

ZISCH

zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung

Ausgabe 2/2020

Schwerpunktt Themen:

Genretheorie

Mehrsprachigkeit

Wissenschaftssprache

Schreibentwicklung

Impressum

Herausgeber

Universität Wien
Center for Teaching and Learning
Universitätsring 1
1010 Wien
www.univie.ac.at

Für den Inhalt verantwortlich

Center for Teaching and Learning
Universitätsstr. 5
1010 Wien
ctl@univie.ac.at

Chefredaktion

Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek & Erika Unterpertinger, MA

Inhaltliche Betreuung der Beiträge

Klara Dreo, MA
Dr. Michal Dvorecký
Dr.ⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek
Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow

Kontakt: ctl.schreibassistenz@univie.ac.at

Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrektorat

Erika Unterpertinger, Brigitte Römmer-Nossek, Klara Dreo

Layout

Erika Unterpertinger

Visuelle Gestaltung

Klara Dreo

Herausgegeben vom Center for Teaching and Learning (CTL), präsentiert dieses Journal die Ergebnisse, die Schreibmentor*innen in zwei bis drei Semestern intensiver Beschäftigung mit Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Schreibens im Rahmen des Erweiterungscurriculums "Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von Schreibmentor*innen" erarbeitet haben. zisch erscheint zweimal jährlich, die Beiträge werden durch die Lehrenden des Erweiterungscurriculums durch den Prozess hindurch inhaltlich betreut sowie über ein Peer Review durch Lehrende und Studierende geprüft.

Editorial

Die Beschäftigung mit wissenschaftlichem Schreiben ist vielseitig: Schwerpunkte gehen von Schreiblehr- und -lernforschung über Hochschuldidaktik, Genres, Fach- und Wissenschaftssprache über Fragen zu Mehrsprachigkeit zur Schreibentwicklung und darüber hinaus. Damit erschließt sich ein interdisziplinäres, methodisch breit aufgestelltes Feld.

Im Erweiterungscurriculum „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von SchreibmentorInnen“ an der Universität Wien werden in der Kooperation von SPL 10 und Center for Teaching and Learning (CTL) Schreibmentor*innen ausgebildet, die neben ihrer supervierten Praxis auch kleine Schreibforschungsprojekte durchführen. Die Ergebnisse präsentieren sie im Rahmen einer Studierendenkonferenz und publizieren sie schließlich in der vorliegenden *zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung* (zisch).

Das Schreibmentoring-Programm besteht seit 2013, das Erweiterungscurriculum seit Wintersemester 2018. Die aktuellen thematischen Vertiefungen im Erweiterungscurriculum zeigen durch ihre Schwerpunktsetzung die Offenheit der Schreibwissenschaft als Disziplin auf: Der Fokus liegt auf Deutsch als Wissenschaftssprache, Genres, Mehrsprachigkeit und der Betrachtung von Schreiben als kognitivem und Entwicklungsprozess.

zisch *proudly presents* die Forschungsergebnisse des zweiten Durchgangs des Erweiterungscurriculums „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von SchreibmentorInnen“!

Wien, im Juni 2020

Die Redaktion

Inhaltsverzeichnis

Impressum	2
Editorial	3
Schreibtisch am Strand Claudia Hackl, Marcela Hubert	5
“Das Einfach-Drauflos-Schreiben - das nehme ich mit” Christina Hauk, Kathrin Mair	26
Schreibmaterialien und das mehrsprachige Schreiben Marie-Theres Friedl, Elisabeth Scharf	41
Epistemologische Entwicklung an der Universität Wien Omar Nasr, Philomena Pober	52
Schreibkompetenz im kulturellen Kontext Isabella Ollinger (Universität Wien)	64

Schreibtisch am Strand

Studentische Arbeitsplätze und Schreibumgebungen

Claudia Hackl, Marcela Hubert (Universität Wien)
 Betreuerin: Drⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Abstract:

Schreibumgebungen spielen in der schreibdidaktischen Praxis eine wichtige Rolle, wurden in der Schreibforschung bisher aber noch nicht systematisch erforscht. Die Fähigkeit, sich selbst produktive Rahmenbedingungen zu schaffen, ist jedoch auch Teil der Schreibentwicklung. Mittels einer Artefaktanalyse gehen wir der Frage nach, wie Teilnehmer*innen der CTL-Schreibmarathons ihre realen im Vergleich zu ihren idealen Schreibumgebungen und Arbeitsplätzen in Form von Zeichnungen darstellen. Die vorliegenden Zeichnungen unterscheiden sich überwiegend durch Änderungen der Schreibumgebungen und weniger hinsichtlich der Arbeitsplätze. Ziel ist es, das Verfahren der Artefaktanalyse anhand unseres adaptierten Analyseleitfadens für studentische Schreibumgebungen anzuwenden, um einen ersten Einblick in studentische Schreibumwelten zu ermöglichen. Hiermit leisten wir einen Beitrag zur interdisziplinären Schreibprozessforschung mit Fokus auf Schreibumgebungen und Arbeitsplätzen, mit denen Studierende interagieren.

Keywords: Schreibprozess, Schreibumgebung, Arbeitsplatz, Kognition, Universität Wien

Einleitung

Die Reflexion individueller Routinen und Strategien während des eigenen Schreibprozesses ist ein zentraler Aspekt in der Schreibdidaktik. Durch Ansprechen unterschiedlicher Routinen und Strategien sollen auch die Schreibenden zur Betrachtung der eigenen Erfahrungen angeregt werden (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012). Diese Strategien zu benennen, kann eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprozess bewirken sowie gegebenenfalls eine Anpassung individueller Schreibstrategien und -methoden in den einzelnen Phasen eines Schreibprojekts anregen. Zur Reflexion des eigenen wissenschaftlichen Schreibens gehört auch die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und damit die Wahl der Schreibumgebung und des Arbeitsplatzes. Davon abgeleitet können Studierende zur Reflexion über ihre Wünsche und Bedürfnisse angeregt werden und darüber reflektieren, unter welchen Rahmenbedingungen sie mehr und weniger produktiv arbeiten können (vgl. Römmer-Nossek, 2017, 26-27). Römmer-Nossek (2017, 190) beschreibt diese Gestaltung der eigenen Schreibumwelt als inhärenten Teil der eigenen Sozialisation auf dem Weg zum professionellen Schreiben. Es ist Teil unserer Genese, dass wir uns unsere Umwelt zu eigen machen, um sie so zu formen, dass sie für uns funktioniert.

Prior und Shipka (2003, 219) haben empirisch ähnliche Erkenntnisse erlangt, indem sie den Schreibprozess auf Projektebene zeichnen ließen: "In our interviews, we found a recurrent theme: the writers' environment-selecting and -structuring practices (ESSP's) [Umwelt selbst schaffen, Anm.], the intentional deployment of external aids [Artefakte, Anm.] and actors to shape, stabilize, and direct consciousness in service of the task at hand." Aus ihren Daten (Interviews und Zeichnungen) haben Prior & Shipka Muster erkannt, dass Schreibende ihren Schreibprozess auch anhand ihrer Schreibumgebung

in Zeichnungen darstellen. In ihren empirischen Erkenntnissen deuten ebenfalls Prior & Shipka an, dass die Schreibumgebung im Schreibprozess eine Rolle spielt. Im Gegensatz dazu wird die Bedeutung der Umwelt für das Schreiben von Römmer-Nosseck (2017, 200) durch ein Bündel an kognitionswissenschaftlichen Ansätzen (4E Cognition) theoretisch verortet. Sie bringt die Interaktion des eigenen Körpers mit der Schreibumwelt mit der Schreibentwicklung in Verbindung, indem sie davon spricht, dass "framework development can be triggered by the writer's development, which leads to interaction with the environment in a novel way" (Römmer-Nosseck 2017, 200). Unser Projekt ist als Teil des übergeordneten Projekts "Writing as a Cognitive Developmental Process" an diese theoretischen Abhandlungen gekoppelt und hat zum Ziel, diese empirisch auf die Probe zu stellen.

Wir widmen uns in unserem Projekt der Frage: Wie visualisieren Student*innen der Universität Wien als Teilnehmer*innen des CTL Schreibmarathons ihre realen und idealen Schreibumwelten in Zeichnungen in Bezug auf Schreibumgebung, Arbeitsplatz, Perspektive und Selbstdarstellung? Um diese Frage zu beantworten, haben wir Erhebungen durchgeführt, die ein Analysekorpus von Zeichnungen der realen und idealen Schreibumwelt sowie dazugehörige textuelle Anmerkungen der Teilnehmer*innen ergeben haben. Diese Datenerhebung soll die Schreibumwelten bei Schreibprojekten mit hohem Stellenwert (BA- und MA-Abschlussarbeiten) untersuchen. Um einen solchen Reflexionsprozess bezüglich der eigenen Schreibumgebung in Gang zu bringen und um einen besseren Eindruck über die Schreiborte der Studierenden zu bekommen, werden Studierende im Rahmen unseres Projekts dazu eingeladen, ihre Schreibumwelten, die Schreibumgebung und Arbeitsplatz umfassen, als Zeichnung zu visualisieren. Zeichnungen stellen in unserem Projekt die Methode der Datenerhebung dar, werden jedoch im Rahmen unseres Projekts mit einer neuen Methodik unter einer neuen Perspektive analysiert, ausgehend von Römmer-Nossecks (2017, 190) enaktivistischer Annahme, dass Schreiben als erweiterte Kognition verstanden wird. Wir definieren unsere Daten bzw. Zeichnungen inklusive textueller Anmerkungen als Artefakte, die „materialisierte Produkte menschlichen Handelns“ darstellen (Lueger & Froschauer, 2009, 158), vom Menschen geschaffen werden und in einen Handlungszusammenhang integriert sind. Ausgehend von der Artefaktanalyse nach Lueger & Froschauer (2018) erstellen wir einen eigenen Analyseleitfaden mit drei Ebenen, der eine Beschreibung, einen Vergleich und eine zusammenfassende Analyse ermöglicht. Der Fokus liegt dabei auf der Erhebung der realen und idealen Schreibumgebungen und der spezifischen Arbeitsplätze darin. Darüber hinaus wird die dargestellte Perspektive und die Rolle des eigenen Körpers bzw. der eigenen Position in der Schreibumwelt erhoben.

Es besteht die Annahme, dass es zu Veränderungen zwischen realer und idealer Schreibumwelt kommt und sich dadurch das Verhältnis zwischen realen und idealen Artefakten hinsichtlich Schreibumgebung, Arbeitsplatz, Perspektive und Selbstdarstellung beschreiben lässt. Dabei werden individuelle Abweichungen ebenfalls thematisiert. Damit wollen wir eine erste Grundlage schaffen, weshalb wir noch nicht auf weitere einzelne Detailelemente der Zeichnungen eingehen. Das analytische Ziel dieser explorativen Studie ist es, das Verfahren der Artefaktanalyse zu testen und für einen Analyseleitfaden für studentische Schreibumgebungen und Arbeitsplätze zu adaptieren, um einen Einblick in die Bandbreite studentischer Schreibumwelten zu bieten und breitere Anwendungsbereiche zu ermöglichen.

Theoretische Verortung

Traditionell stehen die Begriffe Schreibumgebung und Arbeitsplatz mit der Definition des Lernorts in Beziehung. Er stellt einerseits einen Ort für den Erwerb und Austausch von Wissen dar und andererseits einen Lern- und Kommunikationsraum für den Austausch mit anderen Lernenden (Fahrenkrog, 2016, 10). Schreiborte zählen wir auch zu klassischen Lernorten. In unserem Kontext sprechen wir aber von der Schreibumwelt, welche die Schreibumgebung (Strand/Zimmer) umfasst, in die der Arbeitsplatz (Schreibtisch/Couch) eingebettet ist (siehe 3.5., Abb.2). Durch eine Betrachtung der Schreibumwelt, vor dem Hintergrund kognitionswissenschaftlicher Ansätze, geht Römmer-Nossek (2017, 107) davon aus, dass der Mensch keine passive, dem Reiz ausgelieferte Rolle einnimmt, sondern im Laufe seiner Schreibentwicklung eine immer aktivere Rolle entwickelt. Dieser theoretische Rahmen ist für unser Projekt wichtig, da er die Basis und theoretische Begründung für die Untersuchung von Schreibumwelten liefert.

Um diese theoretische Verortung darzustellen, ist ein Einblick in diese kognitionswissenschaftlichen Ansätze notwendig. Diese werden unter dem Sammelbegriff "the four E's" (4E Cognition) geführt (Fingerhut, Hufendiek, & Wild, 2013). Die 4E-s stehen für "embodied cognition", "embedded cognition", "extended cognition", und "enactivism". Die 4E-s werden momentan stark in der Kognitionswissenschaft diskutiert, mit dem Konsens, dass die klassische kognitivistische Sichtweise (Kognition ist nur im Kopf) und die Trennung von "mind and body" überholt sind (Hutchins, 1995; Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Auch Römmer-Nossek (2017, 146) sieht den Bedarf nach einer Neubewertung hinsichtlich "the role of action, perception, and cognition, the role of the body, the role of the environment and interaction with it, in its physical as well as social and cultural dimension and with regard to the boundaries of cognition. In short, the field is going through a paradigm shift, abandoning cognitivism [...] towards understanding cognition as embodied and situated".

Der Ausdruck 4E ist ein Versuch von Fingerhut, Hufendiek, & Wild (2013, 78) diese neuen, heterogenen Strömungen zusammenzufassen und einzuordnen, wobei mit "embodied" ein starker Fokus auf die Rolle des Körpers gelegt wird. Im Gegensatz dazu verwenden Robbins and Aydede (2009) den Begriff "situated cognition" als Überbegriff, womit der Fokus auf die Rolle von und die Interaktion mit der physischen, sozialen sowie kulturellen Umwelt gelegt wird.

Die ersten beiden E-s, embodied und embedded, hängen konzeptuell stark miteinander zusammen (Kognition ist verkörpert und eingebettet). Das dritte E, extended, stellt eine etwas andere Sichtweise und Konsequenz für Kognition dar (Kognition als Erweiterung). Das vierte E, enactivism, steht dem Kognitivismus wohl am deutlichsten entgegen (Römmer-Nossek 2017, 147). Diese Zusammenhänge können am Beispiel von Schreiben veranschaulicht werden, da Römmer-Nossek (2017, 179-186) den theoretischen Weg der 4E-s für das wissenschaftliche Schreiben überbrückt. Schreibende konstituieren die Grenzen und Beschaffenheit ihrer Schreibumwelt und sind gleichzeitig Teil dieser. Die Kognition der Schreibenden ist demnach situiert: Wissen ist hierbei "embodied" im Körper der Schreibenden, Schreibende seien selbst "embedded" in ihrer jeweiligen Schreibumwelt, da diese zahlreiche Möglichkeiten bietet, mit ihr in Interaktion zu treten. Die Kognition der Schreibenden sei deshalb "extended", da beispielsweise das Schreibwerkzeug als Teil der Kognition gesehen werden kann. Weiterführend stehen

dadurch Körper und Umwelt ständig in Interaktion miteinander und seien "enacted", beeinflussen sich gegenseitig und können nicht getrennt voneinander bestehen, da ohne Körper keine Kognition möglich ist (Di Paolo & Thompson 2014, 77; Römmer-Nossek 2017, 179-186).

Cain (2010, 50) spricht davon, dass die Interaktion mit der die Person umgebenden Umwelt Veränderungen bewirken kann. es hängt jedoch vom Fortschritt in der Schreibentwicklung ab (Römmer-Nossek 2017, 190-198) wie intensiv und effektiv Schreibende mit ihrer Umwelt interagieren und diese einerseits als gestaltbar erkennen und sie auch so um-/gestalten, dass es zu einer wirksamen Gelingensbedingung wird. Es besteht daher die Annahme, dass die Schreibumwelt, damit auch Schreibumgebung und Arbeitsplatz, starke Interaktionspartner mit einer zentralen Rolle in der Schreibentwicklung sind, wie Römmer-Nossek (2017, 200) anführt. Diese theoretische Verortung ist unsere Grundlage, um dieses Phänomen untersuchen zu können.

Forschungsdesign

In dieser ersten explorativen Studie versuchen wir, das Phänomen der körperlichen Einbettung in der Umwelt durch empirische Daten aufzuzeigen. Die Erhebung von Zeichnungen als Datenmaterial für eine schreibwissenschaftliche Studie erwies sich bereits bei Prior und Shipkas Studie (2003) in Bezug auf den Schreibprozess auf Projektebene als zweckdienlich und ergiebig. Das Konzept unserer Datenerhebung basiert auf Römmer-Nosseks Überlegungen im Rahmen des von ihr geführten Lehrprojekts. Der Rahmen unserer Datenerhebung ist das vom "Team Schreiben" des Centers for Teaching and Learning (CTL) veranstaltete Schreibwerkstatt-Format des Schreibmarathons. Für die Datenauswertung haben wir einen Kodierungs- und Analyseleitfaden entwickelt, den wir auch grafisch darstellen.

Zeichnungen als Daten in der Schreibwissenschaft

Das Visualisieren ist ein Vorgang, der einen Zugang zum Denkprozess bieten kann (Cain 2010, 28). Toadvine und Lawlor (2007, 78) sind sogar der Ansicht, dass das Verständnis der Beziehung zwischen Gehirn und Hand die Grundlage für das Verstehen der Tätigkeit des Zeichnens darstellt. Calvo (2017, 266) beschreibt eine Gleichzeitigkeit des Zeichnens eines Ortes und des Reflektierens über die gelebte Erfahrung an diesem Ort. Aus diesem Grund ist Zeichnen eine Möglichkeit, über ausgewählte Punkte zu reflektieren. Vor allem bei der im Rahmen dieses Projekts geforderten Zeichnung der idealen Schreibumwelt nimmt das Zeichnen eine besondere Rolle ein, indem die Visualisierung der Idealvorstellung die Überlegungen bezüglich der idealen Schreibumwelt auf eine kreative Weise vorantreibt. Vorstellungen können während des Zeichenprozesses weiterentwickelt und zu ausformulierten Wünschen werden (Adams, 2017, 247).

Schreibende anzuleiten, Zeichnungen ihres Schreibprozesses anzufertigen und diese dann zu analysieren, basiert bei Prior und Shipkas Studie (2003, 185-189) auf Hanks (1996) Annahme, dass Zeichnungen zentrale Daten für einen Forschungsprozess sein können, um die Schreibaktivität zu erforschen, da Teilnehmende durch das Erschaffen von Zeichnungen zugleich das gegebene Thema reflektieren aber auch ihre eigenen Vorstellungen diesbezüglich visualisieren. Prior und Shipka (2003, S. 180-182) beschäftigen sich im Rahmen ihrer Studie mit der Visualisierung des Schreibprozesses auf Projektebene

als “literary activity”. Dazu wurden die Teilnehmer*innen unter anderem dazu aufgefordert, auf Basis einiger Beispielzeichnungen eine eigene Zeichnung ihres Schreibprozesses anzufertigen, woraus mit anschließender Analyse Erkenntnisse über die jeweiligen Schreibenden und deren Zugang zum Schreiben gezogen wurden. Ihr soziokultureller Ansatz CHAT (cultural-historical activity theory), der sich mit psychologischen Systemen und sozialen Praktiken im Entwicklungsprozess beschäftigt, und der Frage wie das Meistern des Umgangs mit “tools” als externe Hilfsmittel auf bestimmte Aktivitäten wirkt und das Verhalten dadurch verändert. Ihre theoretische Basis geht auf Vygotsky (1987) zurück, der sich mit “sense, affect, consciousness, and personality” (Prior & Shipka, 2003, 218) sowie den semiotischen Prozessen zwischen der Simultanität des Denkens und Sequenzialität des Sprechens befasste (Vygotsky 1987, 281).

Prior und Shipka sind in der Schreibforschung bisher die einzigen, die Daten aus empirischer Forschung anhand von Zeichnungen gewinnen. Wir verwenden ebenfalls Zeichnungen zur Datenerhebung, allerdings auf theoretischer Basis kognitionswissenschaftlicher Ansätze (Römmer-Nossek 2017), mit dem Ziel, die Interaktion zwischen Schreibenden und ihrer Schreibumwelt empirisch zu untersuchen.

Datenerhebung

Unsere Datenerhebung soll wissenschaftliches Schreiben in möglichst natürlicher Lebensumgebung untersuchen und diese durch das methodische Vorgehen so wenig wie möglich beeinflussen (im Vergleich zu klassischen Projekten, z.B. Flower & Hayes, 1980). Der Erfahrungsraum des CTL-Schreibmarathons ist zwar hochgradig standardisiert und kontrolliert, bleibt aber ein natürlicher Raum. Die Teilnehmer*innen schreiben in Universitätsräumen, meist am Institut ihrer Studienrichtung, die nur marginal angepasst und mit eigenen, mitgebrachten Arbeitsmaterialien ergänzt werden. Die Teilnehmer*innen sind eine interdisziplinäre, aber dennoch homogene Gruppe intensiv Schreibender mit ähnlichem Erfahrungshorizont. Sie alle schreiben an ihren Abschlussarbeiten, ein Schreibprojekt, das für sie eine unmittelbar große Bedeutung hat, da es dabei um ihren Studienabschluss geht. Zum Zeitpunkt der Erhebung haben die Teilnehmer*innen bereits vier Tage im Erfahrungsraum des Schreibmarathons verbracht und werden von uns mittels des Erhebungsbogens zur Reflexion und Erinnerung vor dem Schreibmarathon angeleitet, bei der wir erheben, wie ihre reale Schreibumwelt sonst üblicherweise aussieht und wie ihre ideale Schreibumwelt aussehen würde.

Der Rahmen

Das Format des Schreibmarathons (SMT) ist für Studierende auf Bachelor- und Master-Niveau konzipiert und wird vom “Team Schreiben” des CTL veranstaltet. In einem organisierten, klar strukturierten und getakteten Rahmen können die Teilnehmer*innen einen Großteil des eigenen Schreibprojekts weiterbringen und fertigstellen. Die 12 Teilnehmer*innen einer SMT-Gruppe verbringen fünf Schreibtage (Mo-Fr von 9:00-17:30) an der Universität, meist an der Fakultät ihrer Studienrichtung. Sie setzen sich Tages- und Gesamtziele, die sie erreichen möchten und reflektieren somit kontinuierlich ihren Arbeitsprozess. Dabei werden sie von Schreibassistent*innen des CTL vom “Team Schreiben” mit schreibdidaktischen Inputs und individuellen Schreibberatungen unterstützt. Das SMT-Format des CTL

bietet eine geregelte Tagesstruktur mit Schreibphasen (50 Minuten) und Pausenzeiten (10 Minuten) für konzentriertes, stilles Arbeiten sowie die Gelegenheit für individuelle Feedbackgespräche (Center for Teaching and Learning, 2019).

Das Konzept

Der Ablauf der Datenerhebung ist im Rahmen des SMT-Konzepts eingebettet und von Römmer-Nossek als Teamleiterin des "Team Schreiben" vorgegeben: Das Zeichnen der realen und idealen Schreibumwelt ist der Einstieg in die erste Schreibphase des fünften und letzten SMT-Tages, um eine Reflexionsübung über die eigenen Rahmenbedingungen im Schreibprozess durchzuführen und Überlegungen zum weiteren Schreibprozesses nach dem SMT anzuregen, insbesondere hinsichtlich Schreibumgebung und Arbeitsplatz.

Der Erhebungsbogen wurde von uns vereinheitlicht auf Deutsch und Englisch erstellt und beinhaltet ein Informationsblatt, eine Einverständniserklärung und die standardisierte Anleitung für die Erstellung der Zeichnungen laut Römmer-Nossek. Da wir an der Vielfalt der Schreibumwelten der Teilnehmer*innen interessiert sind, laden wir sie zu dieser Reflexionsübung ein, die gleichzeitig eine Erhebung ist, und geben mit der Anleitung einen Denkipuls, sich näher mit ihrer tatsächlichen Schreibumwelt abseits vom Schreibmarathon-Setting zu beschäftigen. Die Anleitung im Erhebungsbogen und das Zeichnen selbst haben eine Reflexionsfunktion, da die Teilnehmer*innen während der Erschaffung ihres kreativen Artefakts auch Zeit darin investieren, sich einerseits mit dem beforschten Thema und andererseits ihrer Reaktion auf die Aufgabenstellung zu beschäftigen, wie Gauntlett (2005, 3-5) ausführt.

Im ersten Schritt der Anleitung werden die Teilnehmer*innen dazu eingeladen, ihre reale Schreibumwelt zu zeichnen, also jenen Ort, an dem sie am häufigsten ihre Seminararbeiten geschrieben haben bzw. wo sie üblicherweise schreiben. Dabei sollten sie auch an all jene Dinge denken, die dabei eine Rolle spielen – wie dieser Ort/Platz aussieht, wo er ist, was an Infrastruktur vorhanden ist. Im zweiten Schritt sollten sich die Teilnehmer*innen ihren idealen Schreibort vorstellen, wie dieser aussieht, wo er ist, was an Infrastruktur vorhanden sein müsste. Es ist den Teilnehmer*innen überlassen, wie sie ihre Ideen dazu kreativ umsetzen. Nachdem die Studierenden die Zeichnung ihrer realen bzw. idealen Schreibumwelt abgeschlossen haben, wird abschließend auf dem Erhebungsbogen vermerkt, dass sie auf dem Folgeblatt zur jeweiligen Zeichnung (reale bzw. ideale Schreibumwelt) eine kurze textuelle Beschreibung/Kommentar/Anmerkung (2-3 Sätze) zur Klarstellung der Zeichnung oder Elementen in der Zeichnung hinzuzufügen.

Mit der Erhebung textueller Anmerkungen möchten wir einerseits mitberücksichtigen, dass Zeichnungen aufgrund des benötigten handwerklichen Könnens manche Teilnehmer*innen in der Visualisierung beschränken können und leiten sie an, zusätzlich zu ihren Zeichnungen textuelle Kommentare zu verfassen, sodass wir in der Auswertung zwei expressive Dimensionen komplementär nutzen können. Andererseits besprechen wir im Gegensatz zu Prior und Shipka (2003, 182-183) weder Beispielzeichnungen vor der Erhebung, noch führen wir Interviews im Rahmen einer Nachbesprechung. Wir laden zu einer eigenen, kreativen Umsetzung im Rahmen unserer Anleitung ein und erheben Zusatzinformationen durch individuelle textuelle Anmerkungen. Hinzu kommt, dass jeder Gestaltungsprozess mind-

estens einer Überarbeitungsphase bedarf, um der Kreativität freien Lauf zu lassen (Calvo, 2017, 267). Im Erhebungsbogen berücksichtigen wir dies, indem wir eine Korrekturseite zur Verfügung stellen, falls sich Teilnehmer*innen dazu entscheiden, eine der beiden Zeichnungen neu zu zeichnen.

Beschreibung der gewonnenen Daten

Das Analysekörpus besteht aus 112 Zeichnungen sowie textuellen Anmerkungen dazu (je 56 reale bzw. ideale Schreibumwelten), gezeichnet von den Teilnehmer*innen aus sechs SMT-Gruppen. Die Artefakte wurden mithilfe eines Codierungssystems anonymisiert, welches die Zuordnung zu einer bestimmten SMT-Gruppe und einer Studienrichtung ermöglicht, jedoch nicht zu einer Person (Gruppennummer, Nummer der Zeichnung, Studium: z.B. G2_3_Geographie_MA). Die Erhebung fand im Februar 2019 während zwei Schreibmarathonwochen statt. Die Disziplinen, aus denen die teilnehmenden Studierenden stammten, waren Anglistik und Amerikanistik, Politikwissenschaft, Kultur- und Sozialanthropologie, Vergleichende Literaturwissenschaft sowie Geographie und Regionalforschung. Die Erhebungsbögen wurden an 56 teilnehmende Studierende verteilt, davon 16 Bachelorstudierende, 30 Masterstudierende, 10 Magisterstudierende (Diplomstudium Lehramt, Publizistik).

Für unser Analysekörpus kamen nur Artefakte in Frage, die der Anleitung im Erhebungsbogen entsprechen und sowohl Zeichnungen als auch textuelle Ergänzungen enthalten, damit eine Vergleichbarkeit ermöglicht wird. Diese textuellen Ergänzungen nutzen wir in diesem Projekt als weitere Ressource im Auswertungs- und Analysevorgang, um mehr Einblick in die jeweilige Schreibumgebung und den Arbeitsplatz zu gewinnen. Dementsprechend sind sieben Erhebungsbögen ausgeschieden und wir verblieben mit 56 Erhebungsbögen (112 Zeichnungen bzw. Artefakten). In zwei Fällen wurde, entsprechend der Anleitung, die Korrekturseite für den idealen Schreibort genutzt.

Methodische Zugänge bei der Datenauswertung

Die methodische Herangehensweise für dieses Projekt ist ein zirkuläres Forschungsdesign, da der Prozess fortlaufend geprüft und bei Bedarf modifiziert wird. Lueger & Froschauer (2018, 60-63) beschreiben "prozessimmanente Vorkehrungen zur Qualitätssicherung", die Maßnahmen erfordern, um die Reliabilität während der Artefaktanalyse zu steigern. Die Deutungen sollen ausführlich geprüft, ausgedehnt und selektiert werden, wobei mehrere Reflexionsschleifen eingeplant werden müssen. Für ein interpretativ orientiertes Forschungsprojekt wie dieses, werden nur jene Artefakte im Hinblick auf die Forschungsfrage einbezogen, die das Phänomen am deutlichsten zeigen, was im vorherigen Abschnitt zur Datenerhebung thematisiert wurde.

Das Analysekörpus besteht aus 112 Zeichnungen, die wir bereits einleitend als Artefakte definiert haben. In unserem Fall liegen "zweidimensionale Artefakte" vor (Lueger & Froschauer, 2018, 93), die als materielle Darstellungen flächig auf ein Trägermedium (Papier) gezeichnet werden. Es sind handwerklich hergestellte Zeichnungen, die mit Hilfsmitteln (z.B. Materialien wie Papier und Werkzeugen wie Stiften) zur visuellen Darstellung realer oder fiktiver Inhalte hergestellt wurden (realer und idealer Schreibort). Ihre Erstellung erfordert handwerkliches Können, aber auch kulturelles und praktisches Wissen (Lueger & Froschauer, 2018, 95). Diese handwerklich erstellten Zeichnungen haben laut Lueger

& Froschauer (2018, 94) eine darstellende und reflexive Funktion. Die Zeichnungen erfüllen in unserem Fall beide Funktionen: Sie sind reflexiv für SMT-Teilnehmer*innen sowie darstellend als visualisierte Vorstellungen und Eindrücke, die ihnen wie uns eine weitere Rezeption ermöglichen. Durch das Aufzeichnen der Beziehung der Schreibenden zu ihrer jeweiligen Umgebung geht allerdings die dritte Dimension verloren. Dieses räumliche Zusammenspiel wird auf den Zeichnungen vor allem durch die gewählte Perspektive dargestellt, die deshalb neben der Schreibumgebung, dem Arbeitsplatz und der Selbstdarstellung im Fokus der Forschungsfrage dieses Projektes steht. Wir beachten also auch die Darstellung von Räumlichkeit bzw. die Lösung des Problems seitens der Teilnehmer*innen, dreidimensionalen Raum und Objekte durch entsprechendes Zeichnen von Perspektiven und Ansichten auf zweidimensionaler Fläche (Papier) abzubilden (Ballstaedt, 2012, 22-24, 91; Goldstein, 2002).

Da in diesem Projekt Zeichnungen von Schreibumgebungen und Arbeitsplätzen inklusive textueller Anmerkungen als Artefakte untersucht werden, wird die visuelle Darstellung dieser näher betrachtet. Die individuelle Kreativität der an der Forschung Teilnehmenden wird ins Zentrum gestellt. Die Zeichnung stellt einen bestimmten Augenblick im Schreibprozess dar und ist damit eine Inszenierung desselben innerhalb der Schreibumgebung und des Arbeitsplatzes (Lueger & Froschauer, 2018, 77-78). Dabei wollen wir zeigen, wie Teilnehmer*innen Raum bzw. ihre Schreibumwelt darstellen und wie sie sich selbst explizit oder implizit darin sehen. Für unser Analyseverfahren verwenden wir die Artefaktanalyse nach Lueger & Froschauer (2018), eine heuristische Methode aus sechs Ebenen, mit der möglichst viele Aspekte eines Artefakts berücksichtigt werden sollen. Für eine konkrete Artefaktanalyse sieht das Verfahren nach Lueger & Froschauer (2018, 66) aber vor, die Analyseebenen entsprechend der Fragestellung und der Artefaktbesonderheiten zu adaptieren und präzisieren. Wir zielen darauf ab, für dieses Artefaktkorpus einen Analyseleitfaden mit drei Analyseebenen zu entwickeln.

Analyseleitfaden für studentische Schreibumwelten

Unseren Analyseleitfaden für studentische Schreibumgebungen haben wir basierend auf der Artefaktanalyse nach Lueger & Froschauer (2018) entwickelt und in Abbildung 1 visualisiert. Er umfasst drei Ebenen: 1. Deskriptiv, 2. Komparativ, 3. Zusammenfassende Analyse und Interpretation.

Dabei schlüsseln wir alle 112 Artefakte zunächst einzeln auf (siehe Abb.1), um dann Vergleiche zwischen zwei zusammengehörigen Artefakten (real-ideal) und schließlich allen Artefakten anzustellen.

Lueger & Froschauer (2018, 59) betonen, dass Artefakte "also nicht als einfache Gegenstände nur in ihrer Materialität oder ihrer bloßen Form zu erfassen [sind], sondern in ihrer sozialen Kontextualisierung". Damit schaffen wir mit den ersten beiden Ebenen eine Grundlage für die zusammenfassende Analyse, um den Artefaktkontext und dessen latente Sinnstrukturen zu deuten (vgl. Lueger & Froschauer 2018, 131-132), also jene Wirkungen und Bedeutungen, die nicht explizierbar sind, aber den Alltag beeinflussen.

Analyseebenen für studentische Schreibumwelten	
1. Deskriptive Analyse	INNERE STRUKTUR jedes einzelnen Artefakts: Schreibumgebung und Arbeitsplatz Perspektive Selbstdarstellung
2. Komparative Analyse	GEGENÜBERSTELLUNG gleichartiger Artefakte Muster erkennen
3. Zusammenfassende Analyse und Interpretation	(RE-)KONSTRUKTION des Artefaktkontextes Ergebnisstrukturierung, Ergebnisaufbereitung und Interpretation

Abbildung 1: Analyseleitfaden für studentische Schreibumwelten (Hackl, Hubert 2019)

Der Analyseleitfaden mit Kodierung in Atlas.ti

Die Analyse und Auswertung wird durch das Tool Atlas.ti unterstützt und ermöglicht die systematische Durchführung einer computergestützten qualitativen Datenanalyse. Damit werden eingepflegte Daten (Scans der Schreibort-Zeichnungen) kodiert (vgl. Mühlmeyer-Mentzel, 2011, 4-6). Für die einheitliche Kodierung der vorhandenen Daten legen wir zu den jeweiligen Codes (Elemente) übergeordnete Kodegruppen (Kategorien) fest. Die hier relevanten Kodegruppen sind: Schreibumgebung, Arbeitsplatz, Perspektive und Selbstdarstellung. Zunächst unterscheiden wir bei der Auswertung (Abb. 2) zwischen Artefakten der realen oder idealen Schreibumwelt. Dabei umfasst die Umwelt die Darstellung der Schreibumgebung, entweder als offenen Raum im Freien (Außenbereich) oder geschlossenen Raum (Innenbereich), inklusive spezifischer Benennung (z.B. Innenbereich: Arbeitszimmer; Außenbereich: Garten). Darin ist der spezifische Arbeitsplatz dargestellt (z.B. Schreibtisch; Liegestuhl). Als weitere Kategorie haben wir die Artefakte vier spezifischen Perspektiven zugeordnet (Ballstaedt, 2012, 95), da die räumliche Darstellung und die Art der Selbstdarstellung (Darstellung des eigenen Körpers oder der eigenen Position in der Schreibumgebung) für diese Analyse relevant ist:

1. Erste Person Perspektive: Normalperspektive, in der ein Objekt oder eine Person auf Augenhöhe abgebildet ist. Die Zeichnung aus dieser Perspektive ist detailliert und auf den spezifischen Arbeitsplatz fokussiert. Die weitere Schreibumgebung ist in diesem Fall nicht gezeichnet worden.
2. Dritte Person Perspektive: Leichte Übersicht, in der Teilnehmer*innen ihren eigenen Körper im Raum zeichnen oder ihre eigene Position explizit durch Pfeile oder textuelle Anmerkungen signalisieren. Die perspektivische Darstellung ist leicht erhöht. Zudem entsteht die Vermittlung einer impliziten Position dadurch, dass z.B. ein einziger Schreibtisch mit einer Sitzgelegenheit im Zentrum steht.
3. Totale auf Setting: Leichte oder stärkere Übersicht, aber ohne dass sich Teilnehmer*innen selbst abbilden. Es ist eine distanzierte Darstellung, die aber die spezifische Schreibumgebung sowie einen Arbeitsplatz / mehrere -plätze zeigt.
4. Vogelperspektive: Blickwinkel von sehr weit oben. Die Vogelperspektive ist ungewohnt und distanziert, vermittelt jedoch einen großen Überblick über die gesamte Schreibumgebung.

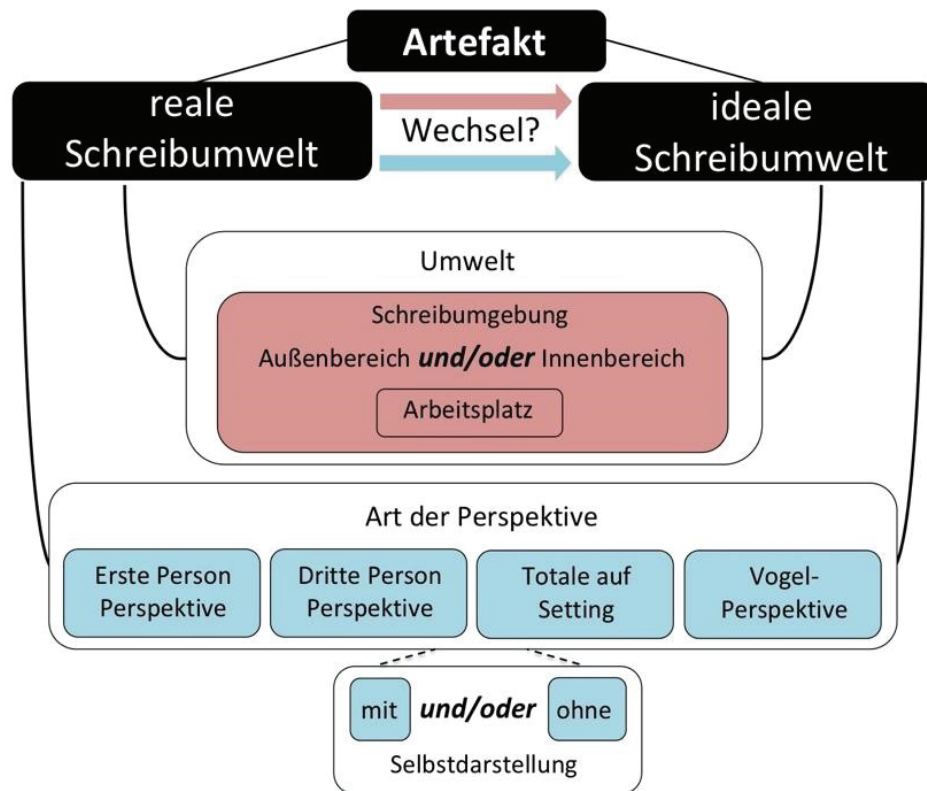


Abbildung 2: Analyseleitfaden mit Kodierung in Atlas.ti (Hackl, Hubert 2019)

Durchführung der Artefaktanalyse: 4 Fokuse auf 3 Ebenen

Anhand mehrerer Kodierungsschleifen mit Atlas.ti (Abb. 2) haben wir einen ersten Überblick über Muster auf deskriptiver Ebene erarbeitet. Daraufhin haben wir auf eine erste Kategoriensammlung eingegrenzt und den Fokus für diese Analyse auf Schreibumgebung, Schreibplatz, Perspektiven und Selbstdarstellung (Abb. 1) gelegt. Durch einen Vergleich der Artefakte untersuchen wir, welche Veränderungen zwischen den realen (R) und idealen (I) Artefakten auftreten (Wechsel Abb. 2) und wie diese vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert werden können.

Erste Analyseebene: Deskriptiv

Auf der deskriptiven Ebene wird ein Überblick über alle 112 Artefakte gegeben, die sowohl Visualisierungen der realen aber auch idealen Schreibumgebung sind. Es werden Beispiele genannt, welche Schreibumgebungen konkret abgebildet worden sind, aber auch welche spezifische Arbeitsplätze zu sehen waren. Auch gibt es absolute Zahlen zur Perspektive, die bei der Zeichnung gewählt wurde und diese ebenfalls die Art der Selbstdarstellung betreffend.

Fokus 1, Schreibumgebung: Zunächst unterscheiden wir zwischen den Kategorien Außenbereich und Innenbereich, wobei Innenbereich-Schreibumgebungen (R 56, I 47) auf realen als auch idealen Artefakten überwiegen und Außenbereich-Schreibumgebungen (R 0, I 6) nur auf idealen Artefakten dargestellt werden. Es gibt auch individuelle Abweichungen mit Außenbereich-Innenbereich-Schreibumgebungen innerhalb derselben idealen Zeichnung (I 3), Innenbereich-Innenbereich Kombinationen aus mehreren Schreibumgebungen innerhalb derselben realen Zeichnungen (R 6) sowie eine Außenbereich-Außen-

bereich Kombination in derselben idealen Zeichnung (I 1). Die gezeichneten idealen Außenbereich-Schreibumgebungen sind Terrasse/Balkon, (tropischer) Garten, Wald, Wiese, Strand, Park, Steg am See. Die häufigste Innenbereich-Schreibumgebung ist ein Zimmer (R 35, I 37) im eigenen Zuhause (Wohnzimmer, Arbeitszimmer, Schlaf-/Arbeitszimmer, Wohnküche), wobei auch ein idealer Wunschraum (I 15) gezeichnet wird (Büro, Arbeitsraum, eigenes Zimmer/Bibliothek/andere Umgebungen angepasst). Auch Bibliotheken/Lesesäle (inklusive spezifischer Angabe, z.B. Österreichische Nationalbibliothek auf der Galerie; Studentenheim) sowie bestimmte Fachbereichsbibliotheken der Universität Wien werden dargestellt oder in den textuellen Anmerkungen genannt. Spezifische Computerräume (R 3, I 1) der Universität und spezifische Kaffeehäuser (R 1, I 2) werden dargestellt oder textuell angemerkt.

Fokus 2, Arbeitsplatz: Der am häufigsten dargestellte Arbeitsplatz war eine Art Schreibtisch (R 54, I 62) (Schreibtisch, Esstisch, Couchtisch), gefolgt von Couch/Bett (R 6, I 1), Lesesessel (R 0, I 2) oder einer Kombination mehrerer Arbeitsplätze (R 4, I 7) (z.B. Couch und Schreibtisch; Schreibtisch und Lesesessel; drei Schreibtische und Couch).

Fokus 3, Perspektive: Die am häufigsten gezeichnete Perspektive ist die Totale auf Setting (R 44, I 43), gefolgt von Vogelperspektive (R 5, I 7), Dritte Person Perspektive (R 3, I 5), Erste Person Perspektive (R 3, I 0). Auf zwei Artefakten (R 1, I 1) werden mehrfache Perspektiven gezeichnet.

Fokus 4, Selbstdarstellung: Zunächst unterscheiden wir die Darstellung der Position und des eigenen Körpers. Es wurde als Selbstdarstellung eine implizite Position (R 45, I 44) gewählt, aber auch eine explizite Position (R 2, I 1) und Position unbestimmt (keine Selbstdarstellung) (R 2, I 5). Die Darstellung des eigenen Körpers (R 6, I 5) ist ebenfalls zu finden sowie die mehrfache Darstellung des eigenen Körpers (R 1, I 1).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit Abstand der Großteil der Artefakte eine Innenbereich-Schreibumgebung darstellt. Der Außenbereich ist, wenn nur bei idealen Schreibumgebungen zu finden. Die absoluten Zahlen hierzu finden sich oberhalb. Auch wurde als Perspektive die Totale auf Setting 87 Artefakten gewählt und bei einer ebenso großen Zahl stellt sich die*der Schreibende durch implizite Position dar.

Zweite Analyseebene: Komparativ

Die zweite Analyseebene macht durch eine Gegenüberstellung der Artefakte größere Zusammenhänge oder aber auch Muster sichtbar. Hier wird wieder in die vier Punkte unterteilt, die unseren Fokus des Projekts widerspiegeln. Vor allem geht es um Wechsel, die von der realen zur idealen Schreibumgebung, aber auch bei Arbeitsplätzen gemacht werden.

Fokus 1, Schreibumgebung: Bei 41 von 56 Teilnehmer*innen ist ein Wechsel von der realen zur idealen Schreibumgebung zu erkennen. Davon stellen neun Teilnehmer*innen einen Wechsel zwischen Innenbereich- und Außenbereich-Schreibumgebungen dar, die verbleibende Mehrheit stellt einen Innenbereich-Innenbereich Wechsel dar. Weitere drei Artefakte weisen individuelle Abweichungen mit mehrfachen Schreibumgebungen innerhalb einer Zeichnung auf, die sowohl als Innenbereich als auch Außenbereich dargestellt sind. Bei 15 Teilnehmer*innen ist kein klarer Wechsel, sondern eine Anpassung der Schreibumgebung auf der Zeichnung zu erkennen oder den textuellen Anmerkungen

zu entnehmen. Diese Studierenden sind mit ihrer realen Schreibumgebung weitgehend zufrieden und fühlen sich darin produktiv, würden jedoch beispielsweise die Bibliothek etwas gemütlicher gestalten, unter anderem durch das Aufstellen einer Kaffeemaschine (G2_2), das Erlauben von leisem Essen (G4_1), die Vergrößerung des vorhandenen Schreibtisches (G3_5) oder mehr Licht (G5_1). Ein*e Teilnehmer*in hat mehrere ideale Schreibumgebungen innerhalb einer Zeichnung abgebildet, die je nach Tätigkeit und Phase im Schreibprozess abwechselnd genutzt werden. Gründe dafür sind den textuellen Anmerkungen (G2_10) zufolge, dass eine Schreibumgebung einschränkend wirke und ein Wechseln der Schreibumgebung die eigene Produktivität steigern sowie das Generieren von neuen Ideen fördere.

Fokus 2, Arbeitsplatz: Der Schreibtisch ist der beliebteste Arbeitsplatz unter den Teilnehmer*innen, da er sowohl in der realen als auch idealen Darstellung überwiegt (R 54, I 62). Der Bezug und Vergleich zur Schreibumgebung zeigt, dass bei einem Umgebungswechsel der Schreibtisch dennoch als spezifischer Arbeitsplatz in eine neue, ideale Innenbereich- oder Außenbereich-Schreibumgebung angepasst oder direkt übertragen wird. Ähnliches trifft auf weitere drei Teilnehmer*innen zu, die in der realen Schreibumgebung zwei Arbeitsplätze darstellen (Couch/Bett und Schreibtisch). Nach dem Wechsel zur idealen Schreibumgebung wird nur noch der Schreibtisch als idealer Arbeitsplatz dargestellt, der andere Arbeitsplatz (Couch/Bett) fällt weg. Bei einem*r weiteren Teilnehmer*in findet ein Wechsel von Couch (realer Arbeitsplatz) zum Schreibtisch (idealer Arbeitsplatz) statt. Als individuelle Abweichung stellen zwei Teilnehmer*innen Kombinationen aus mehreren Arbeitsplätzen innerhalb derselben idealen Schreibumgebung dar, die im Schreibprozess abwechselnd verwendet werden (Tisch-Lesesessel; Schreibtisch-Bett-Lesesessel-Fensterbank). Mehrere Arbeitsplätze in derselben Schreibumgebung deuten auf eine spezifische Raumnutzung hin, in der Zonen im Raum bzw. in der Umwelt geschaffen und je nach Tätigkeit und Phase im Schreibprozess systematisch abwechselnd genutzt werden. Dies wird aber als ideale Umwelt nur in zwei Fällen dargestellt. Der Schreibtisch als Arbeitsplatz wird mehrheitlich als Gelingensbedingung wahrgenommen, weswegen er überwiegend als einziger idealer Arbeitsplatz dargestellt wird und andere mögliche Arbeitsplätze (Couch/Bett) in der unmittelbaren Schreibumgebung als für den Schreibprozess hinderlich empfunden werden.

Fokus 3, Perspektive: Die Darstellung der räumlichen Verfassung, also wie viel von der Umgebung gezeichnet wurde, wird durch die Perspektive erkennbar. Für die Visualisierung der realen Schreibumgebung wählten 44 Teilnehmende die Totale auf das gesamte Setting. Wie bereits angesprochen, gab es individuell abweichende Artefakte, die eine Kombination aus diversen Schreibumgebungen und Arbeitsplätzen darstellen. Von diesen 11 Zeichnungen verzeichnen jedoch nur zwei eine Perspektiven-Kombination. Bezüglich der Perspektive sind keine Bemerkungen in den textuellen Anmerkungen der Teilnehmenden zu finden. Fünf Artefakte mit gewählter Vogelperspektive stellen jeweils die reale als auch die ideale Schreibumgebung dar, sodass sich hier kein Trend erkennen lässt. Auch gibt es insgesamt nur drei von 56 Teilnehmenden, die sowohl reale als auch ideale Schreibumgebung mithilfe der Vogelperspektive visualisiert haben.

Fokus 4, Selbstdarstellung: Da der Fokus der Perspektive eng mit dem der Selbstdarstellung korreliert, sind diese gemeinsam zu betrachten. Die acht Artefakte, für die die Teilnehmenden die Perspektive der dritten Person gewählt haben, weisen den eigenen Körper der Zeichner*innen auf der Zeichnung auf.

Nur bei vier der insgesamt 12 Artefakten mit Vogelperspektive wurden auch die eigenen Körper der Teilnehmenden gezeichnet. Betrachtet man eine andere Form der Selbstdarstellung – die explizite Position – so ist diese bei drei Artefakten zu verzeichnen. Einerseits hat ein*e Teilnehmende*r bei beiden Artefakten, also der Darstellung von realer und idealer Schreibumgebung, die explizite Positionsanzeige durch Pfeile gewählt. Die dritte explizite Positionsanzeige wurde von einer*m Teilnehmende*n bei der Visualisierung der realen Schreibumgebung gewählt. Bei allen dreien ist die Perspektive die Totale auf das Setting.

Dritte Analyseebene: Zusammenfassende Analyse und Interpretation

Auf dritter Ebene wird die (Re-)Konstruktion des Artefaktkontextes angestrebt. Wir streben eine Strukturierung der Ergebnisse an, die wiederkehrende und zentrale Teilaspekte, die die Artefakte des Analysekorpus charakterisieren, aufzeigen. Die auf Ebene 1 und 2 identifizierten Handlungsmuster werden zusammengefasst und interpretiert, um mögliche Rückschlüsse auf deren Wirkung und Bedeutung (latente Sinnstrukturen) zu liefern. Diese Muster werden vor dem Hintergrund der Annahme interpretiert, dass Schreibende mit der Schreibumwelt interagieren. Schreibumwelten können auch eine Handlungsanregung darstellen, genauer gesagt lädt die Affordanz von Räumen und Artefakten, wie wir sie in einer Schreibumwelt finden, zu einer bestimmten Interaktion mit denselben ein, sodass diese eine Art Gelingensbedingung oder Nicht-Gelingensbedingung des Schreibens darstellen.

In seiner ökologischen Wahrnehmungstheorie prägt Gibson (1982, 137) das Konzept der „affordances“, bei dem es sich um ein Angebot bzw. eine Handlungsanregung der Umwelt handelt, da das Wahrnehmen einer Affordanz auch entsprechendes Wissen über Gesellschaftspraktiken voraussetzt (vgl. Affordanz als „Gebrauchseigenschaft“ nach Norman 1989, 21). Die verschiedenen Objekte in der Umwelt haben bestimmte Affordanzen – sie laden zu bestimmten Interaktionen mit der Umwelt ein (siehe auch Affordance-in-Interaction, Vyas, Chisalita, van der Veer, 2006), und sie fördern oder hindern aufgrund ihrer Beschaffenheit bestimmte Verhaltensweisen. Wichtig ist dieser Begriff auch in der Schreibforschung mit Überlegungen zur Schreibumwelt. Das Interagieren mit und Schaffen von einer produktiven Schreibumwelt ist Teil der Professionalisierung von Schreibenden und somit Teil der Schreibentwicklung (Römmer-Nossek 2017, 200). Die Schreibumwelt enthält in diesem Kontext materielle Objekte bzw. Artefakte, die Affordanzen darstellen und erfolgreiches akademisches Schreiben unterstützen oder erschweren können.

Das Setting des Schreibmarathons bot für die Entstehung der Artefakte eine kontrollierte und doch natürliche Umgebung für das Erstellen der Zeichnungen, die im Rahmen der Erhebung gefordert wurden. Hier wurden Teilnehmer*innen dazu eingeladen (siehe Datenerhebung), über ihre Schreibumwelt zu reflektieren. Daraus ergab sich ein Korpus aus 112 Zeichnungen, die in unserer Datenauswertung als Artefakte analysiert wurden. Auf dieser zusammenfassenden Ebene der Analyse gehen wir erneut auf die großen Muster ein, die im Laufe der Analyse der Artefakte gefunden und identifiziert wurden. Dieser Ergebnisstrukturierung folgt eine Ergebnisaufbereitung und -interpretation, die die wichtigsten Erkenntnisse vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert.

Die folgende Analyseebene ist strukturiert durch gefundene Hauptauffälligkeiten, die sich unter an-

derem auch durch unsere Projektfokusse ergeben. Zuerst wird die Verortung der Schreibumgebung im Innen- aber auch Außenbereich besprochen, gefolgt von einem Blick auf die Schreibumgebung, wie das eigene Zuhause oder auch die Bibliothek. Der spezifische Arbeitsplatz – der Schreibtisch oder die Couch und das Bett – wird als zweiter Fokus thematisiert. Danach wird das Verhältnis von realer zu idealer Schreibumgebung und Besonderheiten diesbezüglich besprochen. Auch die Perspektive und der Aspekt der Selbstdarstellung in den visualisierten Schreibumgebungen werden behandelt.

Wie auch in unserem Analyseleitfaden ersichtlich, wurden die Artefakte zuerst danach kodiert, ob die Schreibumgebung sich im Innen- oder Außenbereich befindet. Eine Innenbereich-Schreibumgebung wurde als reale 56 Mal und bei den Idealen 47 Mal visualisiert. Im Gegensatz dazu ist eine reale Außenbereich-Schreibumgebung in den 112 Artefakten kein einziges Mal zu finden, stattdessen sechsmal als Ideal dargestellt. Demnach erfahren die Innenbereich-Schreibumgebung große Beliebtheit. Dies könnte daraus resultieren, dass Orte, wie das Arbeitszimmer oder auch die Bibliothek, die sich innerhalb eines Gebäudes befinden, unsere Teilnehmer*innen diese als Affordanz wahrnehmen und ihren Schreibprozess und das Voranschreiten in diesem möglicherweise begünstige. Allerdings ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Außenbereich-Schreibumgebung sechsmal als Ideale gezeichnet wurde. Daraus könnte man den möglichen Wunsch dieser Teilnehmenden nach einem Schreibort wahrnehmen, der sich im Freien befindet und ebenfalls das Schreiben gelingen lassen könnte.

In Bezug auf die Schreibumgebung wird am häufigsten ein Zimmer im eigenen Zuhause visualisiert. Dieses ist bei den realen Umgebungen 35 Mal und bei den idealen 37 Mal zu finden. Das eigene Zimmer könnte deshalb so oft gewählt worden sein, da die Person diesen Raum freier gestalten und somit stärker in die Gestaltung der Umgebung eingreifen kann als bei einem öffentlichen Gebäude. Auch könnte das eigene Zuhause für Schreibende eine gewohnte und sichere Umgebung darstellen, die ihrer Meinung nach den Schreibprozess begünstige. Die zweithäufigste Schreibumgebung stellt die Bibliothek mit 15 Visualisierungen als reale und 6 als ideale Umgebung dar. Auch universitäre oder bibliotheksinterne PC-Räume werden dreimal als reale und einmal als ideale Schreibumgebung gezeichnet. Betrachtet man diese unter dem Gesichtspunkt der Gestaltbarkeit, so würde eine optimal angepasste Bibliothek möglicherweise nur Idealvorstellung bleiben, da Veränderungen im großen Sinne, wie Möblierungsänderungen oder andere Lichtverhältnisse nicht so einfach zu schaffen wären wie in einem eigenen Zimmer. Die Bibliotheksumgebung kann jedoch durch die Gestaltung am konkreten Arbeitsplatz und der gewählten Ordnung der eigenen Materialien angepasst werden. Ein Merkmal der Bibliothek als Schreibumgebung ist beispielsweise die kollaborative Schreibumgebung, die stärker vorhanden sein mag als im eigenen Zimmer und auf die Schreibenden einwirkt. Die Affordanz dieses lässt manche Schreibenden feststellen, dass diese Umwelt eine Gelingensbedingung für ihren individuellen Schreibprozess darstellen kann, was sich im Auftreten der Bibliothek nicht nur als reale, sondern auch als ideale Schreibumwelt zeigen kann.

Die Beachtung des spezifischen Arbeitsplatzes zeigt in Bezug auf unsere Daten, dass der Schreibtisch am häufigsten visualisiert wurde, 54 Mal in der realen und 62 Mal in der idealen Schreibumgebung. Auch bleibt bei einem Umgebungswechsel von der realen auf die ideale Schreibumgebung der Schreibtisch als spezifischer Arbeitsplatz erhalten, wird jedoch in eine neue, ideale Innenbereich- oder

Außenbereich-Schreibumgebung angepasst oder direkt übertragen. Der Schreibtisch wird als Arbeitsplatz also in die neue Schreibumgebung übernommen, womit der Schreibtisch eine starke Affordanz für die Teilnehmer*innen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben deutlich macht und zeigt die prototypische Affordanz des Schreibtisches als Arbeitsplatz. Dies könnte dadurch begründet sein, dass im Kulturkontext Österreich das Schreiben überwiegend an einem Tisch stattfindet. Der Schreibtisch (in manchen Fällen ein Esstisch oder Couchtisch) wird mehrheitlich als realer und idealer Arbeitsplatz wahrgenommen, weswegen er überwiegend als einziger idealer Arbeitsplatz dargestellt wird. Andere mögliche Arbeitsplätze, wie die Couch oder das Bett wurden beispielsweise in der realen Schreibumgebung sechsmal und in der idealen einmal visualisiert. Möglicherweise wurden diese in der unmittelbaren Schreibumgebung nicht mehr in der idealen Zeichnung übernommen, da sie persönlich als für den Schreibprozess hinderlich empfunden werden könnten. Es könnte demnach sein, dass manche Schreibende es als untypische Affordanz wahrnehmen, was aber nicht heißen soll, dass die Couch ein "falscher" Arbeitsplatz sei. Für die Schreibdidaktik und Praxis können wir daraus ziehen, dass ein gewisser Anteil der Studierenden möglicherweise gerne im Bett arbeitet und schreibt. Die Wahl dieses Arbeitsplatzes wäre in dem Fall keine Ausnahme, sondern würde von einer kleinen, aber existenten Gruppe genutzt. In der Schreibberatung kann es durchaus entlastend wirken, wenn wir Ratsuchende darauf hinweisen, dass sie nicht die einzigen sind und ihre Schreibumwelt für sie individuell passend sein soll. Wir können sie dadurch in ihren Ritualen beim Schreiben unterstützen, sie ermutigen diese anzunehmen, wenn sie funktionieren, und abraten zwanghaft dagegen anzukämpfen, da dies zu Blockaden führen kann.

Hinsichtlich des Verhältnisses von realer zu idealer Schreibumgebung können wir ebenfalls Muster erkennen. 15 Mal wird als ideale Schreibumgebung eine Umgebung gezeichnet, die eine angepasste und optimierte Version – nach individuellem Empfinden der Teilnehmer*innen – der realen Schreibumgebung darstellt. Wie beispielsweise in Abbildung 3 ersichtlich, wird das eigene Arbeitszimmer angepasst, durch eine Vergrößerung des Fensters, des Schreibtisches und einer Änderung der Aussicht von Blick in die Stadt auf Blick in die Natur. Diese Abbildung zeigt für unser Material einen typischen Wechsel von realer auf ideale Schreibumgebung. Dieser Wechsel findet nur in Details statt, da die Umgebung überwiegend gleichbleibt. In textuellen Anmerkungen finden wir in diesen Fällen oft Kommentare, dass der*die Teilnehmer*in insgesamt zufrieden mit ihrer realen Schreibumgebung ist und sie daher etwas angepasst als Ideal übernehmen.

Totale Änderungen der Umgebung von real auf ideal zeigen uns auch, dass die derzeitige reale Situation möglicherweise nicht zufriedenstellend sei. Dies könnte darauf hindeuten, dass die jeweiligen Teilnehmer*innen ihre reale Schreibumgebung nicht als Affordanz wahrnehmen, die ihr Schreiben begünstigt. Aus diesem Grund wird als ideale Schreibumgebung eine völlig andere Umgebung dargestellt und keine Anpassung der Realen vorgenommen. Die Wünsche der Teilnehmer*innen äußern sich hier in einer total anderen Umgebung. Dabei sind die Wünsche in der Idealvorstellung von realistischem Gestaltungspotential zu unterscheiden, wie beispielsweise das eigene Zimmer zu verändern und optimieren, im Vergleich zu einer Wunschvorstellung, die vielleicht schon einmal erlebt wurde, aber nicht leicht umsetzbar oder wiederholbar ist. Hier spielen unter anderem Reisen eine große Rolle,

was beispielsweise die Darstellung einer Insel als Idealumgebung erklären könnte. Konkret trat der Strand oder das Meer zweimal als ideale Schreibumgebung auf. Unter Mitberücksichtigung Österreichs als Kulturkontext, ist der Strand auf einer Insel mit Meer nur ideal denkbar und wäre somit nicht einfach zugänglich oder gestaltbar. Dies könnte auch darauf hindeuten, dass das "schreibend Sein" als "woanders sein (müssen)" wahrgenommen werde. Als ideale Schreibumgebungen würden somit Orte gewählt werden, die nicht Teil des alltäglichen Lebens sind. Wie in Abbildung 4 ersichtlich, wird zwischen realer und idealer Schreibumgebung von Innenbereich auf Außenbereich gewechselt. Hierbei wird der Schreibtisch als spezifischer Arbeitsplatz auf den Strand verlagert.

Weiter kann in Frage gestellt werden, ob und inwiefern die Anleitung im Erhebungsbogen Einfluss auf die Perspektive nimmt. Die Mehrheit der Teilnehmenden wählte die Perspektive der Totale auf das Setting (R 44, I 43), da diese als eine naheliegende Lösung für das Zeichnen der Artefakte erschien – mit der Darstellungswahl der gesamten Umgebung durch diese Perspektive, kann möglichst viel mit wenig zeichnerisch-handwerklichem Können visualisiert werden. Zu beachten sind hier jedoch auch die individuellen Abweichungen von der Mehrheit, da auch die Vogelperspektive (R 5, I 7), die Erste (R 3, I 0) und Dritte Person Perspektive (R 3, I 5) gewählt wurden. Diese Perspektiven zeigen, dass Räume eine große Rolle beim Schreiben spielen. Dadurch, dass eine bestimmte Perspektive gewählt wird, wird der Raum bzw. die Schreibumgebung anders dargestellt. Je nach Perspektive wird somit die Schreibumwelt anders inszeniert. Dadurch ist die Perspektive auch Teil der persönlichen Wahrnehmung der Schreibenden ihrer Umgebung und bietet großes Potential für weitere Interpretationen. Spannend sind auch die Visualisierungen der Schreibumgebung mit Hilfe der Ersten Person Perspektive, die jedoch nur dreimal in der Darstellung der realen Umgebung gewählt wurden. Diese zeigen beispielsweise den Schreibtisch als spezifischen Arbeitsplatz aus direkter Nähe, mit direktem Blick auf den Schreibtisch. Hier sind mögliche Schreibtools und weitere Gegenstände sehr gut ersichtlich.

Bezüglich der Selbstdarstellung und der eigenen Positionierung in der Schreibumgebung ist zu erkennen, dass diese in unserem Datenmaterial mehrheitlich (R 45, I 44) implizit stattgefunden hat. Beispielsweise steht ein einziger Schreibtisch mit einer Sitzgelegenheit im Zentrum, wodurch implizit klar wird, dass dies der Platz der Schreibenden sein dürfte. Im Gegensatz dazu wurde auch die explizite Positionierung verwendet, indem Teilnehmer*innen ihre Position im Raum bzw. ihren eigenen Körper mit Pfeilen und/oder Beschriftungen markiert und eingebettet haben. Die Teilnehmer*innen haben möglicherweise mehr Aufmerksamkeit der Visualisierung der Umgebung und der Ausstattung dieser gewidmet, als ihren eigenen Körper explizit als "Selbstporträt" zu zeichnen. Wir können in unseren Daten aber auch genau das erkennen, dass der eigene Körper zwar selten (R 6, I 5), aber doch explizit dargestellt wird. Nachfolgend sind zwei Beispiel-Artefakte zu sehen, die – wie bereits beschrieben – für unser Datenmaterial typische im Vergleich zu seltenen Visualisierungen von Schreibumwelten darstellen.



Abb. 3. Eine für unser Material typische Visualisierung der realen (links) und idealen (rechts) Schreibumgebung (Code: G2_11_Anglistik_MA).



Abb. 4. Eine für unser Material seltene Visualisierung der realen (links) und idealen (rechts) Schreibumgebung (Code: G5_2_DaFDaZ_MA).

Fazit und Ausblick

Zur Reflexion des eigenen wissenschaftlichen Schreibens gehört auch die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und damit die Wahl der Schreibumgebung und des Arbeitsplatzes. In dieser explorativen Studie haben wir einen ersten Eindruck über die Bandbreite studentischer Schreibumgebungen und Arbeitsplätze gewinnen können sowie über die subjektive Perspektive und die Selbstdarstellung des eigenen Körpers bzw. der Position der Teilnehmer*innen. Wir haben uns die Frage gestellt, wie Student*innen der Universität Wien als Teilnehmer*innen des CTL Schreibmarathons ihre realen und idealen Schreibumwelten in Zeichnungen visualisieren, in Bezug auf Schreibumgebung, Arbeitsplatz, Perspektive und Selbstdarstellung. Um diese Frage zu beantworten, wurden Erhebungen durchgeführt, die ein Analysekorpus von insgesamt 112 Artefakten (Zeichnungen und dazugehörige textuelle Anmerkungen der realen und idealen Schreibumwelt) der Teilnehmer*innen ergeben haben.

Die Annahme, dass es zu Veränderungen zwischen realer und idealer Schreibumwelt kommt, konnten wir mit unseren Daten aufzeigen. Wir konnten anhand der komparativen Ebene das Verhältnis zwischen realen und idealen Zeichnungen hinsichtlich Schreibumgebung, Arbeitsplatz, Perspektive und Selbstdarstellung beschreiben, erste Zahlen präsentieren und einen Einblick in studentische Schreibumwelten bieten. Die Veränderungen zwischen realer und idealer Schreibumwelt waren in vielen Fällen subtiler als erwartet – wir konnten kleinere bis größere Anpassungen von der realen zur idealen Schreibumwelt feststellen, es wurden kreative ideale Wunschräume geschaffen und seltener von Innen- zu Außenbereich gewechselt. Dies ist eines der auffälligsten Ergebnisse dieses Datensets. Außerdem haben wir individuelle Abweichungen thematisiert, beispielsweise die Darstellung mehrerer realer und idealer Schreibumgebungen und -plätze gleichzeitig. Die gezeichnete Perspektive zeigte, wie großräumig eine Schreibumwelt von den Teilnehmer*innen wahrgenommen wird. Der eigene Körper wurde zwar selten explizit dargestellt, allerdings war für uns auch implizite Selbstdarstellung ersichtlich und zumindest eine ersichtliche Positionierung der Person in der Schreibumwelt. Dadurch zeigt sich durch unsere Daten, dass Schreibräumen durchaus Beachtung geschenkt werden sollte, da sie eine so vielfältige interaktive Rolle für Schreibende spielen.

Der Schreibmarathon erwies sich als geeigneter Rahmen für unsere Datenerhebung. Als maximal kontrollierter, aber dennoch natürlicher Erfahrungsraum, konnten quasi laborähnliche Bedingungen geschaffen werden, wobei wir die Untersuchung an intensiv schreibenden Teilnehmer*innen, die an ihren echten Schreibprojekten arbeiten, durchführen konnten. Wir können annehmen, dass sich die Erfahrung im Schreibmarathon auf die Teilnehmer*innen auswirkt, wir können aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht sagen, wie. Die Konzipierung der Datenerhebung anhand eines Erhebungsbogens hat sich als effektive Methode erwiesen, da die standardisierte Anleitung eine Vergleichbarkeit der Artefakte ermöglichte. Die textuellen Anmerkungen waren eine gute Ergänzung zu den Zeichnungen. Ebenso hat sich die zur Verfügung gestellte Korrekturseite als sinnvoll erwiesen, da sie in zwei Fällen genutzt wurde.

Dass die Studierenden eingeladen werden, ein kreatives Artefakt zu manifestieren, eröffnet für das Beforschen von Artefakten methodische Möglichkeiten, die beispielsweise ein Interview als zeitlich eingeschränkte, sprachliche Methode nicht ermöglicht. Die Teilnehmer*innen müssen nicht unmittelbar

auf eine Frage antworten, sondern können sich mehr Zeit nehmen, die Aufgabenstellung umzusetzen. Nach jeder Zeichnung hatten sie bereits Zeit zu reflektieren, bevor sie auf der nächsten Seite des Erhebungsbogens dazu aufgefordert werden, textuelle Anmerkungen bezüglich der gerade gezeichneten Schreibumwelt zu notieren. Dies führt zu einem Reflexionsprozess, der bereits während des Zeichnens stattfinden kann. Zusätzlich zu unserem Vorgehen im Erhebungsbogen, wären Interviews aber durchaus eine weitere Bereicherung in der Datenerhebung zukünftiger Forschungsprojekte, um noch mehr über die Hintergründe der Visualisierung zu erfahren.

Unserem methodischen Vorgehen der Datenauswertung liegt Lueger & Froschauer's (2018) Artefaktanalyse zugrunde. Den Analyseleitfaden haben wir nach intensiver Literaturstudie selbst erarbeitet und auch zielsicher angewandt. Für unsere erste explorative Studie waren die drei Ebenen unseres Analyseleitfadens für studentische Schreibumwelten sinnvoll, die aber laut der Artefaktanalyse für umfangreichere Projekte noch erweitert und detaillierter gestaltet werden können. Die Datenauswertung (Abb. 1 und Abb. 2) zeigte Zeichnungen als ergiebige Datenquelle und wurde durch Atlas.ti unterstützt. Wir haben mehrere Reflexionsschleifen eingeplant, vor allem für erste Systematisierungen des Materials und das Festlegen eines umsetzbaren Analysefokus.

Über dieses Projekt hinaus eröffnet unser Material noch weitere Fragestellungen und mögliche Fokuse, beispielsweise Vergleiche der realen und idealen Schreibumwelten zwischen Studienfortschritten (BA/MA), um zu untersuchen, inwieweit es zu einer Professionalisierung in der Schreibentwicklung kommt. Ebenso sind im Hinblick auf Zeichnungen als Artefakte noch viele weitere Kategoriensammlungen (Kodes) möglich. Es könnte die Gestaltung der Schreibumgebung und des Arbeitsplatzes noch detaillierter betrachtet werden, indem einzelne visualisierte (Teil-) Elemente in den Zeichnungen, hinsichtlich Technik, Hilfsmittel, Material, kodiert und analysiert werden. Dabei könnte auch auf den Umgang mit Raum eingegangen werden, wie dieser organisiert und genutzt wird bzw. wie Schreibende ihre Umwelt gestalten und mit ihr interagieren. Außerdem könnte auch der Zusammenhang kollaboratives Schreiben im Vergleich zum Schreiben alleine untersucht werden. Was in unseren Daten als individuelle Abweichungen benannt wurde, könnte mir weiterer Forschung und Replikation daraufhin überprüft werden, ob es sich tatsächlich um Abweichungen oder vielleicht doch um kleine, aber existente Gruppen mit bestimmten Merkmalen in den Schreibumwelten handelt. Darüber hinaus sind außer studentischen Schreibumwelten auch andere Personengruppen im wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Kontext von Interesse, wie beispielsweise Lehrer*innen, Journalist*innen, Autor*innen, Schreibberater*innen, Peer-Tutor*innen uvm. Schließlich ist ein ambitionierter Ausblick auch, dass großangelegte Untersuchungen bezüglich Idealvorstellungen für die Gestaltung öffentlicher Räume und Gebäude wertvolle Erkenntnisse hervorbringen und Empfehlungen etablieren könnten, damit eine ideale Schreibumwelt geschaffen werden kann, die auf empirisch-theoretisch fundierter Forschung basiert. Die Vielfalt möglicher zukünftiger Forschungsschwerpunkte entspricht der Vielfalt möglicher Schreibumwelten selbst.

Literatur

- Adams, E. (2017). Thinking Drawing. In: International Journal of Art & Design Education, 36(3). 244-252.
- Ballstaedt, S. (2012). Visualisieren: Bilder in wissenschaftlichen Texten (UTB 3508 : Schlüsselkompetenzen). Konstanz [u.a.] Wien: UVK Verl.-Ges. Huter & Roth.
- Cain, P. (2010). Drawing: The enactive evolution of the practitioner. Bristol, UK; Chicago, USA: Intellect.
- Calvo, M. (2017). Reflective Drawing as a Tool for Reflection in Design Research. In: International Journal of Art & Design Education, 36 (3). 261-272.
- Center for Teaching and Learning (2019). Wissenschaftlich Schreiben. Abgerufen am 25.6.2019 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftlich-schreiben/>
- Fahrenkrog, G. (2016). Lernort Öffentliche Bibliothek und Open Educational Resources (OER) – Zusammenbringen, was zusammen gehört. In: Informationspraxis, 2(1).
- Fingerhut, J., R. Hufendiek, R., & M. Wild (2013). Einleitung. In Philosophie der Verkörperung (Orig.-Ausg., 1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Flower, L., & J. R. Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In Gregg & Steinberg (Eds.), Cognitive Processes in Writing (31–50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Froschauer, U., & M. Lueger (2009). Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. 1. Aufl. Facultas: Wien.
- Froschauer, U., & M. Lueger (2018). Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden: Springer.
- Gibson, J. J. (1982). Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Girgensohn, K., & N. Sennewald (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hanks, W. (1996). Language & communicative practices (Critical essays in anthropology). Boulder, Colo. [u.a.]: Westview Press.
- Hutchins, E. (1995). Cognition in the Wild (3. print.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mühlmeyer-Mentzel, A. (2011). Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für „Grounded-Theory“-Forschungsarbeiten. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 12(1), Art. 32.
- Norman, Donald A. (1989): Dinge des Alltags. Frankfurt am Main: Campus.
- Di Paolo, E. & E. Thompson (2014). The Enactive Approach. In: L. Shapiro (ed.), The Routledge Handbook of Embodied Cognition (68-78). New York: Routledge Press.
- Prior, P. & J. Shipka (2003). Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity. In Bazerman, C., & D. Russell (Eds.). Writing Selves, Writing Societies (180-238). WAC Clearinghouse.
- Römmer-Nosseck, B. (2017). Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: an Enactivist Perspective. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien, Österreich.
- Robbins, P., & M. Aydede (2009). Scientific antecedents of situated cognition. In The Cambridge Handbook of Situated Cognition (1. publ.). Cambridge ua: Cambridge UnivPress.
- Toadvine, T. & K. Lawlor (Hrsg.). (2007). The Merleau-Ponty Reader. Evanston, IL: Northwestern University Press. 69–84.

Varela, F. J., E. Thompson, & E. Rosch (1991), *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA & London: MIT Press.

Vyas, D., C. Chisalita, & van der Veer, G. (2006). Affordance in Interaction. In: *Proceedings of 13th European Conference on Cognitive Ergonomics* (92-99).

Vygotsky, L. (1987). *Thinking and Speech*. New York: Plenum. (Original published in 1934).

“Das Einfach-Drauflos-Schreiben - das nehme ich mit” Was Studierende aus ihrem privaten Schreiben für ihre Seminararbeiten lernen

Christina Hauk, Kathrin Mair (Universität Wien)

Betreuerin: Drⁱⁿ Karin Wetschanow (AAU Klagenfurt & Universität Wien)

Abstract:

„Schreibkompetenz von Studierenden“ und „Funktionen des Schreibens“ sind von allgemeinem Interesse und für den Schreibforschungsdiskurs relevant, allerdings stand dabei das private Schreiben von Studierenden bis jetzt kaum im Fokus der Forschung. Ziel dieser Untersuchung ist es deshalb, die Schreibgewohnheiten von Studierenden, die auch privat Texte verfassen, besser zu verstehen. Die Untersuchung geht der Frage nach, ob sich eine allgemeine Schreibpraxis, in der verschiedenen Funktionen des Schreibens erfüllt werden, positiv auf die Entwicklung einer wissenschaftlich-akademischen Schreibkompetenz auswirkt. Vier Leitfadeninterviews, die mittels inhalt-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, haben ergeben, dass das Schreiben für die Befragten zahlreiche Funktionen einnimmt. In Zusammenhang mit dem akademischen Schreiben hat sich gezeigt, dass die Interviewten vor allem hinsichtlich des Schreibprozesses vom privaten Schreiben profitieren können und sowohl die Geläufigkeit und Schreibstrategien als auch Emotionen auf das akademische Schreiben übertragen können. Eine Implikation der Untersuchung könnte deshalb eine vermehrte Anwendung von Angeboten zum privaten Schreiben im universitären Kontext sein.

Keywords: Privates Schreiben, Funktionen des Schreibens, Schreibkompetenz, akademisches Schreiben, Emotionen beim Schreiben

Einleitung

Schreiben ist eine unumgängliche Kompetenz, um im Berufsleben und in der Ausbildung voranzukommen. Auch im Studium kommt dem Schreiben eine wichtige Rolle zu: Studierende schreiben sehr viel. Ob eine Abschluss- oder Seminararbeit, eine Mitschrift, eine Kurznachricht an eine Studienkollegin oder eine E-Mail an die Professorin – Schreibenanlässe gibt es genug. Gleichermäßen greifen außerhalb der Universität manche Studierende gerne zu Stift oder Computer und verfassen Texte, sei es für ein Tagebuch oder für Geschichten, Gedichte und Blogeinträge. Dabei können die divergierenden Schreibenanlässe für die Schreibenden unterschiedliche Funktionen haben. Zum Beispiel kann das Niederschreiben als Mittel zum Persönlichkeitswachstum, als Methode, um Gedanken zu ordnen, oder als Möglichkeit, sich im öffentlichen Raum Gehör zu verschaffen, genutzt werden (McVey, 2008; Fairchild, 2013). Diese drei Schreibenanlässe können als verschiedene Anforderungen des Schreibens aufgefasst werden, die sich danach orientieren, was, für wen, wann und aus welchem Grund geschrieben wird (Ossner, 1995; Baurmann, 2002). Im Fokus dieser Untersuchung liegen diese Funktionen und welche davon das private – sei es fiktionales oder journalistisches – Schreiben für die Studierenden erfüllt. Erforscht wird außerdem, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten Schreibende zum akademischen Schreiben wahrnehmen. Es wird untersucht, welche Teilkompetenzen des Schreibens jeweils angewandt werden und ob dabei Unterscheidungen zwischen akademischem und privatem Schreiben ersichtlich werden und ob Studierende Verbindungen zwischen den beiden Arten des Schreibens her-

Hauk, C., & Mair, K. (2020). “Das einfach-drauflos-Schreiben - das nehme ich mit”. Was Studierende aus ihrem privaten Schreiben für ihre Seminararbeiten lernen. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 2, 26-40.

stellen können. Weiter wird der Frage nachgegangen, ob den Schreiber*innen bewusst ist, welche Strategie sie jeweils einsetzen.

Das Thema „Schreibkompetenz von Studierenden“ und „Funktionen des Schreibens“ ist von allgemeinem Interesse und für den Schreibforschungsdiskurs relevant. Der vorliegende Artikel geht daher der Frage nach, ob sich eine allgemeine Schreibpraxis, in der verschiedene Funktionen des Schreibens erfüllt werden, positiv auf die Entwicklung einer wissenschaftlich-akademischen Schreibkompetenz auswirkt und soll als Pilotstudie erste Erkenntnisse zu dieser Frage liefern. Um annähernd aufschlussreiche Aussagen treffen zu können, braucht es Studierende, die im Laufe ihrer Studienkarriere bereits einige wissenschaftliche Arbeiten verfasst haben und jenseits ihres Studienalltags privates und/oder journalistisches Schreiben praktizieren und damit andere Funktionen des Schreibens bedienen als im universitären Raum gefordert. Da nicht in allen Bachelorstudien schriftliche Arbeiten zu verfassen sind, werden für die vorliegende Arbeit Studierende im Masterstudium herangezogen. Untersucht wird, wie jeweils beim Schreiben vorgegangen wird und ob Methoden des Schreibens von einem Bereich in den anderen übernommen werden. Diese Fragen werden im Rahmen von Leitfadeninterviews mit vier Studierenden untersucht.

Schreiben für sich, Schreiben für Publikum

Bevor ein Blick auf verschiedene Schreibkompetenzmodelle und Funktionen des Schreibens geworfen wird, ist zu klären, wie die Unterscheidung zwischen akademischem und privatem journalistischem Schreiben getroffen wird. Es gibt viele Möglichkeiten, Schreibhandlungen in Kategorien zu unterteilen. Ein Beispiel für eine Unterteilung, die im Rahmen dieser Untersuchung relevant ist, befindet sich in Tabelle 1.

Schreibhandlungen	akademisches Schreiben	privates journalistisches Schreiben
Schreiben für sich	Fachartikel zusammenfassen,	Journal, Tagebucheintrag, ...
	wissenschaftlicher Beitrag, ...	Kommentar, Leserbrief, ...
Schreiben für ein Publikum	Bachelorarbeit	Blog Beitrag, ...
	Paper	Social-Media-Beitrag
	Proseminararbeit	Gedichte, Short Stories, ...
	Masterarbeit	Lyrik, Tagebücher

Tabelle 1: Unterteilung von Schreibhandlungen im Rahmen dieser Untersuchung, erstellt von Christina Hauk

Privates Schreiben findet in der Schreibforschung aktuell wenig Beachtung, dementsprechend kann nur sehr begrenzt auf Forschungsliteratur zu privatem Schreiben eingegangen werden. Für diese Untersuchung wird „privates Schreiben“ als Schreiben von Texten, die dem reinen Selbstzweck (Kruse & Chitez, 2014, 110) dienen, definiert. Mit „Schreiben für ein Publikum“ sind alle Texte gemeint, die entweder von einem Publikum, das einen Text mag oder nicht mag, oder die im Rahmen einer Lehrveranstaltung bewertet werden. Als „akademisches Schreiben“ werden alle Schreibebeiten bezeichnet,

die studienbezogen sind. Eine Aufteilung (siehe Tabelle 1) in „Schreiben für sich“ und „Schreiben für ein Publikum“ ist deshalb sinnvoll, denn Schreiben für Publikum wird häufig mit Bewertung assoziiert und Bewertung wird negativ konnotiert, wie die Autorinnen Dreo und Huber (2017) in ihrer quantitativen Studie zeigen. Es zeigte sich, dass das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten für die Befragten mit sehr starken und teils ambivalenten Emotionen behaftet ist (Dreo & Huber, 2017). Andere Gefühle werden beim Zusammenfassen eines Fachartikels wahrgenommen, wo die Auseinandersetzung mit dem Thema im Vordergrund steht. Ein Beispiel für privates Schreiben für sich ist ein Tagebucheintrag, welcher dem reinen persönlichen Festhalten dient. Alle Schreibhandlungen verlangen jedoch gleichermaßen Schreibkompetenz.

Was ist Schreibkompetenz und was leistet der Begriff?

Bei der Betrachtung des Kompetenzbegriffes muss eine gewisse Unschärfe berücksichtigt werden. Der Begriff ist weit gefasst und beinhaltet unzählige Fähigkeiten, die vom Betrachtungswinkel und vom Subjekt selbst abhängen, sodass eine Theorieformulierung und eine Prüfung, ob und welche Kompetenzen vorliegen, schwierig erscheinen. Wirtz (2020) definiert Kompetenz als:

kontextspezifische(s) Leistungspotenzial oder -disposition; K. kann als eine «im Handeln aktualisierbare persönliche Handlungsdisposition [...] definiert werden (Bernien, 1997), die die erfolgreiche Bewältigung von Leistungsanforderungen oder anspruchsvollen Aufgaben determiniert. K. bez. ein Leistungskonstrukt, das stärker als das Konstrukt der Intelligenz den Handlungsbezug in realen Kontexten berücksichtigt. Die Kontextspezifität von K. impliziert, dass die Def. und Einschätzung von K. die intendierte Anwendungssituation berücksichtigen muss. Bspw. ermöglicht ein Studium den Erwerb berufsbezogener allg. Kompetenzen: Aber erst die Kenntnis des Anforderungsprofils der tatsächlich anschließend ausgeführten beruflichen Tätigkeit best., ob der Beruf kompetent ausgeführt werden kann. K. werden durch Erfahrung erworben (Lernen) und sind durch Erfahrung (Interventionen, Bildungsprozesse; Bildung) veränderbar. (Wirtz, 2020).

Wichtig bei der Definition von Kompetenz ist, dass in der Pädagogik die Begrifflichkeit aus der Sicht des Subjektes verstanden wird. Der Begriff wurde von Klafki (1985) in seinem Kompetenzmodell eingeführt. Dabei betont er die Fähig- und Fertigkeiten und den Willen, die Kompetenz in verschiedenen Bereichen freiwillig auszuführen. Klafki beschreibt Schüler*innen mit ihrem Denken und Fühlen, bezogen auf ihre Entwicklungs- und Lernprozesse. Wirtz geht von Studierenden aus, die durch Erfahrung Kompetenz entwickeln.

Wir gehen explizit auf die Schreibkompetenz ein. Im Folgenden werden Problembereiche, die sich herauskristallisiert haben, erläutert. Durch eine gewisse Unschärfe der Definition ist es nötig, sich bewusst zu machen, welche Definitionen von „Schreibkompetenz“ in der Schreibwissenschaft herangezogen werden. Unterschiedliche Definitionsversuche unterscheiden verschiedene Dimensionen. Beispielsweise übersetzt Kruse (2007, 130ff) die vier Dimensionen der Textproduktion „Content“, „Prozess“, „Produkt“ und „Kontext“ in vier Teilkompetenzen des Schreibens (siehe Abbildung 1). Er bezeichnet dabei „Fachkompetenz“ als die Fähigkeit, Inhalt zu verstehen sowie das Wissen um Recherche und Forschungsabläufe. Mit der „Prozesskompetenz“ geht er auf den Schreibprozess ein. Die „Text- und Sprachkompetenz“ bezieht er auf den Text selbst und das Wissen um die damit verbundenen sprachlichen und wissenschaftlichen Normen. Mit „Sozialkompetenz“ schließlich beschreibt er Kontextwissen und als Kenntnis der Diskursgemeinschaft.

Ein weiteres Konzept ist Beauforts Schreibkompetenzmodell (2007, zitiert nach Girgensohn & Sennewald, 2012, 34f), das neben Kruses Dimensionen noch Textsorten- bzw. Genrewissen berücksichtigt. Sie unterteilt Schreibkompetenz in folgende fünf Dimensionen, die beim Schreiben ineinandergreifen: rhetorisches Wissen, Genrewissen, thematisch/fachliches Wissen, Schreibprozesswissen und Wissen um die Diskursgemeinschaft. Kruse und Jakobs (1999) hingegen inkludieren in ihrem Modell die Kompetenzen Wissen, Prozess, Kommunikation, Genre, Medien und Sprache. Auch hier wird betont, dass sich „Schreibkompetenz nicht additiv aus den einzelnen Teilfähigkeiten erklären lässt, sondern sie [...] genau in der Fertigkeit, diese Teilkompetenzen in einem zielgerichteten, integralen Schreibprozess zu verbinden“ besteht (Kruse & Chitez, 2014, 112).

Wie die Beispiele zeigen, ist es nicht einfach, Schreibkompetenz zu definieren. Für das vorliegende Projekt sind die Teilkompetenzen und die Hintergründe der Modelle insofern interessant, als untersucht wird, inwiefern und in welchen Bereichen ein Kompetenztransfer vom privat motivierten ins akademische Schreiben wahrgenommen wird. Des Weiteren wird darauf eingegangen, in welchen Bereichen welche Funktionen eine Rolle spielen. Bevor dies erörtert werden kann, muss auch der Begriff „Funktion des Schreibens“ näher erläutert werden.

Was meint der Begriff „Funktion des Schreibens“?

Wenn man Menschen, die viel schreiben, nach ihren Schreibmotiven fragt, so stellt sich heraus, dass das Schreiben für sie verschiedene Funktionen erfüllt. Kruse und Chitez (2014, 110) halten fest, dass die Unterschiede auch von äußeren Vorgaben abhängen: „Das persönliche Schreiben kann einer Vielzahl von Zwecken dienen, die selbst gesetzt sind, die außerhalb der curricularen Anforderungen liegen und deren Erfüllung selbst überwacht wird.“ (Kruse & Chitez, 2014, 110). Solche „selbstgesetzten Zwecke“ würden etwa Tagebücher, Reisejournale oder Berichte und Recherchen zu Artikeln erfüllen, um einige Beispiele anzuführen. Ossner (1995), Baurmann (2002) und Girgensohn und Sennewald (2012) führen aus, dass hinter dem Begriff „Funktion“ die Feststellung steht, dass Schreibprozesse in unterschiedlichen Absichten ausgeführt würden und dass diese unterschiedliche Effekte haben. Einkaufszettel oder die Do-To-Liste werden etwa als Gedächtnisstützen geführt. Ein anderes Motiv ist die Informationsweitergabe in Form eines Briefes, einer Urlaubspostkarte oder einer E-Mail. Wie beim Kompetenzbegriff sind auch bei den Funktionen des Schreibens die Grenzen weitläufig, je nach Autor*in erfolgt die Definition unterschiedlich eng. Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick darüber.

Zu Beginn der Schreibforschung unterschieden James Britton et al. (1975) in Bezug auf Schreibfunktionen die Begriffe „transactional writing“, womit die Weitergabe von Informationen gemeint ist, „expressive writing“, welches das klärende Schreiben bezeichnet, und „poetic writing“, welches sich auf das literarische Schreiben bezieht (Girgensohn, 2007). Der Begriff „Funktionen“ wird in der Schreibforschung verschieden unterteilt. Otto Ludwig (1980) definiert neun Funktionen, Peter Elbow (1998) unterteilt in zwei Kategorien, Michael Klemm (2014) unterscheidet sieben Funktionen und Katrin Girgensohn (2007) wiederum stellt in ihrer Studie fünf Funktionen vor. Die Unterschiede in den verschiedenen Funktionen ergeben sich vor allem durch den gewählten Blickwinkel. Ludwig (1980) blickt aus schulischer Perspektive auf das Thema. In der Schule umfasst der Unterricht viele Alters- und

Niveaustufen von Schreibanfänger*innen bis zu fortgeschrittenen Schreiber*innen. Von den anderen Autor*innen werden Studierende betrachtet. Schreibnoviz*innen bis hin zu Schreibprofis stehen im Fokus. Das erklärt die große Bandbreite von unterschiedlichen Könnensbedingungen und damit auch die unterschiedliche Kategorisierung. Da studentisches Schreiben in der vorliegenden Untersuchung zentral ist, erscheint der Bezug auf das Modell von Girgensohn (2007) sinnvoll. Sie untersuchte Schreibgruppen an der Hochschule und hat fünf Funktionen des Schreibens definiert: die rhetorische, die heuristische, die persönlichkeitsfördernde, die kommunikative und die hedonistische Funktion (Girgensohn, 2007, 191). Sie beobachtet, dass die Schreibkompetenzen sich zunehmend verbessern, je umfangreicher Schreibkompetenzen gefördert werden. Daraus schlussfolgert sie, dass die Förderung von verschiedenen Schreibkompetenzen an der Hochschule wichtig sei. Weiter gibt sie zu bedenken: Die Begrifflichkeit „Funktionen des Schreibens“ bringe weitere Facetten ein, wie man über Schreiben nachdenken könne. Je nach Funktion wäre die Schreibaufgabe für die Studierenden unterschiedlich schwer umsetzbar (Girgensohn, 2007, 38). Angesichts dieser Ergebnisse lässt sich festhalten, dass Schreibkompetenz eng mit den Funktionen des Schreibens zusammenhängt, wobei die Definitionen, wie oben erläutert, unscharf sind und ineinandergreifen. Kennzeichnend dafür ist, dass jede Schreibaufgabe spezifische Anforderungen an die Schreiber*innen stellt.

Aktueller Forschungsstand

Das akademisch forschende oder wissenschaftliche Schreiben – ob studentisch oder nach dem Studium das berufliche, akademische, journalistische Schreiben – wird viel beforscht, wie der vorausgegangene Abschnitt deutlich zeigt. Seit der „empirischen Wende“ (Becker-Mrotzek et al., 2017, 10) erlebt die junge Disziplin der forschenden Schreibdidaktik einen Aufschwung und erhält dadurch mehr und mehr eine interdisziplinäre Bedeutung. Privates, kreatives Schreiben ist bisher nur wenig erforscht, allerdings gibt es bereits Untersuchungen zu Freewriting.

Für literarisches Schreiben wurde das freie Drauflosschreiben in den 1934er Jahren etabliert (Pitschl, 2019, 29). In den 1970er Jahren wurde das „assoziative Schreiben“, wie Werder es bezeichnet (Werder, 2000), von Pete Elbow in den akademischen Betrieb in den USA eingeführt (Pitschl, 2019, 29). Freewriting wurde außerdem von der Gruppe rund um André Breton praktiziert, die das freie Drauflosschreiben nutzten, um auf ihr kreatives, schöpferisches „Ich“ zuzugreifen (Pitschl, 2019, 29).

Freewriting hat eine lange Tradition. Aus der Perspektive der Forschung ist Bräuer (1996) derjenige, der dem Prozess einen wissenschaftlichen Hintergrund gab (Pitschl, 2019). Funktionen von Freewriting, die Pitschl in ihrer Masterarbeit beschreibt, sind beispielsweise: Entkoppelung des Bearbeitungsprozesses, den Kopf frei kriegen, einen Sinnzusammenhang herzustellen, um Schreibblockaden entgegenzuwirken, zur Themenfindung oder um in den Schreibfluss zu kommen (Pitschl, 2019). Die aufgeführten Methoden wurden von den Interview-Teilnehmer*innen immer wieder angesprochen und werden von ihnen sowohl für das private als auch für das akademische Schreiben verwendet.

Bezüglich des Potenzials von kreativem Schreiben stellt Pyrin (2019, 27ff) vier Dimensionen bzw. potenzielle Wirkungen fest: Selbsterkenntnis, Lebendigkeit bzw. um den eigenen Stil zu finden, eine ästhetische Dimension und schließlich Kommunikation. Erste Untersuchungen zum Einsatz von kreativem

Schreiben im universitären Kontext zeigen außerdem, dass dadurch das kritische Denken und das akademische Schreiben verbessert werden können (Senel, 2018).

Methoden

Nach einem Überblick über die theoretische Verortung des Forschungsgegenstandes werden im folgenden Abschnitt die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen für die Interviewstudie des vorliegenden Projekts skizziert und begründet. Unterschiedliche Arten des Schreibens respektive abweichende Schreibaufgaben beinhalten divergierende Schreibfunktionen. Für das Forschungsprojekt ergeben sich deshalb zwei Forschungsfragen:

- Welche Funktionen nehmen Studierende in ihrem privaten fiktionalen bzw. journalistischen Schreiben im Vergleich zu ihrem akademischen Schreiben wahr? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es?
- Inwieweit nehmen die Studierenden einen Kompetenztransfer vom privaten auf das akademische Schreiben wahr?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Pilotstudie mit vier qualitativen Leitfadeninterviews geführt, um einen vertieften Einblick in die Sichtweisen der Studierenden zu erhalten. Leitfadeninterviews eignen sich besonders gut, um individuelle Handlungsmuster zu erfassen und sich mit den Einstellungen von Einzelnen auseinanderzusetzen (Riesmeyer, 2011, 224). Ziel ist es dabei, die Perspektiven der Interviewten nachzuvollziehen, um so komplexe Zusammenhänge erkennen zu können (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004, 23). Leitfadeninterviews können offen und flexibel an die Gesprächssituation angepasst werden, wobei der Leitfaden mit vorformulierten Fragen zu bestimmten Themenblöcken als Orientierung dient (Riesmeyer, 2011, 224).

Für die Erhebung der Daten wurden vier Studierende, drei Frauen und ein Mann, befragt, die privat Texte verfassen. Eine Übersicht über die von ihnen geschriebenen Textsorten befindet sich in Tabelle zwei. Die Interviewpartner*innen wurden über Bekannte und das Schreibmentoring-Netzwerk rekrutiert, wobei darauf geachtet wurde, keine Schreibmentor*innen zu befragen, da diese möglicherweise eine andere Sicht auf das Schreiben haben. Der Blick lag nicht auf professionellen Schreiber*innen, sondern auf Schreiber*innen mit längerer Schreiberfahrung. Keine Priorität hatte die Veröffentlichung der Texte. Wesentlich war das Zusammenspiel von privatem Schreiben und akademischem Schreiben und den damit verbundenen Techniken. Die Interviews dauerten zwischen 18 und 40 Minuten. Alle personenbezogenen Daten der Interviewpartner*innen wurden von uns anonymisiert.

Die Leitfadeninterviews wurden mit einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet, da sich diese besonders gut dafür eignet, um am Material bestimmte inhaltlichen Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material in Hinblick auf ausgewählte Themenblöcke systematisch zu beschreiben und zu vergleichen (Kuckartz, 2018, 97ff). Dabei wurden die Daten mittels induktiv gebildeter Kategorien und Subkategorien in MAXQDA strukturiert (Kuckartz, 2018, 97). Die Begriffe „privates journalistisches Schreiben“ und „akademisches Schreiben“ werden synonym verwendet und meist nur als „privates“ und „akademisches Schreiben“ im Text verwendet.

Ergebnisse & Interpretation

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.

Funktionen des Schreibens

Zu der ersten Forschungsfrage, welche Funktionen das private bzw. das akademische Schreiben für die Interviewpartner*innen einnimmt, wurden vier Kategorien gefunden, die im Folgenden mit Beispielen näher beschrieben werden.

Persönlichkeitsförderndes Schreiben

Dem persönlichkeitsfördernden Schreiben, wie es Girgensohn (2007) beschreibt, haben wir die Funktion „Kopf freibekommen/Gedanken strukturieren“ zugeschrieben. In dieser Kategorie wurde alles codiert, was darauf hindeutet, dass die Studierenden Schreiben dazu verwenden, ihre Gedanken niederzuschreiben und sich bewusst mit diesen auseinanderzusetzen. Bei der Befragung achteten wir auf offene Fragen, um die Interviewpartner*innen nicht in eine Richtung zu führen oder zu beeinflussen. Das bedeutet, dass die Befragten die Methode des freien Schreibens von sich aus erwähnten.

Im Interview wurden den Teilnehmer*innen folgende Fragen zu ihren Schreibgewohnheiten gestellt:

- Akademische Schreiben (AS): Was ist dein Ziel beim akademischen Schreiben?
- Privates Schreiben (PS): Wenn du an dein privates Schreiben denkst, was ist dein Hauptanreiz zu schreiben?

Die Antworten, aus denen die Kategorie „Kopf frei kriegen“ erarbeitet wurde, werden in den nächsten Abschnitten beschrieben.

Maria: AS: „[...] gehe viel gezielter vor [...] sortieren [...] alles auf einem großen Blatt notiert [...]“ PS: „Ich möchte den Kopf frei bekommen [...] wenn es niedergeschrieben ist [...] kann ich vergessen [...]“

Franzi: AS: „[...] da muss ich immer: i tu wissenschaftlich schreiben denken, oder mein erster Schritt ist: also was weiß ich alles zu dem Thema [...] aufschreiben [...]“ PS: „Es hat was Therapeutisches, also für mich, ... ich löse Dinge in meinem Kopf auf – in dem ich alles rausnehme, aus dem Kopf [...]“

Michael AS: „[...] Stichwörter und dementsprechend fange ich dann an, etwas zu schreiben“ PS: „[...] Stichwörter aufschreiben [...] dann noch weiter schreiben.“

Caroline AS: „[...] eine kurze Struktur immer wieder zusammenschreiben [...]“ PS: „eine spontane Idee [...] in Stichworten [...] spontane Geschichten, spontane Zeilen, die ich dann einfach niederschreibe.“

Aus den Antworten lässt sich schließen, dass Freewriting als Schreibmethode angewandt, allerdings nicht explizit als solches von den Schreiber*innen benannt wird.

Interviewpartner*innen (Namen anonymisiert)	Textsorten
Maria	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzgeschichten • Krimis • Satire
Caroline	auf Englisch: <ul style="list-style-type: none"> • Fanfiction • One-Shots • Geschichten
Franzi	<ul style="list-style-type: none"> • Tagebuch • Morgenseiten • Blogartikel
Michael	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzgeschichten • Witze

Tabelle 2: Übersicht über die verfassten Textsorten privaten Schreibens

Die Methode "Kopf frei bekommen" beschreiben Girgensohn und Sennwald als "emotionale Entlastung", die auch eine persönlichkeitsfördernde Funktion hat (Girgensohn & Sennwald, 2012, 36). Intuitiv nennen die Interviewten, dass sie drauflos schreiben, ohne zu differenzieren, ob sie akademisch schreiben oder privat. Das ist ein sehr interessanter Fakt, denn offensichtlich ist den Schreiber*innen nicht bewusst, dass sie keinen Unterschied in der Herangehensweise machen, sondern intuitiv vorgehen. Dies deutet darauf hin, dass sich die Barriere zwischen akademischem und privatem Schreiben im mentalen Bereich befindet. Diese Vermutung bestätigt sich in der Auswertung der anderen Kategorien.

Hedonistisches Schreiben

Gefühle spielen beim Schreiben eine wichtige Rolle. Girgensohn beschreibt diese Rolle als "hedonistische Funktion" oder "Lustgewinn" (Girgensohn, 2007). Im Folgenden werden dabei zum einen die positiven Gefühle beim Schreiben kategorisiert, zum anderen auch negative Gefühle.

Spiel mit Sprache und Lustgewinn

In den Interviews sprechen die Teilnehmer*innen davon, dass sie beim Schreiben mit Sprache spielen. In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, in denen sich die Studierenden auf positive Gefühle beim privaten Schreiben beziehen. Dabei wurde unter anderem Spaß und eigene Erheiterung angesprochen. Die nachstehend angeführten Beispiele bilden das hedonistische Schreiben als Lustgewinn ab.

Die Fragen aus dem Interviewleitfaden lauten: Welches Ziel verfolgst du mit AS/PS?

Franzi PS: „Weil es Spaß macht mit Sprache zu spielen, ist halt doch irgendwann lustig“

Maria PS: „Wenn die Buchstaben auf dem Papier erscheinen, kommt ein tolles Gefühl auf, das Gefühl etwas geschaffen zu haben.“

Michael PS: „Na ja, wie gesagt, drum schreibe ich so gern etwas Lustiges, weil ich selbst dabei amüsiere, dann ist es ein lustvolles Schreiben.“

Caroline PS: „Wenn ein gewisser Witz drinnen ist, das gefällt mir und auch, wenn ich dann Leute zum Lachen bringen kann“

Die Antworten zeigen, dass den Teilnehmer*innen das Spiel mit der Sprache, Vergnügen und Humor besonders wichtig sind. Analysiert man etwas genauer, so wird beim privaten Schreiben ebenfalls auf Struktur und Qualität geachtet, wie Michaels Aussage deutlich macht: „Wenn's geistreich sein soll, muss man sich ja viel überlegen [...] Also je höher das Niveau, desto näher sind sich das akademische und das private Schreiben“.

Kreatives Schreiben bietet den Schreiber*innen die Möglichkeit für Veränderung. Wenn man schreibt, um Spaß zu haben, gibt es ein positives Gefühl. Das Schreiben wird auf eine andere Ebene gehoben. Spielerisch bedienen sich die Schreiber*innen einer Technik, die auch Autor*innen anwenden. Dieses Handwerkszeug ist eine Möglichkeit, innere Bilder, Erfahrungen und das eigene Wissen in Zusammenhang zu bringen.

Negative Gefühle beim Schreiben

Diese Funktion ordnen wir ebenfalls dem hedonistischen Schreiben zu, wobei die Kehrseite zu den positiven Gefühlen codiert wurde. Auffällig ist, dass sich die Antworten meist auf das akademische Schreiben beziehen.

Aus dem Interviewleitfaden: Wie gehst du beim privaten/akademischen Schreiben vor? Welche Gefühle verbindest du damit?

Die folgenden Aussagen unterstreichen unsere Annahmen:

Franzi AS: „Wenn ich es nach außen getragen habe, dann waren es nicht so gute Erfahrungen“

Maria AS: „Oh, keine positiven; nein schon am Beginn des Seminars weiß ich, dass ich was abgeben muss und dann kommt das erste Mal das miese Gefühl hoch“

Michael AS: „In letzter Zeit ist beim wissenschaftlichen Schreiben ist Zeitdruck dazu gekommen, dass es eben fixere Abgabefristen gibt“

Caroline AS: „ich schätze, wenn man regelmäßig schreibt, dann kanns nur leichter sein, weil man dann nicht immer solche Schreibblockaden hat“

Wenn man die Aussagen zusammenfasst, so stehen schlechte Erfahrungen, miese Gefühle, Zeitdruck und Schreibblockaden in enger Beziehung zum akademischen Schreiben. In Bezug auf das private Schreiben wurden in den Interviews kaum negative oder frustrierende Empfindungen angesprochen, beziehungsweise haben die Studierenden Methoden gefunden, um mit Schreibproblemen umzugehen.

Diese Ergebnisse bestätigen, was Dreo und Huber (2017) in ihrer quantitativen Studie gefundenen haben. Akademisches Schreiben ist oft mit negativen oder ambivalenten Gefühlen verbunden, während beim privaten Schreiben Positives überwiegt.

Rhetorische Funktion

Im Gegensatz zum lustvollen privaten Schreiben steht oft das wissenschaftliche Schreiben. Im Bereich akademisches Schreiben werden Aussagen getroffen, die zeigen, dass Studierende Schreiben zum Erkenntnisgewinn nutzen und um Wissen zu generieren. Die Frage aus dem Interviewleitfaden lautete: Was kann man deiner Meinung nach beim Schreiben lernen?

Franzi AS: „Oh, alles; also sich selbst kennenlernen, Wissen generieren, ich lerne auch durch das Schreiben“

Girgensohn beschreibt dies mit „die rhetorische Funktion“ (Girgensohn, 2007), wobei ihre Definition nicht klar darlegt, wie diese Funktion von der kommunikativen Funktion zu unterscheiden ist und wo die Autorin die Grenze zwischen der kommunikativen und der heuristischen Funktion des Schreibens zieht. James Britton (1975) beschreibt diese Funktion als „transactional writing“: Damit ist sachliches, eindeutiges und adressatengerechtes Kommunizieren gemeint (Britton, 1975, zitiert nach Girgensohn 2007).

Anerkennung durch das Publikum

Das Publikum spielt beim privaten und beim akademischen Schreiben eine bedeutende Rolle. Es geht nicht um Genrewissen oder um den Textsortenbezug (Girgensohn & Sennewald, 2012). Diese Funktion beschäftigt sich mit dem „Ich-kann-es-Effekt“ – die Selbstbestätigung und die Bestätigung des Publikums, die sich die Schreiber*innen aus ihrem privaten Schreiben holen. Diese Funktion geht über die von Girgensohn und Sennewald (2012, 108ff) genannte „kommunikative Funktion“, die die Aufbereitung von Information für ein Publikum als Textziel ansieht, hinaus. Bei dieser Kategorie ist zudem noch die Reziprozität mit dem Publikum zentral, da auf die Reaktion des Publikums Bezug genommen wird

und die Wirkung, die der eigene Text bei Leser*innen entfacht, im Zentrum steht. Die Anerkennung vom Publikum ist wichtig. Die Befragten beschreiben, dass sie sich über die Rückmeldung der Leser*innen freuen. In Bezug auf wissenschaftliches Schreiben wird auch ein Feedback, welches von den Lehrenden eines Seminars kommt, begrüßt. Einige Beispiele dafür sind:

Michael AS: „Also ich frage dann schon die Professoren um Tipps oder auch was sie hören wollen,“
 PS: „Wenn ich was privat schreibe, dann kann ich das eh im kleinen Rahmen oder vor einigen Leuten vortragen.“

Caroline PS: „Meine Fanfiction habe ich auf den zwei großen Fanfictionseiten hochgeladen und die Reviews waren eigentlich sehr positiv, das hat mir dann auch selber wieder gutes Feedback gegeben, und das hat mich dann auch gefreut, wenn das, was ich schreibe, jemandem gefällt oder zum Lachen bringt, das ist dann nett.“

Maria PS: „Aber, andererseits bin ich dann schon stolz, wenn ich die Geschichten zum Lesen weitergebe und ich positive Rückmeldungen erhalte.“ Und: „Ich glaube, das ist die Kunst beim Schreiben, egal was man für einen Text oder Textsorte verfasst; die Spannung ist das Um und Auf, um den Leser bei der Stange zu halten, ohne ihn zu langweilen.“

Franzi AS: „es muss schon wer kommen und sagen, mach so, mach das so, das ist das Handwerkszeug, oder jemand, der sagt, he ich will deine Meinung, sag was sagst du zu dem Thema, ganz egal ob es jetzt stimmt oder ned, sondern sag a mal – schreib einmal; zu dem Thema“ [...] „richtiges Feedback – das muss man halt einfordern und das muss man halt auch lernen – das habe ich am Anfang auch nicht gemacht“

Ein wichtiges Ergebnis der Fallstudie zeigt, dass die positiven Rückmeldungen auf Produkte privaten Schreibens auch zum akademischen Schreiben anspornen. Dieser „Ich-kann-es-Effekt“ wird auch von Schriftsteller*innen beschrieben, die in den Reaktionen des Auditoriums und der Presse Bestätigung finden. Die Anerkennung durch ein Publikum, sei es privat oder akademisch, motiviert zum Schreiben.

Kompetenzen und Transfer zwischen akademischen und privaten Schreiben

Die zweite Forschungsfrage setzt sich mit dem Kompetenztransfer auseinander. Es wurde in den Interviews einerseits erhoben, welche Kompetenzen beim privaten bzw. dem akademischen Schreiben wichtig sind und andererseits explizit nach Gemeinsamkeiten und ähnlichen Fähigkeiten beim Schreiben gefragt.

Die Fragestellungen dazu lauten:

- Welche Gemeinsamkeiten gibt es dabei für dich zwischen privatem und akademischem Schreiben? (Nachfragen bezüglich Herangehensweise, Techniken, Motivation, Textkonventionen etc.)
- Welche Unterschiede nimmst du zwischen dem privaten und dem akademischen Schreiben wahr?
- Gibt es für dich Fähigkeiten, die man sowohl beim akademischen als auch beim privaten Schreiben benötigt? Welche?
- Hilft dir das private Schreiben beim akademischen Schreiben?

Aus den Interviews lassen sich vier Bereiche zusammenfassen, die sich darauf beziehen, wo ein möglicher Kompetenztransfer zwischen privatem und akademischem Schreiben stattfindet: Schreibpraxis/Geläufigkeit, Selbstvertrauen, Wortschatz und Schreibstrategien. Im Folgenden werden diese Kategorien näher beschrieben, ihre Verortung im Schreibkompetenzmodell von Kruse (2007) erläutert und der Bezug zu den Schreibfunktionen hergestellt.

Schreibpraxis/Geläufigkeit

In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, die darauf hinweisen, dass durch mehr Übung die Geläufigkeit beim akademischen Schreiben besser ist. Ein Beispiel dazu ist das folgende Zitat von Maria:

wenn die Buchstaben auf dem Papier erscheinen kommt ein tolles Gefühl auf, das Gefühl etwas geschaffen zu haben. Schreiben ist erlernbar, wer viel schreibt, der sammelt Erfahrung und Kenntnis

Hier wird wiederum das Schreibprozesswissen thematisiert. Bezüglich der Schreibfunktionen ist in diesem Zusammenhang nicht nur eine einzige zu nennen. So spielt dabei sowohl die „rhetorische“ als auch die „heuristische Funktion“ des Schreibens eine Rolle.

Selbstvertrauen

In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, die sich damit auseinandersetzen, dass privates Schreiben gut für das Selbstvertrauen ist und es positive Auswirkungen auf das akademische Schreiben hat.

Maria meint beispielsweise im Interview:

andererseits bin ich dann schon stolz, wenn ich die Geschichten zum Lesen weitergebe und ich positive Rückmeldungen erhalte.

Dieser Aspekt ist insofern interessant, als der akademische Schreibprozess bei vielen Lernenden mit negativen oder ambivalenten Gefühlen verbunden ist (Dreo & Huber, 2017, 110). Die Studierenden in der Untersuchung gaben jedoch an, dass sie dem Schreiben allgemein, sowohl privat als auch akademisch, positive Gefühle entgegenbringen. Der Aspekt, dass privates Schreiben einen positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl hat, kann bei Schreibberatungen angewandt werden, in dem die Schreibenden dazu angehalten werden, außerhalb der Universität zu schreiben. Außerdem könnten zum Beispiel verschiedene anonymisierte kurze Texte mit Adjektiven wie „spannend“ oder „interessant“ von Kommiliton*innen kommentiert werden, um das Selbstvertrauen durch die Anerkennung anderer, wie im vorigen Abschnitt beschrieben, zu stärken.

Wortschatz

In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, die sich mit der Sprache und dem Wortschatz auseinandersetzen. Caroline sagt dazu beispielsweise:

Das einzig andere was mir noch einfällt und das auch nur in Englisch, weil ich privat auch Englisch schreibe, dass ich meinen Wortschatz in diesem Gebiet voll ausnutzen kann, ich sitze dann da und grinse vor mich hin, wenn mir wieder eine gute Formulierung einfällt, auf die ich besonders stolz bin und die besonders gut passt.

Diese Kategorie bezieht sich auf die „Text- und Sprachkompetenz“ (Kruse, 2007), die auf der Ebene des Schreibprodukts angesiedelt sind. Girgensohns „rhetorische Funktion“ steht im Zusammenhang dazu, da auch sie die adressaten- und normgerechte Ausdrucksweise als für diese Funktion nennt. In Bezug auf Briton ist von „poetic writing“ zu sprechen, wobei die Verwendung der Sprache im Vordergrund steht.

Schreibstrategien

In dieser Kategorie wurde alles codiert, was darauf hinweist, dass Schreibstrategien in verschiedenen Funktionen des Schreibens übertragen werden. Beispiel von Maria:

Das Einfach-Drauflos-Schreiben - das nehme ich mit. Mein privates Schreiben ist nicht so „aufgeräumt“ – gegliedert, wie wenn ich eine Seminararbeit verfassen muss. Aber das unsortierte Schreiben, wie ich es privat gestalte, das ist hilfreich, um an verschiedenen Ecken wissenschaftlicher Arbeit ansetzen zu können

Hier kommt wiederum die Prozesskompetenz ins Spiel, da das Wissen um die eigenen Schreibstrategien eine Rolle spielt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vor allem in der Dimension „Schreibprozesswissen“ ein Kompetenztransfer wahrzunehmen ist, da sich die Kategorien 1), 2) und 4) darauf beziehen. Die vier oben genannten Kategorien zeigen, wo ein Kompetenztransfer stattfinden kann. Die Interviewpartner*innen gehen bei der Frage nach Gemeinsamkeiten von privatem und akademischem Schreiben zunächst davon aus, dass diese beiden Bereiche getrennt zu betrachten sind. Laut den Aussagen interagieren diese nicht miteinander. Caroline bzw. Michael sagten dazu beispielsweise: „Das sind für mich eigentlich zwei komplett verschiedene Bereiche, die einzige Überschneidung, die ich bis jetzt hatte, war eine thematische Überschneidung.“ und „Also eher nicht, wobei natürlich, wenn’s geistreich sein soll, muss man sich ja viel überlegen, dann wieder ja“. Obwohl die Interviewpartner*innen explizit von wenigen Gemeinsamkeiten sprechen, besteht doch die Möglichkeit eines Kompetenztransfers, wie aus den Interviews hervorgeht. Für die Praxis bedeutet das, dass man Schreibnoviz*innen mittels Fragen oder Reflexion und Austausch mit den Kolleg*innen bewusst machen sollte, welche Fähigkeiten beim Schreiben genutzt werden. Dadurch würde ihnen der Kompetenztransfer bewusster und der Zugang zum akademischen Schreiben dadurch erleichtert.

Des Weiteren ist den Befragten oft nicht bewusst, welche Fähigkeiten angewandt werden. Die Anwendung von Schreibmethoden ist automatisiert worden, die entsprechende Kompetenz wurde zuvor erlernt (vgl. Wirtz, 2020). Dies kann mit dem Fahrradfahren verglichen werden: Beim Fahrradfahren wird die Kompetenz, das Gleichgewicht zu halten, gebraucht. Nach einiger Zeit wird nicht mehr darüber nachgedacht, wie Gleichgewicht gehalten und bei Gefahr gebremst wird oder ob Handzeichen gegeben werden. Strategien werden gefühlsmäßig eingesetzt. Auf das Schreiben übertragen, kann dieses Beispiel mit der Kompetenz Fühlen gleichgesetzt werden. Am Beispiel von Freewriting erklärt: Es wird von den befragten Schreiber*innen sowohl im privaten als auch im akademischen Schreiben eingesetzt, um zu strukturieren, Wissenslücken aufzudecken oder Fragen zu finden. Freewriting ist eine gelernte Strategie, die automatisiert wurde und nicht mehr als solche wahrgenommen wird. Daraus lässt sich schließen, dass eine Strategie instinktiv genutzt wird, nachdem Schreiber*innen sie verinnerlicht haben und gute Erfahrungen damit in Verbindung bringen. Für die Schreibberatung sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass es typenabhängig ist, welche Methoden für den*die Einzelne*n funktionieren, da nicht jede*r vom Freewriting überzeugt ist.

Fazit

Ausgangspunkt der Untersuchung war es herauszufinden, was Studierende antreibt, die auch privat schreiben, und welche Funktionen und Kompetenzen des privaten Schreibens in Bezug auf das akademische Schreiben eine Rolle spielen. Die Interviews haben gezeigt, dass das private und das akademische Schreiben für die Befragten eine persönlichkeitsfördernde, eine hedonistische und eine rhetorische Funktion erfüllen. Das Erfinden von Geschichten und das akademisch-wissenschaftliche Schreiben haben außerdem gemeinsam, dass mit beiden Vorgängen einem Publikum etwas kommuniziert werden soll (kommunikative Funktion) und dass auf die Anerkennung durch die Leser*innen gehofft wird. Sie richten sich beide an eine Leserschaft, die auch als Diskursgemeinschaft gesehen werden kann. Fanfiction ist genauso speziell wie ein Fachartikel, wobei beide Textsorten das Publikum ansprechen sollen. Studierende erwerben mit ihrem privaten Schreiben Genrekompetenz, denn ihnen wird bewusst, dass Schreiben eine situierte, kommunikative Handlung ist, die einen bestimmten Personenkreis adressiert und eine konkrete Funktion erfüllt.

Einige Gemeinsamkeiten zwischen privatem und akademischem Schreiben lassen sich in den Interviews feststellen. Die Frage, ob ein Kompetenztransfer wahrgenommen werden kann, ist eindeutig mit Ja zu beantworten, wobei die Übertragungen der Kompetenzen vorwiegend im Bereich des Schreibprozesses ersichtlich werden. Die Befragungen zeigen, dass privat schreibende Studierende mehr Übung im Schreiben haben und positive Gefühle damit verbinden. Hinzu kommt, dass die Schreiber*innen Methoden anwenden, welche oft in Schulunterricht und Schreibdidaktik unterrichtet werden, zum Beispiel Freewriting. Wenn die Teilnehmer*innen direkt auf den Kompetenztransfer angesprochen werden, wird dieser eher negiert. Am Ende des Interviews oder auf Nachfrage erkannten die Befragten Gemeinsamkeiten und stellten Verbindungen zwischen Schreibaufgaben der beiden Bereiche her.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass privates und akademisches Schreiben häufig als zwei verschiedene Bereiche angesehen werden, wenn nicht bewusst über Gemeinsamkeiten nachgedacht wird.

Unsere Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass Schreibende die Ähnlichkeiten von Schreibfunktionen und -kompetenzen nutzen können, indem Kompetenzen aus dem einen Bereich ganz bewusst in den anderen übertragen werden. Angebote zu privatem Schreiben an den Universitäten etwa können gezielt dazu eingesetzt werden, um Selbstvertrauen aufzubauen oder den Wortschatz zu erweitern und würden in weiterer Folge positive Auswirkungen auf das akademische Schreiben haben.

Eine Limitation des Projekts ist die kleine Stichprobenzahl, weshalb sich die Ergebnisse nicht verallgemeinern lassen. Sie können trotzdem dahingehend interpretiert werden, dass ein unbewusster Kompetenztransfer stattfindet. Um ein besseres Verständnis über die verschiedenen Facetten des privaten Schreibens zu erhalten, könnte eine größer angelegte Untersuchung weitere Einblicke bieten.

Literatur

- Baurmann, J. (2002). Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Becker-Mrotzek, M., J. Grabowski, & T. Steinhoff (2017). Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann.
- Bernien, M. (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Eds.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation: Fakten und Visionen (17–84). Münster: Waxman.
- Dreo, K., & B. Huber (2017). Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden - eine quantitative Studie. JoSch 14, 107-116.
- Elbow, P. (1998). Writing without teachers. New York: Oxford University Press.
- Fairchild, R. A. (2013). Educational pedagogy explored: Attachment, voice, and students' limited recognition of the purpose of Writing. Journal of Arts and Humanities, 2(6), 11-19.
- Flick, U., E. von Kardorff, & I. Steinke (2004). Was ist qualitative Forschung? In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Girgensohn, K. (2007). Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: DUV.
- Girgensohn, K., & N. Sennewald (2012). Schreiben lehren, Schreiben lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klemm, M. (2011). Schreibberatung und Schreibtraining. In K. Knapp (Ed.), Angewandte Sprachwissenschaft. Ein Lehrbuch (120 - 142). Tübingen: Francke.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolventinnen entlassen? In M. Becker-Mrotzek, & K. Schindler (Hrsg.), Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (117 – 143). Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, O., & E. Jakobs (1999). Schreiben an der Hochschule. Ein Überblick. In O. Kruse, E. Jakobs, & G. Ruhmann (Eds.), Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (19-32). Neuwied: Luchterhand.
- Kruse, O., & M. Chitez (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald. Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (107 – 126). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Ludwig, O. (1980). Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. Zeitschrift für germanistische Linguistik, 8, 75 – 92.
- McVey, D. (2008). Why all Writing is Creative Writing. Innovations in Education and Teaching International, 45(3), 289-294.
- Ossner, J. (1995). Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In J. Baurmann, & R. Weingarten (Eds.), Schreiben: Prozesse, Prozeduren und Produkte (29-50). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pitschl, S. (2019). Freewriting und das Schreibphasenmodell – der Beitrag von zwei methodischen Ansätzen der universitären Schreibdidaktik zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz – eine Interviewstudie mit Schreibmentor*innen des Center for Teaching and Learning der Universität Wien (Masterarbeit). Universität Wien, Österreich.

Pyerin, B. (2019). Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Riesmeyer, C. (2011). Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In O. Jandura, T. Quandt, & J. Vogelsang (Eds.), *Methoden der Journalismusforschung* (223-236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wirtz, M. (2020). Kompetenz. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 14.04.2020, von [<https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kompetenz/>]

Schreibmaterialien und das mehrsprachige Schreiben

Eine quantitative Untersuchung zur Rolle der Schreibmaterialien beim mehrsprachigen Schreiben

Marie-Theres Friedl, Elisabeth Scharf (Universität Wien)

Betreuerin: Klara Dreö, MA (Universität Wien)

Abstract:

Der Artikel geht der Frage nach, inwiefern die Verwendung von analogen und digitalen Schreibmaterialien, der Schreibprozess und seine Phasen an sich und das mehrsprachige Schreiben (= Schreiben in verschiedenen Sprachen (Erst-, Zweit-, Drittsprache, etc.)) miteinander in Verbindung stehen. Als Teilnehmer*innen fungieren Studierende des Zentrums für Translationswissenschaften, da diese (anzunehmend) inhärent mehrsprachig sind und in diesem Sinn bei jeder Aufgabe unabhängig von der verlangten Sprache mehrsprachig handeln. Hierzu wurde eine quantitative Untersuchung am Zentrum für Translationswissenschaft durchgeführt, bei der die Studierenden nach der Verwendung der Schreibmaterialien in den verschiedenen Schreibphasen sowohl in der Erst- als auch in den Fremdsprachen befragt wurden. Dabei ließ sich feststellen, dass beim Schreiben in der Erstsprache etwas mehr auf Materialien aus Papier zurückgegriffen wird und beim Schreiben in der Fremdsprache eher digitale Medien verwendet werden. Außerdem gaben zwei Drittel der Befragten an, dass mit dem Wechsel der Sprachen auch ein Wechsel der Schreibmaterialien einhergeht, wobei die Häufigkeit zwischen „selten“ und „immer“ variiert.

Keywords: Schreibmaterialien, Schreibstrategien, mehrsprachiges Schreiben, Translationswissenschaft

Einleitung

Unsere Umgebung beeinflusst unsere Gedanken. In diesem Sinne beeinflussen auch unsere Arbeitsumgebung und unsere Arbeitsmaterialien unsere Arbeitsprodukte. Wir stellten uns die Frage, ob sich die verwendete Sprache (Erst- oder Fremdsprache) auf die Wahl der Schreibmaterialien auswirkt bzw. welche Schreibmaterialien beim mehrsprachigen Schreiben verwendet werden. Dazu stellten wir die Hypothese auf, dass beim Schreiben in Fremdsprachen andere Schreibmaterialien verwendet werden als beim Schreiben in Erstsprachen. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde ein standardisierter Fragebogen am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien ausgeschickt. Die Studierenden des Zentrums müssen im Rahmen ihres Studiums (wissenschaftliche) Texte in mehreren Sprachen produzieren. Die Studierenden des ZTW bieten sich an, da einerseits im Zuge der Translationswissenschaft von konkreten Einzelsprachen gesprochen wird, wenn man von Mehrsprachigkeit spricht. Andererseits müssen alle Studierenden – auch jene mit mehr als einer Erstsprache – im Rahmen der Inskription ihre A-, B- und C-Sprache angeben. Man kann davon ausgehen, dass als A-Sprache jene gewählt wird, die als bestbeherrschte Erstsprache gilt. Unser Ziel ist es, den Zusammenhang zwischen Schreibmaterialien und mehrsprachigen Schreiben zu erforschen, wobei den Schreibphasen und den dabei verwendeten Materialien und Sprachen besondere Aufmerksamkeit zukommt. Der Artikel gliedert sich in vier Abschnitte. Im Folgenden wird zunächst auf die theoretischen Positionen und die methodische Vorgehensweise eingegangen. Anschließend werden die Ergebnisse und das Fazit der Untersuchung präsentiert.

Friedl, M.-T., & E. Scharf (2020). Schreibmaterialien und das mehrsprachige Schreiben. Eine quantitative Untersuchung zur Rolle der Schreibmaterialien beim mehrsprachigen Schreiben. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 2, 41-51.

Theorie

Seit Anbeginn der Zeit und der Fähigkeit des Menschen, etwas schriftlich festzuhalten, wird Schreiben als ein technischer Vorgang angesehen, den es in allen möglichen Formen, mit allen möglichen Unterstützungsmaßnahmen (in manueller sowie digitaler Hinsicht) zu vereinfachen und ökonomisieren gilt (vgl. Haerdtl, 2007, 206). Zu den Ökonomisierungsmaßnahmen zählt, dass sich die Schreibmaterialien stetig verändern, wobei sich das handwerkliche Geschick der Menschen, das dafür passende Werkzeug sowie die geeignete Unterlage in Form eines Werkstoffes ebenso anpassen müssen. Für diese Dinge verwenden wir den Begriff „Schreibmaterial“ und halten uns an die Definition von Merz-Grötsch, in der Schreibmaterialien wie folgt beschrieben werden, wobei sie den Begriff Schreibmedium verwendet. In unserer Untersuchung wird der Begriff Schreibmaterial verwendet, da sich der Begriff des Schreibmediums mittlerweile eher auf das mediale Schreiben bezieht, bei dem es darum geht, mit der geistigen Welt Kontakt aufzunehmen:

Bei einem Schreibmedium handelt es sich um ein Werkzeug, mit dem der Schreiber oder die Schreiberin etwas aufschreibt. Darunter fallen alle Arten von Stiften, Feder und Tusche, Buchstabenstempel, Schreibmaschine und vor allen Dingen der Computer. Zu den Schreibmedien gehören ebenso die zu bearbeitenden Oberflächen, wie Papier, Karton, Schiefer, oder ähnliches (Merz-Grötsch, 2000, 70).

Wir erweitern diese Definition um die digitalen Medien (PC, Tablet, Smartphone) sowie Textverarbeitungs- und Notizenprogramme.

In Bezug auf den Schreibprozess möchten wir festhalten, dass wir diesen als rekursiven, kreativen und erkenntnisgewinnenden Prozess verstehen, der aus mehreren einzelnen Schritten bzw. Phasen besteht und je nach Individuum anders verlaufen kann (vgl. Ruhmann & Kruse, 2014, 17-18; Dengscherz, 2019, 149-156). Zu den einzelnen Schreibphasen zählen wir Brainstormen und Ideen generieren, Strukturieren, das Schreiben eines Rohtextes („shitty first draft“), das Überarbeiten des Rohtextes, das Einarbeiten von Feedback und Korrekturen und die Finalisierung der „Endversion“ (vgl. Wolfsberger, 2016, 60-61).

Wir gehen davon aus, dass Schreibmaterialien auch als Schreibstrategien angesehen werden können. Man schreibt bzw. erzeugt andere Texte mit Papier und Stift als mit Computer und Textverarbeitungsprogramm – denn „[d]as Schreibzeug arbeitet an unseren Gedanken mit“ (Hettche, 2000, 214). Die Strategien, die lange für das Schreiben in einer vielsprachigen Umgebung entwickelt bzw. beobachtet hat (vgl. Lange, 2012) und die sich auf die verwendete Sprache beziehen, kann man auf die Schreibmaterialien übertragen. So wird z.B. in Sprache A auf Papier geplant und der Text anschließend in Sprache B am Computer ausformuliert. Oder die verschiedenen Textteile werden auf verschiedenen Materialien angefertigt, je nachdem, was gerade schneller zur Hand ist. Alternativ können auch mehrere Versionen des Textes in verschiedenen Sprachen und mit Hilfe verschiedener Materialien angefertigt werden. Einen Bogen zwischen dem*der Schreibenden, den Schreibmaterialien, dem Schreibprozess sowie dem Textprodukt und der physischen bzw. sozialen Umwelt schlägt der Bereich der Kognitionswissenschaft, der sich mit dem Schreiben beschäftigt. In diesem werden Denkprozesse nicht als isoliert vom Körper bzw. der Umgebung betrachtet.

Im Rahmen der 4E-Cognition-Hypothese¹ konnte gezeigt werden, dass Schreibprozesse nicht nur im

¹ Diese vier E sind „embodied cognition“, „embedded cognition“, „extended cognition“ und „enactivism“ (Fingerhut, 2013).

Gehirn ablaufen, sondern, dass sie unter anderem auch „extended“, was so viel wie ausgedehnt bzw. ausgeweitet bedeutet, in Form von Schreibmaterialien sind (vgl. Römmer-Nosseck, 2017, 158). Hier bedeutet dies, dass auch die Schreibmaterialien ein Teil des aktiven Schreibprozesses sind und somit einen Untersuchungsgegenstand darstellen. Es ist notwendig, auch diesem Aspekt des Schreibens Aufmerksamkeit zu schenken, da Schreiben ohne (Schreib-)Materialien nicht funktioniert: „If we remove the external component the system’s behavioral competence will drop, just as it would if we removed part of ist brain“ (Clark & Chalmers, 1998, 8f.).

Als letzter theoretischer Punkt soll das mehrsprachige Schreiben diskutiert werden. Mit Blick auf die aktuelle Forschungssituation kann festgehalten werden, dass vor allem Schreibstrategien mehrsprachiger Schreibender erforscht wurden (vgl. Büker, 1998; Knorr & Neumann, 2014; Dengerscherz, 2019; Schneider, 2019) und didaktische Modelle für einen potenziell mehrsprachigen Unterricht, der das Schreiben in mehreren Sprachen einschließt, aufgestellt wurden (vgl. Dengerscherz, 2011; Angelis & Jessner, 2012). Hinsichtlich unserer Forschungsfrage verstehen wir unter mehrsprachigem Schreiben, dass einerseits sowohl Texte in der Erst- als auch in der Zweit- bzw. Fremdsprache verfasst werden und andererseits, dass innerhalb einer Aufgabe mehrere Sprachen zum Einsatz kommen können (z.B. Text auf Deutsch, der in einer Fremdsprache zusammengefasst werden muss). Mehrsprachiges Schreiben kann auch bedeuten, „inhärent mehrsprachig“ (Vlasta, 2010, 339) zu handeln, da man alle bestehenden mentalen sprachlichen Ressourcen bewusst einsetzen kann. Der Begriff Mehrsprachigkeit bezieht sich in diesem Kontext auf konkrete Einzelsprachen, da diese im Rahmen des Studiums am Zentrum für Translationswissenschaften im Vordergrund stehen. Wir sind uns dennoch bewusst, dass Mehrsprachigkeit auch implizieren kann, dass man innersprachliche Mehrsprachigkeit besitzt und dass Mehrsprachigkeit generell viele unterschiedliche Ausprägungen haben kann (vgl. Busch, 2012, 7).

Methode

Da in der Schreibforschung bislang größtenteils qualitative Daten erhoben wurden (einen Überblick geben z.B. Brinkschulte & Kreitz, 2017), wurde in diesem Forschungsvorhaben ein quantitatives Forschungsdesign in Form von standardisierten Online-Fragebögen gewählt. Quantitative Ansätze zielen auf das Beschreiben und Erklären menschlichen Verhaltens aus der Außenperspektive ab mit dem Ziel, verallgemeinerbare Gesetzmäßigkeiten von großer Reichweite aufzustellen (Riemer, 2014, 20-21).

Für die Durchführung der Untersuchung wurde ein standardisierter Fragebogen entworfen, der mittels der Online-Plattform umfrageonline.com erstellt wurde. Neben den demographischen Angaben (Alter, Geschlecht, Studienabschnitt, Arbeits- und Erstsprache(n) sowie lebensweltliche Sprache(n)), die gleich zu Beginn abgefragt wurden, beinhaltete der Fragebogen insgesamt sechs Fragen, wobei sich geschlossene Fragen mit Einfach- und Mehrfachnennung sowie dichotomen Ja/Nein-Antworten, halboffene Fragen mit Mehrfachnennungen als auch eine gänzlich offene Frage darin finden. Bevor der Fragebogen ausgeschickt wurde, fand ein Pilotlauf mit vier Teilnehmer*innen statt. Aufgrund dieses Pilotlaufs wurde der Fragebogen geringfügig verändert. Dabei wurden Begriffsbezeichnungen im Sinne der besseren Verständlichkeit erklärt. Da unsere Zielgruppe Studierende am Zentrum für Translationswissenschaft waren, wurde der Link zur Umfrage mit Hilfe der Studienprogrammleitung Translations-

wissenschaft an die Studierenden ausgeschickt. Der Fragebogen war ca. einen Monat lang für die Beantwortung offen. In dieser Zeit wurde über die Studierendengruppen auf Facebook noch einmal eine Erinnerung ausgeschickt. Der Fragebogen wurde von 111 Personen beantwortet, wobei lediglich 86 davon den Fragebogen vollständig ausfüllten. Für die Auswertung wurden nur die vollständig ausgefüllten Fragebögen herangezogen. Da am Zentrum für Translationswissenschaft ca. 3000 Studierende inskribiert sind (Webseite des ZTW), entspricht dies einer Stichprobe von 2,8 %. Die Daten wurden mit Excel sowie mit Hilfe der Darstellung der Ergebnisse auf umfrageonline.com ausgewertet.

Stichprobenbeschreibung

Der Fragebogen wurde von 86 Personen beantwortet, davon waren 74 weiblich, 11 männlich und ein*e Teilnehmer*in wollte sich keinem Geschlecht zuordnen. Das Alter der Befragten liegt zwischen 18 und 48 Jahren, durchschnittlich waren die Teilnehmer*innen 24 Jahre alt. Hinsichtlich des Studienabschnitts gaben 53 Teilnehmer*innen an, den Bachelor Transkulturelle Kommunikation zu studieren, 32 den Master Translation und eine Person das Doktoratsstudium Transkulturelle Kommunikation. Bei der Erstsprache gaben 48 Personen Deutsch an, 14 Personen haben Deutsch und eine oder mehrere andere Sprache angegeben und 24 Teilnehmer*innen gaben eine andere Erstsprache als Deutsch an.

Ergebnisse

Quantitative Ergebnisse

Auf die Frage, ob die Teilnehmer*innen die Schreibmaterialien wechseln, wenn sie die Sprache wechseln, in der sie arbeiten, gaben die Teilnehmer*innen Folgendes an (siehe Abbildung 1):

Frage 7: Wenn du in einer Fremdsprache schreibst, verwendest du andere Schreibmaterialien als beim Schreiben in der Erstsprache?

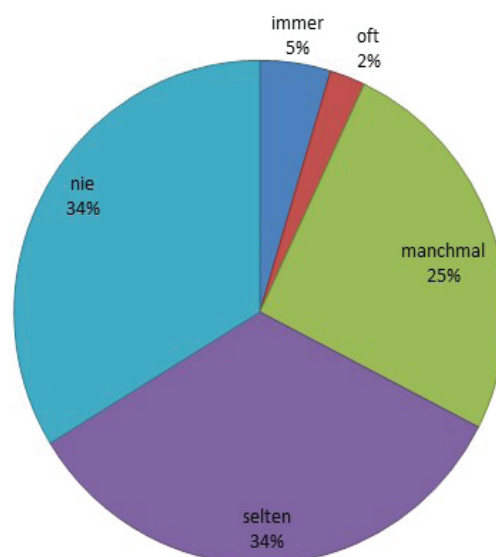


Abbildung 1: Ergebnisse zu Frage 7: „Wenn du in einer Fremdsprache schreibst, verwendest du andere Schreibmaterialien als beim Schreiben in der Erstsprache?“

Wie in der Grafik ersichtlich, gaben ungefähr je ein Drittel der Befragten an, „nie“ oder „selten“ andere Schreibmaterialien in der Fremdsprache zu verwenden, ein Viertel gab an, „manchmal“ ein anderes Schreibmaterial zu gebrauchen und sieben Prozent der Befragten führten an, dass sie „oft“ (2 %) oder „immer“ (5 %) andere Schreibmaterialien benutzen. Deutlich wird, dass zwei Drittel der befragten Studierenden die Schreibmaterialien wechseln, wobei die Häufigkeit zwischen „selten“ und „immer“ variiert. Sechs Personen hielten fest, dass „immer“ beziehungsweise „oft“ beim Wechsel der Sprachen auch ein Wechsel der Schreibmaterialien stattfindet.

Des Weiteren wurden die Schreibphasen hinsichtlich des mehrsprachigen Schreibens untersucht. Den teilnehmenden Studierenden wurde folgende Situation geschildert: „Stell dir Folgendes vor: Du liest einen Text in deiner Erstsprache und musst anschließend eine Zusammenfassung dieses Textes in einer Fremdsprache schreiben. In welcher Schreibphase verwendest du deine Erstsprache (L1), die Fremdsprache (L2) oder eine andere Sprache (L3)?“ Die Intention dieser Fragestellung lag darin, herauszufinden, welche Rolle die Schreibphasen beim mehrsprachigen Schreiben einnehmen, ob die Sprachwahl an bestimmte Phasen geknüpft ist und wenn ja, in welcher Form und in welchem Ausmaß.

	L1	L2	L3
Brainstorming	72	54	18
Strukturieren	55	60	9
Rohtext schreiben	18	78	12
Rohtext überarbeiten	16	80	9
Feedback und Korrekturen einarbeiten	25	75	11
Endfassung	11	81	8

Tabelle 1: Anzahl der Antworten zu Frage 8: „Stell dir Folgendes vor: Du liest einen Text in deiner Erstsprache und musst anschließend eine Zusammenfassung dieses Textes in einer Fremdsprache schreiben. In welcher Schreibphase verwendest du deine Erstsprache (L1), die Fremdsprache (L2) oder eine andere Sprache (L3)?“

Folgende Schreibphasen wurden abgefragt: Brainstorming, Strukturieren, Rohtext schreiben, Rohtext überarbeiten, Feedback und Korrekturen einarbeiten sowie die Endfassung. Es fällt auf, dass in allen Phasen bis zur Endfassung neben der L2 – die ja die Zielsprache ist – sowohl die L1 als auch eine andere Fremdsprache (L3) verwendet werden. Dies ist erstaunlich, da die L3 kein erforderlicher Bestandteil der Aufgabenstellung ist und sich bestimmte Studierende scheinbar auch gerne mit einer ihnen geläufigen dritten Sprache behelfen. Anzumerken ist, dass der Anteil der L1 bzw. der L3 innerhalb des Schreibprozesses sukzessive abnimmt. Beim Brainstorming verwenden ca. 84 % die L1 und ca. 21 % eine L3. Bei der Endfassung sind dies nur noch ca. 13 % (L1) bzw. ca. 9 % (L3). Auffällig ist allerdings, dass in der Phase, in der Feedback und Korrekturen eingearbeitet werden, die L1 und die L3 häufiger verwendet werden als in der Phase zuvor während des Überarbeitens des Rohtextes. Dies lässt die Vermutung zu, dass mehrsprachiges Schreiben – per Definition das Schreiben, welches mittels inhärenter Mehrsprachigkeit möglich wird – im Rahmen einer mehrsprachigen Aufgabe stattfindet. Ebenso kann der Bogen zu den mehrsprachigen Schreibstrategien (vgl. Lange, 2012) gespannt werden, da Studierende drei Sprachen einsetzen, um einen Text in einer Sprache zu verfassen.

Es muss allerdings angemerkt werden, dass von den 86 Teilnehmer*innen nur 81 angegeben haben, dass sie die Endfassung in der L2 bearbeiten, obwohl diese die Zielsprache ist. Dies lässt darauf schließen, dass unser Fragebogen entweder teilweise zu schwierig war oder die Teilnehmer*innen unaufmerksam bei der Beantwortung waren.

Im Zentrum unserer Untersuchung standen zwei große Fragematrizen, mit denen die einzelnen Schreibmaterialien abgefragt wurden. Es handelte sich jeweils um dieselbe „Fragebatterie“, nur der sprachliche Kontext – einmal wurde die Erstsprache (I), danach die Fremdsprache (II) abgefragt – wurde geändert. Bei diesen recht umfangreichen Fragematrizen mussten die Studierenden für jede der sechs oben genannten Phasen des Schreibprozesses die verwendeten Schreibmaterialien angeben.

	PC & Laptop	Tablet	Smart-phone	Textverarbeitungsprogramm des PCs (z.B. Word)	Notizenprogramm des PCs (z.B. OneNote)	Materialien aus Papier (z.B. Colleagueblock)	Analoge Notizmöglichkeiten (z.B. Post-It)	Stifte	Darüber habe ich noch nicht bewusst nachgedacht
Brainstorming	43	5	19	41	8	69	32	69	4
Strukturieren	47	4	11	47	5	65	20	64	3
Rohtext schreiben	70	3	7	60	3	27	5	25	2
Rohtext überarbeiten	77	2	7	61	2	17	4	18	2
Feedback und Korrekturen einarbeiten	74	2	9	62	0	20	6	20	2
Endfassung	80	2	5	66	1	9	1	8	2

Tabelle 2: Schreibmaterialien beim Schreiben in der Erstsprache

	PC & Laptop	Tablet	Smart-phone	Textverarbeitungsprogramm des PCs (z.B. Word)	Notizenprogramm des PCs (z.B. OneNote)	Materialien aus Papier (z.B. Colleagueblock)	Analoge Notizmöglichkeiten (z.B. Post-It)	Stifte	Darüber habe ich noch nicht bewusst nachgedacht
Brainstorming	46	5	18	39	7	64	30	66	2
Strukturieren	50	4	10	42	4	51	18	54	2
Rohtext schreiben	72	2	9	62	1	24	8	27	1
Rohtext überarbeiten	75	1	7	62	1	17	5	21	1
Feedback und Korrekturen einarbeiten	74	2	8	63	0	16	5	21	1
Endfassung	80	1	6	67	0	9	3	8	1

Tabelle 3: Schreibmaterialien beim Schreiben in der Fremdsprache

Nachdem die Fragematrizen eine jeweils gesonderte Betrachtung erfuhren, wurden sie statistisch ausgewertet und analysiert. Um Unterschiede ausmachen und Abweichungen feststellen zu können, haben wir einen Abweichungsfaktor von 5 % definiert. Diese 5 % entsprechen vier Personen. Dabei handelt es sich nicht um ein repräsentatives Ergebnis, doch bietet es interessante Einblicke in die Verwendung von Schreibmaterialien in Erst- und Fremdsprachen. Im Zuge dieser Eingrenzung konnten einige Abweichungen festgestellt werden, welche sich allesamt auf die Phase des Brainstormings, Strukturierens und des Einarbeitens von Feedback und Korrekturen beziehen:

- In der L1 verwenden 47 Teilnehmende Textverarbeitungsprogramme zum Strukturieren. In der L2 verwenden 42 Teilnehmende Textverarbeitungsprogramme zum Strukturieren.
- In der L1 verwenden 69 Teilnehmende Materialien aus Papier zum Brainstormen, in der L2 64 Teilnehmende.
- In der L1 verwenden 65 Teilnehmende Materialien aus Papier zum Strukturieren, in der L2 51 Teilnehmende.
- In der L1 verwenden 20 Teilnehmende Materialien aus Papier, um Korrekturen und Feedback einzuarbeiten, in der L2 16 Teilnehmende.
- In der L1 verwenden 64 Teilnehmende Stifte, um zu strukturieren, in der L2 54 Teilnehmende.

Anhand der oben präsentierten Erkenntnisse, leiten wir folgende Hypothesen daraus ab:

- I. In der L1 wird vor allem in der Phase des Strukturierens etwas mehr auf Materialien aus Papier zurückgegriffen als in der L2.
- II. Personen, die in der L2 schreiben/arbeiten, greifen vor allem in der Phase des Strukturierens lieber auf digitale Materialien zurück.

Generell findet sowohl in der Erstsprache als auch in der Fremdsprache ab der Phase des Rohtext-Schreibens ein signifikanter Zuwachs beim Arbeiten mit dem Computer statt. Brainstorming und Strukturierung findet eher auf dem Papier statt. In den Phasen des Brainstormings und Strukturierens liegt die Verwendung des PCs in der Erstsprache und auch in der Fremdsprache zwischen 50 und 58 % (n=86). Ab dem Schritt, im Zuge dessen der Rohtext verfasst wird, steigt die Verwendung des Computers auf über 80 % (n=86) an. Dies schlägt sich auch in der gleichzeitigen Verwendung von PC und Materialien aus Papier, z.B. dem Collegenblock, nieder. Von den Studierenden, die in der Erstsprache am PC brainstormen, verwenden 72 % (n=43) Materialien aus Papier. Beim Strukturieren sind dies auch 68 % (n=47). An dieser Stelle lässt sich eine leichte Abweichung beim Schreiben in der Fremdsprache ausmachen: Von all jenen Personen, die am PC brainstormen, verwenden auch 67 % (n=46) Materialien aus Papier zum Brainstormen. Beim Strukturieren liegt dies bei 46 % (n=50). Ab der Phase des Rohtext-Schreibens nimmt dieser Prozentsatz sowohl in der Erstsprache als auch in der Fremdsprache sukzessive ab und liegt zwischen 26 % (n=70) (Rohtext schreiben in der Erstsprache) und 7,5 % (n=80) (Endfassung in der Fremdsprache).

Angesichts dieser Erkenntnisse und der formulierten Hypothesen können wir unsere eingangs gestellte Arbeitshypothese („Beim Schreiben in Fremdsprachen kommen andere Schreibmaterialien zum Einsatz als beim Schreiben in Erstsprachen“) teilweise bestätigen.

Als Kontrollfrage wurde eine zweite konkrete Situation abgefragt, die den Wechsel der Schreibmaterialien betrifft: „Stell dir Folgendes vor: Du liest einen Zeitungsartikel in der Fremdsprache und musst einen Leserbrief in deiner Erstsprache dazu verfassen. Im Laufe des Schreibprozesses verwendest du beide Sprachen. Wechselst du die Schreibmaterialien, wenn du zwischen den Sprachen wechselst?“

Bei dieser Frage (n=86) gab es die Antwortmöglichkeiten „Ja“ und „Nein“. Ca. 15 % der Studierenden gaben an, dass sie die Schreibmaterialien wechseln, 85 % gaben an, dass sie dies nicht tun.

Hier ist auffällig, dass von den 34 % der Teilnehmer*innen (29 Personen), die bei Frage 7 (vgl. Abbildung 1) „nie“ angaben, drei Personen hier „Ja“ angegeben haben. Alle vier Teilnehmer*innen, die bei Frage 7

„immer“ angegeben haben, gaben „Nein“ an. Somit widersprechen sich ca. 8 % der Teilnehmer*innen innerhalb unseres Fragebogens. Diese Antworten sind diskrepant, wenngleich wir davon ausgehen, dass sie auf ungenaues Lesen bzw. die unterschiedlichen Fragestellungen zurückzuführen sind: Während die erste Frage sehr allgemein gehalten war, wurde hier eine konkrete Situation abgefragt.

Qualitative Ergebnisse

Im Rahmen der beiden Fragematrizen zur Verwendung von Schreibmaterialien in Bezug auf die Erst- und Fremdsprachen (Tabelle 2, Tabelle 3) wurden Angaben zu „sonstigen Schreibmaterialien“ erhoben, welche die Befragten fakultativ ergänzen konnten. Vereinzelt wurden von den Teilnehmer*innen hier Print- und Online-Wörterbücher sowie zahlreiche Apps und Programme genannt, zum Beispiel die Mindmap App iThoughts, Google Office (gdoc, gsheets), die Notes Plus App, Voice Recorder Pro, Ulyses App, Pinnwand und Mind Palace (Merktechnik).

Daneben haben wir den Zusammenhang zwischen Farben und Sprachen untersucht. Dabei haben wir die Teilnehmer*innen dazu aufgefordert, freiwillig zu erzählen, ob ihre (Schreib-)Materialien bzw. ihre Unterlagen in den verschiedenen Sprachen verschiedene Farben haben. Hier gaben 79 der 86 Teilnehmer*innen eine Antwort, wobei 47 Personen angaben, dass sie nicht bzw. „eigentlich nicht“ nach Farben trennen oder sortieren. 32 Personen hingegen gaben an, dass sie die Sprachen nach Farben ordnen bzw. mit einer bestimmten Sprache eine bestimmte Farbe verbinden. Dabei gaben einige Personen an, dass sie das Farbsystem aus der Schule übernommen haben, dass sie eine Sprache mit einem bestimmten Gefühl oder einer Person verbinden und somit eine bestimmte Farbe damit assoziieren oder, dass sie die Sprachen mit einer Farbe aus deren Landesflagge assoziieren.

(...) Nichtsdestotrotz assoziiere ich die Sprachen Italienisch und Französisch gerne mit den jeweiligen Flaggen der zugehörigen Länder (Italienisch: Grün-Weiß-Rot, Französisch: Blau-Weiß-Rot).

Ich sortiere die Materialien der unterschiedlichen Sprachen auch gerne nach Farben. Manchmal verbinde ich zu jeder Sprache, die Farbe der Landesflagge oder die Emotionen, die sie in mir erweckt (z.B. Deutsch=rot weil es die vertrauteste Sprache ist, Englisch=gelb weil ich es mit sonnigen und fröhlichen Leute in meiner Umgebung verbinde, Französisch=blau wegen der Flagge und Italienisch=grün wegen der Flagge und dem Essen (Basilikum, Oliven)).

Deutsch: rot

Englisch: blau

Französisch: gelb

Hab ich aus der Schule übernommen.

Aus den Angaben der Befragten schließen wir, dass bei einigen Personen ein merklicher Zusammenhang zwischen Farben und Sprachen besteht und dieser auch auf die Schreibmaterialien übertragen werden kann.

Fazit

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, welche Schreibmaterialien beim mehrsprachigen Schreiben zum Einsatz kommen. Mehrsprachiges Schreiben wird hierbei als Ressource und Fähigkeit betrachtet, innerhalb einer Aufgabe mehrere Sprachen, d.h. neben der Erstsprache auch eine Zweit-

und/oder Fremdsprache verwenden zu können. Als Teilnehmer*innen dienten Studierende des Zentrums für Translationswissenschaften (ZTW), da diese (wissenschaftliche) Texte in mehreren Sprachen produzieren müssen und in ihrem universitären Alltag mit vielen unterschiedlichen Facetten von Mehrsprachigkeit in Kontakt kommen. Es konnte gezeigt werden, dass neben den „klassischen“ Schreibmaterialien, wie zum Beispiel Collegenblöcken und Notizbüchern aus Papier und Stiften aller Art auch digitale Materialien stark zum Einsatz kommen. Laptop, PC und das Smartphone, inklusive dafür konzipierte Apps, Schreib-/Verwaltungs- und Textverarbeitungsprogramme nehmen dabei eine Vorreiterrolle ein. Die der Untersuchung zugrunde liegende Arbeitshypothese, welche annimmt, dass beim Schreiben in Fremdsprachen andere Schreibmaterialien zum Einsatz kommen als beim Schreiben in Erstsprachen, konnte teilweise bestätigt werden: Anhand einer Antwort-Differenz von 5% konnte festgestellt werden, dass in den Phasen des Brainstormings, Strukturierens und Feedback-/ Korrekturen-Einarbeitens Studierende in der L1 lieber auf Materialien aus Papier zurückgreifen und Studierende in der L2 vermehrt mit digitalen Materialien arbeiten. Interessant ist außerdem, dass zwei Drittel der Befragten angaben, dass mit dem Wechsel der Sprache auch ein Wechsel der Schreibmaterialien stattfindet, wobei die Häufigkeit des Wechsels zwischen „selten“ bis „immer“ variiert, es also sehr individuell entschieden wird. Außerdem ist hervorzuheben, dass bei einer zweisprachigen Aufgabenstellung in allen Phasen auch immer wieder eine L3 verwendet wird – die nichts mit der Aufgabenstellung zu tun hat.

Um noch weitere Aussagen zur Beziehung zwischen Sprache und Schreibmaterialien treffen zu können, sollte die Untersuchung an anderen Orten und großflächiger wiederholt werden. Darüber hinaus könnte untersucht werden, welchen Einfluss Textsorten auf den Wechsel der Schreibmaterialien haben. Des Weiteren würde eine Kontraststudie mit Studierenden anderer Studienrichtungen, deren universitärer Alltag nicht so explizit von Mehrsprachigkeit geprägt ist wie am Zentrum für Translationswissenschaft, weiteren Aufschluss über die vielleicht weniger bewusste Verwendung von Schreibmaterialien im Zusammenhang mit Erst- und Fremdsprachen geben.

Literatur

- Angelis, G. de, & U. Jessner (2012). Writing across languages in a bilingual context: A Dynamic Systems Theory approach. In R. Manchón (Eds.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (47–68). Boston: de Gruyter Mouton.
- Brinkschulte, M., & D. Kreitz (Eds.). (2017). *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783763957576
- Büker, S. (1998). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 11)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. [Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien]. Klagenfurt: Drava.
- Clark, A., & D. Chalmers (1998). *The Extended Mind*. *Analysis*, 58(1), 7–19.
- Dengscherz, S. (2011). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Zur Entwicklung eines didaktischen Konzepts zur Förderung von Transferpotentialen, Lernerautonomie und individuellen Schreibstrategien. In H.-J. Krumm, & P. R. Portmann-Tselikas (Eds.), *Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch* (243–252). Innsbruck: Studien-Verl.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Peter Lang GmbH.
- Fingerhut, J. (Eds.). (2013). *Philosophie der Verkörperung. Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte*. Berlin: Suhrkamp.
- Haerdtl, H. (2007). *Verborgene Netze. Analogien in unseren Ausdrucksformen*. Wien: Böhlau. Verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2957207&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Hettche, T. (2000). *Schreibzeug und andere Erinnerungen*. In C. Maar, H. U. Obrist & E. Pöppel (Eds.), *Weltwissen - Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild* (214–216). Köln: DuMont.
- Knorr, D., & U. Neumann (2014). *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://content-select.com/portal/media/view/54f81eba-3360-458d-b026-71e0b0dd2d03>
- Lange, U. (2012). *Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse*. In D. Knorr, & A. Verhein-Jarren (Eds.), *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (139–155). Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Merz-Grötsch, J. (2000). *Schreiben als System: 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik: ein Überblick*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Riemer, C. (2014). *Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In J. Settinieri (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (15–32). Paderborn: Schöningh.
- Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic writing as a cognitive developmental process: an enactivist perspective*. Dissertation. Universität Wien.
- Ruhmann, G., & O. Kruse (2014). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven*. In S. Dreyfürst, & N. Sennewald (Eds.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (15–34). Opladen: Budrich.
- Schneider, D. (2019). *Schreibstrategien Studierender beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch: eine empirische Untersuchung*. Masterarbeit. Universität Wien.

Vlasta, S. (2010). Literarische Mehrsprachigkeit im Vergleich – Formen und Möglichkeiten komparatistischer Blicke auf mehrsprachige AutorInnen und Texte. In M. Bürger-Koftis, H. Schweiger, & S. Vlasta (Eds.), *Polyphonie - Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität* (337–348). Wien: Praesens.

Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 3218, 4., bearbeitete Auflage). Wien: Böhlau Verlag. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838545974>

Webseite des Zentrums für Translationswissenschaft. Abgerufen am 25.12.2019 auf <https://transvienna.univie.ac.at/>.

Epistemologische Entwicklung an der Universität Wien

Reflexion über die persönliche epistemologische Entwicklung von Studierenden der Geschichte und der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien

Omar Nasr, Philomena Pober (Universität Wien)

Betreuerin: Drⁱⁿ Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

Abstract:

Dieses Projekt beschäftigt sich damit, wie Studierende zweier Studienrichtungen an der Universität Wien ihre eigene epistemologische Entwicklung wahrnehmen und beschreiben. Dabei wurden die Bachelorstudienrichtungen „Geschichte“ sowie „Kultur- und Sozialanthropologie“ für eine Fallstudie herangezogen, da sie sowohl Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Forschungsinteresse als auch große Unterschiede in ihren Zugängen zum Thema Wissen und ihren Methoden aufweisen. Es wurden zwei Gruppeninterviews durchgeführt, welche anschließend anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ausgewertet wurden. Die Ergebnisse ermöglichen einen Einblick in die Reflexion der epistemologischen Entwicklung durch Studierende dieser Disziplinen. Angelehnt an Schommer (1990), die aufzeigte, dass sich epistemologische Entwicklung nicht durch aufeinanderfolgende, abgeschlossene Stufen vollzieht, wird bei Studierenden der Geschichte und KSA untersucht, wie linear oder dynamisch sie über ihre eigene epistemologische Entwicklung reflektieren.

Keywords: epistemologische Entwicklung, Wissensbegriff, wissenschaftliches Schreiben, Geschichte, Kultur- und Sozialanthropologie

Einleitung und Forschungsinteresse

Studierende verändern im Laufe ihres Studiums ihre persönliche Auffassung von Wissen. Von der Schule kommend, wird Wissen oft als „wahr“ und als von einer Autorität „garantiert“ wahrgenommen. Diese Auffassung verändert sich aber im universitären Kontext hin zu einem differenzierteren Wissensbegriff (Römmer-Nossek, 2017, 111f).

Der Wissensbegriff spielt allerdings nicht in allen wissenschaftlichen Disziplinen eine explizite Rolle. Einige Disziplinen gehen reflektierter als andere damit um. Dennoch stellt ein zumindest impliziter Wissensbegriff für alle wissenschaftlichen Disziplinen die Grundlage des wissenschaftlichen Arbeitens dar und definiert als solche, was als Quelle des Wissens wahrgenommen wird und durch welche Methoden neues Wissen erzeugt, aber auch diskutiert und verworfen werden kann.

Lincoln und Guba (1994, 107) beschreiben diese unterschiedlichen Zugänge zum Wissensbegriff als Teil eines jeweiligen Basic Belief Systems, also als Teil unterschiedlich begründeter wissenschaftlicher Weltanschauungen. Wir vermuten, dass sich diese in den Studienrichtungen Geschichte und Kultur- und Sozialanthropologie implizit vermittelten Wissensbegriffe auf die individuelle epistemologische Entwicklung der Studierenden dieser Disziplinen auswirkt.

In unserem Forschungsprojekt an der Universität Wien gehen wir exemplarisch der Frage nach, wie Studierende ihre eigene epistemologische Entwicklung reflektieren und ob sich ihre Reflexion anhand der von Perry (1970) definierten Stufen vollzieht. Dazu befragen wir Studierende hinsichtlich ihrer Auffassung von „Wissen“. Außerdem stellen wir die persönliche Reflexion der Studierenden bezüglich

des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten im Laufe ihres Studiums ins Zentrum unseres Interesses. Dabei leitet uns die Frage, wie die Studierenden der Geschichte sowie die Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie auf ihr eigenes Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten im Zusammenhang mit ihrer Auffassung von Wissen blicken. Die Beschäftigung mit der Wahrnehmung des „Schreibens“ und „Wissens“ von Studierenden bietet viele Möglichkeiten, die zur Verbesserung und Optimierung der Lehre und des Studienaufbaus dieser Studienrichtungen hinsichtlich eines breiteren Angebotes zur Förderung der Schreibkompetenz beitragen können.

Theoretische Einbettung und Diskussion

In seinem einflussreichen Werk *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years* (Perry, 1970) behauptet Perry, dass Studierende verschiedene Positionen in ihrer epistemologischen Entwicklung durchlaufen. Aufbauend auf seiner Forschung, erstellte Perry ein Modell, durch welches die epistemologische Entwicklung von Studierenden dargestellt werden sollte. Dabei begriff Perry seine Untersuchung als „a purely descriptive formulation of students’ experience“ und kritisierte Versuche, sein Modell als „prescriptive program intended to ‘get’ students to develop“ einzusetzen (Perry, 1981, 107). In seinem Modell definierte Perry insgesamt neun Positionen, die er in vier Kategorien zusammenfasst. Diese werden in der folgenden Darstellung (Tabelle 1) veranschaulicht:

A. Dualism / Recieved Knowledge	
1. Basic Duality	Position 1 und 2 beschreiben eine richtig/falsch- Vorstellung von Wahrheit und Moral. Hierbei existiert eine Wahrheit, die von unumstrittenen Autoritäten vertreten wird. Andere Meinungen sind falsch.
2. Full Dualism	
B. Multiplicity / Subjective Knowledge	
3. Early Multiplicity	Andere Anschauungen sowie Unsicherheiten werden als temporäre Lösungen akzeptiert, bis die richtige Antwort gefunden wird.
4. Late Multiplicity	Die Bereiche, in denen es keine absoluten Antworten gibt, befinden sich außerhalb des Geltungsbereichs der Autoritäten.
C. Relativism / Procedural Knowledge	
5. Contextual Relativism	Wissen und Werte werden insgesamt als kontextuell und relativistisch wahrgenommen, auch Autoritäten.
6. „Pre-Commitment“	Die Notwendigkeit eines personal commitment zur Orientierung in einer relativistischen Welt wird begriffen.
D. Commitment / Constructed Knowledge	
7. Commitment	Verantwortung für die eigene Meinung wird in einigen Bereichen übernommen.
8. Challenges to Commitment	Konsequenzen eines klaren commitments werden erfahren.
9. „Post Commitment“	Bestätigung der Identität durch multiple Verantwortungen und commitment werden als kontinuierliche Betätigung begriffen.

Tabelle 1: Epistemologische Entwicklung (adaptiert nach Perry, 1970)

Laut Perrys Modell durchlaufen die meisten Studierenden eine vorhersehbare Entwicklung hinsichtlich ihrer Auffassungen von Wissen im Laufe ihres Studiums. Die grundlegende Annahme Perrys ist, dass sich Studierende von einer dualistischen Auffassung von Wissen – wonach Aussagen entweder richtig oder falsch sind – in neun Stufen zu einer relativistischen Auffassung von Wissen – wonach Aussagen als kontextuell wahrgenommen werden – „entwickeln“ und im Rahmen der letzten „Entwicklungsstufe“ Verantwortung für die von ihnen produzierten wissenschaftlichen Aussagen übernehmen.

Nachdem Perry sein Modell 1970 veröffentlicht hatte, wurde es in den darauffolgenden Jahrzehnten mehrmals kritisiert, adaptiert und modifiziert. Beispielsweise kritisierte Belenky, dass Perrys Studie nur für männliche Personen gelte. Daher fokussierte sie sich in ihrer Untersuchung zu „Women’s Ways of Knowing“ (1986) auf Frauen. In ihrem Modell beschrieb sie den „developmental path“, den Frauen in ihren Meinungen und Anschauungen durchlaufen, als „a set of epistemological perspectives from which women know and view the world“ (Belenky, 1986: 15).

Knefelkamp und Slepitzka adaptierten Perrys Modell und erweiterten seinen Geltungsbereich generell als „A Cognitive-Development Model of Career Development“ (1978). Sie waren der Meinung, dass sich Perrys Modell generell auf die Weltanschauung und Meinungen von Individuen übertragen lässt und sich außerdem anhand der Karriereplanung von Individuen beobachten lässt. Schommer (1990) kritisierte Perrys Annahme, „that personal epistemology is unidimensional and develops in a fixed progression of stages“ (Schommer, 1990, 498). Perrys Darlegungen stellen, trotz zahlreicher Kritik und Adaptierungen, dennoch eine Referenz in der Auseinandersetzung mit der epistemologischen Entwicklung dar.

Unsere Hypothese ist, dass Studierende der Geschichte und Kultur- und Sozialanthropologie sich selbst in ihrer Reflexion über ihre eigene epistemologische Entwicklung verschiedenen Stufen nach Perry (1970) zuordnen und damit ein implizit differenziertes Bild über ihre eigene epistemologische Entwicklung haben. Außerdem vermuten wir, dass sich die in den beiden Disziplinen verschiedenen, implizit vermittelten Basic Belief Systems (Lincoln & Guba, 1994, 107), also die unterschiedlich begründeten wissenschaftlichen Weltanschauungen, auf den persönlichen Wissensbegriff der Studierenden auswirken. Um diese Hypothesen exemplarisch zu überprüfen, führten wir Gruppeninterviews mit Studierenden zu ihren Auffassungen von Wissen und Schreiben und dem Zusammenhang von ihrem Wissensbegriff und ihren Schreibprozessen.

Methoden

Zur qualitativen Befragung der zwei Gruppen von jeweils vier Studierenden entschieden wir uns für semi-strukturierte Leitfadenterviews mit Fokusgruppen. Eine Fokusgruppe ist, im Gegensatz zu natürlich vorkommenden sozialen Gebilden, eine nicht natürliche Gruppe (vgl. Stewart & Shamdasani, 1990). Die Vorteile dieser Art von offener Gruppendiskussion sind einerseits eine entspannte Gesprächsatmosphäre und die Miteinbeziehung zurückhaltender Teilnehmer*innen sowie andererseits die Entwicklung und Vertiefung der im Gespräch aufkommenden Themen und Diskussionen. Die Teilnehmer*innen einer Gruppendiskussion hören die Antworten ihrer Kolleg*innen, können darauf eingehen und ihre eigene Position reflektieren, bestätigt sehen oder verändern, was bei individuellen Interviews

nicht möglich wäre (ebd.). Unabhängig von dem Thema des Interviews werden in Gruppeninterviews außerdem soziale Dynamiken der Wissensgenerierung erkennbar. Unsere Definition von „Wissen“ als soziales Phänomen in einer subjektunabhängig erfassbaren Welt spiegelt sich in der Auswahl dieser Interviewform wider. Vor dem Hintergrund des dargestellten Modells von Perry untersuchten wir die Reflexionen der Studierenden hinsichtlich ihres Schreibens und Wissens, um herauszufinden, ob die Wahrnehmung der Studierenden mit der von Perry beschriebenen Entwicklung entlang seiner Positionen kongruiert und inwiefern sie sich davon unterscheidet.

Wir formulierten Interviewfragen, um eine Reflexion über die eigene epistemologische Entwicklung zu ermöglichen. Die Fragen 1-3 beschäftigen sich mit dem Wissensbegriff, während die Fragen 4 und 5 den Zusammenhang zwischen „Wissen“ und „Schreiben“ reflektieren. Die Fragen 6 und 7 beschäftigen sich mit den schriftlichen wissenschaftlichen Arbeiten der Studierenden:

- 1) Was ist "Wissen" für dich?
- 2) Wie wird in der KSA/Geschichte Wissen "produziert"? Was sind die Quellen des Wissens?
- 3) Welche Methoden habt ihr selbst schon angewandt, um Wissen zu generieren?
- 4) Wie hängen "Wissen" und "Schreiben" zusammen?
- 5) Welche Rolle hat Wissen für den Schreibprozess zu Anfang des Studiums gespielt?
Wenn eine Veränderung da ist: Was ist jetzt anders?
- 6) Was ist "wissenschaftliches Schreiben" und welche weiteren Formen des Schreibens kennst du?
- 7) Was hat sich in euren Arbeiten verändert? Wie habt ihr zu Beginn des Studiums geschrieben und wie schreibt ihr heute?

Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen achteten wir darauf, dass sich zwei gleichgroße Gruppen bilden. Außerdem achteten wir besonders darauf, dass sich die Studierenden entweder am Ende ihres Bachelor- (BA) oder zu Beginn ihres Masterstudiums (MA) befinden. Den Anspruch, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis bei der Auswahl unserer Interviewpartner*innen herzustellen, konnten wir nicht zur Gänze erfüllen. In der Geschichte-Gruppe (GG) nahmen zwei Studierende mit männlichen (m) sowie zwei Studierende mit weiblichen (w) Vornamen teil, während in der KSA- Gruppe (KG) eine Person mit männlichem (m) und drei Personen mit weiblichen (w) Vornamen teilnahmen. Die Studierenden befanden sich zu unterschiedlichen Anteilen im Bachelor- oder Masterstudium, wie anhand von Tabelle 2 gezeigt wird.

Interviewpartner*innen				
	GG		KG	
	w	m	w	m
BA	1	0	3	0
MA	1	2	0	1

Tabelle 2: Interviewpartner*innen, (GG=Geschichte-Gruppe, KG=Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe, BA=Bachelor, MA=Master, w=weibl.Vorname, m=männl.Vorname)

Die Interviews wurden im Abstand von einer Woche zur gleichen Uhrzeit und im gleichen Gruppenraum am Institut für Zeitgeschichte durchgeführt. Die Dauer der Interviews war jeweils etwa eine Stunde. Nach einem entspannten Ankommen widmeten wir uns den zuvor ausgearbeiteten Fragen. Dabei wurden die Fragen nacheinander gestellt. Daraufhin bekamen unsere Interviewpartner*innen die Möglichkeit, etwaige Unklarheiten zu den Fragestellungen zu klären. Anschließend bekamen sie zwei Minuten Zeit, um ihre Überlegungen zu den Fragen zu notieren. Danach leiteten wir die Gruppendiskussion ein, die wir zeitlich nicht einschränkten, um genügend Raum für Diskussion sowie Reflexion zu bieten. Während der Diskussion begrüßten und motivierten wir gegenseitige Bezugnahmen, wodurch anregende Diskussionen entstehen konnten. Ansonsten hielten wir uns beide zurück, um die Diskussion inhaltlich nicht zu beeinflussen, wobei uns im Klaren war, dass die Vorauswahl sowie das Stellen der Diskussionsfragen schon eine grundlegende Beeinflussung unsererseits darstellten. Zur Auswertung der Interviews zogen wir unterstützend die Datenanalyse-Software Atlas.ti heran.

Ergebnisse und Auswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008). Markierte Textstellen der transkribierten Interviews wurden so in systematische Beziehung zueinander gebracht und in zwei Codierungrunden und anhand von 87 Codes und 10 Codegruppen analysiert. Im Folgenden (Tabelle 2) werden die häufigsten Codes und ihre Codegruppe aufgezeigt.

Code	Häufigkeit	Codegruppe
Kritik an der Lehre	19	Lob/Kritik an der Lehre
Methoden	16	Frage III: Welche Methoden habt ihr selbst schon angewandt?
Wissen speichern	9	Frage IV: Wie hängen Wissen und Schreiben zusammen?
Definition von Wissen?	9	Frage I: Was ist Wissen?
Relevanz im Studium	8	Frage I: Was ist Wissen?
Wissensgenerierung	8	Frage II: Wie wird Wissen in der G/KSA generiert?
Interview	8	Frage III: Welche Methoden habt ihr selbst schon angewandt?
Feldforschung und Beobachtung	7	Frage II: Wie wird Wissen in der KSA generiert?
Zusammenhänge	6	Frage I: Was ist Wissen?
believing game	5	doubting/believing game
Lesen	5	Frage II: Wie wird Wissen in der G generiert?

Tabelle 3: Die häufigsten Codes aus beiden Gruppeninterviews und ihre Codegruppe.

Durch die Analyse der Interviews konnten wir einerseits feststellen, dass in beiden Gruppen unterschiedliche Diskussionen bezüglich der Definition von Wissen entstanden. Außerdem gab es wesentliche Unterschiede zwischen den Gruppen in den Aussagen zur Generierung von Wissen in ihrem jeweiligen Fach. In beiden Gruppen trafen einzelne Studierende verschiedene Aussagen, die mehreren Positionen von Perrys Modells der persönlichen epistemologischen „Entwicklung“ zuzuordnen sind. In beiden Gruppen war die Kritik an der Methodenlehre an der Universität ein wesentlicher Teil der Diskussion. Im Folgenden gehen wir auf einige relevante Diskussionen näher ein.

Die Quellen des Wissens

Für die Beantwortung unserer Forschungsfrage besonders aufschlussreich war, dass Studierende beider Studienrichtungen zwar gängige Methoden und Theorien ihrer jeweiligen Disziplinen nannten und diese teilweise auch schon selbst angewandt hatten, ihr persönliches Wissen aber als in Lehrveranstaltungen der Universität erlernt beschrieben. Es fällt hier eine sehr interessante Diskrepanz zwischen der Kenntnis über die Prozesse der Wissensgenerierung innerhalb ihrer Disziplin und ihrer persönlichen Auffassung von in Lehrveranstaltungen anzueignendem Wissen auf. So beschrieb eine Teilnehmerin mit weiblichem Vornamen in der Geschichte-Gruppe beispielsweise Wissen als in Lehrveranstaltungen erlernbar.

F(2): Ja, ich würde sagen, als erstes sind eigentlich die Lehrveranstaltungen, in denen man eigentlich Wissen vermittelt bekommt, durch Vorlesungen, Vorträge von Studierenden, und durch Texte, die man eventuell noch dazu lesen muss, das ist würde ich sagen so die Hauptquelle im Studium.

Diese Auffassung von Wissen, welches als „wahr“ und durch eine Autorität „garantiert“ wahrgenommen wird, ist typisch für Studienanfänger*innen (vgl. Römmer-Nosseck, 2017). Auch die Auffassung, dass Wissen „da draußen“ sei, welches erlernbar ist, ist eher einer früheren Phase der persönlichen epistemologischen Entwicklung zuzuordnen (vgl. Perry 1970).

F(1): Also ich finde es auch einfach schön, wie viel Wissen noch da draußen ist, das ich lernen kann, [...] ich kann immer was Neues mir aneignen, aber ja, ich bin halt im Grunde ins Studium gegangen mit wirklich sehr viel Freude, was Neues zu lernen, aber die Frage ist halt, wenn ich jetzt zurückdenke, ich hoffe halt, dass ich von den Sachen, die ich bis jetzt gelernt habe möglichst viel mitgenommen habe, aber es ist halt das Studium trotzdem auch vergessen dazwischen immer wieder, was manchmal ein bisschen deprimierend ist.

Obwohl einige Studierende Wissen als erlernbar und als hauptsächlich in Lehrveranstaltungen vermittelt betrachteten, war in beiden Gruppen die Kenntnis über disziplinspezifische Methoden und Prozesse der Wissensgenerierung klar ersichtlich.

Methoden zur Wissensgenerierung

Während in der Geschichte-Gruppe hauptsächlich verschiedene Analyseverfahren und Quellenkritik als von den Studierenden bereits selbst angewandten Methoden und als Methoden zur Wissensgenerierung innerhalb der Disziplin genannt wurden, waren Methoden wie die teilnehmende Beobachtung, Feldforschung und (Selbst-)Reflexion die häufigsten Antworten in der Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe. Im Folgenden (Tabelle 4) werden die häufigsten Codes der Codegruppe „Methoden“ aus den beiden Diskussionen einander gegenübergestellt.

Geschichte-Gruppe		Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe	
Code	Häufigkeit	Code	Häufigkeit
Analyse (Text-, Film-, Netzwerk- und Diskursanalyse)	9	Interview (narrativ-biographisch, oral history, Expert:innen)	11
Quellenkritik	5	Teilnehmende Beobachtung	5
Interview (Exper:innen, oral history, qualitativ)	5	Grounded Theory	5
Vergleich	2	Reflexion (Vorannahmen)	4

Tabelle 4: Die häufigsten Codes der Codegruppe "Methoden".

Einige Studierende fühlten sich bezüglich der Anwendung und Auswahl von Methoden unsicher und wünschten sich diesbezüglich mehr Unterstützung seitens der Lehrenden. So reflektierte eine Teilnehmer*in mit weiblichem Vornamen aus dem Masterstudium Geschichte wie folgt.

F(2): Ich habe eigentlich auch sehr wenig über Methoden in der Geschichtswissenschaft gelernt und vor allem auch die Anwendung war sehr überschaubar, was wir da gemacht haben und meistens war es nämlich überhaupt keine Methode da, die man da zumindest bewusst angewendet hat in den Arbeiten [...] so grundsätzlich hat mir das irgendwie gefehlt, also das Wissen, dass man irgendwie eine Methode braucht, und das das irgendwie nicht geht, nicht zu wissen, was jetzt genau Methode ist, was ich da machen kann [...]

Ähnliche Unsicherheiten bezüglich der Anwendung von Methoden wurden von einer Teilnehmer*in mit weiblichem Vornamen aus dem Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie erwähnt.

F(1): Qualitative [gemeint sind quantitative Methoden, Anm. d. Verf.] Methoden war wirklich nichts, also du hast auf Excel ein paar Daten eingetragen und du hast halt quasi Prozente rausbekommen, aber das war nichts irgendwie mit Statistik, also Statistik, damit kann ich nicht arbeiten, jedenfalls bin ich nicht dazu ausgebildet worden.

Es entwickelte sich in beiden Interview-Gruppen die Diskussion über verschiedene Methoden und unsere Fragen zur individuellen Anwendung dieser zu einem Anlass für die Studierenden, die Lehre ihrer jeweiligen Disziplin besonders hinsichtlich der Vermittlung von Methoden zu kritisieren. Es wurde dadurch ersichtlich, dass fachspezifische Methoden benannt werden konnten, die Anwendung dieser Methoden und deren Methodologie schienen den Studierenden aber weniger klar.

Kritik an der Lehre

In beiden Gruppendiskussionen wurde die Methodenlehre von den Studierenden besonders kritisiert. So bemerkte in der Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe ein*e Teilnehmer*in mit weiblichem Vornamen, dass implizit davon ausgegangen werde, dass Studierende Methoden selbstständig erlernen.

F(3): Das ist schon irgendwie interessant, weil jetzt bei der empirischen [Bachelorarbeit, Anm. d. Verf.] denke ich mir, wenn da Fragen auftauchen zu bestimmten Methoden oder eben, weiß ich nicht, wie weit geht die Teilnahme bei der teilnehmenden Beobachtung oder wie sehr soll es noch Beobachtung sein oder Auswertungsmethoden oder so, aber ich habe irgendwie das Gefühl, das wird vorausgesetzt, dass du das irgendwie alles schon weißt, also da fühlt sich die vortragende Person, also für mein Gefühl, mag auch nicht stimmen, aber, irgendwie, nicht zuständig, dass das in dem Rahmen, oder es ist nicht vorgesehen, um das nicht auf die Person zu beziehen, dass das in dem Rahmen auch noch so Teil ist, die einzelnen Methoden, die Anwendbarkeit, und so weiter irgendwie durch zugehen, aber kommt schon auch ein bisschen kurz im Studium so.

Im weiteren Verlauf des Interviews machte sie auf die limitierte Möglichkeit zur Methodenpraxis im Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie aufmerksam.

F(3): Ja ich denke mir gerade irgendwie so viele Möglichkeiten gibt es ja eigentlich im Laufe des Studiums nicht, also im Bachelor jetzt, also würde ich sagen gefühlsmäßig liegt mir qualitatives Forschen mehr als quantitatives, weil ja, [...] (lacht) und dann das Auswerten und so weiter und Statistik, na wäh.

In der Geschichte-Gruppe kritisierte ein Teilnehmer mit männlichem Vornamen die Vermittlung von Methoden im Masterstudium.

M(1): Ich war bei einem Proposal-Workshop letztes Sommersemester, keine Ahnung, Master-Proposal-Workshop, wo dann halt alle zusammen sitzen und irgendwie mal besprechen, was sie für ihr Master[...] vielleicht machen wollen und dann hat halt die Dozentin hat einfach mal, es war halt eben so eine Diskussionsrunde und die Dozentin hat gefragt, was kennen sie denn eigentlich für Methoden jetzt in den Geschichtswissenschaften und es hat im Grunde keiner wirklich antworten können, weil eben für die Geschichte nicht wirklich vermittelt wird

Ein weiterer Teilnehmer mit männlichem Vornamen schloss sich dieser Kritik in ähnlicher Weise an.

M(2): Also die Geschichtswissenschaft, man entwickelt halt nicht unbedingt eine eigene [Methode] sondern greift sich halt viel, aber ich glaube einfach, es wird einfach ganz extrem schlecht vermittelt, so auch teilweise, also ich hatte letztes Semester ein Seminar, da haben wir mit Selbstzeugnissen gearbeitet, und das fand ich schon irgendwie witzig, also das war quasi ein Methodenseminar, aber Selbstzeugnis ist halt eigentlich keine Methode, sondern das ist irgendwie eine Quellengattung und dann wurde uns halt so, wurden uns ein paar Texte für Methoden auf Moodle gestellt und ich fand das irgendwie recht skurril, weil der Arbeitsauftrag war, mit einem Selbstzeugnis zu arbeiten und dann war halt als Methodenvorschlag Diskursanalyse, aber ich kann halt, wenn ich nur einen Text habe, so, dann kann ich keine Diskursanalyse machen, also ich kann sie mir durch Sekundärliteratur erschließen, aber dann führe ich sie nicht selber durch, also die Methode war halt bei jedem im Seminar eine klassische Textanalyse, was auch nicht schlecht ist, weil das machen viele Historiker, und ist ja auch, ja, also, aber so in der Lehre ist es irgendwie sehr schlecht [...] so Methoden zu vermitteln.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Studierende beider Gruppen die Vermittlung und Praxis von fachspezifischen Methoden ihrer Disziplinen als unzureichend empfinden. Anschließend gehen wir auf die Reflexionen der Studierenden bezüglich ihrer Schreibprozesse beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und deren Zusammenhang mit der Auffassung von „Wissen“ näher ein.

Wissen und der Schreibprozess von Studierenden

In der Reflexion über ihren eigenen Schreibprozess kam zum Vorschein, dass einige Aussagen der Studierenden bezüglich ihrer frühen oder ersten Seminararbeiten auf eine ähnliche Qualität der ersten Seminararbeiten schließen lassen. Die dadurch impliziten Auffassungen von „Wissen“ sind eher früheren Phasen der epistemologischen Entwicklung zuzuordnen.

F(1): Ich glaube am Anfang waren es so brave Seminararbeiten, wo man halt einfach geschrieben hat, [...] hat halt ein Kapitel nach dem anderen geschrieben, so, ohne eigentlich Erklärungen oder wirklich ein Argument hervorzubringen.

M(2): [...] die erste Seminararbeit das war, würde ich sagen, das war eigentlich so, ein schlechter Witz.

F(2): Na ich würde sagen, also am Anfang war es bei mir so, ich habe einfach alles aufgeschrieben, was ich weiß zu dem Thema quasi, und das war dann die Seminararbeit.

Die eigene Wahrnehmung der Studierenden deutet außerdem auf einen Veränderungsprozess im Laufe des Studiums hin. So zeugen einige Aussagen, wie zum Beispiel folgende Aussage einer Master-Studentin, von Reflexion und der Übernahme von Verantwortung für den verfassten, wissenschaftlichen Text.

F(2): [...] was sich jetzt noch ganz am Schluss bei der Masterarbeit verändert hat, dass ich wirklich auch Argumente verwende und bewerte und nicht nur Wissen wiedergebe, was andere produziert haben, sondern dass ich mir wirklich meine Gedanken dazu mache und das auch entsprechend dann anordne, also, ich habe schon davor auch irgendwie das ganze versucht, irgendwie so zu interpretieren, aber überlege, okay, was möchte ich jetzt in diesem Kapitel oder in diesem Abschnitt überhaupt damit sagen, warum ist das jetzt für meine Arbeit relevant, und das war etwas, was ich überhaupt nicht gelernt habe im Studium.

Dennoch war in folgender Aussage derselben Teilnehmer*in Unsicherheit bezüglich des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten erkennbar.

F(2): [...] aber ob das jetzt irgendwie so wirklich wissenschaftlich schon ist, kann ich jetzt noch nicht so genau sagen.

In den Reflexionen der Studierenden zu ihren Schreibprozessen waren trotz der Unsicherheit große Veränderungen in Bezug auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten erkennbar. Dies deutet darauf hin, dass eine persönliche epistemologische Entwicklung im Laufe des Studiums stattfindet, welche sich auf den Schreibprozess auswirkt. Im Folgenden gehen wir auf die Interviewfrage „Was ist Wissen?“ und die daraufhin entstandenen Diskussionen näher ein.

Was ist Wissen?

Im Interview mit der Geschichte-Gruppe entstand zwischen zwei Studierenden mit männlichen Vornamen eine Diskussion über Verschwörungstheorien und deren möglicher Falsifizierung und Klassifizierung als Wissen über Verschwörungstheorien. Diesbezüglich wurde diskutiert, inwiefern Glaube und Meinungen als Wissen angesehen werden können. Schließlich einigten sich die Studierenden auf eine Art Wissen über Verschwörungstheorien.

M(1): [...] auch wenn es kein für mich wertvolles Wissen ist, aber trotzdem ist es, weiß ich jetzt mehr als davor, also jetzt weiß ich vielleicht, wie Menschen ticken, denen ich jetzt nicht unbedingt zustimmen wollen würde. [...]

Diese Studierende mit männlichen Vornamen fragten in der Geschichte-Gruppe außerdem eher nach einer Definition und Eingrenzung des Wissensbegriffes als Studierende mit weiblichen Vornamen.

M(2): Ja, also ich mein, ich habe mich halt am Anfang gefragt, ob es eher um Wissen als Alltagsbegriff geht, oder quasi Wissen als Begriff, wenn ich den jetzt irgendwie wissenschaftlich verwende, je nachdem, dann ist es halt schwierig, weil dann muss man eine Begriffsbildung machen und dann kann man sich halt überlegen, was will ich reinpacken, was nicht.

Wissen wurde von den Studierenden mit weiblichen Vornamen vor allem mit Fakten und Informationen in Verbindung gebracht.

F(2): Also mir sind so beim Nachdenken eigentlich drei Aspekte eingefallen dazu, und was mir eigentlich auch als erstes eingefallen ist, ist Fachwissen, also was man im Studium lernt, Zahlen, Daten, Fakten.

In der KSA-Gruppe wurde neben Hinweisen zur Konstruktion und Funktion von Wissen und dessen Einbettung in soziokulturell-historischen Kontexten der Wissensbegriff von allen Teilnehmenden besonders mit Selbstreflexion während des Forschungsprozesses in Verbindung gebracht.

F(2): was immer auch ein Punkt ist, [...] ist, dass du dir deiner eigenen Subjektpositionierung irgendwie bewusst bist und dass irgendwie auch einfach ja, du ein Sammelsurium bist von ja, Sachen, Theorien, mit denen du dich schon beschäftigt hast, Menschen, mit denen du über das Thema schon gesprochen hast, was du sonst irgendwie erfahren hast über das Thema, [...], ja, dass dich das halt irgendwie prägt auch und dass das mitgedacht werden muss auch in der Reflexion, dann, irgendwie so, und dann vielleicht auch während dem Forschungsprozess, also das wollte ich vorher noch sagen, also gar nicht so vorher, dass dir da schon alles bewusst, also ich glaube alles kann dir gar nicht bewusst sein, also, dass du vieles dann erst während der Interaktion, während dem Aufenthalt im Feld und so ja, dass da viele

Sachen dann auftauchen auch, wo du dann irgendwie drauf kommst, ah, das ist so, eigentlich habe ich mir gedacht, das ist so, oder habe irgendwo mal gelesen, keine Ahnung, weißt du ja dann auch nicht, wo dieses Wissen, was dir dann einfällt, gach herkommt.

Die in Abbildung 1 dargestellten Codes geben einen Überblick der Antworten und entstandenen Diskussionen in den zwei Gruppeninterviews als Reaktion auf die erste Interviewfrage „Was ist Wissen?“.



Abbildung 1: Häufigkeit der Antworten von Studierenden mit weiblichen und männlichen Vornamen zur Interviewfrage „Was ist Wissen?“ nach Fach und Studienabschnitt. (eigene Darstellung, Auswertung mit Atlas.ti)

Bezüglich Perrys Phasen kann festgehalten werden, dass sich, sofern von einer Entwicklung gesprochen werden kann, jedenfalls Auffassungen von Wissen in allen Phasen beider Studienrichtungen finden ließen, die mehreren epistemologischen Phasen gleichzeitig entsprachen. Die Antworten der Studierenden deuten nicht auf eine lineare Entwicklung, sondern auf das gleichzeitige Bestehen mehrerer Auffassungen von Wissen hin.

Trotz des kleinen Samples sind Unterschiede zwischen den zwei Gruppen erkennbar. Im Abgleich zu Perrys Modell sind die Antworten der Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe einer fortgeschritteneren Stufe zuzuordnen als die Antworten der Geschichte-Gruppe. Diese unterschiedlichen individuellen Auffassungen der Studierenden von „Wissen“ schreiben wir den in den beiden Disziplinen implizit vermittelten, unterschiedlichen Basic Belief Systems (vgl. Lincoln & Guba, 1994) und Wissensbegriffen zu.

Schlussfolgerungen

Im Rahmen unseres Forschungsprojektes beschäftigten wir uns mit der persönlichen epistemologischen Entwicklung von Studierenden der Universität Wien. Vor dem Hintergrund verschiedener Modelle zur persönlichen epistemologischen Entwicklung leitete uns die Frage, inwiefern Studierende ihre eigene Entwicklung wahrnehmen und ob diese Entwicklung linear verläuft. In zwei Gruppen von Studierenden der Geschichte und der Kultur- und Sozialanthropologie führten wir semi-strukturierte Leitfadeninterviews in Fokusgruppen durch. Die transkribierten Interviews unterzogen wir einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008), unterstützt durch die Datenanalyse-Software Atlas.ti. Für unsere Forschungsfrage besonders relevant ist die Erkenntnis, dass in beiden Gruppen Studierende verschiedene Aussagen trafen, die mehreren Positionen von Perrys Modells der persönlichen epistemologischen „Entwicklung“ gleichzeitig zuzuordnen sind. Daraus schließen wir, dass Studierende sich nicht linear von einer epistemologischen Stufe zur nächsten „entwickeln“, sondern sich gleichzeitig in mehreren Positionen auf Perrys Phasen-Modell befinden können. Außerdem ist in beiden Gruppen eine Diskrepanz zwischen der Kenntnis von verschiedenen Erkenntnistheorien ihres Faches und der eigenen epistemologischen Position festzustellen. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Aussagen zur Generierung von Wissen in ihrem Fach schreiben wir den unterschiedlich begründeten wissenschaftlichen Weltanschauungen der zwei untersuchten Fachrichtungen zu. In beiden Gruppeninterviews kritisierten die befragten Studierenden die Vermittlung von Methoden an der Universität Wien.

Literatur

Belenky, Mary F.; Clinchy, Blythe M.; Goldberger, Nancy R.; & Tarule, Jill M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.

Guba, E.n G., & Y. Lincoln (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In: Denzin, Norman K. und Lincoln, Yvonna S. (Hsg.): *Handbook of Qualitative Research* (105-117). 2. Ausgabe. Thousand Oaks, London und New Delhi: SAGE Publications.

Knefelkamp, L. L., & R. Slepitz (1978). *A cognitive-development model of career development: An adaptation of the Perry scheme*. In C. A. Parker (Ed.), *Encouraging Development in college students*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Perry, William G., Jr. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Perry, W. (1981). *Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning*, in Arthur W. Chickering and Associates, *The Modern American College* (76-116). San Francisco: Jossey-Bass.

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

Schommer, M. (1990). *Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504.

Stewart, D. W., & P. N. Shamdasani (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi.

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.

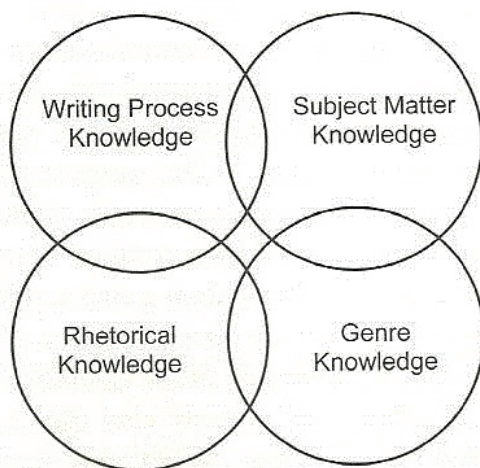
Beauforts Entwicklung des Modells von ‚Writing Expertise‘

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

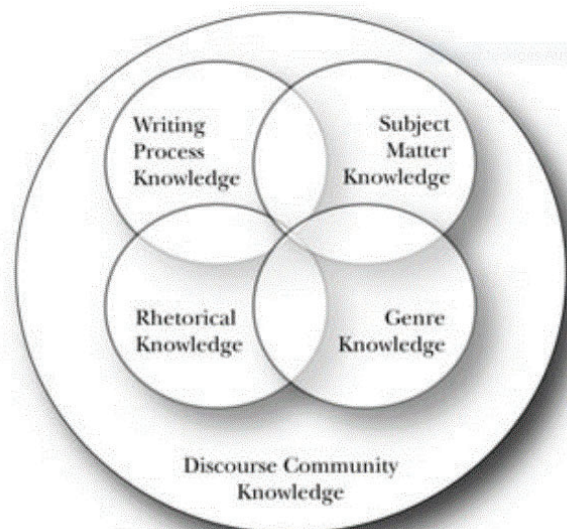


Abbildung 2: Beaufort, 2007, 19

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:

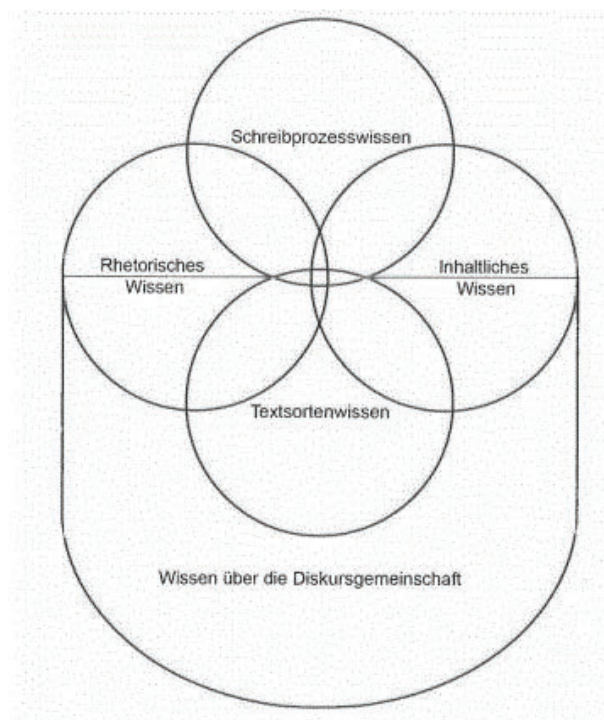


Abbildung 3: Beaufort, 2014, 156

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):

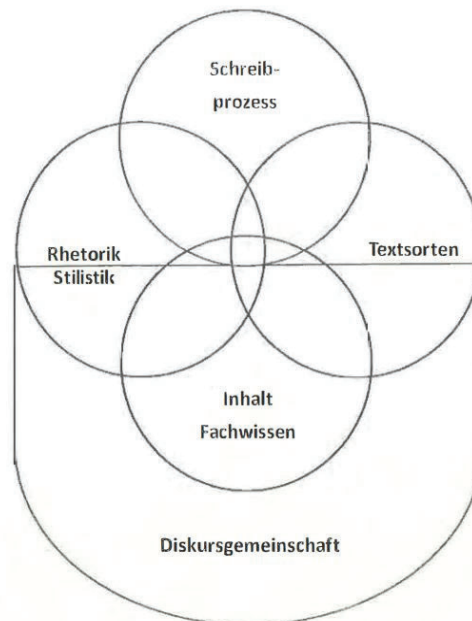


Abbildung 4: Girgensohn & Sennewald, 2012, 34

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 Schreibprozesses 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. Dreyfürst & 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.

Dreyfürst, 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.

Dreyfürst, 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. Dreyfürst & 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

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 02(2020)

ISSN 2709-3778