



ZISCH



zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung



Ausgabe 13/2025

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Sandra Drumm, Lea Zipp, Anna Rein, Alexander Sust, Maximilian Spiegelberg: „Mein Ort – schreib‘ Zukunft!“ Kreative Schreibwerkstätten zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Marina Märzinger: Schreibkompetenz als Teil von Forschungskompetenz

Karin Wetschanow (Hg.): Themenschwerpunkt “Autoethnografien von Studierenden”

mit Ute Beiglböck, Lena Klemke, Caroline Kodym, Anna-Hannah Martin,

Giorgia Montana Peretta, Lara-Alina Plieschnig, Neele Reimers und Tara Stepan

Junge Schreibwissenschaft

Rebekka Chvátal, Veronika Lassl, Deniz Sarican: Die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Wissenschaftler*innen der englischen Sprache in der Wissenschaft

Nele Transfeld, Lilli Vanek: Gedanken in Worte fassen

Martin Gessoni, Ante Pavkovic, Luca Petruzzelli: Der VOICE auf der Spur

Hélène Zillig, Jule Lehkij Wissenschaftstransfer durch Studierende: Potenzial des Konzepts und Rolle von Wissenschaftssprache

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

Erika Unterpertinger, MA
Lina Theiß, MA

Herausgeber*innen der Rubrik "Interdisziplinäre Schreibwissenschaft"

Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS)
Erika Unterpertinger, MA
Dr. Karin Wetschanow

Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Rubrik "Junge Schreibwissenschaft"

Klara Dreio, MA; Marcela Hubert, BA; Dipl. Päd. Dr. Daniela Rothe, Mag. Dr. Brigitte Römmer-Nossek

Kontakt: ctl.schreibassistenz@univie.ac.at

Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrektorat

Erika Unterpertinger, Lina Theiß

Layout

Felice Gotthardt, Lina Theiß, Erika Unterpertinger

Visuelle Gestaltung

Klara Dreio

Herausgegeben vom Center for Teaching and Learning der Universität Wien, 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" an der Universität Wien erarbeitet haben, sowie freie Einreichungen von Forschenden, die vom jeweiligen Herausgeber*innenteam der Rubrik "Interdisziplinäre Schreibwissenschaft" gemeinsam mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) betreut werden.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung erscheint zweimal im Jahr.

Die Rubrik "Interdisziplinäre Schreibwissenschaft" wird durch ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren inhaltlich geprüft, die Rubrik "Junge Schreibwissenschaft" durch ein offenes Peer-Review-Verfahren im Rahmen der Lehrveranstaltung "Akademisches Schreiben vermitteln und beforschen".

ISSN 2709-3778

Editorial

Rubrik *Interdisziplinäre Schreibwissenschaft*

In der Rubrik *interdisziplinäre schreibwissenschaft* gibt es in dieser Ausgabe viel zu lesen. Zum einen haben uns zwei Einreichungen erreicht, zum anderen gibt Karin Wetschanow den Themenschwerpunkt "Autoethnographien von Studierenden" heraus.

Sandra Drumm, Lea Zipp, Anna Rein, Alexander Sust und Maximilian Spiegelberg beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Frage, wie kreative Schreibwerkstätten als Format zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eingesetzt werden können. Dafür stellen sie ein eigens hierfür erarbeitetes Konzept vor, bei dem unterschiedliche Zielgruppen anhand verschiedener Schreibwerkstätten in der Region Kassel einbezogen werden. Der Beitrag gibt dabei nicht nur Einblick in theoretische Grundlagen, sondern zeigt auch, dass kreative Schreibwerkstätten Räume eröffnen, in denen Teilnehmende individuelle Zukunftsbilder entwickeln und kollektive Narrative aushandeln.

Marina Märzinger unternimmt eine umfassende Recherche zur Frage, welche Rolle wissenschaftliches Schreiben gegenüber der Vermittlung von Forschungsmethodenwissen in bildungswissenschaftlichen Curricula einnimmt. Hierzu beschäftigt sie sich damit, wie der Begriff 'Forschungskompetenz' konzeptualisiert wird und wie er sich

Konzepten wie "Schreibkompetenz" gegenüber verhält. Dabei kombiniert sie eine qualitative Dokumentenanalyse bildungswissenschaftlicher Curricula an österreichischen Universitäten, eine umfassende Web-Recherche zum Thema sowie ein systematisches Literaturreview. Sie stellt fest, dass forschungsmethodische Inhalte überrepräsentiert werden, während wissenschaftliches Schreiben nur begrenzt in Curricula ausgewiesen wird. Dabei sind jedoch schriftbezogene Fähigkeiten - kritisches Lesen, Argumentieren etc. - wichtige Fähigkeiten im Forschungsprozess, wie das Literaturreview zeigt. Märzingers Studie zeigt, dass Schreibkompetenz zwar für wissenschaftliches Forschen konstitutiv ist, ihre epistemische Funktion jedoch im bildungswissenschaftlichen Kontext kaum thematisiert wird.

Im Rahmen des Themenschwerpunktes hat Karin Wetschanow ihre Studierenden der Lehrveranstaltung "Theorien und Methoden der Schreibwissenschaft" im Erweiterungsstudium "Schreibwissenschaft" des SchreibCenters der Universität Klagenfurt dazu angeregt, sich autoethnografisch mit der Frage zu beschäftigen, "how has writing changed a life you're close to - your own life, lives you have observed, lives you've studied?"

Die Frage stammte aus dem Aufruf zur Einreichung von ca. 5000 Wörter langen Texten für einen Sammelband von Joshua Kuntzman und

Charles Bazerman mit dem Titel „[Shaped by Our Own Words: Love & Hate Letters to Writing](#)“.

Die Studierenden haben sich so in eigenen Projekten, die den Prinzipien forschenden Lernens folgen, auf die Suche nach ihren eigenen Wurzeln, nach den Momenten, an denen das Schreiben ihr Leben veränderte und weiteren Momenten rund

ums Schreiben gemacht. Die Texte von Ute Beiglöck, Lena Klemke, Caroline Kodym, Anna-Hannah Martin, Giorgia Montana Peretta, Lara-Alina Plieschnig, Neele Reimers und Tara Stepan zeigen eine große Bandbreite an Erfahrungen und Beziehungen zum Schreiben.

Wir freuen uns, mit diesem Heft den ersten Themenschwerpunkt zu präsentieren und wünschen viel Freude beim Lesen!

Die Redaktion der Rubrik *interdisziplinäre
schreibwissenschaft*

Editorial

Rubrik *Junge Schreibwissenschaft*

In der Rubrik *junge schreibwissenschaft* präsentieren Schreibmentor*innen Forschungsprojekte, die im Rahmen des Erweiterungscurriculums „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen“ entstanden sind.

Rebekka Chvátal, Veronika Lassl und Deniz Sarican untersuchen in ihrem Beitrag, wie Forschende der Geisteswissenschaften Englisch im wissenschaftlichen Publikationsbetrieb erleben und inwieweit diese sprachliche Dominanz auch als Bedrohung wahrgenommen wird. Während hier die akademischen Rahmenbedingungen wissenschaftlichen Schreibens im Fokus stehen, richtet sich der Blick des zweiten Beitrags auf den Schreibprozess selbst.

Mit „Gedanken in Worte fassen“ gehen Nele Transfeld und Lilli Vanek der Rolle kreativer und literarischer Schreibmethoden im Verfassen philosophischer Texte nach. Sie beleuchten philosophiegeschichtliche Hintergründe und treten in einen Dialog mit aktuellen Philosoph*innen der Universität Wien.

An diese Überlegungen zur individuellen Schreibpraxis lässt sich die Frage anschließen, wie sich Autor*innenschaft allgemein im wissenschaftlichen Stil bemerkbar macht. Martin Gessoni, Ante Pavkovic und Luca Petruzzelli begeben sich mit „Der VOICE auf der Spur“ auf eine explorative Suche nach der Autor*innen-Stimme in

deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten. Sie fragen, welche Elemente eine eigenständige Voice ausmachen und ob sich disziplinäre Unterschiede erkennen lassen.

Der Artikel von Hélène Zillig und Jule Lehkij geht der Überlegung nach, wie Wissen adressat*innen-gerecht auch über Disziplingrenzen des akademischen Forschens hinweg vermittelt werden kann. Sie erforschen in ihrer Studie Fragen des Wissenstransfers zwischen einem akademischen und fachgeschulten Diskurs auf der einen Seite und einem fachfremden Publikum auf der anderen. Zur Diskussion steht dabei auch, welche Rolle Studierenden in der Wissenschaftskommunikation zukommen kann.

Mit diesen Beiträgen zeigt sich, wie vielfältig, reflektiert und praxisnah Schreiben an der Universität erforscht und vermittelt wird. Wir laden euch ein, diesen spannenden Perspektiven mit uns nachzugehen und wünschen eine inspirierende Lektüre.

Die Redaktion der Rubrik *junge
schreibwissenschaft*

Inhaltsverzeichnis

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Sandra Drumm, Lea Zipp, Anna Rein, Alexander Sust, Maximilian Spiegelberg

„Mein Ort – schreib‘ Zukunft!“ Kreative Schreibwerkstätten zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung.....7

Marina Märzinger

Schreibkompetenz als Teil von Forschungskompetenz. Zum Stellenwert epistemischen Schreibens in der bildungswissenschaftlichen Forschung.....20

Themenschwerpunkt „Autoethnografische Versuche“

Herausgebende: Karin Wetschanow

Einleitung.....37

Ute Beiglböck

_ute/s/ Schreiben.....39

Lena Klemke

Schreiben hat viele Gesichter.....48

Caroline Kodym

Am Anfang war nicht mein Wort.....58

Anna-Hannah Martin

Das Schreibende Ich69

Georgia Montana Peretta

Was bedeutet Schreiben für mich?81

Lara-Alina Plieschinig

Liebes Schreiben.....87

Neele Reimers

Ein Gedenken an den Text, der gerade entsteht.....93

Tara Stepan

Meine Reise.....104

Junge Schreibwissenschaft

Rebekka Chvátal, Veronika Lassl, Deniz Sarican

Die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Wissenschaftler*innen der englischen Sprache in der Wissenschaft.....116

Nele Transfeld, Lilli Vanek

Gedanken in Worte fassen.....132

Martin Gessori, Ante Pavkovic, Luca Petruzzelli

Der VOICE auf der Spur.....150

Hélène Zillig, Jule Lehkij

Wissenschaftstransfer durch Studierende.....168



„Mein Ort – schreib' Zukunft!“

Kreative Schreibwerkstätten zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sandra Drumm, Lea Zipp (Universität Kassel), Anna Rein (VHS Region Kassel),
Alexander Sust, Maximilian Spiegelberg (SDG+ Lab Uni Kassel)

Abstract:

Der Beitrag stellt das Projekt „Mein Ort – Schreib Zukunft“ vor, in dem kreative Schreibwerkstätten als innovatives Format zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) konzipiert und umgesetzt wurden. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass kreatives Schreiben ein wirksames Medium sein kann, um Selbstwirksamkeit, Reflexionsfähigkeit und Gestaltungskompetenz zu entwickeln. Im Zentrum des Projekts steht die Frage, wie kreative Schreibprozesse Menschen darin unterstützen können, Zukunftsvorstellungen zu entwerfen und ihre eigene Rolle in gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu reflektieren. Methodisch wird das Projekt anhand verschiedener Schreibwerkstätten in der Region Kassel umgesetzt, die unterschiedlichen Zielgruppen (Schüler*innen, Senior*innen, Zugewanderte und Studierende) einbeziehen. Der Beitrag beschreibt zunächst die theoretischen Grundlagen von BNE und Schreibdidaktik, stellt die Projektkonzeption und -umsetzung dar und analysiert Gelingensbedingungen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass kreative Schreibwerkstätten Räume eröffnen, in denen Teilnehmende nicht nur individuelle Zukunftsbilder entwickeln, sondern auch kollektive Narrative aushandeln. Damit leisten sie einen Beitrag zur Umsetzung von BNE auf lokaler Ebene und zeigen zugleich Anschlussmöglichkeiten für schulische und außerschulische Bildungssettings.

Keywords: Kreatives Schreiben; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Schreibwerkstätten; Selbstwirksamkeit; Narrativität

Empfohlene Zitierweise:

Drumm, S., Zipp, L., Rein, A., Sust, A., & Spiegelberg, M. (2025): „Mein Ort - schreib' Zukunft!“ Kreative Schreibwerkstätten zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 13, 7-19. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251301>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

„Mein Ort – schreib‘ Zukunft!“

Kreative Schreibwerkstätten zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sandra Drumm, Lea Zipp (Universität Kassel), Anna Rein (VHS Region Kassel),
Alexander Sust, Maximilian Spiegelberg (SDG+ Lab Uni Kassel)

1. Einleitung

Die globalen Herausforderungen der Nachhaltigkeit verlangen nach Bildungsformaten, die über die reine Vermittlung von Wissen hinausgehen und Handlungskompetenz, Reflexionsfähigkeit sowie Kreativität stärken. Die Nachhaltigkeitsherausforderungen, die hinter den 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) der Vereinten Nationen stehen, sind so komplex, dass sie keine wissenschaftliche Disziplin oder Institution alleine lösen kann (wpn 2030, 2019,106). Gleichzeitig benötigen Menschen auf der individuellen Ebene Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen, die sie befähigen, die komplexen globalen und lokalen Herausforderungen zu verstehen und zu bewältigen. Daher ist Bildung, die individuell und gesellschaftlich transformierend wirkt, für die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft von entscheidender Bedeutung (UNESCO, 2021, 18). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verfolgt das Ziel, Menschen zu befähigen, Zukunft aktiv zu gestalten und Verantwortung für gesellschaftliche Transformationsprozesse zu übernehmen. Kreatives Schreiben eröffnet in diesem Zusammenhang besondere Potenziale: Es ermöglicht, Zukunftsvorstellungen sprachlich zu entwerfen, eigene Perspektiven kritisch zu reflektieren und sich als gestaltendes Subjekt zu erfahren.

Dementsprechend verschiebt sich in der BNE die Perspektive vom Lehren zum Lernen hin zur Entwicklung und Stärkung von Gestaltungskompetenz, welche wiederum Teilkompetenzen wie „vorausschauend denken und handeln“, „gemeinsam mit anderen planen und handeln können“ oder auch „sich motivieren können, aktiv zu werden“ beinhaltet (de Haan, 2008, 29-32).

Eigene Gestaltungsmöglichkeiten können durch das Schreiben von Texten über eine mögliche Zukunft konkreter bewusst werden, da sie eine Möglichkeit für Schreibende bieten, sich als gestaltendes Subjekt wahrzunehmen. Dies ist eine Voraussetzung, aus einer passiven Haltung hinaus ins Handeln zu kommen. Die Selbstwirksamkeit wird durch den Schreibprozess als solches erfahren und erweitert. Durch den Text entsteht ein greifbares und kommunizierbares Produkt, insbesondere wenn die Gestaltung eines konkreten Ortes in einem solchen vorgenommen wird

Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag das Projekt „Mein Ort – Schreib Zukunft“ vor. In Kooperation zwischen dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Universität Kassel, dem SDG+Lab der Universität Kassel und der Volkshochschule Region Kassel wurden Studierende zu Schreibcoaches qualifiziert, die daraufhin Schreibwerkstätten konzipiert und durchgeführt haben, die Menschen verschiedener Generationen und Hintergründe einladen, sich mit Zukunftsvorstellungen zu ihren persönlichen Orten auseinanderzusetzen. Damit verbindet das Projekt Hochschulbildung, literarisch-kreative Prozesse mit BNE-Zielen in der Gesellschaft und stärkt sowohl individuelle Selbstwirksamkeit als auch kollektive Narrative.

Der Beitrag verfolgt drei Ziele: Erstens wird die theoretische Verbindung von BNE und kreativem Schreiben herausgearbeitet. Zweitens werden Konzeption und Umsetzung der Schreibwerkstätten dargestellt, einschließlich methodischer Zugänge und Zielgruppenansprache. Drittens werden Erkenntnisse und Gelingensbedingungen diskutiert, die aufzeigen, wie Schreibwerkstätten zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz beitragen können. In der Conclusio werden schließlich Perspektiven für die curriculare und außerschulische Verankerung des Ansatzes sowie Empfehlungen für zukünftige Projekte formuliert.

2. Theoretische Hintergründe

Um das Projekt „Mein Ort – Schreib Zukunft“ theoretisch zu verorten, wird zunächst auf die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eingegangen. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen, welchen Stellenwert BNE im internationalen, nationalen und lokalen Kontext hat und wie sich daraus Anknüpfungspunkte für das Projekt ergeben. Außerdem wird Bezug darauf genommen, welche Rolle das kreative Schreiben im Kontext von BNE haben kann.

2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Transformative Bildung für nachhaltige Entwicklung hat das Ziel, Lernenden nicht nur Kenntnisse und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung zu vermitteln, sondern auch ihre Denkweisen, ihr Verhalten und ihr Engagement nachhaltig zu verändern (Wintersteiner et al., 2023, 12). „Eine solche gesellschaftliche Transformation erfordert starke Institutionen, partizipative Entscheidungen und Konfliktlösungen, Wissen, Technologien sowie neue Verhaltensmuster“ (BMBF, o.D, o.S.). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) definiert Nachhaltige Entwicklung auf seinem BNE-Portal wie folgt: „Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können“ (ebd.). Damit wird deutlich, dass BNE nicht nur ein abstraktes politisches Programm ist, sondern konkrete Bildungsprozesse anstoßen soll, die Menschen befähigen, globale und lokale Herausforderungen zu verstehen und aktiv mitzugestalten. BNE wird innerhalb der Nachhaltigkeitsstrategien auf internationaler (UNESCO), nationaler (BRD), Landesebene (Land Hessen) sowie kommunal (Stadt Kassel) für das Erreichen der Nachhaltigkeitsziele eine hohe Bedeutung zugeschrieben (UNESCO-Kommission, 2021, 41; Holst et. al., 2024).

Siebzehn Ziele bilden den Kern der Agenda 2030, welche von der UNESCO 2015 beschlossen wurde. Dort wird als 4. Ziel „Qualitativ hochwertige Bildung“ festgelegt. Diese wird als Grundbedingung für das Erreichen aller 17 Ziele beschrieben. BNE bildet innerhalb des 4. Ziels ein eigenes Teilziel (4.7), das wie folgt beschrieben wird: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UNESCO-Kommission, 2021, 14). BNE ist damit zugleich ein wichtiger Treiber für die gesamte Agenda 2030. Das unterstreicht auch die

Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie, die die Förderung und Weiterentwicklung von BNE auf nationaler und auf internationaler Ebene betont (UNESCO-Kommission, 2021, 62). Während die Agenda 2030 BNE als globales Ziel formuliert, stellt sich in der Umsetzung die Frage, wie dieses Ziel in konkrete Bildungsprozesse übertragen werden kann. Hier wird sichtbar, dass BNE über die Vermittlung von Wissen hinausgeht und auf Kompetenzen zielt, die Handeln und Partizipation ermöglichen.

2.2 Schreibdidaktik im Kontext BNE

Eine besondere Rolle spielt bei der praktischen Umsetzung der genannten Bildungsziele das Schreiben, das in pädagogischen Kontexten nicht nur der Wissensvermittlung dient, sondern auch Reflexion und Persönlichkeitsentwicklung anregt. In der pädagogischen Praxis übernimmt das Schreiben eine reflektierend-persönlichkeitsentwickelnde Funktion (Alers, 2019, 73, zit. nach Femers-Koch 2021, 16). Diese Schreibfunktion hat insbesondere für kreative Schreibwerkstätten eine hohe Relevanz (ebd.). Kreative Schreibimpulse stellen in diesen Werkstätten den Ausgangspunkt für Schreibprozesse dar (Femers-Koch, 2021, 20). Den Schreibprozess wiederum verstehen wir dabei als Abfolge mentaler und körperlicher Schritte, die sich wiederholen und ineinandergreifen können und sowohl von mentalen Vorgängen, dem konkreten Schreibumfeld, Sprachen, Emotionen und vielen weiteren Faktoren beeinflusst sind (u.a Kruse 2025; Dengscherz 2019; Kallass 2015). Damit wird deutlich, dass Schreiben weit mehr ist als die Produktion von Texten: Es ist ein komplexer Prozess, der kognitive, emotionale und soziale Dimensionen verbindet und gerade deshalb für Bildungsprozesse mit transformativer Zielsetzung relevant ist.

Durch (schriftliche) Narrative werden gerade eigene Erfahrungen, Gedanken und Gefühle im geschützten Raum der Schreibgruppe zum Ausdruck gebracht (Schmidt-Bernhardt, 2024, 66-67). Dies ermöglicht Selbstreflexion, unterstützt die Verarbeitung persönlicher Erlebnisse und trägt zur Entwicklung von Selbstbewusstsein und Persönlichkeit bei (Jung 1989, 14). Veränderungen, die im Denken und Perspektivierung von Welt ihren Anfang nehmen, können kreativ schreibend wirksam werden (Hausmann 2013, 21-22). Wirkungsprozesse kreativer Schreibwerkstätten zeichnen sich dabei nicht nur durch das kreative Schreiben aus, sondern auch durch das Zuhören und Lesen anderer Texte. Ergänzend dazu sind Feedbackprozesse von Bedeutung, um Textwirkungen nachzuvollziehen (Femers-Koch 2021, 30). Die genannten Elemente Schreiben, Vorlesen, Zuhören und Feedback eröffnen Lernräume, in denen individuelle Ausdrucksmöglichkeiten mit gemeinschaftlicher Reflexion verknüpft werden. Hier zeigt sich bereits die Nähe zu zentralen Anliegen der BNE, die auf Kooperation, Partizipation und Perspektivwechsel abzielt.

Durch gezielte Schreibimpulse regen Schreibwerkstätten sowohl kreative Ausdrucksmöglichkeiten an als auch zugleich reflektiertes Handeln und kooperative Problemlösungen (Femers-Koch 2022, 72-73). An dieser Stelle wird die Verbindung zu BNE deutlich: Genau jene Kompetenzen, die im Rahmen kreativer Schreibwerkstätten gefördert werden, entsprechen den Zielen der BNE, die Menschen zu verantwortlichem und zukunftsorientiertem Handeln befähigen will. Diese Fähigkeiten bilden eine direkte Grundlage dafür, wie kreatives Schreiben Bildungsprozesse im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) unterstützen kann. Das lässt sich daraus schließen, dass mit BNE beabsichtigt wird,

die kreativen Potenziale des Einzelnen sowie dessen Kommunikations-, Kooperations-, Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern (Bollow et al., 2014, 387). So spielt Kreativität eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft, da sie Menschen ermöglicht, über bestehende Strukturen ihrer Gesellschaft hinauszudenken, neue Perspektiven zu entwickeln und innovative Lösungen für komplexe gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen zu finden (Merker & Weissenberger-Eibl, 2025, 9). Diese kreative Dimension gewinnt besondere Schärfe, wenn Teilnehmende in utopischen oder dystopischen Texten Zukunftsbilder entwickeln. Auf diese Weise können imaginierte Szenarien kritisch mit der Gegenwart verknüpft und Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden. Insbesondere utopische und dystopische Texte eröffnen damit Teilnehmenden von Schreibwerkstätten die Möglichkeit, Zukunftsvorstellungen zu entwickeln und diese kritisch auf Handlungen in der Gegenwart zu beziehen (Wolting, 2022, 63).

Die Schreibwerkstätten haben den Anspruch, Lernende in ihrer Reflexionsfähigkeit zu stärken und in einen Austausch über Wahrnehmungsmuster zu bringen. Dieses transformative Lernen gewährleistet die Veränderung von Bedeutungsschemata über einen emotionalen Zugang, mit der Absicht den Abstand zwischen Wissen und Handeln zu verringern. Lernende denken kritischer, werden sich ihrer Annahmen und ihrer eigenen Verantwortung bewusst, und durchlaufen Empowerment-Prozesse (Fuhr, 2018, 93). Damit rücken Schreibwerkstätten in den Bereich transformativen Lernens: Sie eröffnen Räume, in denen individuelle Reflexion mit kollektiver Auseinandersetzung verbunden wird.

Schreibwerkstätten bieten somit die Möglichkeit, durch kreative Prozesse sowohl auf individueller Ebene als auch im Austausch mit der Gruppe die Persönlichkeitsbildung zu stärken. Indem Teilnehmende die eigenen Erfahrungen, Vorstellungen sowie zukünftigen Entwicklungen in ihrem Lebensumfeld reflektieren, wird auch die Handlungsfähigkeit erweitert. Hierdurch können Schreibwerkstätten transformative Prozesse anstoßen, die zu einem bewussteren, reflektierten und nachhaltig orientierten Handeln beitragen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass kreatives Schreiben und BNE aufeinander verweisen: Während BNE nach Kompetenzen verlangt, die Gestaltung und Partizipation ermöglichen, schafft kreatives Schreiben genau jene Erfahrungsräume, in denen solche Kompetenzen erprobt werden können. Damit zeigt sich, dass kreatives Schreiben ein zentraler Zugang zur Umsetzung von BNE ist. Es verbindet individuelle Reflexion mit kollektiver Aushandlung, fördert Gestaltungscompetenz und macht Zukunftsvorstellungen sprachlich erfahrbar. Auf diese Weise schlägt es die Brücke zwischen Wissen, Reflexion und Handeln und eröffnet damit neue Lernräume im Sinne nachhaltiger Bildung.

3. Projektkonzeption

Kassel hat bei der ‚Glücksstudie‘ (überraschend?) den ersten Platz unter den deutschen Städten belegt. Dass die Zufriedenheit mit dem Leben in der Stadt so gut beurteilt wird, nehmen wir zum Anlass, uns den Lieblingsorten in Nordhessen zu widmen: Im Rahmen des Projektes „Mein Ort – schreib‘ Zukunft!“ sind alle Interessierten eingeladen, sich mit einer Erzählung über ihre Beziehung zu einem Ort, eine glückliche Zukunft der Region auszumalen. Relevant ist dabei die Förderung praktischer

und sozialer Kompetenzen sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Besonders bedeutsam ist die Fähigkeit, das eigene Umfeld selbst zu gestalten. Dazu bedarf es der Schulung von vorausschauendem Denken, interdisziplinärem Wissen, autonomem Handeln und Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen (Rauch et al 2008, 35).

Diese Kompetenzen lassen sich nicht abstrakt aneignen, sondern müssen in konkreten Lern- und Erfahrungsräumen entwickelt werden. Hier kommen lokale Bildungsakteure ins Spiel, die BNE auf die Lebenswelten der Menschen beziehen. Seit 2021 gehört Kassel zu den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten BNE-Modellkommunen und erhält Unterstützung durch das „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ bei der Umsetzung und Verankerung von BNE (Stadt Kassel, o.D., o.S.). Die Universität Kassel hat sich in den vergangenen Jahren strategisch und strukturell auf die, durch die AGENDA 2030 stärker ins öffentliche und politische Bewusstsein gelangte, gesellschaftliche Aufgabe ausgerichtet, Nachhaltige Entwicklung zu fördern: Als Ort der Lehre und Wissenschaft mit einem Schwerpunkt auf Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen will die Universität Kassel eine besondere Vorbildfunktion einnehmen. Ihr ist es daher besonders wichtig, sich selbst schrittweise entsprechend der gesetzten Ziele zu entwickeln, um damit Vordenker und Modell für einen gesellschaftlichen Wandel zu sein (Universität Kassel, 2022, 17).

Die strategische Ausrichtung der Universität Kassel auf Nachhaltigkeit schafft damit den institutionellen Rahmen, in dem Formate wie das SDG+ Lab entstehen konnten. Dieses fungiert als Schnittstelle, die verschiedene Akteur*innen zusammenführt, um Nachhaltigkeit regional erfahrbar zu machen: UniKasselTransfer, die Transfereinrichtung der Universität Kassel, führt Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft im SDG+ Lab zusammen, um gemeinsam innovative Lösungsansätze für konkrete regionale Nachhaltigkeitsherausforderungen ko-kreativ in gemeinsamen Arbeitsprozessen auf verschiedenen Ebenen zu entwickeln. Die skizzierten institutionellen Rahmenbedingungen zeigen, dass BNE in Kassel sowohl auf politischer als auch auf bildungspraktischer Ebene verankert ist.

3.1 Projektidee und -ziele

Das Projekt „Mein Ort – Schreib Zukunft“ ist nicht nur als einzelne Veranstaltungsreihe angelegt, sondern verfolgt das Ziel, kreative Schreibwerkstätten als innovatives Bildungsformat im Kontext von BNE zu erproben und zu verstetigen. Die nachfolgenden Ausführungen stellen die institutionellen Partner*innen, die Projektidee sowie die methodischen Grundlagen dar. Das Projekt wird in enger Zusammenarbeit des SDG+ Labs der Universität Kassel, der Volkshochschule Region Kassel und des Fachgebiets DaZ der Universität Kassel realisiert.

Das SDG+ Lab verfolgt einerseits methodische Arbeitsziele, wie den Aufbau einer SDG+ Methodenbox und dem Bilden von Communities of Practice, aber auch inhaltliche Ziele, wie den Nachhaltigkeitsdiskurs und die -praxis entlang der SDGs in der Region zu stärken, Zukunftsbilder zu entwickeln und einen ‚Humus‘ für regional- & stadtpolitische Entwicklungsoptionen anzureichern. Gefördert wird dies von 2023 bis 2027 durch die Bund-Länder-Initiative „Innovative Hochschule“, die das Ziel der Weiterentwicklung der Rolle der Hochschulen im regionalen Innovations-Ökosystem, sowie die Weiterentwicklung von Transfermethoden und -formaten hat.

Neben universitären und forschungsorientierten Strukturen braucht es jedoch auch Bildungspartner*innen, die direkt mit unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen arbeiten. Hier spielt die Volkshochschule Region Kassel (vhs Region Kassel) eine zentrale Rolle, da sie BNE in die Breite der Gesellschaft trägt und vielfältige Zielgruppen erreicht. Sie ist die Weiterbildungseinrichtung für Stadt und Landkreis Kassel und „[...] soll lebensbegleitendes Lernen ermöglichen und organisieren sowie die Region durch ein inhaltlich und regional umfassendes Bildungsangebot stärken. Die Volkshochschule begleitet gesellschaftliche Entwicklungen und wirkt sozialen Ungleichheiten im Bildungsbereich entgegen“ (vhs Region Kassel, o.D., o.S.). Durch ihr breites Angebot, ihre große Vernetzung auch in die Fläche, ist sie eine facettenreiche Kooperationspartnerin.

Als Kooperationspartner der Universität Kassel fungiert das Fachgebiet DaZ, welches insbesondere mit einer hohen Expertise an schreibdidaktischem Wissen und an produktivem Einsatz kreativer Methoden im schulischen und außerschulischem Kontext zur Entwicklung der Schreibwerkstättenformate beiträgt. Am Fachgebiet werden studentische Schreibberater*innen und Schreibcoaches ausgebildet und begleitet, die in den von der VHS organisierten Schreibwerkstätten die Leitung übernehmen.

Durch die Expertise zur nachhaltigen Stadt- und Regionalplanung des SDG+ Labs, die Unterstützung der vhs Region Kassel durch Organisation und Zielgruppenansprache sowie mit der Ergänzung der pädagogischen und schreibdidaktischen Perspektive durch das Fachgebiet DaZ können verschiedene Perspektiven in die Planung, Umsetzung und Evaluation des Projekts integriert werden. Ziel des Projekts ist, dass die Teilnehmenden in den Schreibwerkstätten kreative Formate entwickeln, die den Bedarf nach Veränderung, Visionen für die Zukunft und mögliche Wege der Transformation sichtbar machen. Aus den kreativen Prozessen, die an der Erfahrungswelt der Teilnehmenden ansetzen, können dann Impulse für die Gestaltung des eigenen nachhaltigen Lebens in der Stadt und Region Kassel entstehen. Dabei erleben die Teilnehmenden aktiv, welche Narrative sie zu den Themen der BNE für sich entwickelt haben und erfahren diesbezüglich Gestaltungsspielräume: sie erweitern ihre Gestaltungskompetenz (de Haan et al., 2008, 183-188).

Mit diesem doppelten Fokus auf Schreiben und Zukunftsvorstellungen eröffnet das Projekt einen Erfahrungsraum, in dem die Teilnehmenden sowohl ihre eigene Gestaltungsfähigkeit erproben als auch kollektive Narrative aushandeln können: So wollen wir gemeinsam erkunden, wie das eigene Schreiben, aber auch das Erzählen und Hören solcher Geschichten auf uns wirken und ob sich dadurch für uns Möglichkeiten auftun. Wie kann das Formulieren solcher Möglichkeiten die eigenen Gestaltungsräume bewusster machen? Inwiefern nimmt dies Einfluss auf künftige Entscheidungen? Unter welchen Bedingungen können Geschichten so mächtig werden? Von welchen Narrativen der Vergangenheit lassen wir uns heute in unseren Entscheidungen, Wertungen und in unserem Denken beeinflussen?

Dadurch leisten die Werkstätten einen Beitrag zum Empowerment: Sie ermutigen Teilnehmende, eigene Erfahrungen ernst zu nehmen, Zukunftsszenarien aktiv zu entwerfen und aus der passiven Haltung ins Handeln zu kommen. In den entwickelten Texten spiegeln sich Narrative, die Identität, Zugehörigkeit und Handlungsorientierungen prägen – und zugleich veränderbar machen.

Solche Narrative wirken nicht nur auf individueller Ebene, sondern haben das Potenzial, gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten. Besonders in der Stadt- und Regionalentwicklung zeigt sich, wie stark

Erzählungen Wahrnehmungen, Entscheidungen und Entwicklungen beeinflussen.

Um die entwickelten Texte aus den Schreibwerkstätten der Öffentlichkeit zu präsentieren, wurde bereits eine erste Ausstellung realisiert, in welcher Schreibergebnisse aus den Schreibwerkstätten gezeigt wurden. Weitere Ausstellungen sind bereits in Planung und werden die Reihe fortsetzen.

3.2 Zielgruppen

Die Zielgruppen zeichnen sich dabei durch eine ausgeprägte Diversität aus: So wurden im Rahmen des Projekts bereits Schreibwerkstätten für Studierende, Schüler*innen verschiedener Klassenstufen, Senior*innen, zugewanderte Deutschlernende, Studierende und Landfrauen durchgeführt. Darüber hinaus haben alle Bürger*innen aus Stadt und Kreis die Möglichkeit, sich in Schreibwerkstätten an öffentlichen Orten spontan einzubringen und in ihren Texten individuelle Zukunftswünsche zum Ausdruck zu bringen. In der Folge entsteht somit für alle Beteiligten die Gelegenheit, ihre Stimmen sichtbar zu machen und Veränderungsprozesse mitzugestalten. Dadurch fungieren die Schreibwerkstätten nicht nur als Räume, um sich kreativ zum Ausdruck zu bringen, sondern auch als Orte des Empowerments. Die Vielfalt der Zielgruppen erfordert eine diversitätssensible und generationenübergreifende Didaktik. Methodisch wurde daher ein Ansatz gewählt, der kreative Schreibimpulse mit Elementen der BNE verbindet: Einerseits lernen die Teilnehmenden eine Methode des kreativen Schreibens kennen, andererseits entstehen dabei Erzählungen, die Zukunftsvorstellungen für konkrete Orte formulieren. Die Verbindung von individueller Ausdruckskraft und gemeinschaftlicher Reflexion ist dabei zentral.

4. Umsetzung der Schreibwerkstätten

Schreibwerkstätten können dabei helfen, sich bewusster zu werden, in welchen Narrativen wir uns befinden und dass diese durch Geschichten befördert und mithin verändert und gestaltet werden können. Indem Schreibwerkstätten solche Narrative sichtbar machen und bewusst zur Diskussion stellen, tragen sie nicht nur zur Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden bei, sondern leisten auch einen Transfer in die Region. Sie eröffnen Möglichkeiten, lokale Transformationsprozesse durch Sprache und Imagination mitzugestalten und die Ziele der BNE in konkreten Lebenswelten zu verankern.

4.1 Auswahl und Ansprache der Zielgruppen

Vorab wurde eine Auswahl an möglichen durchführenden Kooperationspartner*innen getroffen. In Zusammenarbeit mit der Personalentwicklung der Landkreisverwaltung wurde eine Schreibwerkstatt für Auszubildende im Landkreis Kassel auf freiwilliger Basis angeboten, eine offene Schreibwerkstatt mit dem Haus der Demokratie im Wesertal geplant, Schreibwerkstätten im DaZ-Bereich (einmal an der vhs Region Kassel und auch in Kooperation mit dem Bildungswerk der Nordhessischen Wirtschaft) durchgeführt sowie Schreibwerkstätten an Schulen anvisiert.

Auszubildende beim Landkreis Kassel: Die Ansprache erfolgte über die Personalentwicklung bzw. die für die Auszubildenden zuständigen Stellen. Das Angebot war freiwillig; die Ausschreibung wurde im Internet veröffentlicht und eine E-Mail an alle Auszubildenden versandt. Die Anmeldungen gestalteten sich als zurückhaltend. Es lässt sich vermuten, dass dies daraus resultierte, dass den Auszubildenden

anhand der Ausschreibung nicht deutlich wurde, was sie erwartet: Die Schreibwerkstatt weckte Erwartungen dahingehend, zu lernen, wie man Texte verfasst.

Schulen im Landkreis Kassel: Ein Flyer wurde erstellt, der einen Ausschreibungstext enthielt und Schulen die Möglichkeit bot, bei Interesse Kontakt aufzunehmen. Zunächst blieben Rückmeldungen aus; nach einer Erinnerung zeigten zwei Schulen Interesse. Bei der ersten Schule wurde direkt eine Lehrerin als Ansprechperson benannt, die eine Schreibwerkstatt für ihre fünfte Klasse einplanen wollte. In einer zweiten Schule konnten sieben Schreibwerkstätten durchgeführt werden. Hier zeigt sich auch für die Zukunft großes Interesse am Projekt.

Schreibwerkstätten im DaZ-Bereich: Es konnte eine Schreibwerkstatt an der vhs Region Kassel mit einer Gruppe durchgeführt werden, die zu dem Zeitpunkt einen Orientierungskurs besuchte. Da dort auch alltagsnahe Themen, wie zum Beispiel Nachhaltigkeit, besprochen werden, konnte die Schreibwerkstatt thematisch passend durchgeführt werden. Außerdem wurden zwei Schreibwerkstätten in Kooperation mit dem Bildungswerk der Nordhessischen Wirtschaft durchgeführt, das junge Erwachsene, die vor kurzem zugewandert sind und sich auf einen Beruf vorbereiten, begleitet.

Nach der Durchführung der Schreibwerkstätten gab es sowohl seitens der Kooperationspartner*innen als auch auf der Teilnehmendenseite positives Feedback. Das Format und die offene Perspektive der Schreibwerkstätten wurden von allen gut angenommen und sich eine Fortführung oder Ausweitung gewünscht. Bemängelt dagegen wurde, dass die Ausschreibung nicht deutlich genug hinsichtlich des Ablaufs und der Thematik der Schreibwerkstätten war. Die entstandenen Produkte waren vielfältig und umfangreich. Sie werden zu einer Ausstellung aufgearbeitet, die als Wanderausstellung die unterschiedlichen Akteure besuchen soll.

4.2 Ablauf und Methoden der Werkstätten

Die Schreibwerkstätten finden jeweils an einem Tag statt und zeichnen sich durch einen flexiblen, an die jeweilige Zielgruppe angepassten Ablauf aus. Die Auswahl und Gestaltung der Methoden orientieren sich jeweils an den Fähigkeiten und Interessen der Zielgruppen (und den individuellen Kompetenzen und Präferenzen der Schreibcoaches), wodurch ein hohes Maß an individueller und gruppenspezifischer Anpassung gewährleistet wird. Sie beginnen mit Einstiegs- und Kennenlernphasen, die durch Bild- oder Schreibimpulse einen niedrigschwelligen Zugang ermöglichen und erste persönliche Bezüge zum Thema Nachhaltigkeit herstellen. Darauf folgen thematische Einführungseinheiten, in denen die Dimensionen der Nachhaltigkeit oder auch die nachhaltigen Entwicklungsziele in vereinfachter Form erarbeitet werden. Methoden wie Stationenlernen, Brainstorming oder Think-Pair-Share unterstützen dabei das aktive Erarbeiten. Anschließend öffnen sich die Phasen zunehmend in Richtung kreativer Produktion. Freies Schreiben, Kleingruppenarbeiten, Collagen, Kurzfilme oder Plakatgestaltungen geben den Teilnehmenden vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten. Charakteristisch ist, dass die Werkstätten auf einen Wechsel von gelenkten und offenen Phasen setzen: Input-Elemente, die Orientierung geben, wechseln sich mit kreativen und individuellen Arbeitsphasen ab. Zum Abschluss werden die Ergebnisse in Gallery Walks oder Ausstellungen sichtbar gemacht und in Reflexionsrunden diskutiert.

Anschließend an die Schreibwerkstätten wurden Interviews mit den Leiter*innen der Schreibwerkstätten geführt, um die Planung und Durchführung der Schreibwerkstätten nachvollziehen zu können. Diese Interviews verdeutlichen, dass der Wechsel zwischen Struktur und Offenheit notwendig ist, um sowohl Orientierung zu schaffen als auch Kreativität freizusetzen. Während insbesondere in schulischen Kontexten mehr Struktur und klare Arbeitsaufträge nötig sind, eröffnen die offenen Phasen den Lernenden Zugänge, die im schulischen Alltag selten sind.

4.3 Konkrete Schreibimpulse und Themenbeispiele

Die Schreibimpulse umfassen sowohl literarisch-fiktive als auch biografisch-reflexive Ansätze. Häufig eingesetzt werden Fantasiegeschichten wie „Ein alter Baum erzählt von seinem Leben“, „Ein Tier beobachtet die Menschen“ oder „Eine Plastiktüte wünscht sich ein zweites Leben“. Darüber hinaus werden Briefe als Zukunftsprojektion („Brief an mein Ich in zehn Jahren“) oder als Rollenreflexion nach einem Privilege Walk genutzt. Auch kurze Texte zu Utopien und Dystopien, Elfchen oder freie Assoziationen kommen zum Einsatz. Kreatives Schreiben wird mit visuellen und szenischen Ausdrucksformen kombiniert, etwa durch Collagen, Comics, Stop-Motion-Filme oder kurze Videoclips. Die Interviews unterstreichen, dass solche Impulse den Teilnehmenden ermöglichen, eigene Lebensweltbezüge einzubringen. Zugleich wird deutlich, dass jüngere Lerngruppen von enger gefassten Aufgabenstellungen profitieren, während ältere oder freiwillige Gruppen stärker von offenen Impulsen angesprochen werden.

4.4 Reflexionsformate

Zentraler Bestandteil jeder Werkstatt ist der Austausch zwischen den Teilnehmenden. So bieten Feedbackrunden Raum für Reflexion, Diskussion und gegenseitige Anregung. Hierdurch kann nicht nur individuell ins Schreiben gekommen werden, sondern kreative Ideen und Perspektiven können miteinander geteilt und weiterentwickelt werden. Ein zentraler Bestandteil der Werkstätten sind die unterschiedlichen Reflexionsformate, die auf mehreren Ebenen ansetzen. Einerseits bieten Blitzlichter, Abschlussrunden oder Wunschzettel die Möglichkeit, persönliche Eindrücke und Lernerfahrungen festzuhalten. Andererseits ermöglichen Verfahren wie der Privilege Walk oder die Zukunftswerkstatt eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fragen von Gerechtigkeit, Handlungsspielräumen und Zukunftsgestaltung. Gallery Walks, bei denen Ergebnisse präsentiert und durch Peer-Feedback ergänzt wurden, kombinieren kreative Produktorientierung mit kollektiver Reflexion. Die Interviews mit den Leiter*innen der Schreibwerkstätten zeigen, dass gerade diese Reflexionsphasen für die Teilnehmenden bedeutsam sind: Sie helfen, Emotionen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit zu verarbeiten, Selbstwirksamkeit zu erleben und eigene Perspektiven in den größeren Kontext gesellschaftlicher Verantwortung einzuordnen. Dabei wird sichtbar, dass kreative Schreibprozesse nicht nur Ausdrucksformen erweitern, sondern auch Reflexionstiefe und emotionale Verarbeitung fördern können. Die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Werkstätten machen deutlich, dass sich kreative Schreibprozesse flexibel an verschiedene Zielgruppen anpassen lassen. Zugleich zeigen sie, welche Bedingungen entscheidend sind, damit Schreibwerkstätten ihr volles

Potenzial entfalten können. Diese zentralen Gelingensfaktoren werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst und reflektiert.

5. Erkenntnisse und Gelingensbedingungen

Die Erfahrungen zeigen, dass Schreibwerkstätten dann gelingen, wenn kreative Methoden, thematische Fokussierung und partizipative Gestaltung ineinandergreifen. Vier zentrale Bedingungen treten hervor: Erstens braucht es lebensweltliche Zugänge, um abstrakte Konzepte wie SDGs oder soziale Gerechtigkeit greifbar zu machen – etwa über lokale Bezüge oder alltagsnahe Fragen. Zweitens ermöglicht kreatives Schreiben die Verarbeitung von Emotionen und persönlichen Perspektiven, erfordert aber – besonders im schulischen Kontext – eine klare Struktur, um Sicherheit im offenen Prozess zu schaffen. Drittens ist die Gestaltung der Lernumgebung entscheidend: Moderation, Sensibilität für Gruppendynamiken und klar kommunizierte Phasen fördern produktives Arbeiten. Viertens zeigt sich, dass die emotionale Relevanz des Themas, vor allem in seiner sozialen Dimension, Motivation und Reflexion stärkt. Dabei war die Balance von Offenheit und Anleitung wesentlich. Insgesamt lässt sich festhalten: Schreibwerkstätten wirken besonders, wenn sie prozessorientiert, subjektbezogen und reflexiv angelegt sind.

In Bezug auf die Projektkonzeption war ein steter und regelmäßiger persönlicher Austausch über die Projektentwicklung notwendig und ertragreich. Hier müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Zeitpläne der Akteure (z.B. Semesterzeiten vs. VHS-Termine) besonders im Blick behalten werden.

6. Conclusio

Die im Projekt „Mein Ort – Schreib Zukunft“ durchgeführten Schreibwerkstätten verdeutlichen, wie kreatives Schreiben Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in mehrfacher Hinsicht erfahrbar macht. Auf kognitiver Ebene erweitern die Werkstätten Wissen über Nachhaltigkeit und eröffnen neue Perspektiven; auf emotionaler Ebene regen sie zur Auseinandersetzung mit persönlichen Zukunftsvorstellungen an; auf ästhetischer Ebene ermöglichen sie kreative Ausdrucksformen, die Selbstwirksamkeit erfahrbar machen. Besonders wirkungsvoll erwies sich die Verbindung von niedrigschwelligen Schreibansätzen mit gesellschaftlich relevanten Themen und der Möglichkeit, eigene Lebenswelten in Relation zu globalen Fragestellungen zu setzen.

Ein zentrales Ergebnis des Projekts ist die Erfahrung, dass die Zusammenarbeit von Universität, kommunaler Bildungseinrichtung und einem Nachhaltigkeitslabor neue Formen der Umsetzung von BNE hervorbringen kann. Während das Fachgebiet DaZ seine pädagogische und schreibdidaktische Expertise einbrachte, bot die vhs Region Kassel durch ihre breite Vernetzung Zugang zu unterschiedlichen Zielgruppen. Das SDG+Lab wiederum ergänzte die Perspektive nachhaltiger Stadt- und Regionalentwicklung und verknüpfte wissenschaftliche Expertise mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Diese Kooperation war in ihrer Form neu und überzeugend, weil sie interdisziplinäres Fachwissen, praktische Umsetzungskompetenz und regionale Verankerung produktiv miteinander verband. Wissenschaft wirkte so unmittelbar in die Gesellschaft hinein: Sie eröffnete Räume für Reflexion und Gestaltung, die für Bürger*innen verschiedener Hintergründe zugänglich waren und zugleich auf aktuelle Nachhaltigkeitsziele bezogen blieben.

Für zukünftige Projekte lässt sich daraus lernen, dass gerade solche Kooperationen zwischen Hochschulen, kommunalen Einrichtungen und innovativen Transferstrukturen besondere Wirkung entfalten. Schreibwerkstätten können dabei nicht nur als pädagogisches Format verstanden werden, sondern auch als gesellschaftliches Experimentierfeld, in dem Narrative für eine nachhaltige Zukunft entwickelt und erprobt werden. Entscheidend ist, diese Ergebnisse sichtbar zu machen – durch Ausstellungen, Veröffentlichungen oder digitale Formate – und so einen öffentlichen Diskurs anzuregen. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine systematische Weiterentwicklung der Verbindung von kreativem Schreiben und BNE sinnvoll ist. Dies betrifft sowohl die curriculare Verankerung im schulischen Unterricht und in der Hochschullehre als auch die Ausweitung auf außerschulische Bildungskontexte. Wichtig bleibt dabei die Sensibilität für Diversität sowie die kontinuierliche Integration von Austausch- und Feedbackprozessen. So können Schreibwerkstätten nicht nur individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Empowerment fördern, sondern auch einen nachhaltigen Beitrag zu gesellschaftlicher Transformation leisten.

Literatur

BMBF (o.D.). Was ist BNE? Aufgerufen am 31.08.2025 von: https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html

Bollow, E., Faasch, H., Möller, A., Newig, J., Michelsen, G., & Rieckmann, M. (2014). Kommunikation, Partizipation und soziale Medien. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (369-429), Springer Spektrum.

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (23-44). Verlag für Sozialwissenschaften.

Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.

de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-85492-0>

Femers-Koch, S. (2021). *Biografisches und kreatives Schreiben gegen Prüfungsangst. Ein theoretisches und methodisches Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Femers-Koch, S. (2022). *Intervision für die schreibpädagogische Praxis*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38865-2_4

Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (83-104). Springer.

Hausmann, R. (2013): *Alles, was in mir steckt. Kreatives Schreiben im systemischen Kontext*. 1. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht.

Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A., & de Haan, G. (2024). Monitoring SDG 4.7: Educations for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input indicator). *Sustainable Development* 32(4), 3908-3922. 10.1002/sd.

Jung, I. (1989). Schreiben und Selbstreflexion. Eine literaturpsychologische Untersuchung literarischer Produktivität. Westdt. Verlag.

Kallass, K. (2015). Schreiben in der Wikipedia. Produkte und Prozesse gemeinschaftlicher Textgenese. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08265-9_3

Stadt Kassel (o.D.). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aufgerufen am 29.08.2025 von: <https://www.kassel.de/buerger/arbeit-und-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/index.php>.

Kruse, O. (2025). Den Schreibprozess bewältigen. In T. Hug & K. Niedermair (Hrsg.), Handreichung Wissenschaftliches Arbeiten (137-154). 5., erweiterte und überarbeitete Auflage. Studia.

Merker, G. & Weissenberger-Eibl, M. A. (2025). Die Gestaltung von Zukünften. In M. A. Weissenberger-Eibl, M. A. (Hrsg.), Zukunftsgestalter Deutschlands. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-70324-3_1

Rauch, F., Streissler, A., & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (KOM-BINE). Wien, Austria: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Umsetzung der Sustainable Development Goals. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41(2), 10-16.

Schmidt-Bernhardt, A. (2024). Kreatives Schreiben in der Gruppe. gruppenanalyse 34(1), 61–76. <https://doi.org/10.30820/0939-4273-2024-1-61>

UNESCO-Kommission (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Roadmap. Deutsche UNESCO-Kommission. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf

Universität Kassel (2022). Konzept Nachhaltigkeit im Betrieb Universität Kassel. Einreichung eines Green Office. Aufgerufen am 04.09.2025 von: https://www.uni-kassel.de/uni/files/Universitaet/Profil/Umwelt_Nachhaltigkeit/Relaunch/Green_Office/2_GoGreen_Konzept/2_1_Nachhaltigkeitskonzept/KonzeptNachhaltigeUni2030_06_220505.pdf

Vhs Region Kassel (o.D.). Leitbild. Aufgerufen am 07.09.2025 von: <https://vhs-region-kassel.de/unsere-vhs/leitbild>

Wintersteiner, W., Glettler, C., Grobbauer, H., Peterlini, H.-K., Rauch, F. & Steiner, R. (2023). Transformative Bildung - ein Weg zur Nachhaltigkeit? - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2023) 49, S. 9-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-270860 - DOI: 10.25656/01:27086, Aufgerufen am 20.11.2025.

Wolting, M. (2022). „Climate Fiction“ in der deutschsprachigen Literatur. In: Wolting, M. (Hrsg.): Utopische und dystopische Weltenentwürfe. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737014175>

Wpn 2030-Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030 (2019). Ergebnisse Online-Konsultation 2019. Eine Frage der Wissenschaft: Die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie auf dem Prüfstand. Empfehlungen aus der Wissenschaft zur Überarbeitung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie 2020. <https://www.wpn2030.de/wp-content/uploads/2019/12/Konsultationsbericht-2019.pdf>



Schreibkompetenz als Teil von Forschungskompetenz

Zum Stellenwert epistemischen Schreibens in der bildungswissenschaftlichen Forschung

Marina Märzinger (Universität Wien)

Abstract:

Schreiben ist eine grundlegende Kulturtechnik und bildet die Basis wissenschaftlicher Textproduktion. Wissenschaftliche Schreibkompetenz als auch Forschungsmethodenkompetenz werden im Rahmen der akademischen Sozialisation erworben. Obwohl das Schreiben zur wissenschaftlichen Arbeit gehört, wird es in der universitären Lehre meist randständig thematisiert und selten als erkenntnisgenerierende Praxis verstanden, in der Bedeutungen entwickelt, Gedanken geordnet und neues Wissen generiert wird. Für bildungswissenschaftliche Forschung, die auch texthermeneutisch arbeitet, ist diese sog. epistemische Funktion zentral. So stellt sich die Frage, welche Rolle wissenschaftliches Schreiben gegenüber der Vermittlung von Forschungsmethodenwissen in bildungswissenschaftlichen Curricula einnimmt und wie der Begriff ‚Forschungskompetenz‘ konzeptualisiert wird. Vorliegender Beitrag kombiniert drei methodische Zugänge: 1) eine qualitative Dokumentenanalyse bildungswissenschaftlicher Curricula an österreichischen Universitäten, 2) eine quantitative Web-Recherche in Datenbanken zur diskursiven Präsenz beider Aspekte, 3) ein systematisches Literaturreview, das Teilkompetenzen des Begriffs ‚Forschungskompetenz‘ herausarbeitet. Die Ergebnisse zeigen eine Überrepräsentation forschungsmethodischer Inhalte, während wissenschaftliches Schreiben curricular begrenzt ausgewiesen wird. Die Web-Recherche bestätigt diese Gewichtung. Das Literaturreview zeigt, dass schriftbezogene Fähigkeiten wie kritisches Lesen, Argumentieren, Syntheseleistungen sowie das nachvollziehbare Verschriften von Erkenntnissen wichtige Fertigkeiten im Forschungsprozess sind. Die Studie zeigt, dass Schreibkompetenz zwar für wissenschaftliches Forschen konstitutiv ist, ihre epistemische Funktion jedoch kaum thematisiert wird. Damit bleibt eine zentrale Dimension geisteswissenschaftlicher Forschungskompetenz Kontext unterbelichtet.

Keywords: Forschungskompetenzen; wissenschaftliches Schreiben; epistemisches Schreiben

Empfohlene Zitierweise:

Märzinger, M. (2025): Schreibkompetenz als Teil von Forschungskompetenz. Zum Stellenwert epistemischen Schreibens in der bildungswissenschaftlichen Forschung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 20-36. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251302>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

Schreibkompetenz als Teil von Forschungskompetenz

Zum Stellenwert epistemischen Schreibens in der bildungswissenschaftlichen Forschung

Marina Märzinger (Universität Wien)

Einleitung

Universitäten sind Einrichtungen, die sich der wissenschaftsgeleiteten Forschung verschreiben. Sie gelten nach Stichweh (2006) als Orte wissenschaftlicher Sozialisation, in denen Studierende durch die Aneignung und Einübung *forschungsbezogener Kompetenzen* auf das wissenschaftliche Arbeiten¹ vorbereitet werden. Forschungskompetenzen werden unter anderem als Voraussetzung für die Ausbildung von Fachkräften beschrieben: Denn universitär ausgebildetes Fachpersonal soll fähig sein, „[to] use the methods of science to transform reality“ (Castillo-Martínez & Ramírez-Montoya, 2021, 1). Forschungskompetenzen zu vermitteln, ist insbesondere seit der Bologna-Reform in *allen* europäischen Curricula verankert, wie Quesada-Pallarès et al. (2022, 1) betonen:

Since the inception of the Bologna Process in 1999 and the creation of the European Higher Education Area in 2010, all European university grades *must* include a module on *research competence*; “research methods” is a core topic, embedded in all educational programs, regardless of field or education level. (Herv. M.M.)

Allerdings moniert Grogan (2021, 1), dass in der universitären Lehre vorrangig jene Fertigkeiten fokussiert werden, die sich auf die Vermittlung und Anwendung von Forschungsmethoden zur Produktion empirischer Daten konzentrieren. Jedoch muss empirisches Datenmaterial auch interpretiert und entsprechend verschriftet werden. Schreib- und Interpretationsprozesse erhalten daher nur wenig Aufmerksamkeit – und das, obwohl vor allem geisteswissenschaftliche Disziplinen häufig Textdokumente als Datengrundlage für ihre Forschung heranziehen. Das Schreiben wird vorrangig dann explizit, wenn Formalia wie z.B. Stilkonventionen oder Zitationsvorgaben erklärt werden. Im Folgenden wird diese Problemlage aus bildungswissenschaftlicher Perspektive aufgegriffen, indem untersucht wird, welche Rolle wissenschaftliches Schreiben als erkenntnisgenerierende Handlung in geisteswissenschaftlicher Forschung spielt. Dabei wird wissenschaftliche Schreibkompetenz neben der Fähigkeit zur empirischen Datenerhebung und -auswertung als Teil von Forschungskompetenz verstanden.

Wenngleich es im folgenden Beitrag nicht darum geht, die Anwendung von Forschungsmethoden gegen Schreib- oder Interpretationskompetenzen auszuspielen, ist festzuhalten, dass beide Bereiche notwendige Kompetenzbereiche geisteswissenschaftlicher Forschung sind. Fraglos wird anerkannt, dass fundierte Kenntnisse in der Anwendung und Durchführung bildungswissenschaftlicher Forschungsmethoden sowie das Verständnis von Methodologien unverzichtbar sind. Dennoch rückt der Akt des Schreibens – als Prozess der Darstellung, Strukturierung und Reflexion wissenschaftlicher

¹ Der Begriff ‚wissenschaftliches Arbeiten‘ wird weit gefasst und umfasst all jene schriftbasierten Handlungen im Forschungsprozess, die nötig sind, um Forschung betreiben zu können. Das kann sowohl das Schreiben wissenschaftlicher Artikel als auch das Verfassen von (Lese-)Notizen oder Interviewleitfäden etc. sein.

Erkenntnisse – in curricularen Kontexten häufig in den Hintergrund. Dabei leistet wissenschaftliche Schreibkompetenz einen Beitrag zum Gelingen akademischer Forschung: Denn erst durch die Verschriftlichung werden Erkenntnisse kommunizierbar, überprüfbar und im wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig. Es wäre dennoch zu kurz gegriffen, wissenschaftliche Schreibkompetenz allein auf die *kommunikative Funktion* zu reduzieren. Vielmehr lässt sich wissenschaftliches Schreiben als Bedingung der Möglichkeit verstehen, im Prozess des Schreibens hermeneutische Erkenntnisse zu gewinnen, die durch Auslegung und Interpretation von Texten neue Bedeutungen entstehen lassen. Die *erkenntnisgenerierende Funktion* des Schreibens zur Wissensproduktion wird als *epistemisches Schreiben* bezeichnet.

Epistemisches Schreiben meint, dass die Tätigkeit des Schreibens „als Medium und Form des Denkens“ (Ortner, 2000, 3) genutzt wird und so eine *erkenntnis- bzw. wissensgenerierende Funktion* ausübt, da durch das Schreiben Bedeutung *her-* und nicht bloß dargestellt wird (Struger, 2017, 99). Epistemisches Schreiben wird häufig mit heuristischem Schreiben gleichgesetzt, sodass es in der Literatur auch als *epistemisch-heuristisches Schreiben* (Ortner, 2000, 2) bezeichnet wird. Der Rückgriff auf die Etymologie der Wortzusammensetzung verdeutlicht die spezifische Art des Schreibens besser: Wissen (= *episteme*) wird schreibend (im Sinne von entdeckend = *heurískein*) weiterverarbeitet. Epistemisch-heuristisches Schreiben erhält so die einzigartige Möglichkeit, die Kapazitäten des Denkens zu erweitern oder gar zu steigern. Denn das „Schreibmedium“ wird bewusst als „Erweiterung des Arbeitsspeichers und damit der kognitiven Möglichkeiten des Individuums“ (Dalton-Puffer & Menz 2006, 103) genutzt. Die gegenwärtige Literatur erforscht epistemisches Schreiben aus verschiedenen disziplinären Blickwinkeln² (vgl. Unterpertinger, 2024, 152f). Für den bildungswissenschaftlichen Kontext ist dabei eine kognitionspsychologische Sicht anschlussfähig, wie sie Sylvie Molitor (1984, 8f) erarbeitet hat. Sie macht in der unten angeführten Begriffsdefinition deutlich, dass Schreiben nicht nur als Ausdruck, sondern als kognitiver Prozess der Wissensgenerierung verstanden werden kann:

Die Möglichkeit, eine Wissensstruktur erst während des Schreibens aufzubauen oder zu modifizieren, die auf der *Reflexivität des Schreibprozesses* begründet ist und mit seiner Eigenschaft als externe Speicherung zusammenhängt, lässt den Schreibprozess außerdem als Problemlösestrategie geeignet erscheinen. Er erhält somit eine zusätzliche Funktion, die wir als epistemisch-heuristische Funktion bezeichnen wollen. (Molitor, 1984, 8f)

Angesichts der Bedeutung epistemischer Schreibprozesse für geisteswissenschaftliche Disziplinen bleibt offen, in welchem Umfang die epistemische Funktion in der universitären Lehre berücksichtigt wird. Erste Einblicke in das Curriculum der Bildungswissenschaft an der Universität Wien (2022, 2024) legen nahe, dass wissenschaftliches Schreiben häufig im Rahmen von Lehrveranstaltungen zur Forschungsmethodik und -methodologie thematisiert wird. Die leitende Frage lautet daher: Welche Rolle spielt wissenschaftliches Schreiben als epistemische Praxis neben Forschungsmethodenwissen in den Curricula bildungswissenschaftlicher Studiengänge österreichischer Universitäten? Und was wird in der Literatur unter Forschungskompetenzen verstanden? Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Bedeutung wissenschaftlichen Schreibens als epistemische Praxis und Prozess der Wissensgenerierung neben der Vermittlung von Forschungsmethodenwissen – verstanden als die

Durchführung oder Anwendung eines konkreten Verfahrens, um Daten zu sammeln oder zu analysieren – in der universitären Ausbildung aufzuzeigen.

Um die Forschungsfrage zu klären, wird im theoretischen Teil der hermeneutisch-reflexive Bestandteil des Schreibens als epistemische Praxis untersucht, um zu zeigen, worin der wissensgenerierende Charakter besteht. Im methodischen Teil werden zu Beginn Curricula bildungswissenschaftlicher Studiengänge an österreichischen Universitäten mittels einer Dokumentenanalyse daraufhin untersucht, in welchem Umfang (gemessen nach ECTS-Punkten) wissenschaftliches Schreiben und Forschungsmethodenwissen curricular in der Lehre verankert ist. Zweitens erfolgt eine quantitative Web-Recherche in bibliothekarischen und bibliometrischen Datenbanken, um die Präsenz von Methoden- und Schreibforschung sichtbar zu machen und im wissenschaftlichen Diskurs zu erfassen. Drittens wird eine systematische Literaturrecherche durchgeführt, die anhand aktueller Fachartikel herausarbeitet, welche Teilkompetenzen im wissenschaftlichen Diskurs unter dem Begriff Forschungskompetenz gefasst werden. Die Kombination dieser drei Zugänge soll es ermöglichen, die Rolle wissenschaftlichen Schreibens als epistemische Praxis neben Forschungsmethodenwissen empirisch fundiert zu bestimmen.

Schreibkompetenz als forschungsbezogene Kompetenz

Fragt man nach den konkreten Fähigkeiten, die im Begriff wissenschaftliche Forschungskompetenzen enthalten sind, so nennen Mogonea und Mogonea (2019) unter anderem folgende Aspekte: die Fähigkeit, neues Wissen zu erwerben, gesellschaftliche Probleme zu erkennen, Argumente zu entwickeln und zu synthetisieren, metakognitiv zu reflektieren sowie Methoden und Instrumente der Forschung zu entwerfen. Hinzu kommt die Kompetenz, gewonnene Erkenntnisse zu interpretieren und schriftlich aufzubereiten. Diese Auflistung *forschungsbezogener* Fähigkeiten macht bereits deutlich, dass sich der Begriff Forschungskompetenz nicht per se auf Forschungsmethodenwissen für empirische Datenerhebung und -auswertung reduzieren lässt. Vielmehr enthalten Forschungskompetenzen unterschiedliche Teilkompetenzen: So sind bei der Anwendung *forschungsmethodischer* Verfahren auch *schriftbezogene* Fähigkeiten relevant. Als solche werden sowohl *Schreib- als auch Lesefähigkeiten* gemeint. Sie zeigen sich z.B. in der Anwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache, die sich durch eristische Strukturen (Steinseifer, Feilke & Lehnen, 2019) auszeichnet und Argumentations-, Analyse- sowie Synthesekompetenzen einfordern. Im Text kommen sie bei Vergleichen, Gegenüberstellungen oder in grammatischen Fügungen zum Einsatz (Graefen & Moll, 2011). Wissenschaftliche Schreibkompetenz beruht daher sowohl auf der Fähigkeit zur rezeptiven Analyse von Texten als auch auf hermeneutischem Interpretationsvermögen, das im Forschungsprozess häufig *schriftlich* festgehalten wird: etwa in Exzerpten, Randnotizen, Clustern oder Freewritings. Die Rekonstruktion zeigt, dass Forschungskompetenz als Sammelbegriff ein weites Begriffsverständnis erlaubt und als solches notwendigerweise Schreibkompetenzen inkludiert. Gerade hier setzt die Frage nach dem Stellenwert wissenschaftlichen Schreibens als epistemische Praxis an: Wird Schreiben nicht lediglich als Mittel zur Darstellung empirischer Daten verstanden, sondern als eigenständiger Prozess der Wissensgenerierung, erweitert sich das Verständnis um eine hermeneutisch-reflexive Dimension. Um

diesen Aspekt zu verdeutlichen, lohnt sich eine theoretische Vertiefung, die die verstehensförderliche Funktion des Schreibens herausarbeitet.

In der Kognitionspsychologie wird schriftliche Textproduktion als Denkprozess beschrieben, in dem Wissen geklärt, strukturiert und generiert wird. Das Schreiben gilt dabei als eine Form des Problemlösens (Bereiter & Scardamalia, 2009; Hayes & Flower, 1980; Hayes 2012; Kellogg, 2008). Um jedoch Probleme kognitiv lösen zu können, ist Schreiben an Phasen des Lesens gebunden (Philipp, 2023, 2f). Gerade in geisteswissenschaftlichen Disziplinen sind Texte das geistige Material, das interpretiert oder ausgelegt wird und zu *Verstehensprozessen* führt. Darin zeigt sich die hermeneutisch-reflexive Dimension: Den für epistemische Wissensgenerierung wird ein gewisses Vorwissen benötigt, um rezipiertes Wissen einordnen und kontextualisieren zu können. Dieser Zusammenhang kann unter anderem mit dem Begriff des ‚hermeneutischen Zirkels‘ (Schleiermacher, 1838, 97) verständlich gemacht werden. Nach Schleiermacher vollzieht sich Verstehen stets im Wechselspiel zwischen dem Ganzen und seinen Teilen. Für das epistemische Schreiben bedeutet das, dass bereits vorhandenes Wissen die nachfolgenden Interpretationen oder Strukturierungsprozesse beeinflusst – umgekehrt können neue Erkenntnisse das bestehende Wissen erweitern, wodurch sich im Prozess des Schreibens *zirkelförmig* ein erweitertes Verständnis des Ganzen erschließt. *Lernen und Verstehen* sind beim Erzeugen texthermeneutischer Erkenntnisse folglich einander bedingende Elemente und an das Schreiben gebunden. Verstehen wird dabei in der Literatur als Prozess der Konstruktion mentaler Repräsentationen beschrieben – erst wenn diese in das Langzeitgedächtnis integriert werden, sprechen Beker et al. (2017, 30) von einem Lernprozess. Epistemisches Schreiben unterstützt diesen Lernprozess, indem es Bedeutungen *explizit* macht und ihre Konsolidierung in das Langzeitgedächtnis fördert. Das heißt: Durch das Lesen, aber vor allem während des Schreibens werden Verstehensprozesse angestoßen. Philipp (2021, 35) stützt die *verstehensförderliche Funktion* des Schreibens mit fünf Argumenten: Sie (1) ‚zwingt‘ die schriftliche Form zur „Explizitheit“, (2) fördert Kohärenz und strukturierte Integration von Informationen im Text, (3) fördert die Reflexionsfähigkeit durch stete Beurteilung des Geschriebenen, (4) verlangt eine aktive Anteilnahme am Textkonstruktionsprozess durch das Treffen von (Text-)Handlungsentscheidungen und nicht zuletzt (5) fördert sie die sprachliche Transformationsleistung, da Gedankenkonstruktionen in eigene Worte gefasst werden. Interessant ist, dass Struger (2017, 103) die Bildung mentaler Repräsentationen ebenfalls als *zyklisch* und transformativ beschreibt: Schreibende entwickeln aus Vorlagen eine Textbasis, die durch Denkprozesse in einen neuen Text überführt werden. Im Sinne Strugers kann der hermeneutische Zirkel als Wechselspiel zwischen Teil und Ganzem so verstanden werden, dass Schreibende aus einzelnen Textteilen einen ersten Textentwurf oder eine Art ‚Prätext‘ bilden (vgl. Unterpertinger mit dem Begriff: pre-writing), diesen dann im Licht des Gesamtverständnisses durch interpretative Vorgänge weiter ausdifferenzieren. Durch diese kognitiven Prozesse fügen sich Gedanken- bzw. Textteile zyklisch zu einem mehr und mehr schlüssigen Ganzen zusammen. Epistemisches Schreiben erhält durch diesen zyklischen Prozess eine hermeneutisch-reflexive Dimension, da der jeweils entstehende *vorläufige* Text fortlaufend reflektiert und im Lichte des Gesamtzusammenhangs reinterpretiert wird. Dadurch verändert und erweitert sich das neue (Vor-)Wissen und folglich auch das

Schreibprodukt stetig weiter. Solange, bis der Text im kontinuierlichen Abgleich der Wissensselemente als kohärent erscheint (vgl. van Dijk 1980, 25).

Angesichts technologischer Entwicklungen durch generative KI ist anzunehmen, dass die epistemische bzw. verstehensfördernde Funktion an Aufmerksamkeit gewinnt, da KI-Tools fähig sind, die sprachliche Oberfläche von Texten zu beeinflussen. Für gute wissenschaftliche Praxis erscheint es schlüssig, dass auch Schreibprozesse reflektierend in den Forschungsprozess eingebunden werden. Daher wird epistemisches Schreiben auch als „Epistemological Tool“ (Chen, 2019, 119) gefasst. Als ein solches Werkzeug gilt es, wenn der Schreibprozess eine komplexe kognitive wie auch reflexive Aktivität enthält. Daraus ergibt sich die didaktische Herausforderung, Schreibanfänger*innen auf ein reflektiertes Schreibhandeln vorzubereiten. Chen (2019, 119) fragt konkret, wie Studierenden das Schreiben effektiv „as an epistemological tool through [...] theoretical cognitive writing models“ *gelehrt* werden kann. Die Frage impliziert einerseits, dass wissenschaftliches Schreiben gelehrt werden soll und andererseits, dass theoretische Modelle einen Beitrag dazu leisten könnten.

Methodisches Vorgehen

Für eine systematische methodische Rückversicherung wird das Vorgehen in drei Teile gegliedert: Zunächst erfolgt (1) eine Dokumentenanalyse österreichischer Curricula aus dem Bereich der Bildungswissenschaft. Um die diskursive Präsenz von Forschungsmethoden und wissenschaftlichem Schreiben zu verdichten, wird (2) in Online-Bibliothekskatalogen quantitativ nach der Anzahl auffindbarer Literatur sowie vorhandenen wissenschaftlichen Journals gesucht. Schließlich wird (3) in einem systematischen Literaturreview analysiert, welche Teilkompetenzen im Begriff ‚Forschungskompetenz‘ enthalten sind.

Vorgehen bei der Dokumentenanalyse

Zur Analyse und zum Vergleich des in Curricula enthaltenen Wissens wird auf die Dokumentenanalyse als nicht-reaktive Methodik (Salheiser, 2014, 816) zurückgegriffen. Die methodische Herangehensweise bietet sich an, da Curricula frei zugängliche „natürliche Daten“ (ebd., 313) sind, die auch ohne Intervention von Forschenden analysiert werden können, ohne dass erhebungstechnische Verzerrungen entstehen. Die Selektion der Daten erfolgt am Beispiel der Disziplin ‚Bildungs- oder Erziehungswissenschaft‘ bzw. ‚Pädagogik‘ sowie angrenzender Fachbereiche. Als Einschlusskriterium gilt, dass die entsprechenden Begrifflichkeiten *Bildungswissenschaft*, *Erziehungswissenschaft* oder *Pädagogik* im Titel des Studiengangs ausgewiesen sein müssen. Für das Sampling konnten fünf Bachelor- und neun Masterstudiengänge ausgewählt werden (vgl. Tabelle 1).

Nr.	Universität	Bachelor	Master
1	Universität Wien	Bildungswissenschaft	Bildungswissenschaft
2	Universität Graz	Erziehungs- und Bildungswissenschaft	Erwachsenen- und Weiterbildung Sozialpädagogik
3	Universität Innsbruck	Erziehungswissenschaft	Erziehungs- und Bildungswissenschaft
4	Universität Salzburg	Pädagogik	Erziehungswissenschaft
5	Universität Klagenfurt	Erziehungs- und Bildungswissenschaft	Diversitätspädagogik in Schule und Gesellschaft
6		-	Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung
7		-	Sozialpädagogik und soziale Inklusion

Tabelle 1: Sampling für die Analyse von Bachelor- und Master-Curricula

Bei der Analyse wurden die Lehrveranstaltungen (LV) mit den entsprechenden ECTS-Punkten kodiert, um eine numerische Berechnung zu ermöglichen. Es wurden ausschließlich jene LV kodiert, die im LV-Titel entweder explizit auf die Vermittlung von (a) Forschungsmethodenkompetenz abzielen oder auf (b) wissenschaftliches Arbeiten bzw. Schreiben eingehen. Die ECTS-Punkte, die sich auf die beiden Kodierkriterien bezogen, wurden dann summiert und als Referenzwert für den jeweiligen Studiengang in eine Tabelle eingetragen. Bei LV, in denen keine eindeutige Zuordnung getroffen werden konnte, wurde mit einem „von-bis-Wert“ gerechnet, um den Interpretationsspielraum transparent zu machen. Aus diesen Spannweiten wurde ein Mittelwert errechnet, der in die Tabelle eingetragen wurde. Als Limitation der Analyse wird berücksichtigt, dass (1) Curricula grundsätzlich eine gewisse Offenheit in der Umsetzung erlauben und (2) die konkrete inhaltliche Ausgestaltung und Vertiefung sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden abhängt. Die Analyse kann daher keine abschließende Aussage über die tatsächliche Vermittlungstiefe treffen, sondern lediglich Tendenzen sichtbar machen.

Vorgehen der quantitativen Web-Recherche

Für die quantitative Web-Recherche wurde die KVK-Metabibliothek³ und die Bibliotheksdatenbank der Universität Wien mit Einschränkung auf den Fachbereich Bildungswissenschaft⁴ herangezogen. Für die Dimension (a) Forschungsmethodenkompetenz wurden die Suchbegriffe *„Forschungsmethoden“* ODER *„Methodenhandbuch“* ODER *„Methoden“* verwendet. Für die Dimension (b) wissenschaftliches Schreiben wurden die Suchbegriffe *„wissenschaftliches Arbeiten“* ODER *„wissenschaftliches Schreiben“* verwendet. Darüber hinaus wurde im bibliometrisches Daten- und Rankingportal *„Scimago“* als auch in der bibliothekarischen Nachweisdatenbank *„zdb-katalog.de“* mit den englisch- und deutschsprachigen Begriffen *„method“*, *„academic writing“*, *„wissenschaftliches Schreiben“*, *„writing research“*, *„Schreibforschung“* und *„writing“* gesucht.

3 Der Karlsruher virtuelle Katalog (KVK) ist ein Angebot des Karlsruher Instituts für Technologie, das verschiedene Suchinstrumente und Kataloge miteinander verknüpft. Dadurch wird eine umfassende Recherche über zahlreiche Bibliotheks- und Buchhandelskataloge weltweit ermöglicht. Verfügbar unter: <https://kvk.bibliothek.kit.edu/>

4 Der Fachbereich beinhaltet auch Linguistik, Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft. Die alleinige Auswahl des Fachbereichs Bildungswissenschaft war technisch nicht möglich.

Vorgehen bei der systematischen Literaturrecherche

Für einen Einblick in die gängige Literatur zum Thema wurde die PRISMA-Methode der systematischen Literaturrecherche angewendet (vgl. Page et al., 2021). Das systematische Review begann mit der Suche nach Open-Access-Forschungsartikeln im Dokumentenserver für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachliteratur „peDOCS“. Dabei wurde mit deutsch- und englischsprachigen Begriffen eine Suchabfrage gestartet und anschließend Ein- und Ausschlusskriterien definiert, die eine nachvollziehbare Auswahl der Artikel sicherstellt, sodass ein systematisches Ein- oder Ausschließen von Beiträgen gewährleistet werden kann. Dabei leitet folgende Frage das Vorgehen, um herauszufinden, wie der Begriff ‚Forschungskompetenz‘ thematisiert wird:

Welche Fähigkeiten werden im wissenschaftlichen Diskurs seit 2018 unter dem Begriff Forschungskompetenz thematisiert?

Für die anfänglich durchgeführte systematische Literaturrecherche (SLR) wurden folgende Suchbegriffe (in deutscher und englischer Sprache) verwendet. Die Suche nach passenden Artikeln liegt folgender Suchanfrage zugrunde, die zunächst 67 Artikel lieferte.

Titel: RESEARCH und Titel: COMPETENCE) oder (Titel: RESEARCH und Titel: SKILLS)) oder (Schlagwörter: HIGHER und Schlagwörter: EDUCATION)) oder Schlagwörter: WRITING) oder Schlagwörter: METHODS) und Dokumenttyp: Zeitschriftenaufsatz) und Volltextzugriff: „freier Zugriff“) und Schlagwörter: „RESEARCH SKILLS“

Die Artikel wurden auf Basis der folgenden Kriterien bewertet: (a) In den Artikeln soll der Kontext Hochschule und die damit verbundene Altersgruppe thematisiert werden. (b) Forschungskompetenz muss das vordergründige Thema der Studie sein. (c) Die Studie sollte nicht älter als 7 Jahre sein. Dies traf auf insgesamt 16 Artikel zu übrig, die in Tabelle 2 numerisch aufgelistet werden:

Nr.	Autor, Jahr und Titel der gefilterten Artikel	Forschungsdesign
1.	Alghamdi und Altalhab (2024): Saudi Undergraduate Students' Perceptions of Using Technology to Develop Research Skills	qualitativ
2.	Katayev et al. (2023): Analysis of Teachers' Research Competencies, Scientific Process Skills and the Level of Using Information and Communication Technologies	qualitativ
3.	Cheng et al. (2023): Building Undergraduate Life Science Research Skills Remotely, during and beyond a Pandemic	mixed-methods
4.	Blankendaal-Tran et al. (2023): Digital Research Skills in Secondary Science Education: A Guiding Framework and University Teachers' Perception	mixed-methods
5.	O'Connor et al. (2023): Preparing doctoral candidates for employment: Delivering research and employability skills training in the PhD via work-integrated learning	qualitativ
6.	Marushkevych et al. (2022): Development of Students' Research Competence in the Study of the Humanities in Higher Educational Institutions	quantitativ
7.	Sysoyev et al. (2023): The Development of Research Skills in Nursing Postgraduate Training	qualitativ
8.	Dullas und Soliven (2021): High School Mathematics Teachers' Competence on the Contents of a Quantitative Research Paper	quantitativ
9.	Salybekova et al. (2021): Pupils' Research Skills Development through Project-Based Learning in Biology	mixed-methods
10.	Mydin et al. (2021): Research Collaboration: Enhancing the Research Skills and Self-Confidence of Early Career Academics	qualitativ
11.	Saunders und Jamieson (2020): Contextual Framework for Developing Research Competence: Piloting a Validated Classroom Model	mixed-methods
12.	Willison et al. (2020): Portraying Students' Critical Thinking Skills through Research Skill Development (RSD) Framework: A Case of a Biology Course in an Indonesian University	mixed-methods
13.	Gyuris (2018): Evaluating the Effectiveness of Postgraduate Research Skills Training and Its Alignment with the Research Skill Development Framework	mixed-methods
14.	Torres (2018): Research Skills in the First-Year Biology Practical - Are They There?	mixed-methods
15.	Alghamdi Amani K. Hamdan und Deraney (2018): Teaching Research Skills to Undergraduate Students Using an Active Learning Approach: A Proposed Model for Preparatory-Year Students in Saudi Arabia	quantitativ
16.	Missingham et al. (2018): Student Engineers Optimising Problem Solving and Research Skills	mixed-methods

Tabelle 2: numerische Auflistung der gefilterten Artikel

Ergebnisdarstellung

Die Diskussion der Ergebnisse gliedert sich ebenfalls in drei Teile. Zunächst werden die Befunde aus der Dokumentenanalyse – differenziert nach Bachelor- und Masterstudiengängen – vorgestellt. Danach folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der systematischen Web-Recherche zu Publikationen und Journals. Abschließend werden die Resultate der systematischen Literaturrecherche aufgearbeitet.

Ergebnisse der Dokumentenanalyse aus Curricula

Abbildung 1 verdeutlicht, dass Lehrveranstaltungen mit Schwerpunkt auf Forschungsmethoden in bildungswissenschaftlichen Curricula deutlich häufiger und umfangreicher genannt werden als solche, die explizit wissenschaftliches Schreiben adressieren. Die ECTS-basierte Kodierung zeigt damit eine strukturelle Schwerpunktsetzung zugunsten forschungsmethodischer Lehre, während die Vermittlung von Schreibkompetenzen curricular weniger Raum einnehmen.



Abbildung 1: Gewichtung der Lehre nach ECTS zu Forschungsmethoden und zum wissenschaftlichen Schreiben

Ergebnisse der quantitativen Web-Recherche

Die Ergebnisse der quantitativen Recherche mit den dazugehörigen Suchbegriffen, wie sie in Tabelle 3 zusammengefasst werden, machen deutlich, dass Forschung über ‚Forschungsmethoden‘ in allen abgefragten Datenbanken semantisch häufiger auftreten als solche zum wissenschaftlichen Schreiben. Als Limitation ist dennoch zu nennen, dass die semantische Abfrage lediglich zeigt, dass mehr über Forschungsmethoden oder -methodologien nachgedacht und geforscht wird als über wissenschaftliches Schreiben.

Datenbank	Suchbegriff	Treffer	Kategorie
KVK-Metabibliothek	Forschungsmethoden / Methodenhandbuch / Methoden	6.571	For- schungs- methoden
Universität Wien	Forschungsmethoden / Methodenhandbuch / Methoden	4.597	
Scimago	method	555	
ZDB-Katalog	method	555	
KVK-Metabibliothek	wissenschaftliches Arbeiten / wissenschaftliches Schreiben	161	Wissenschaftliches Schreiben
Universität Wien	wissenschaftliches Arbeiten / wissenschaftliches Schreiben	291	
Scimago	writing research / writing	28	
	academic writing	1	
ZDB-Katalog	wissenschaftliches Schreiben	1	

Tabelle 3: Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Web-Recherche

Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche

Für die Analyse der 16 Artikel aus der systematischen Literaturrecherche werden ‚Forschungskompetenzen‘ in drei Hauptkategorien gegliedert: (1) Kompetenzen zur Forschungsmethodologie und -methode; (2) Schriftsprachliche Kompetenzen und kritische Interpretationsfähigkeiten sowie (3) Metakompetenzen wie z.B. digitale Kompetenzen oder Selbstorganisation. Die Ergebnisse werden nun entsprechend dieser Dreiteilung näher diskutiert.

Methodenkompetenz

Bei Katayev et al. (2023, 1185) sowie Marushkevych et al. (2022, 16) werden methodische Skills thematisiert, in denen Fähigkeiten zur Planung und Durchführung von Forschung genannt werden. Damit sind Kompetenzen zum methodischen Vorgehen sowie Kenntnisse über die Art der Datenerhebung und -auswertung gemeint: wie z.B. Beobachtungen durchführen, Daten klassifizieren oder messen sowie Hypothesen generieren. Sysoyev et al. (2023, 2) sowie Salybekova et al. (2021, 1109) betonen die Bedeutung eines fundierten Verständnisses methodologischer Vorgehensweisen, da methodische Kompetenzen dazu beitragen, forschungsbezogenes Wissen im Berufsalltag anwenden zu können. Das wiederum unterstützt berufliche Professionalisierung. Relevant ist außerdem die Fähigkeit, Forschungsziele und Probleme formulieren und benennen zu können (Salybekova et al., 2021, 1108f) sowie die Aktualität und Neuartigkeit der geplanten Studie zu erkennen. Relevant sind daher auch Fähigkeiten zum Lesen und Verstehen von Statistiken (Saunders & Jamieson, 2020, 2). Blankendaal-Tran et al. (2023, 3) betonen zudem die Notwendigkeit, mit forschungsbezogener Software für die Datenanalyse, -transformation oder -visualisierung umgehen zu können. All diese Punkte beziehen sich auf forschungsmethodische Fähigkeiten, um von der Problemerkennung zur Hypothesenbildung und letztlich zur Umsetzung des geeigneten forschungsmethodischen Lösungswegs zu gelangen. Forschungskompetenz besteht demnach unter anderem darin, die Auswahl und ethische Durchführung von Forschungsmethoden reflektieren zu können (O’Conner et al, 2023, 26).

Für die akademische Ausbildung ist mit Cheng et al. (2023, 6) anzumerken, dass es entsprechende Übung und Erfahrung braucht. Studierende benötigen Unterstützung, um statistische Analysen quantitativer Daten oder Datenvisualisierungen aus großen Datensätzen anstellen zu können.

Schreibkompetenz

Nach Alghamdi Amani K. Hamdan und Deraney (2018, 282ff) sind digitale Technologien für Studierende von Bedeutung, weil sie den wissenschaftlichen Schreibprozess unterstützen *können* – das greift vom Formulieren und Redigieren eigener Texte bis hin zur korrekten Referenzierung. Dabei wird die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte verstehen und kritisch zu reflektieren (u.a. auch bei Katayev et al., 2023, 1185) als wichtig befunden. Das bedeutet auch, Annahmen infrage zu stellen. In Cheng et al. (2023, 5f) geht außerdem hervor, dass interaktives Lesen, Analysieren und Diskutieren wissenschaftlicher Fachliteratur bedeutsam ist, da es das kontextuelle Verstehen wissenschaftlicher Artikel fördert. Interpretative Kompetenz und kontextuelles Verstehen ist auch wichtig für die systematische Literaturrecherche bzw. bei der Auswahl von Datenbanken (Sysoyev et al., 2023, 5f). Überdies wird als wichtige Fähigkeit genannt, eigene Forschungsfragen formulieren bzw. diese aus einer Forschungslücke ableiten zu können (Dullas & Soliven, 2021, 1203). Eine Fragestellung ist also nicht einfach da, sondern muss entwickelt werden. Blankendaal-Tran et al. (2023, 3) sowie Willison et al. (2020, 305f) nennen gleich mehrere zentrale schriftsprachliche Fähigkeiten: Dazu gehören die Beschaffung verlässlicher Quellen, die Beurteilung ihrer Glaubwürdigkeit sowie die Fähigkeit, den Rechercheprozess ethisch korrekt zu dokumentieren. Saunders und Jamieson (2020, 7) erachten es als wichtig, dass Studierende klare Schlussfolgerungen ziehen und verständlich schreiben können. Daher braucht es *schreibprozessbezogene* Fähigkeiten, um Herausforderungen bewältigen und Prozesse planen zu können. Um kontextuelles Verstehen zu fördern, gewinnt die Fähigkeit an Bedeutung, Daten mit kritischem Blick so zusammenzuführen, dass sich daraus neue Erkenntnisse generieren lassen (Willison et al., 2020, 305f). Schriftkompetenz beinhaltet, Ergebnisse angemessen präsentieren als auch kommunizieren zu können (Salybekova et al., 2021, 1110; Sysoyev et al., 2023, 6f; Marushkevych et al., 2022, 18). Das zeigt, dass Schreib- und Interpretationsfähigkeit ein (Denk-)Werkzeug ist, um Erkenntnisse auch in neue Kontexte zu transferieren.

Metakompetenzen

In der Studie von Alghamdi Amani K. Hamdan und Deraney (2018, 279ff) werden aufgrund des starken Bezugs zur Technologieverwendung meist technologiebezogene Metakompetenzen genannt: Zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass die Nutzung von Technologien die Forschungskompetenzen verbesserte. Folglich gelten digitale Kompetenzen Umgang mit Tools zur Datenanalyse, zur Kooperation und Kommunikation mit Kollegen als forschungsbezogene Metakompetenzen. Auch selbständiges Arbeiten, Autonomie sowie Eigenverantwortung durch die Nutzung von Technologien werden genannt. Katayev et al. (2023, 1196f) thematisieren die Relevanz digitaler Kompetenzen für die Recherche und Datenverarbeitung und Präsentation. Überdies wird die Fähigkeit selbständigen Arbeitens sowie Motivation im Forschungsprozess aufgegriffen. Zentraler Mehrwert der Studie

ist, dass wissenschaftliche Prozessfähigkeiten ein signifikanter Prädiktor für Forschungskompetenz sind. Auch O'Connor et al. (2023, S. 35) betonen die Bedeutung von Planung, Zeitmanagement und guter Organisation. Als wichtigen Punkt nennen Cheng et al. (2023, 4f) die Fähigkeit, sich mit Gleichgesinnten oder Mentor*innen zu vernetzen, um sich mit diesen auszutauschen oder Fragen mit ihnen zu klären. Die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten definieren Mydin et al. (2021, 143) als „Research Collaboration“. Im bildungswissenschaftlichen Kontext lässt sich gemeinsames Arbeiten als Sozialisationsprozess betrachten, bei dem Forschende mit unterschiedlicher Expertise oder institutioneller Hintergründe ihre jeweiligen Fähigkeiten einbringen. Durch diese Bündelung von Kompetenzen können Synergien entstehen, die zu qualitativ besseren Forschungsergebnissen führen. Der Forschungsprozess fördert sogar die Entwicklung von Soft Skills wie Teamfähigkeit, effektiver Kommunikationsfähigkeit, kritisches Denken und Problemlösungskompetenz sowie Planungs- und Organisationsfähigkeiten, was dabei hilft, neue Forschungsergebnisse zu generieren und anzuwenden (ebd., 144). Missingham et al. (2018, 3) thematisieren das sog. „optimising problem solving pentagon“: Es erlaubt, ein Problem aus unterschiedlichen Facetten zu betrachten.

Resümierend zeigt die systematische Literaturrecherche, dass Forschungskompetenz ein umfassendes wie vielschichtiges Konstrukt ist, das sowohl methodische, metakognitive und eben auch schriftsprachliche Fähigkeiten umfasst. Je nach Disziplin werden dabei unterschiedliche Schwerpunkte verortet. Im bildungswissenschaftlichen Kontext wird Schreibkompetenz als gleichrangige Komponente neben Forschungsmethodenkompetenz verstanden.

Schlussbetrachtungen und Ausblick

Die theoretischen Überlegungen zum epistemischen Schreiben verdeutlichen, dass Schreiben in geisteswissenschaftlichen Forschungsprozessen nicht lediglich der Darstellung von Ergebnissen dient, sondern als epistemische Praxis Werkzeug zur Wissensgenerierung ist. Epistemisches Schreiben ermöglicht, Bedeutungen zu entwickeln, mentale Repräsentationen zu strukturieren (Struger, 2017, 99) und das Verstehen im Sinne eines hermeneutischen Zirkels (vgl. Schleiermacher, 1838, 97) zirkelförmig auszuweiten, sodass sich ein neues *erweitertes* Vorverständnis bildet. Die epistemische Funktion des Schreibens setzt somit voraus, dass Studierende Texte lesen, deuten, vergleichen, synthetisieren, diskutieren und mit eigenen Worten ‚schriftlich weiterdenken‘ – was einer Art Transformation gleicht. Diese Fähigkeiten lassen sich als Bestandteile *schriftbezogener Forschungskompetenzen* herausarbeiten, wodurch sich aus der Theorie ableiten lässt, dass wissenschaftliches Schreiben als epistemische Praxis in geisteswissenschaftlichen Disziplinen an kontextuelles *Verstehen* gebunden ist. Dieses Verstehen ist wesentlich an schriftbasierte Fähigkeiten – sowohl rezeptiven als auch produktiven – gebunden. Da gerade geisteswissenschaftliche Disziplinen wie die Bildungswissenschaft auf Textmaterial als geistige Datengrundlage angewiesen sind, verlangt Schreibkompetenz eine hermeneutisch-reflexive Dimension, da die Genese von Wissensstrukturen in der „Reflexivität des Schreibprozesses“ (Molitor, 1984, 8f) begründet liegt. Die Ergebnisse der systematischen Recherchen zeigen, dass die epistemische Dimension nur begrenzt sichtbar wird. Die Curricula der bildungswissenschaftlichen Studiengänge weisen eine deutliche Schwerpunktsetzung zugunsten der Lehre von Forschungsmethoden auf,

während Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben seltener und mit geringerer ECTS-Gewichtung vertreten sind. Auch die quantitative Web-Recherche bestätigt diese Asymmetrie: Begriffe aus dem Bereich der Forschungsmethoden dominieren in Bibliothekskatalogen und Datenbanken, während wissenschaftliches Schreiben weniger Präsenz zeigt.

Die Rolle von Schreibkompetenz im Forschungsprozess wird in den analysierten Studien mehrfach an konkreten Beispielen aufgezeigt: Sei es beim kritischen Lesen, Argumentieren, bei Syntheseleistungen, beim Entwickeln und Formulieren von Forschungsfragen oder bei der Beurteilung von bibliografischen Quellen. Die hermeneutisch-reflexive Dimension zeigt sich in den analysierten Studien darin, dass während des Forschungsprozesses Gedanken, Zitate oder der Prozess selbst dokumentiert wird. Das daraus gewonnene Wissen wird in der Folge erneut reflektiert und interpretiert. Diese Fähigkeiten entsprechen jenen kognitiven und hermeneutischen Prozessen, die in der Theorie Voraussetzung für die epistemische Schreibpraxis sind. Allerdings werden sie in den Studien überwiegend funktional gerahmt – z.B. als Schritte zur Erstellung eines Forschungsberichts –, nicht jedoch explizit als eigenständige epistemische Praxis ausgewiesen. Es lassen sich somit Spannungen festmachen: Während die theoretische Perspektive epistemisches Schreiben als Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion versteht, ist wissenschaftliches Schreiben in Curricula und bibliothekarischen Diskurse dennoch unterrepräsentiert. Als Limitation dieser Forschung mag gelten, dass sich nicht gänzlich klären lässt, inwiefern wissenschaftliches Schreiben als epistemische Praxis in LV zu Forschungsmethoden zumindest implizit behandelt wird. Es ist anzunehmen, dass epistemisches Schreiben selten explizit benannt wird, obwohl es indirekt thematisiert wird. Auch die Analyse der systematischen Literaturrecherche bestätigen die Relevanz schriftbezogener Fähigkeiten, nur wenige benennen aber deren epistemische Funktion. Die Ergebnisse der drei Recherchewege in Verbindung mit der Theorie zeigt sehr wohl Lücken auf: Wenngleich sich die epistemische Funktion im wissenschaftlichen Diskurs bei Teilprozessen oder -handlungen des Schreibens herauskristallisiert, ist sie curricular möglicherweise mehr implizit als explizit enthalten. Daraus folgt, dass die hermeneutisch-reflexive Dimension des Schreibens bzw. des Schreibprozesses im hochschulischen Kompetenzverständnis noch zu wenig Aufmerksamkeit erhält, obwohl es in der geisteswissenschaftlichen Forschung als hinreichende Komponente gilt. Dennoch konnte gezeigt werden, dass unter Forschungskompetenz im wissenschaftlichen Diskurs ein breites Spektrum an Fähigkeiten verstanden wird, das neben der Anwendung und Durchführung von Forschungsmethoden auch Schreib- und Metakompetenzen umfasst. Die Vielfalt schriftbezogener Fähigkeiten sind dem epistemischen Schreiben als Bausteine für den Prozess dienlich, um Bedeutung oder Wissen schreibend und entdeckend zu modifizieren. Als Ausblick des Beitrags legen die Befunde nahe zu fragen, inwiefern die Lehre wissenschaftlichen Schreibens – einschließlich seiner epistemischen und reflexiven Funktionen – in der Ausbildung oder in Schreibzentren dazu beitragen kann, dass Studierende ihren Schreibprozess bewusster reflektieren.

Literaturverzeichnis

Alghamdi, H. & Altalhab, S. (2024). Saudi Undergraduate Students' Perceptions of Using Technology to Develop Research Skills. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 12(4), 276–287. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v12n.4p.276>

Alghamdi Amani K. Hamdan & Deraney, P. (2018). Teaching Research Skills to Undergraduate Students Using an Active Learning Approach: A Proposed Model for Preparatory-Year Students in Saudi Arabia. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 184–194.

Beker, K., Jolles, D. & van den Broek, P. (2017). Meaningful learning from texts. In J. A. León & I. Escudero (Hrsg.), *Studies in written language and literacy. Reading Comprehension in Educational Settings* (Bd. 16, 29–62). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.16.02bek>

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2009). *The psychology of written composition* (Transferred to digital printing). *The psychology of education and instruction*. Routledge.

Blankendaal-Tran, K. N., Meulenbroeks, R. F. G. & van Joolingen, W. R. (2023). Digital Research Skills in Secondary Science Education: A Guiding Framework and University Teachers' Perception. *European Journal of STEM Education*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/13017>

Castillo-Martínez, I. M. & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 5, Artikel 576961. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.576961>

Chen, Y.-C. (2019). Writing as an Epistemological Tool: Perspectives from Personal, Disciplinary, and Sociocultural Landscapes. In V. Prain & B. Hand (Hrsg.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education. Theorizing the Future of Science Education Research* (Bd. 49, 115–132). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24013-4_8

Cheng, A., Falvey, C., Stefanovic, F. & Rokop, M. E. (2023). Building Undergraduate Life Science Research Skills Remotely, During and Beyond a Pandemic. *The Journal of STEM Outreach*, 6(1). <https://doi.org/10.15695/jstem/v6i1.05>

Dalton-Puffer, Christiane/Menz, Florian (2006): „Research Writing – auch eine linguistische Aufgabe? Konzepte der angewandten Linguistik in der Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens“. In: Kissling, Walter/Perko, Gudrun (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studienverlag, 103–111.

Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gädde, J. C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl. 2016). Springer Berlin Heidelberg.

Dullas, L. D. & Soliven, S. R. (2021). High school mathematics teachers' competence on the contents of a quantitative research paper. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(4), 1202. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21574>

Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Zugl.: Frankfurt (Oder), Europa-Univ. Viadrina, Diss., 2007 (1. Aufl.). Deutscher Universitäts-Verlag.

Graefen, G. & Moll, M. (2011). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen - verstehen - schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Grogan, K. E. (2021). Writing Science: What Makes Scientific Writing Hard and How to Make It Easier. *The Bulletin of the Ecological Society of America*, 102(1), Artikel e01800. <https://doi.org/10.1002/bes2.1800>

- Gyuris, E. (2018). valuating the effectiveness of postgraduate research skills training and its alignment with the Research Skill Development framework. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(4).
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (3–30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Katayev, Y., Saduakas, G., Nurzhanova, S., Umirbekova, A., Ospankulov, Y. & Zokirova, S. (2023). Analysis of Teachers' Research Competencies, Scientific Process Skills and the Level of Using Information and Communication Technologies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(5), 1184–1203. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3613>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26.
- Missingham, D., Shah, S. & Sabir, F. (2018). Student engineers optimising problem solving and research skills. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(4), 1–17.
- Mogonea, F. & Mogonea, F. R. (2019). The pedagogical research project - an essential tool for the development of research competencies in the field of education. *Educatia* 21(17), 49–59. <https://doi.org/10.24193/ed21.2019.17.05>
- Molitor-Lübbert, S. (1984). *Kognitive Prozesse beim Schreiben*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Mydin, F., Radin A. Rahman, R. S. A. & Wan Mohammad, W. M. R. (2021). Research Collaboration: Enhancing the Research Skills and Self-Confidence of Early Career Academics. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 142. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14508>
- O'Connor, M. D., Denejkina, A. & Arvanitakis, J. (2023). Preparing doctoral candidates for employment: Delivering research and employability skills training in the PhD via work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19–42.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken. Reihe germanistische Linguistik*. Max Niemeyer Verlag.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Philipp, M. (2021). *Lesen - Schreiben - Lernen: Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens* (1. Auflage). Pädagogik. Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/60114b92-6060-48c6-94f4-5a8cb0dd2d03>
- Philipp, M. (2023). *Epistemisches Schreiben – was es braucht, was es leistet, was sich gerade ändert*. Vortrag zum 20-jährigen Jubiläum des Schreibzentrums. Schreibzentrum der PH Zürich.
- Quesada-Pallarès, C., Marrs, S. & Martínez-Fernández, J. R. (2022). Editorial: Teaching and learning research methods: Fostering research competence among students. *Frontiers in Education*, 7, Artikel 1075978. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1075978>
- Salheiser, A. (2014). Was sind Dokumente und was ist Dokumentenanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (813–827). Springer VS.
- Salybekova, N., Issayev, G., Abdrassulova, Z., Bostanova, A., Dairabaev, R. & Erdenov, M. (2021). Pupils' research skills development through project-based learning in biology. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(3), 1106–1121. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5829>

Saunders, M. V. & Jamieson, L. M. (2020). Contextual Framework for Developing Research Competence: Piloting a Validated Classroom Model. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 20(3). <https://doi.org/10.14434/josotl.v20i3.24487>

Schleiermacher, F. (Hrsg.). (1838). *Friedrich Schleiermachers Sämtliche Werke: Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament*. Reimer.

Steinseifer, M., Feilke, H. & Lehnen, K. (Hrsg.). (2019). *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten - wissenschaftlich schreiben* (Wissenschaftskommunikation, Band 13). Heidelberg: Synchron.

Stichweh, R. (2006). Die Universität in der Wissensgesellschaft: Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität. *Soziale Systeme*, 12(1), 33–53. <https://doi.org/10.1515/sosys-2006-0104>

Struger, J. (2017). *Wissen sichtbar machen: Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik. ide-extra: Band 21*. Studien Verlag.

Sysoyev, P. V., Sorokin, D. O. & Evstigneeva, I. A. (2023). The development of university research scholars' and faculty's competence in academic writing. *Perspectives of Science and Education*, 61(1), 658–671. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.39>

Torres, L. (2018). Research skills in the first-year biology practical - Are they there? *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(4), 1–23.

Universität Wien (Hrsg.). (2022). *Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Bildungswissenschaft_Version2018.pdf

Universität Wien (Hrsg.). (2024). *Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Bildungswissenschaft.pdf

Unterpertinger, E. (2024). Pre-writing. Eine epistemische Perspektive. In A. Karsten & S. Haacke-Werron (Hrsg.), 40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens. (151-156). Bielefeld: wbv Publikation

van Dijk, T. A. (1980). *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. de Gruyter. <https://www.degruyter.com/isbn/9783110954845> <https://doi.org/10.1515/9783110954845>

Willison, J., HASIBUAN, M. H. . E., SULISTIYO, U., DEWI, F. & MATANIARI, R. (2020). Portraying Students Critical Thinking Skills Through Research Skill Development (RSD) Framework: A Case of a Biology Course in an Indonesian University. *Turkish Journal of Science Education*, 17(2), 302–314. <https://doi.org/10.36681/tused.2020.28>



In eigenen Worten

Einleitung zum Themenschwerpunkt: Autoethnografische Versuche

Karin Wetschanow (Universität Klagenfurt)

Im Sommersemester 2025 hatte ich ein weiteres Mal das Vergnügen, die Lehrveranstaltung „Theorien und Methoden der Schreibwissenschaft“ an der Uni Klagenfurt abzuhalten. Ich lese diese Lehrveranstaltung seit einiger Zeit für Studierende des vom SchreibCenter angebotenen Erweiterungsstudiums „Schreibwissenschaft“ und bin bemüht, das Prinzip des forschenden Lernens didaktisch umzusetzen. In diesem Semester kamen zum ersten Mal auch Studierende des neu etablierten Masterstudiums „Kreatives Schreiben“ in meinen Kurs. Wie immer darum bemüht, meine Lehre an die Interessen meiner Studierenden anzupassen und gleichzeitig eine Aufgabe mit aktueller Relevanz zu stellen, war ich daher auf der Suche nach einer geeigneten Abschlussarbeit für Studierende, deren Fokus auf dem kreativen Schreiben liegt. Durch Zufall fiel mir der Aufruf von Joshua Kuntzman und Charles Bazerman in die Hände. Die Deadline war abgelaufen, aber die Ausschreibung war inspirierend und genau das, wonach ich gesucht hatte: Unter dem Titel „[Shaped by Our Own Words: Love & Hate Letters to Writing](#)“ wurden um 4-5000 Wörter lange Texte gebeten, die sich mit diesen Fragen beschäftigen sollten:

How has writing changed a life you're close to—your own life, lives you have observed, lives you've studied? In the modern world, writing is intertwined with many transitions (intellectual, emotional, political, economic, and civic) and developments: in our relationships, interests and affiliations, skills, knowledge, careers, cultures. And many of us who have been affected personally by writing feel passionate about the role that writing has taken in our lives.

Empfohlene Zitierweise:

Wetschanow, K. (2025): In eigenen Worten. Einleitung zum Themenschwerpunkt: Autoethnographische Versuche. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 37-38. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251303>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

Die Studierenden hatten die Wahl zwischen der Teilnahme an einer Photo-Voice-Studie zum Thema „Auswirkungen gesellschaftlicher Transformationen auf mein Schreiben“ oder der fiktiven Einreichung zu diesem Call. Zwölf Studierende entschieden sich dafür, sich schreibend mit dem Schreiben in ihrem Leben auseinanderzusetzen, acht davon stimmten einer Publikation zu und überarbeiteten in einem Peer-Feedbackprozess ihre Texte selbständig und das Ergebnis werden in dieser *zisch* veröffentlicht.

In berührend authentischer Weise geben uns diese Beiträge einen Einblick, wie sich „schreibende Identitäten“ entwickeln können. Wir erfahren in diesen Texten viel über die unterschiedlichen Funktionen von Schreiben und über mögliche Aneignungsprozesse der sozialen Praxis „Schreiben“. Wie eng Schreiben mit sozialem Leben verbunden ist, wird in diesen Texten lebendig erfahrbar. Gemeinsam mit den Autorinnen begreifen wir, dass Schreiben und Selbstbildung nicht zu trennen sind und es wird fassbar, was sich hinter dem Terminus „Selbstwirksamkeit“ verbirgt. Wir erahnen aber auch, wie schmal der Grad ist, der einen Liebesbrief ans Schreiben von der Hasstirade trennt.

Am besten, Sie lesen selbst...



_ute/s/ Schreiben

Ute Beiglböck (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Meine geschriebenen Worte wurden weggebracht. Sind im Schlund verschwunden, hinter sanft quietschenden, knallgelben beweglichen Metallplatten. Dort sind sie hindurchgerutscht, hinein in den Bauch. Wurden vermutlich einmal gelesen und liegen jetzt in Laden, Schachteln, größeren Umschlägen, Schuhkartons, Mappen, unter Staub, vielleicht gesammelt und sortiert, vielleicht willkürlich zusammengeworfen mit den Worten anderer. Ich werde sie vielleicht nie wieder lesen. Höchstwahrscheinlich sogar. Denn sie gehören nicht mehr mir. Sie haben oft auch nie mir gehört. Diese Worte waren immer für jemand anderes gedacht. Waren Botschaften, Floskeln, Banalitäten, Höflichkeiten, Plattitüden, Phrasen, Reaktionen, Berichte, Antworten – so oft waren es Antworten. Ausstehende Antworten. Und Grüße. Waren Beziehungen. Ja, die meisten meiner geschriebenen Worte waren analoge Stimmungsbarometer und Kommunikationskanäle und Beziehungen.

Keywords: Autoethnographie

Empfohlene Zitierweise:

Beiglböck, U. (2025): _ute/s/ Schreiben. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 39–47. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251304>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

_ute/s/ Schreiben

Ute Beiglböck (Universität Klagenfurt)

Meine geschriebenen Worte wurden weggebracht. Sind im Schlund verschwunden, hinter sanft quietschenden, knallgelben beweglichen Metallplatten. Dort sind sie hindurchgerutscht, hinein in den Bauch. Wurden vermutlich einmal gelesen und liegen jetzt in Laden, Schachteln, größeren Umschlägen, Schuhkartons, Mappen, unter Staub, vielleicht gesammelt und sortiert, vielleicht willkürlich zusammengeworfen mit den Worten anderer. Ich werde sie vielleicht nie wieder lesen. Höchstwahrscheinlich sogar. Denn sie gehören nicht mehr mir. Sie haben oft auch nie mir gehört. Diese Worte waren immer für jemand anderes gedacht. Waren Botschaften, Floskeln, Banalitäten, Höflichkeiten, Plattitüden, Phrasen, Reaktionen, Berichte, Antworten – so oft waren es Antworten. Ausstehende Antworten. Und Grüße. Waren Beziehungen. Ja, die meisten meiner geschriebenen Worte waren analoge Stimmungsbarometer und Kommunikationskanäle und Beziehungen.

Was war zuerst da – der Brief oder das Briefpapier? Meine Worte oder die Worte, die an mich gerichtet wurden? Huhn oder Ei. Ich kann mich tatsächlich nicht mehr erinnern „wie alles begann“, aber irgendwann hat alles begonnen und nie wieder aufgehört. So wie ab der ersten Anmeldung einer eigenen E-Mail-Adresse dieser Kommunikationskanal auch nie versiegen wird. Ich werde noch nach meinem Tod E-Mails bekommen. Elektronische Briefe. Wahrscheinlich auch noch den ein oder anderen analogen Brief. Und irgendwo anders liegen für die Dauer eines Lebens und darüber hinaus meine geschriebenen Worte, die wohl nicht mehr allzu oft gelesen werden.

Liebe Person

Floskelhafte Einstiegsfrage.

Entschuldigung für verzögerte Respondenz.

Lebensbericht und Information des Ist-Zustands

Erläuterung geistiger Gemütszustände.

Rückfall auf dialektale und umgangssprachliche Ausdrucksweise bei emotionalisierten Ereignissen.

Eingestreute graphische Emotionsdarstellungen mittels Satzzeichen.

Reaktion auf direkte Fragestellung.

Korrekturen durch Streichung.

Rückseite.

Wiederholung des Schemas mit Varianzen.

Neues Blatt.

Wiederholung des Schemas mit Varianzen.

Rückseite.

Wiederholung des Schemas mit Varianzen.

Fortführung des Prozesses bis alles Mögliche und Nötige und Nichtnötige niedergeschrieben wurde.

Einleitung der Verabschiedung mangels Platz und/oder weiterer inhaltlicher Ideen. Dies auch schriftlich festhalten.

Formelle oder informelle Grüße.

Vornamliche Unterschrift.

PS: Minimum einmalig.

Steigerung: PPS.

PPPS.

PPPPS. Selbsterdachte Vervielfachungsstrategie, die nur auf der Vermehrung des Buchstaben Ps basiert.

Ich glaub, es war meine Wiener Omi. Oder ein Kind meiner Zeit. Brieffreundschaften waren en vogue. Jede *Spatzenpost*, jedes *Kleine Volk* barg potenzielle Schreibpartnerinnen. Zumeist waren es tatsächlich Mädchen. Und ich wollte auch so eine. Ich wollte auch Briefe schreiben und Briefe bekommen. Und *Diddl*-Zettel – ein weiteres Kind meiner Zeit. Und mit *Diddl* kamen auch die Briefpapiergeschenke, bis heute nicht aufgebraucht. Beschrieben liegen wohl die meisten davon irgendwo bei Anna C. Denn die meisten Worte gingen an sie, meine Brieffreundin, seit 2004 bis heute. Das Schreiben ist weniger geworden. Aber nicht digital. Die Briefmarken sind teurer geworden. Die Worte sind mit uns gewachsen. Plötzlich sind wir beide auch erwachsen. Irgendwie. Aber immer noch Brieffreundinnen.

Wenn ich also an mein Schreiben denke, denke ich als erstes ans Briefeschreiben. Das war von Kindheitstagen an mein häufigstes Schreiben. Es hatte damals schon etwas Besonders an sich, wenn es Post für einen gab. Ich glaube, diese Freude an unerwarteten Nachrichten, zwischen all den erwachsenen Umschlägen, die meist eher negative Emotionen hervorrufen, hält bis heute an. Bei vielen. Ein Brief an mich! Eine Karte von XY! Keine Rechnung, keine Mahnung, keine Dinge, die geklärt werden müssen. Beziehungen. Zwischenmenschliches. Und diese Besonderheit in bunten Kuverts oder auf Grußkarten, wollte ich - wollten wir - schon als Kind haben. Also wurden wir initiativ. Wir? Ich bin eineiiger Zwilling. Meine Kindheit ist ein Wir. Briefe wurden an uns geschrieben. Und wenn ich so darüber nachdenke, war es wohl wirklich unsere Wiener Omi, die immer wieder Karten aus dem Urlaub aber auch kurze Briefe an ihre Enkel in Niederösterreich geschickt und damit den Stein ins Rollen gebracht hat. Ihr Geschriebenes bot Anlass selbst zu schreiben. Und dieses Briefeschreiben war ja viel mehr, als ein Blatt Papier mit Worten zu füllen. Zunächst wurde das passende Briefpapier oder eine schöne Karte ausgewählt – das war damals auch ein großartiges Geschenk an mich. Also Briefpapier und Karten. Wie Kinder wohl heute dazu stehen? Auch verschiedenste Briefmarken waren Grund zur Freude. Die Briefe wurden mit Pickerl oder Zeichnungen verziert und personalisiert – das Schreiben stand gar nicht so im Mittelpunkt. Der ganze Prozess wurde zelebriert, aber auch das, was hinter dem Schreiben stand: die Freundinnenschaften, die Beziehungen.

Angesteckt von der omaschen Briefeuphorie haben meine Schwester Anna und ich also begonnen, auch mit Freundinnen aus unserer Klasse Briefe zu schreiben. Die Erinnerungen sind vage, aber ich glaube, dass der Briefwechsel meist von uns ausging. Es lag in der Natur der Sache, dass die Briefe immer an uns beide gerichtet waren „Liebe Anna & Ute“, wir sie auch beide gelesen haben. Geschrieben und geantwortet hat aber immer jeweils nur eine von uns – Arbeitsteilung. Selten haben wir uns gemeinsam einem Brief gewidmet – mit abwechselnden Ab/Sätzen oder ähnlichem. Da stand dann doch die Effizienz im Vordergrund, denn wir hatten mit wirklich vielen Freundinnen Briefverkehr. Viele aus unserem Dorf – wo wir mit selbstgemalten Marken den Brief selbst in den jeweiligen Briefkasten warfen – oder ihn schlichtweg in der Schule übergaben. Hie und da wurde per Post versandt, aber so groß war das kindliche Börserl nicht. Die Briefmarken wurden eher für Geschriebenes an die Oma oder die Brieffreundin verwendet. Und bei der Brieffreundin, da hatte auch wirklich jede von uns beiden ihre eigene, hier wurde nicht geteilt. Inhaltlich jedoch schon. Wir lasen uns lange gegenseitig die empfangenen Briefe und unsere Antworten vor. Je älter wir wurden, desto mehr wurden diese Brieffreundschaften zur Privatsache. Auch meine Schwester steht noch heute im postalischen Kontakt mit ihrer Brieffreundin, aber viel seltener als ich. Das Leben und Erwachsen sein und Termine kommen dazwischen, da ist für etwas wie Briefe schreiben oft selten Zeit - oft selten. Spannend. Viele schreibe ich nicht mehr. Vielen schreibe ich nicht mehr. Meine Wiener Omi ist mittlerweile verstorben. Ihre Worte gibt es immer noch in der Schuhschachtel. Beim Ausräumen ihrer Wohnung haben wir ein paar Briefe gefunden, die wir ihr geschrieben haben. Nicht viele, ein paar. Haben unsere Worte wieder gefunden. Unseren erzählten Alltag. Ich werde das *Uns* nicht los. Solange ich so viel Leben mit meiner Schwester teilte, gab es kaum ein *Ich*. Wir haben geschrieben. Wir haben Post bekommen. An Anna und Ute. All diese Briefe wurden mittlerweile willkürlich aufgeteilt zwischen uns. Irgendwann haben wir sie geteilt – eine Schachtel Worte für dich, eine für mich. Ich habe sie alle aufbewahrt – alle Briefe, die wir je bekommen haben, die ich je bekommen habe. Empfangene Worte. Versandte Worte. *Meine* Worte. Die liegen wo anders. Ich habe Menschen zum Schreiben gebracht und bewahre ihre Worte in Schachteln auf. Zeitkapseln. Und Zeit ist einem Brief inhärent. Es macht ihn aus. Zeit nehmen zum Schreiben, Zeit nehmen zum Versenden, Zeit nehmen zum Lesen. Zeit nehmen zum Wiederlesen. Und dieser Zeitfaktor unterscheidet einen Brief eklatant von SMSen oder mittlerweile WhatsApp-Nachrichten. Und weil ich früh begonnen habe, meine Beziehungen über Briefe zu pflegen, mir die Zeit fürs Schreiben zu nehmen, mich so auszutauschen und von meinem Leben zu berichten, bin ich nie zur großen SMS-Schreiberin geworden. Obwohl dies in meinen Jugendtagen ja eine obligate Fähigkeit war. Viel anspruchsvoller als das heutige Getippe. Ja, eine wahre Tastenschreibkunst, die ich nie so beherrscht habe. Die SMS-Profis meiner Klasse, konnten blitzschnell, ohne hinzuschauen, ihre Nachrichten im Bankfach während der Stunde schreiben. Ich konnte das nie. Dafür habe ich einfach zu wenig SMS geschrieben. Meine Worte waren analog. Das zieht sich auch bis in die heutige Zeit: im Bachelorstudium, aber auch jetzt im Master, wo wieder weitere technische Fortschritte passiert sind, schreibe ich meist händisch mit. Händisches Schreiben fühlt sich für mich persönlicher an. Dann sehe ich meine Handschrift, keine vorgefertigte Schriftart. Außerdem habe ich doch so vieles händisch geschrieben. Es war und ist identitätsstiftend

für mich. Natürlich habe ich auch Briefe am Computer getippt – auch auf der Schreibmaschine – man macht diese technischen Entwicklungen schon mit und ich schreibe sehr gerne maschinell. Ich kann's im 10-Finger-System. Das haben wir in der Hauptschule gelernt. Mit dem aufreibendsten Programm aller Zeiten, dass Tränen und Nerven gekostet hat, weil es dich – ähnlich meinem Lernprogramm für die theoretische Führerscheinprüfung – bei zu vielen Fehlern in deinem Fortschritt wieder zurückgeworfen hat und du alles nochmal erarbeiten musstest. Aber Maschinschreiben habe ich damit ziemlich gut gelernt. Und auch das ist Teil meiner Schreibbiographie, denn so wurde der Grundstein für effektives Tastaturschreiben gelegt. Und damit der Grundstein für das digitale Festhalten meiner Worte. Und diese waren digital eher fiktionaler als brieflicher Natur. Denn Geschichten festhalten ist digital für mich. Geworden. Die erzählerischen Wurzeln wurden kindheitsbedingt anders festgehalten. Manchmal verstehe ich nicht, woher es kam. Dieses Geschichtschreiben. Woher kamen diese Worte? Ich habe lange nicht gerne gelesen und kam als Jüngste in einer achtköpfigen Familie nicht oft zu Wort. Also habe ich mich sehr in meinen Kopf zurückgezogen. Und zugehört. Den anderen. Geschichten aus dem Alltag, Geschichten aus dem Kassettenrecorder, Hörspielen. Inspiriert von dem vielen Gehörten wollte ich wohl auch Geschichten erzählen, in geschriebener Form. Wollten wir. Es war unser gemeinsames Projekt. Das erste Buch entstand, als wir ungefähr zehn Jahre alt waren: Die 13 Freunde. Ein Sammelband von Geschichten einer immer größer werdenden Freundesgruppe. Abwechselnd haben meine Zwillingsschwester und ich handschriftlich in ein Pferdenotizbuch mit Ringbindung verschiedene Anekdoten der 13 Freunde geschrieben, zu jedem Kind eine eigene, aber auch gemeinsame Abenteuer, inspiriert von Hörbüchern wie *Bibi Blocksberg* und Co, und vorgelesenen Geschichten von Astrid Lindgren oder Ottfried Preußler oder Enid Blyton. Die Illustrationen dazu wurden auch selbst gezeichnet. Über einen halben zweiten Band ging das Durchhaltevermögen für dieses Buch nicht hinaus. Andere Dinge verdrängten unser Schreibprojekt. Schon damals zeigte sich eine gewisse Unstetigkeit meinen eigenen Ideen gegenüber, die bis heute anhält. Viele, viele Dinge wurden begonnen, teilweise fertiggemacht, teilweise nie wieder angerührt. Geschrieben wurde aber weiterhin gemeinsam an vielen anderen Projekten – meist in spielerischen Kontexten: Hexenbücher, Zeitungen, Fotostorys, Comics, ein Hörspiel und später, als das 10-Finger-System saß, am Computer ein Langzeitprojekt: ein Theaterstück. Weil warum nicht, wenn man auch selbst spielte, konnte man auch selbst schreiben. Auch hieran arbeiteten Anna und ich immer als Co-Autorinnen abwechselnd. Was auch den Schreibprozess sehr spannend machte, weil wir uns nie abgesprochen haben, wie es weitergeht. Ich habe geschrieben, aufgehört, Anna hat es gelesen und weitergeschrieben. Blättere ich durch all diese schriftlichen Kindheitserzeugnisse sind sie inhaltlich und konzeptionell größtenteils nicht wirklich originär. Vieles wurde abgekupfert von allen medialen Einflüssen, unter denen wir standen. Nicht eins zu eins. Aber Konzepte: sei es *Sailor Moon* oder *Bibi Blocksberg*, *Hanni und Nanni* oder *Das magische Baumhaus*. *Charmed*, *Die Simpsons* oder eine dieser Hotelkomödien, die wir mit unserer Jugendgruppe auf die Bühne gebracht haben. Intermedialität würde das die Literaturwissenschaftlerin in mir nennen, die auch meint zu wissen, dass es in der Szene die Auffassung gibt, dass alle Geschichten nur wiedererzählte Geschichten einer großen Urgeschichte sind. All diese kleinen Produkte, diese Haufen an geschriebenen Worten, sind Teil meiner Schreibbiographie.

Beim Suchen bin ich auf so viel längst Vergessenes gestoßen. Die 13 Freunde waren sicher ein Meilenstein, schließlich war es das erste Buch. Auch das Theaterstück. Aber eigentlich lag der Schwerpunkt meines präadoleszenten Schreibens im schulischen Schreiben. Hier durfte ich glänzen. Hier habe ich gern und viel geschrieben. Und dies auch bestätigt bekommen. Meine Texte wurden durch alle Schulstufen hindurch beispielgebend vorgelesen. Dies war in der Oberstufe so oft der Fall, dass es mir aufgrund der Reaktion meiner Klassenkolleginnen zunehmend unangenehmer wurde und ich das Gefühl hatte, zu viel Raum einzunehmen, mich als etwas Besseres zu fühlen. Dieses Mindset hat nie meinen Kopf verlassen. Bis heute schaffe ich es nicht, hinter meinen eigenen geschriebenen Texten selbstbewusst zu stehen.

Wieder ihre
wieder Ute
wieder zuhören
wieder Röte
ja ich freue
mich
doch ich zeig
es nicht
denn schon wieder
ich
sie können's
nicht mehr
hören.

Schreiben als Ausgrenzung. Als Abgrenzung. Ich war stolz auf mich, wenn Frau Professor König meine Texte vorlas – meine und Monis. Das genervte Raunen durch die Klasse hinterließ aber auch Spuren. Lob kam auch - dann und wann - von den anderen, aber das Gefühl sie damit zu verärgern, war viel dominanter. Umgekehrt wäre es mir wahrscheinlich auch so gegangen. Heute hinterfrage ich auch diesen methodischen Zugang im Deutschunterricht. Auch wegen meines ersten Masterjahres in Klagenfurt. Denn jede:r hat eine eigene erzählerische Stimme, mit ihren Besonderheiten. Es gibt vielfältige Schreibstile, die einen inspirieren können. Aber Geschmack ist bekanntlich subjektiv. Frau Professor König schmeckte, was ich schrieb. Gut für mich und meine Schreibbiographie. Denn ihre Worte, ihr Vertrauen in mein Schreiben, haben mich nachhaltig geprägt. Als wir uns bei einem Klassentreffen unterhalten haben und ich ihr erzählt habe, dass ich Vergleichende Literaturwissenschaften im Bachelor studiere, war ihre Reaktion: „Warum nur lesen. Du musst selbst schreiben!“ So deutlich hat mir noch nie jemand zu verstehen gegeben, dass ich schreiben kann. Dass ich mir und meinem Können vertrauen kann. Und dieser Sager hallt für immer in meinem Kopf nach, zieht sich zurück in Zeiten der Schreibpausen, wenn andere Dinge wichtiger sind, ist aber trotzdem noch da. Und bestärkt mich jetzt und hier mehr denn je, wenn ich sitze und schreibe. Mich wieder meinen Worten widme. Und wenn

ich irgendwann – hoffentlich – im größeren Rahmen meine Worte teilen kann, widme ich sie Frau Elisabeth König.

Einer anderen Person verdanke ich ein spezielles Schreibkapitel: Die Poetry-Slam-Phase der Ute B., dank Michaela S. Michi hat von dem Workshop gelesen und mir davon erzählt. Sie glaubt, das könnte mir gefallen. Und so kam ein Stein ins Rollen, für ein paar Jahre. Davor habe ich nie wirklich lyrisch geschrieben, höchstens Lyrics. Für unsere Schulband. Wieder ein anderes Schreiben. Und das zumeist auf Englisch. Und nur drei Songs. Ich habe aber rasch großen Gefallen daran gefunden, der - typisch ich - irgendwann auch wieder vorüberging. Wo ich viel zu sporadisch Notizbücher hergenommen habe, um die passenden Worte zu finden. Poetry Slam war für mich analog, alle Texte wurden zwischen zwei Buchdeckeln festgehalten.

Sammelsurium an Ideen

Sammelplatz für Einfälle

Kollektion der Wörter

Friedhof von Unvollendeten

Zeitkapsel

Wortkapsel

Requisit und Werkzeug

Potential für alles

oder nichts

Festhalten

kurz

lang

für mich

für jetzt

für später

Und ich finde, ich war gut. Ich bekam Feedback, dass es gut war. Ich gewann – ein Mal. Ich trat ein paar Mal auf. Sogar zufällig in Deutschland. Ich mochte es, auf der Bühne zu stehen. Auch performativ den Worten Leben einzuhauchen. Ich mochte es, in Präzisionsarbeit verschachtelte Reimtexte zu formulieren, wo das Versmaß passte. Ich bin sehr penibel beim Versmaß. Das muss stimmen. Reime müssen stimmen. Kein Bein auf Keim – was Besseres fällt mir jetzt nicht ein. LOL. Nein. Ok, ich hör schon auf. Aber der Reim musste stimmen – Reim-Keim. Als ich an meinen Poetry-Slam-Texten saß, habe ich erstmals bemerkt, wie schwer mir manchmal auch das Schreiben fällt. Weil ich mir so oft selbst im Weg stehe. Weil ich eine unglaubliche Perfektionistin und Idealistin bin. Außerdem habe ich aus dieser Zeit die Prämisse mitgenommen, immer auch eine Botschaft in meinen Texten haben zu wollen. Und diese Prämisse scheint für Poetry-Slams essenziell, man muss ja was zu sagen haben. Alle hatten was zu sagen, zu kritisieren, hinzuweisen, zu politisieren. Man stand ja auf einer Bühne! Humor geht natürlich auch, aber das habe ich mir tatsächlich nie

zugetraut (obwohl ich finde, dass ich sehr lustig bin). Dann doch eher wortspielerisch schreiben. Das liebe ich ja. Wortspiele. Vielleicht weil ich Ute heiße. Ein Name prädestiniert für Wortspiele. Was ich aber eigentlich sagen wollte ist, dass ich mittlerweile weiß, dass diese Prämisse nicht immer erfüllt werden muss. Dass ein Text nicht immer politisch sein muss. Sein kann. Und gleichzeitig letztlich oft ist, ohne dass man sich selbst darüber den Kopf zu sehr zerbrechen muss. Denn in weiterer Folge hat mich dieser Idealismus bis heute sehr blockiert um „in die Länge zu kommen“, Romanprojekte zu starten. Weil ganz am Anfang immer wieder die Frage nach dem Was und dessen Mehrwert steht. Stand. Langsam schaffe ich es, mich davon zu distanzieren und mir ein Schreiben zu ermöglichen, dessen größter Mehrwert zunächst ist, dass ich einfach eine Geschichte erzähle. Und das reicht auch. Doch Geschichten brauchen Anfang und Ende. Und ich habe meist nur angefangen. Ohne Ende. Ende der Geschichte im Kopf und Ende des Schreibprojekts. Meine Romanprojekte werden auch jetzt wohl nicht mehr auferstehen. Zu viel Zeit ist vergangen, seit den ersten Worten. Zu viel hat sich geändert und verändert und ein Ende war sowieso nie in Sicht. Dann lieber Kurzgeschichten. Für Wettbewerbe. Mit Vorgaben, Rahmen, Stichwörtern, Anstößen – ja, wie in der Schule ein bisschen. Da schreibt es sich besser für mich. Ich fühle mich wohl in Kurzgeschichten. Pointiert und auszugsweise zu erzählen. Ausschnitte zu zeigen. Kleine Einheiten zu erschaffen. Wie Briefe? Aber eigentlich wieder ganz anders. Vielleicht sollte ich einen Briefroman schreiben? Denn eigentlich will ich in die Länge. So wie jede Person, die gern schreibt. Einen Roman. Einen Traum. Mehr sagen, mehr erzählen, mehr schreiben – aber was? Wie schreiben ohne ein was? Wie die Worte dafür finden. Vielleicht mit dem richtigen Rahmen. Vielleicht mit einem Studium, das beinahe schicksalhaft auf der leidigen Suche nach Veränderung im Google Verlauf aufplopt. Und mich meine alte Passion ausgraben lässt. Die während der letzten Jahre vollends in Vergessenheit geraten ist. Denn nach den Slams kam nicht mehr viel. Das einzige Schreiben war universitär. Und das war nicht meine Sprache. Nicht mein Vokabular, nicht mein Ton. Es hat sich einengend und gekünstelt angefühlt. Und dann war BA da. Und auch eine Pause. Und geschrieben wurden Vorbereitungen und E-Mails, Reflexionen und Entwicklungsbögen für Eltern, für den Beruf. Bewerbungsschreiben, Motivationsschreiben, E-Mails schreiben, Einkaufslisten schreiben, der Hausverwaltung schreiben, dem Vermieter schreiben, dem Installateur, willhaben Anfragen schreiben, Notizen schreiben, WhatsApp Nachrichten dann und wann doch schreiben, leidige Dating-App-Anschreiben schreiben, Kennenlernschreiben, Postkarten schreiben, Briefe schreiben, zwei drei Texte für den Wortlaut schreiben, Lieder schreiben, originelle Post Captions schreiben, unterschreiben. Auf- und abschreiben. Ein Auf und Ab des Schreibens. Und jetzt stehe ich vor einem ganz neuen Kapitel meiner Schreibgeschichte, um mir nochmal eine Chance zu geben. Worte zu suchen und zu finden und zu hören und zu lernen und zu reflektieren und zu lesen, vor allem zu lesen. Ich habe viel zu wenig meine eigenen Worte gelesen. Ich habe geschrieben und fort waren sie. Wie Briefe. Aber lesen ist auch schreiben. Denn schreiben ohne lesen ist sinnlos. Und die richtigen Worte findet man oft erst beim Lesen und nicht beim Schreiben. Früher habe ich einfach geschrieben und erledigt. Was ich aus einem Jahr Master Kreatives Schreiben und Schreibkulturen in Klagenfurt mitnehme ist Zeit, Zeit und Lesen und Austausch – für den Text. Die Wörter gehören zunächst mir. Sie fließen. Sie sind nicht perfekt. Ich bin nicht perfekt. Aber perfektionistisch.

Und mein Ton, mein Stil mein Schreiben profitiert von der Arbeit am Text für den Text. Und ich schreibe für mich. Ich lese für mich. Und irgendwann schicke ich dir Wörter vielleicht hinaus in die Welt. Diesmal nicht in einem Metallschlund. Gerne in einem Papiereinband. Das wärs doch.

Liebe Ute,

schreib!

Deine Ute



Schreiben hat viele Gesichter Liebes- und Hassbriefe an das Schreiben

Lena Klemke (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Wenn ich an das Schreiben denke, habe ich viele Gedanken und Gefühle. Schreiben war für mich nie einfach nur eine Technik, eine Bewegung der Hand oder ein notwendiges Übel, das mir in der Schule und im Studium begegnet ist. Es war immer mehr als das – es war Beziehung.

Diese Beziehung ist kompliziert und vielschichtig, und manchmal auch widersprüchlich. Manchmal habe ich es gehasst zu schreiben, wenn meine Handgelenke weh taten und ich mich mit jedem Wort quälte. Wenn ich schreiben musste, etwas das gezwungen klang, in dem ich mich nicht wiederfinden konnte. Aber es gab auch andere Momente. Wenn es wie Therapie war, eine Möglichkeit meine Gedanken einfach fließen zu lassen, ohne Bewertung, ohne Adressat*in, nur ich und das Schreiben. Wenn es wie Liebe war, wie Sucht, wie Intimität.

Keywords: Autoethnographie

Empfohlene Zitierweise:

Klemke, L. (2025): Schreiben hat viele Gesichter. Liebes- und Hassbriefe an das Schreiben. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 48-57. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251305>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

Schreiben hat viele Gesichter Liebes- und Hassbriefe an das Schreiben

Lena Klemke (Universität Klagenfurt)

Wenn ich an das Schreiben denke, habe ich viele Gedanken und Gefühle. Schreiben war für mich nie einfach nur eine Technik, eine Bewegung der Hand oder ein notwendiges Übel, das mir in der Schule und im Studium begegnet ist. Es war immer mehr als das – es war Beziehung.

Diese Beziehung ist kompliziert und vielschichtig, und manchmal auch widersprüchlich. Manchmal habe ich es gehasst zu schreiben, wenn meine Handgelenke weh taten und ich mich mit jedem Wort quälte. Wenn ich schreiben musste, etwas das gezwungen klang, in dem ich mich nicht wiederfinden konnte. Aber es gab auch andere Momente. Wenn es wie Therapie war, eine Möglichkeit meine Gedanken einfach fließen zu lassen, ohne Bewertung, ohne Adressat*in, nur ich und das Schreiben. Wenn es wie Liebe war, wie Sucht, wie Intimität.

Jetzt verstehe ich es. Schreiben ist nicht nur eine Sache, sondern viele. Schreiben hat viele Gesichter, viele Rollen, viele Stimmen. Es kann ein Freund sein, der mich tröstet oder ein Diktator, der mich seiner Macht unterwirft. Es kann wie ein Kind sein, das alles entdecken will, oder wie ein strenger Richter, der über mich urteilt. Es kann Zauberin sein und Therapeutin, Wächterin und Geliebte.

Ich glaube, ich muss nicht all diese Aspekte des Schreibens verstehen oder sie kontrollieren. Ich glaube, ich muss mich mit ihnen unterhalten. Mit jedem Einzelnen von ihnen.

Deshalb schreibe ich diese Briefe. Briefe an die Gesichter des Schreibens. Manche sind Liebesbriefe, andere Beschwerden, wieder andere Versöhnungsversuche. Sie alle sind der Versuch, mit dem Schreiben in Kontakt zu treten. Nicht über das Schreiben zu schreiben, sondern mit ihm, mit allen Gesichtern, Rollen und Stimmen.

An sie alle möchte ich diese Briefe richten.

Liebe Zauberin,

ich war jung, als wir uns zum ersten Mal begegnet sind. Andere Kinder, die älter waren als ich, konnten schon ihren Namen schreiben. Ich wusste nicht, was das ist, das „Schreiben“. Es fühlte sich so bedeutungsvoll an, so erwachsen. Wie etwas, das man eben irgendwann kann und können muss. So etwas wie Schnürsenkel binden oder ohne Mamas Hilfe die Zähne putzen. Mama konnte, solange ich denken kann, immer schon schreiben. Sie hat Zettel im Haus verteilt oder sie hat abends Musik gehört und etwas in ihr kleines Buch geschrieben. Ich dachte, sie zeichnet etwas, aber konnte nicht erkennen, was es war. Sie sagte sie schreibe. Damals konnte ich noch nicht erahnen wie dieses „Schreiben“ mich eines Tages verzaubern wird.

Andere schreiben und ich tauche in deren Gedanken und erfundenen Welten ein, vergesse den Alltag und erfahre Neues, ich lerne. Ich schreibe und erschaffe damit meine eigene Realität. Ich weiß nicht,

welche Art von Magie das ist, ob sie in Märchen als gut oder schlecht interpretiert werden würde und auch nicht, wie ich diese Magie perfektionieren kann.

Weißt du noch, wie es war, als ich das erste Mal ein Buch zu Ende gelesen habe? Genau kann ich mich leider nicht erinnern und auch nicht wie viele Drei ???-Bücher ich bei Oma gelesen habe. Aber ich weiß noch, dass ich gar nicht mehr aufhören konnte, weil diese Magie der geschriebenen Worte mich so gefangen genommen hatte. Ich fühlte mich erfüllt von all den Welten, die du mir gezeigt hast. In diesem Moment wusste ich, dass ich selbst solche Welten erschaffen will.

Mit deinem Zauberstab, den du mir und anderen leihst, öffnest du Türen und lässt mich träumen. Doch manchmal hält dein Zauber mich auch gefangen, lässt mich keine klaren Gedanken fassen, macht mich müde oder lässt den Stift, mit dem ich schreibe, schwer werden. Du hast mir beigebracht, dass Worte mehr sind als nur Buchstaben auf Papier. Sie sind Portale. Durch sie kann ich reisen oder andere reisen lassen, ohne dabei je den Ort zu verlassen, an dem ich mich gerade befinde. Ich kann andere Zeiten besuchen, in fremde Gedanken eintauchen, Gefühle erleben, die nicht meine eigenen sind, aber doch in mir wohnen. Wenn ich schreibe, leihst du mir diese Macht. Manchmal erschrecke ich, wenn ich merke, wie Figuren in meinen Geschichten ein Eigenleben entwickelt, als hättest du ihnen heimlich Leben eingehaucht.

Dein Zauber schafft es, meine Seele zu spiegeln, mich mehr zu mir selbst finden zu lassen, Geheimnisse und Verborgenes zu entdecken. Du zauberst mir ein Lächeln ins Gesicht oder Tränen in die Augen. Du bist Magie. Etwas, das ich vermutlich nie richtig greifen werde können.

Aber deine Magie hat auch dunkle Seiten, denn manchmal verzauberst du mich so sehr, dass ich die Realität vergesse. Stunden vergehen, ohne dass ich es merke. Sie macht süchtig und verspricht etwas, das in dieser Welt, der Realität, nicht zu finden ist.

An dich, mein strenger Gebieter,

du bist fordernd und du willst zu viel von mir. Ich folge deinen Regeln und deinem Eigensinn. Ich formuliere Einleitungen und Abstracts und schreibe Literaturverzeichnisse. Ich achte auf Zeilenabstände, auf Schriftart, auf Grammatik, auf Syntax, auf Orthografie – auf all das, was du von mir verlangst. Du bist streng und du strafst, wenn deine Regeln nicht eingehalten werden. Du willst deinen Status nicht verlieren, die Macht behalten und unter deiner Macht keinen Unsinn zulassen. Ein Diktator, wie er im Buche steht.

An meiner ersten Seminararbeit an der Universität saß ich wochenlang, gelähmt von den Erwartungen. Jeder Satz sollte perfekt sein, jede Quelle korrekt zitiert, jeder Gedanke in deine vorgefertigten Muster gepresst. Ich befolgte deine Anweisungen.

Kann ich mich frei fühlen, wenn ich unter deinem strengen Blick schreibe, oder verliere ich durch deine Kontrolle ein Stück meiner selbst? Verliere ich die Freiheit meiner Gedanken? Dränge ich sie in deine Käfige und lasse zu, dass du die Macht über sie hast? Ist das Glück, das du versprichst, nur eine Strategie, damit wir uns deiner Macht unterwerfen?

Doch ohne dich wäre aus meinen Gedanken nur ein wirrer Strom geworden. Du zwingst mich zur Klarheit und dazu, dass ich meine Argumente durchdenke. Trotz deiner Härte und deinen Ketten, die

mich gefangen halten, gibst du mir eine Struktur. Eine Struktur, die mich trägt, auch wenn sie mich herausfordert. Du hilfst mir Klarheit zu finden, Ordnung in etwas zu bringen, was sich sonst nicht ordnen lässt. Ohne deine Struktur bliebe vieles, blieben meine Gedanken vielleicht unverständlich. Ohne dich, mein strenger Gebieter, wäre mein Schreiben chaotisch, ein Wirrwarr, in dem sich niemand zurechtfinden könnte.

Manchmal verachte ich dich, weil du mich einengst und mich bändigen willst. Manchmal weiß ich, dass ich dich brauche. Es sind Kämpfe, die ich mit mir selbst austragen muss, denn du interessierst dich nicht für mich. Du existierst auch ohne mich und all die Menschen, die deinen Gesetzen folgen geben dir Macht. Die Macht, der auch ich mich unterwerfen muss. Ich liebe und fürchte dich zugleich.

Du bist nicht nur Hüter der Grammatik und der Formatvorlagen. Du bist es auch, der entscheidet, wessen Stimme gehört wird. Du sagst, dass unsere Gedanken nur dann wertvoll sind, wenn sie in deiner Sprache formuliert sind. Wie viele Geschichten sind nie erzählt worden, weil sie nicht in deine Formen passten?

Vielleicht kann ich lernen, trotzdem Freiheit zu finden, in einem System, das du zu kontrollieren versuchst. Ein System, das mir manchmal auch Angst macht. Angst vor deinem Urteil, vor dem Urteil anderer. „Das ist nicht gut genug“, flüsterst du in mein Ohr. Und manchmal schweige ich lieber, als dich zu enttäuschen.

Meine Geliebte,

ich begehre dich unendlich. In deiner Gegenwart vergeht die Zeit so schnell, auch wenn ich sie stoppen will, um nur noch einen Augenblick länger bei dir zu sein. Manchmal, wenn ich bei dir bin, verliere ich jedes Gefühl für Zeit, es gibt nur den Moment, in dem du und ich uns begegnen. Ich verliere mich in dir. Manchmal kann ich nur von dir träumen. Von Worten, die wie Seide über das Papier fließen, von Sätzen, die sich wie deine Liebe anfühlen. Oft lösen sich die Gedanken am Morgen in Nebel auf.

In unseren intimen Momenten, wenn keiner zusieht und nur du und ich zusammen sind, fühlt sich jede Zeile wie ein Geständnis an, das nur uns beiden gehört. Volle Intimität. Du inspirierst mich. Du bist meine Muse, die die Sätze fließen lässt, als hätten sie nur darauf gewartet, von mir, von uns geschrieben zu werden.

Ich bin wieder 15 und arbeite an einem Text, einer Kurzgeschichte und du bist auch da. Mit dir wird die Geschichte plötzlich real, wird auf dem Blatt Papier oder auf meinem Bildschirm zum Leben erweckt. Plötzlich weine ich und lasse zu, dass du mich umarmst. Wir reden nicht. Unser Austausch findet nur hier statt, im Schreiben. Wir haben viele Geschichten veröffentlicht, damals auf einer Website, die meine Nachbarin uns gezeigt hat. Und genau hier, habe ich dich getroffen. Habe ich zum ersten Mal meine Geschichten geteilt. Ein Teil real, ein Teil erfunden, irgendwas dazwischen. Wir tauschten uns mit anderen aus, im Schreiben.

Du bist „nur“ meine Geliebte und deshalb muss ich immer wieder auch in den Alltag zurückkehren. In einen Alltag ohne dich. Mich aus deiner Umarmung lösen und dich manchmal auch geheim halten. Niemand weiß, was wir alles schon miteinander geteilt haben, und deshalb ist es ab und zu besser, dich zu verstecken.

Du bist ein Rausch, der mich immer wieder zu dir zurückführt.

Aber du bist auch eifersüchtig. Du forderst meine ganze Aufmerksamkeit. Wenn ich dich vernachlässige, strafst du mich mit Schweigen. Dann sitze ich vor einem leeren Papier, einem leeren Dokument und warte auf dich, aber du kommst nicht. Du lässt mich warten, bis ich gelernt habe, dich wertzuschätzen, dir das zu geben, was du verdient hast.

Es ist eine komplizierte Liebe zwischen uns. Nicht alle können sie verstehen. Sie verstehen nicht, dass die Zeit, die ich mit dir verbringe, nicht verschwendet ist. Es ist Zeit, in der ich mich lebendig fühle.

Ohne dich wären meine Tage nur ungeschriebene Seiten. Ohne dich gäbe es kein Gefühl in meinen Texten, keine Stimme, die hinter den Worten steht.

Du unwissender Entdecker,

du begibst dich mit mir immer wieder auf Entdeckungstour, die neue Sichtweisen und unerforschte Gebiete eröffnet. Mit dir wird Schreiben zu einer Reise ins Unbekannte, ein Abenteuer. Du bist der Teil von mir, der nie zufrieden ist mit dem Offensichtlichen. Der immer wieder fragt, wie es anders wäre, wie es anders ausgehen könnte, wie es anders formuliert werden könnte. Wenn ich über Familie schreiben soll, zeigst du mir, dass es um viel mehr geht als nur darum. Du zeigst mir neue Fragen auf... über Macht, über Abhängigkeit und über Entwicklung. Du lässt mich nie mit einer einfachen Antwort stehen.

Jeder Schreibprozess ist eine Expedition ins Unbekannte, selbst dann, wenn ich glaube zu wissen, was ich schreiben will, überraschst du mich immer wieder. Plötzlich entwickelt sich ein Text in eine Richtung, die ich nie geplant hatte. Es ist, als würdest du mir zeigen, dass es noch so viel mehr zu erforschen gibt. Du forderst mich heraus, neue Wege zu gehen und meine Grenzen zu testen, mutiger zu werden. Du bist die Neugier in mir, die mich vorantreibt und mich ermutigt, mit alten Gewohnheiten zu brechen. Manchmal bist du aber auch viel zu ungeduldig und willst alles auf einmal erforschen und drängst mich, drei Geschichten gleichzeitig zu beginnen und diese aus fünf verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, in alle Richtungen gleichzeitig zu rennen.

Erinnerst du dich an den Moment, als wir unsere Geschichte bei einem Schreibwettbewerb einreichen wollten? Wir wollten unbedingt gewinnen, aber haben unser Ziel nicht erreicht. Aber Entdecken bedeutet genauso, auch die Reise wertzuschätzen, den Schreibprozess, nicht nur das Endergebnis. Du lehrst mich, dass Scheitern Teil des Entdeckens ist. Jeder verworfene Entwurf, jeder durchgestrichene Satz zeigt uns neue Richtungen auf.

Du führst mich oft auch durch Irrwege und Sackgassen und manchmal kommen wir vom Weg ab, oder verlieren uns im Dickicht des Waldes, den wir vor lauter Bäumen nicht mehr sehen können. Wir müssen geduldig sein auf unserem Weg und offen für Überraschungen und Wendungen.

Du führst mich auch auf Entdeckungsreise durch die Welt. Wenn ich recherchiere für Arbeiten und stundenlang nach weiteren Informationen suche, lerne ich immer wieder etwas dazu. Alles, was ich schreibe, führt dazu, dass ich neues Wissen entdecke. Du machst mich zu einer ewigen Studentin des Lebens.

Du hilfst mir zu entdecken, du bist der Motor meines Fortschritts. Bitte bleib mein Begleiter und öffne

mir weiterhin die Türen, vor denen wir stehen, Türen zu neuen Wegen, zu neuen Gedanken und solche, hinter denen ich mich selbst befinde.

Erinnere mich bitte weiter daran, dass die interessantesten Wege oft nicht die sind, die auf der Karte stehen.

Du allerliebster schweigender Freund,

ich habe lange nichts von dir gehört. Ich hoffe es geht dir gut, ich hoffe du bist noch da, irgendwo. Wir haben uns voneinander distanziert. Vielleicht habe ich dir nicht die Aufmerksamkeit geschenkt, die du verdient hättest. Es tut mir leid, ich war zu beschäftigt mit dem Leben. Dem Leben ohne dich. Aber ich vermisse dich und ich hoffe, du kannst mir noch eine Chance geben. Ich hoffe es ist nicht zu spät, dir wieder näher zu kommen. Du fragst nie nach Erklärungen für meine Abwesenheit und machst mir keine Vorwürfe, wenn ich dich wochenlang ignoriere. Du wartest einfach. Aber ich habe Angst, dich zu verlieren.

Du kennst meine Zweifel, wie oft ich mich frage, ob das, was ich schreibe, überhaupt einen Sinn ergibt oder wichtig genug ist, um gelesen zu werden. Schweigst du aus Gleichgültigkeit oder aus Verständnis? Vielleicht ist es egal, denn du warst für mich da, hast nicht gedrängt, nicht beurteilt, sondern gewartet. Manchmal brauchen Fragen keine Antworten, sondern nur jemanden, der sie anhört. Mit dir wirkt das Papier vor mir wie offene Arme, die bereit sind, meine Gefühle, meine Zweifel und meine Träume aufzunehmen. Du weißt, dass Stille manchmal mehr wert ist als alle Sätze, dass nicht alles gesagt oder geschrieben werden muss, sondern, dass sich oft auch hinter den Zeilen viel verbirgt.

Ich habe dich vernachlässigt, viel zu oft. Wenn der Alltag wieder zu viel wurde, habe ich dir keine Aufmerksamkeit geschenkt. Manchmal meide ich dich auch, wenn du mich brauchst, wenn ich etwas schreiben müsste oder wenn ich nicht bereit bin, dir zu begegnen.

Es gibt auch Phasen, in denen ich denke, ich bräuchte dich nicht mehr. Dass ich zu beschäftigt bin für dich, denn es gibt ja noch vieles andere außer dich. Aber dann merke ich, dass es da etwas gibt, das nur du verstehst. Eine Leere, die nur du füllen kannst, und eine Stille, die nur mit dir möglich ist.

Ich hoffe, du weißt, dass du mir wichtig bist, auch wenn wir uns tagelang nicht sehen, wenn du nichts von mir hörst, wenn ich nicht schreibe. Ich hoffe du weißt, dass wir uns immer wieder annähern werden. Manchmal ist es dann ungewohnt, wie zwei Freunde, die Fremde geworden sind und sich wieder neu kennenlernen. Manchmal ist es, als hätte es nie eine Distanz zwischen uns gegeben.

Danke, dass du mir zeigst, dass Freundschaft auch bedeuten kann, nur da zu sein, ohne Erwartungen und ohne Reden. Ohne Zeitlimit und ohne das Schweigen peinlich werden zu lassen.

Bitte warte immer auf mich, mein schweigender Freund. Ich komme zurück.

Teuerste Wächterin,

du wachst seit Langem über mich und all die verschiedenen Ichs, die dir in meinen Texten begegnen. Du kennst alle meine Versionen. Über meine Gedanken und Erinnerungen, die ich in Worten festhalte, damit sie nicht verloren gehen. Meine Notizbücher, mein Smartphone und diverse Dokumente sind voll davon und bereit genutzt zu werden oder einfach zu bleiben, wo sie sind. Du bist Hüterin dessen,

was dort steht und bewachst, was sonst in meinem Gedächtnis verblassen würde. Aber auch über das, was nicht für andere bestimmt ist. Du bewahrst spontane Gedanken auf und hütet die Träume meines fünfzehnjährigen Ichs.

Manchmal soll das, was ich schreibe, vor den Augen der anderen verborgen bleiben, nicht bewertet werden und nicht kontrolliert. Es geht nur um mich. Meine Tagebuchseiten fülle ich mit allem, was ich sonst niemandem erzähle, oder was ich sonst nur gefiltert erzählen kann. Gefühle, die zu intim sind, Gedanken, die zu schwer sind, um sie laut auszusprechen. Trotzdem will ich sie teilen und das kann ich mit dir.

Das Geschriebene ist wie ein Schloss, das alles schützt, was ich dir anvertraue. Nur jemand, der tatsächlich einbrechen will, könnte all diese Geheimnisse entdecken, die dort wohnen. Früher ist uns das öfter passiert, dass jemand einen Blick in das geworfen hat, was nur zwischen uns bleiben sollte. Es fiel mir schwer, danach offen mit dir zu sein, doch ich kann wieder loslassen, habe wieder Vertrauen gefunden. So fühle ich mich frei ehrlich zu sein, unzensuriert. Nur selten schleicht sich der Gedanke ein, dass ich so formulieren muss, dass ein Einbrecher es ohne Gefahr lesen könnte. Aber du bist stärker geworden. Du weißt, was du bewachen musst und wie du es kannst.

Manchmal bekomme ich Angst vor deiner Macht. Du weißt Dinge über mich, die ich selbst vergessen habe. Du erinnerst dich an Gedanken, die ich einmal hatte und die mich heute beschämen würden. Du bewahrst nicht nur schöne Erinnerungen auf, sondern auch die dunklen, die peinlichen. Du archivierst und ermöglichst es, dass all das, was du speicherst, wieder entdeckt werden kann.

Einträge aus Zeiten, in denen ich so verletzt war, dass meine Worte aus heutiger Perspektive wie Gift klingen oder Seiten voller Selbsthass oder Verzweiflung, die ich heute kaum lesen kann, ohne zu weinen. Aber du weigerst dich, sie zu löschen. Du zwingst mich, alles aufzubewahren, Teile von mir zu behalten und ehrlich zu mir zu sein.

Und du lehrst mich auch den Wert der Zeit. Geschriebenes von früher lese ich heute mit anderen Augen, Probleme haben sich aufgelöst und Ängste sind verschwunden. Du zeigst mir, dass alles vorübergeht. Du bist mein Beweis dafür, dass ich stärker bin, als ich manchmal glaube.

Wache über mich. Über meine Gedanken, über Geheimnisse und trage Sorge dafür, dass der Schatz bewahrt wird. Beschütze das, was nur mir und dir gehört. Erinnere mich daran, dass es wichtig ist, Teile von mir zu bewahren.

Verehrte Therapeutin,

ich schreibe dir, um einfach mal Danke zu sagen. Du arbeitest anders als „echte“ Therapeut*innen. Du stellst keine Fragen, gibst keine Ratschläge und interpretierst nicht. Aber du schaffst Raum dafür. Raum für all das, was in mir ist und raus muss. Du lässt mich scheitern, bis ich verstehe. Bis ich selbst die Fragen stelle und versuche Antworten zu finden.

In unseren Sitzungen finde ich einen Raum, der nur mir gehört, geschützt und vertraulich. Ein sicherer Hafen für meine Gedanken und Gefühle. Du kannst nicht reden, aber du hörst zu und ich fühle mich geborgen. Ich habe durch dich gelernt, mich in Worten wiederzufinden und manchmal auch klarer zu sehen. Selbsterkenntnis zu finden, mit Worten, Sätzen und vollen Seiten. Vor allem aber ist jeder

Absatz, den ich schreibe, ein Stück Heilung, die leise geschieht, die keine Worte von außen braucht. Nur jemanden der zuhört oder mir die Last abnimmt.

Wenn ich mit niemandem sprechen konnte, weil mir die Worte im Hals stecken blieben und einfach nicht rauskommen wollten, konnte ich schreiben. Und ich konnte die Worte verändern, die sonst nur brüchig, falsch und unvollständig aus meinem Mund kamen. Schreiben, ohne Adressat, ohne Ziel, ließ die Worte fließen. Bruchstücke, Sätze und Seiten voll.

Du bist nicht nur ein Tagebuch, das von der Wächterin geschützt wird, denn kürzlich habe ich dich auch in anderer Form gefunden. Im autoethnografischen Schreiben. Ein Uniprojekt, das mir ein wenig Angst gemacht hat, auf das ich mich aber einlassen konnte. Du hast mir geholfen, einen Teil meines Lebens zu erzählen, aus meinem eigenen Blickwinkel zu schreiben und dabei Erklärungen zu finden, zu interpretieren und mehr zu verstehen. Die Erkenntnisse, die ich daraus gewonnen habe, waren wichtig. Ich hatte sie vorher nicht wahrgenommen. Sie waren zwar da, aber irgendwo wirr in meinem Kopf, ohne Klarheit, ohne Struktur und ohne Reflexion.

Du hilfst mir Muster zu erkennen. Wenn ich merke, wie sich etwas wiederholt, wie bestimmte Themen wiederkehren. Aber ich merke auch, wenn ich alte Texte lese, wie sich mein Denken verändert. Wie Heilung geschieht oder sich etwas Neues in mir entwickelt. Du bist ein Spiegel und du bist geduldig. Du wartest ab, bis ich bereit bin hinzusehen.

Manchmal bedeutet deine Therapie nur, dass ich die richtigen Worte finde. Die Schwere verschwindet nicht immer, aber ich kann ihr einen Namen, eine Geschichte geben. Du machst daraus etwas, mit dem ich arbeiten kann.

Danke, dass du es schaffst, das Schreiben zu einer Art Therapie werden zu lassen. Therapie die Ausdruck, Heilung und Wachsen möglich macht.

Sehr geehrter Richter,

ich schreibe Ihnen als Reaktion auf ihre Urteile über mich.

Wie ist es auf ihrem hohen Stuhl zu sitzen und über den Wert meiner Worte zu entscheiden? Wie fühlt es sich an, das Urteil zu sprechen: gelungen oder misslungen, gut oder schlecht?

Ihre Urteile folgen mir seit der Grundschule, als Sie zum ersten Mal über meine Texte gerichtet haben. Sie urteilen über meine Kreativität und über meine Schreibweise. „Thema verfehlt“ oder „nicht kreativ genug“. Aber woher nehmen Sie sich das Recht, so zu urteilen? Wer gibt ihnen die Regeln vor? Wer hat Ihnen das Recht gegeben zu entscheiden, was gut ist und was nicht? Folgen Sie dem Diktator oder machen Sie Ihre eigenen Regeln?

Sie haben viele Gesichter. Manchmal sind Sie meine Deutschlehrerin, die schon müde ist, weil sie 30 Geschichten hintereinander lesen muss, die alle nicht besonders gut sind. Manchmal sind Sie meine Schwester, die Texte liest, bevor ich sie abgebe. Und allzu oft sind Sie auch die Stimme in meinem Kopf, die ihre Urteile spricht.

Sie sind die Leser*innen, die meine Texte im Internet bewerten und Kommentare hinterlassen. Sie sind die Person, die gerade diesen Brief liest, und sich fragt, was ich hier eigentlich sagen will.

Schon bevor ich einen Satz beende, kommt der Zweifel, Ihre Einwände, die ich schon so verinnerlicht

habe: „Das versteht so niemand“, „So wird dein Urteil niemals gut ausfallen“. Sie haben mir einen Kritiker in den Kopf gesetzt, der urteilt, urteilt, urteilt und manchmal lauter ist als meine eigene Stimme. Ihre Macht ist real, auch wenn sie in Frage gestellt werden kann. Denn ich weiß, sie haben so oft auch über andere geurteilt. Sie haben Bücher mit verachtendem Blicke gestraft, die dann zu Bestsellern geworden sind. Sie haben Autor*innen nicht ernst genommen, die heute gefeiert werden. Ihre Urteile sind nicht alles, auch wenn es sich manchmal so anfühlt.

Manchmal bin ich zu vorsichtig, schreibe nicht das, was ich schreiben will, sondern das von dem ich glaube, dass Sie es lesen wollen. Das ist ein hoher Preis, den ich für Ihre Anerkennung zahle.

Ich akzeptiere es, dass Sie Teil meines Schreibens sind. Aber ich werde nicht zulassen, dass ich Sie zum wichtigsten Teil mache. Ich schreibe trotz Ihrer Urteile, nicht für sie. Ohne Sie, verehrter Richter, gäbe es diesen Widerstand nicht. Den Teil von mir, der beweisen will, dass es doch so geht, wie ich das will. Der mich kämpfen lässt, gegen Ihre Verurteilung.

Nicht jedes Urteil wird rechtskräftig und so ist auch Ihr Urteil zwar manchmal richtig, aber niemals absolut.

Ahoi an die*den Finder*in dieser Flaschenpost,

wahrscheinlich kennen wir uns nicht und werden uns auch niemals kennenlernen. Vielleicht nimmst du diese Nachricht gar nicht ernst oder du siehst sie als ein schicksalhafteres Ereignis an. Vielleicht findest du diese Nachricht in einem Moment, in dem du selbst nach Worten suchst. Vielleicht sitzt du vor einem leeren Blatt Papier und glaubst, du hättest nichts Wichtiges zu sagen. Oder du trägst eine Geschichte in dir und weißt nicht, wie du sie erzählen sollst.

Ich bitte dich: Schreib!

Schreib über deine Träume, über das was du gerade siehst. Schreib über die Frau, die dir heute im Bus begegnet ist und dich an deine Oma erinnert hat. Schreib über Ängste, Fantasien oder über den Geschmack von Erdbeereis auf deiner Zunge.

Lass den Richter nicht zu laut werden, sondern schrei(b) zurück. Probiere es aus. Lass alles raus, was dich bedrückt, was dich umtreibt, was dich ausmacht. Schreib den Liebesbrief, den du schon so lange schreiben wolltest. Lass eine Notiz für deine Eltern da. Überleg nicht zu viel bei der Formulierung deines Kündigungsschreibens. Fang an, die Seiten deines Tagebuches mit deinen Geheimnissen, Ängsten, schönsten und schrecklichsten Erinnerungen zu füllen. Schreib so lange, bis dir der ganze Arm weh tut, aber dafür deine Gedanken ein bisschen leichter sind. Du kannst das! Und wenn der Diktator dir zu streng auf die Finger schaut, denk daran, dass du nicht allein bist. Wenn du nicht mehr an seine Macht glaubst, gehört sie wieder dir. Du kannst die Welten erschaffen, die du willst, denn die Zauberin hat dir ihren Zauberstab geliehen. Du musst nur an die Magie glauben, die irgendwo ganz tief in uns allen steckt. Ich glaube fest daran. Die Geliebte wird kommen, wenn du dich ihr öffnest und der Entdecker wird dir neue Wege zeigen, wenn du bereit bist, dich zu verlaufen.

Schreib, auch wenn niemand liest oder wenn es schlecht ist. Schreib, weil die Welt deine Stimme braucht!

Auch wenn das Schreiben nicht immer für mich da war, mir nicht nur Spaß gemacht hat, möchte ich nie

wieder ohne es sein.

Möge dich die Flaschenpost erreichen, genau dann, wenn du sie brauchst.

Lena - Eine Schreibende an alle, die noch schreiben werden.



Am Anfang war nicht mein Wort

Caroline Kodym (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Du begleitest mich mittlerweile fast ein Jahrzehnt. Fast zehn Jahre warst Du immer verlässlich da, wenn ich Dich gebraucht habe, und fast jedes Mal hast Du mir geholfen. Angefangen bei meiner Liebe zum Lesen, bei der Du schon präsent warst. Ein kleines Echo in meinem Kopf, das mich ermutigt hat, es einfach selbst zu versuchen. Den Stift in die Hand zu nehmen, meine Gedanken zu Papier bringen und damit vielleicht andere Menschen genauso zu berühren, wie mich ihre Geschichten begleitet haben. Klein haben Wir angefangen. Mit Notizen in einem Block, grobe Skizzierungen einer Geschichte, an die ich mich heute noch genauso gut erinnere, wie damals, als sie nichts war als ein Gedankenkonzept.

Keywords: Autoethnographie

Empfohlene Zitierweise:

Kodym, C. (2025): Am Anfang war nicht mein Wort. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 58–68. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251306>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

Am Anfang war nicht mein Wort

Caroline Kodym (Universität Klagenfurt)

1. Am Anfang war nicht mein Wort.

Am Anfang war das Wort. Aber nicht mein Wort. Ich war vorerst einmal still, zumindest schriftlich. Gesprochen habe ich genug und ununterbrochen, glaubt man meinen Eltern. Ich erinnere mich nicht daran, wie ich zu schreiben begann – oder sagen wir es einmal so: Ich erinnere mich an Os und As, die ich abzeichnete, ich erinnere mich an Wörter wie Oma, Imi, Omi, Anna. Ich erinnere mich aber auch, dass ich nicht ganz einsehen wollte, warum sich meine Schreibversuche zwischen zwei Linien abspielen mussten und diese Linien keinesfalls über- und unterschritten werden durften. Die Geschichte meines Schreibens begann also mit Geboten und Verboten und viele Jahre hindurch war mein Schreiben geprägt durch das, was das Schreiben in der Schule in den 1980-er Jahren und 1990-er Jahren war – ein mir zu enges Korsett, das mir oft die Luft nahm. Die Luft zum Denken, Atmen und Kreativ-Sein. Schon die ersten Diktate machten klar: Hier geht es nicht um das, was ich zu sagen habe, sondern darum, ob ich es richtig schreibe. Fehler wurden rot markiert, manchmal mehr Rot als Blau auf dem Papier. Jeder Haken, jeder Strich bedeutete einen Mangel, eine Abweichung.

Ähnlich war es mit Aufsätzen. Es ging nicht darum, was ich zu sagen oder zu erzählen hatte. Sie sollten bestimmten Erwartungen und einer bestimmten Form entsprechen: Einleitung, Hauptteil, Schluss. Nicht zu lang, nicht zu kurz. Keine Abschweifungen, keine Experimente. Kreativität war ein Risiko, weil dann schnell wieder folgte: Nein, so nicht. 8 Fehler – Nicht Genügend.

Und dabei immer das Gefühl: So schreibe ich nicht. So denke ich nicht. Meine Gedanken liefen kreuz und quer, sie sprangen, sie weiteten sich aus, sie widersetzten sich dem Korsett der Schulnormen. Aber sie wurden unterdrückt, weggesperrt und weggeschlossen.

Wenn ich mich an mein Schulschreiben erinnere, erinnere ich mich vor allem an den Geruch meines Tintenkillers. Und ich erinnere mich an die Spuren, die er hinterließ: hellblau verschwommene Stellen, über die ich die korrigierten Wörter neu schreiben musste. Egal wie sehr ich mich bemühte, schön zu schreiben, es blieben Flecken. Flecken als Mangel, als ständige Erinnerung daran, dass hier etwas falsch war, dass ich einen Fehler gemacht hatte.

Mein Heft als Archiv der Missgeschicke. Und über all dem lag dieser Geruch, süßlich und scharf zugleich, der mich an Alkohol erinnerte. Mein Heft roch wie eine Schnapsbar. Mein Schreiben war lange Zeit eher betäubend als befreiend.

Gleichzeitig lernte ich auch, dass das Schreiben ein Mittel zur Kontrolle war. Lehrer:innen nutzten es, um Leistung zu messen, um Normen zu definieren und Grenzen zu setzen. Schreiben war kein freier Ausdruck, sondern eine Pflichtübung. Und je besser man sich anpasste, desto besser waren die Noten. Wer aber ausbrach, riskierte schlechte Bewertungen – und damit Scham.

Ich schrieb nicht gerne. Schreiben war für mich angstbesetzt. Texte wurden dann laut vorgelesen und kritisiert. Einleitung – Hauptteil – Schluss. Nur das Notwendigste. Nur nicht abweichen. Anpassen, mich anpassen und ruhig verhalten.

„Am Anfang war das Wort“ – aber es war das Wort der anderen. Das Wort der Lehrer:innen, der Lehrpläne, der Regeln und Normen. Mein eigenes Wort blieb im Hintergrund, unsicher, leise, manchmal verstummt.

2. Die Worte der anderen

Am Anfang waren es die Worte der anderen – aber fernab der Schule eröffneten mir die Worte der anderen eine neue Welt. Ich erinnere mich an Bücher, die ich schon als Kleinkind befühlt und betastet habe. Ich erinnere mich an Besuche in Büchereien, Buchhandlungen und Buchmessen. An den Geruch und das Gefühl von Papier. Bunt bedruckt und glatt oder aber auch rau und mit vielen kleinen schwarzen Buchstaben. Die Taschenbücher meiner Eltern. Auf einem Cover eine halbnackte Frau.

Mit fünf Jahren saß ich oft auf dem Boden, die Beine gekreuzt wie bei einem Ritual, ein Buch aufgeschlagen vor mir. Die Buchstaben waren noch Geheimzeichen, doch die Geschichten lebten schon. Ich erlebte das, was zwischen den Seiten stand, auch wenn ich es noch nicht selbst erfassen konnte. Ich spürte schon die Aufregung darüber, dass da etwas größer war als ich und mein Leben. Die Bilder waren mein erster Schlüssel zu diesen Welten. Bunt gedruckte Zeichnungen, hinter denen sich Geschichten und fremde Welten verbargen.

Ich erinnere mich an ein dickes Bilderbuch, das nach den Monaten des Jahres gegliedert war. Januar war weiß und still, mit Kindern, die im Schnee spielten, während im Juli die Sonne gelb und satt über Felder und Badeseen strahlte. Ich konnte stundenlang darin blättern, immer wieder zurückkehren zu meinen Lieblingsseiten. Noch heute erinnere ich mich an das Gefühl, wie die Seiten sich zwischen meinen Fingern anfühlten und an die Freude, die bunten Illustrationen zu betrachten. Es war, als hätte jeder Monat seine eigene kleine Welt, in die man eintreten konnte. Die Bilder waren selbst Geschichten. Ich „las“ sie, lange bevor ich lesen konnte, und sie prägten meine Vorstellung davon, dass Bücher mehr sind als Text: Sie sind Räume, in denen man mit Augen, Händen und Fantasie gleichzeitig unterwegs ist. Ich habe das Buch im Keller meiner Mutter gefunden und noch heute erzeugt es in mir ein besonderes Gefühl.

Und dann begann ich selbst zu lesen. Zuerst langsam, tastend, noch unsicher, als müsste ich jeden Buchstaben einzeln erobern. Doch bald fügten sich die Zeichen zu Wörtern, die Wörter zu Sätzen und die Sätze zu Geschichten. Plötzlich brauchte ich die Stimmen meiner Eltern und Großeltern nicht mehr, um die Bücher zum Leben zu erwecken – ich konnte es selbst. Aus schwarzen Zeichen auf weißem Papier entstanden ganze Welten, Stimmen, Gerüche und Gesichter. Ich erinnere mich an die Schullesebücher und die Bücher, die mir meine Eltern kauften. Der kleine Bär. Der kleine Vampir. Pippi Langstrumpf, ein Erzählband mit dem Titel Wir sind groß und ich bin klein und ein Gedichtbuch mit englischsprachigen Gedichten, die mir eine befreundete Familie aus England schenkte. Humpty Dumpty sat on a wall. Baa baa black sheep, have you any wool? Yes sir, yes sir, three bags full! One for the master, one for the dame, And one for the little boy who lives down the ...

Früh wurde mir bewusst, dass Bücher Welten öffnen können – und dass man darin verschwinden kann. Ein Satz konnte eine Tür sein, ein Wort ein Torbogen, hinter dem sich Landschaften, Menschen und Geschichten auftaten. Bald gab es zwei Welten. Die draußen auf den Bäumen, im Wald, am See und die drinnen, in der ich mich durch fremde Welten blättern konnte. Manchmal mit der Taschenlampe unter der Bettdecke die Einschlafzeit umgehend.

Schreiben kam später. Viel später. Vielleicht, weil ich nie ganz sicher war, ob auch meine Welt erzählenswert war. Die Schule tat wie bereits erwähnt ihr Übriges: „Du kannst das nicht“ – dieser Satz, ausgesprochen oder unausgesprochen, begleitete meine ersten schriftlichen Jahre. Er klebte an mir wie Tinte auf Papier.

Und doch – auch in dieser Enge keimte etwas. Die Sehnsucht nach eigenen Worten, nach einem Ausdruck, der nicht rot markiert und benotet wurde. Vielleicht war es gerade die Strenge, die in mir die Lust weckte, eines Tages anders zu schreiben. Frei. Ohne Linien. Ohne Korsett. **Am Anfang war nicht mein Wort. Aber schon damals begann meine Suche danach.**

3. Schreiben als Brücke

Doch heute, Jahre später, schreibe ich. Beruflich – und auch so. Aber eigentlich habe ich immer geschrieben. Zwar nicht immer verborgen, aber immer geschützt. Das Schreiben war keine öffentliche Bühne, sondern ein intimer Raum, manchmal auch ein Rückzugsort, aber nicht nur. Ein Ort auf jeden Fall, an dem ich sein konnte, wie ich wollte – ohne Korrektur, ohne Noten, ohne Bewertung.

Es begann mit Tagebüchern. Hefte und Bücher, die ich sorgfältig auswählte: mal kariert, mal liniert, mit bunten Covern, eins in schwarz-weiß mit Notenschlüssel drauf. In ihnen schrieb ich von Freundschaften, die entstanden und vergingen, von Streitereien und von geheimen Sehnsüchten, die ich nicht laut auszusprechen wagte. Es waren oft vor allem fragmentarische Gedanken, Skizzen meiner inneren Welt. Mein Leben in Worten und Bildern. Hineingen malt und hineingeklebt.

Dann kamen Gedichte. Vielleicht, weil Gefühle zu groß waren, um sie in Sätze zu fassen. Schwärmereien, Liebeskummer, Unsicherheit, die Suche nach der eigenen Identität – all das fand Platz in meinen Gedichten. Unbeholfen manchmal, kitschig vielleicht, aber ehrlich und authentisch. Und auch damals schon Songtexte und fremde Gedichte, die ich aufschrieb, abschrieb, umschrieb und neu schrieb.

Außerdem Briefe. Unzählige Briefe. Handgeschrieben, auf Papier, das ich faltete und in Umschläge steckte, versehen mit bunten Briefmarken. Diese Briefe verbanden mich mit Freund:innen, die ich im Urlaub kennenlernte, mit Sommerbekanntschaften, mit Menschen aus anderen Städten und Ländern. Jeder Brief eine Brücke zu einer anderen Welt.

Ich erinnere mich an den Nervenkitzel, wenn ein Antwortbrief im Briefkasten lag. Ich erinnere mich an den Briefkasten. Weiß und schmal. Briefe, die ich mit der Hand von oben herauszog. Das Rascheln des Papiers, wenn man sie öffnete. Der unverwechselbare Geruch, manchmal sogar ein Parfümhauch oder duftendes Briefpapier, ein Foto oder eine Blume, die beigelegt waren. Ein Stück Papier, ein Text als Verkörperung von Beziehung.

Später kamen Nachrichten und E-Mails dazu. Der Ton veränderte sich – schneller, kürzer, direkter. Und doch: Schreiben als Form der Gegenwart, vielleicht eine noch unmittelbarere.

Es war die Möglichkeit, in einer Fernbeziehung nicht allein zu sein, sondern im gemeinsamen Schreiben eine Nähe herzustellen, die räumliche Distanzen überbrückte. Worte wurden zu einem geteilten Raum, einem Ort, an dem man gleichzeitig sein konnte, auch wenn man tausende Kilometer voneinander entfernt war.

Schreiben war schon damals etwas, das Kulturen und Sprachen überschritt. Ich schrieb auf Deutsch, manchmal auf Italienisch, gelegentlich auf Englisch, später auf Spanisch. Jede Sprache trug ihre eigene Färbung, ihr eigenes Gefühl mit sich. Auf Deutsch konnte ich mich präzise und nüchtern ausdrücken, auf Italienisch klang alles leidenschaftlicher und bunter, manchmal dramatischer. Heute schreibe ich fast nur noch auf Deutsch. Ich mag die feinen Nuancen. Auf Spanisch gibt es oft ein Verb für etwas, das man im Deutschen mit fünf unterschiedlichen Verben sagen kann. Sie sind ähnlich, aber nicht gleich. Ich liebe die Details, die die deutsche Sprache so schaffen kann.

Reisen, Sommerflirts, kurze Bekanntschaften – das Schreiben begleitete sie alle. Es war wie ein Nachhall, ein zweites Leben, das parallel zum gelebten Leben existierte. Auch wenn Begegnungen flüchtig waren, blieben die Worte. Manchmal überdauerten sie die eigentliche Beziehung, als schriftliche Spur, die länger hielt als das Gefühl selbst.

Wenn ich heute zurückblicke, merke ich: Mein Heranwachsen war im Grunde ein einziges Schreiben. Nicht in der Form, wie man es in der Schule verlangte, nicht mit einem Anspruch auf Vollkommenheit oder literarischen Wert, eigentlich mit gar keinem Anspruch, sondern als ständiger Versuch, mich selbst zu verorten. Jeder Tagebucheintrag, jedes Gedicht, jeder Brief war eine kleine Markierung auf meiner inneren Landkarte – ein „Hier bin ich“, das ich festhalten wollte. Schreiben bedeutete, mich auszuprobieren, meine Gefühle und Gedanken auf Papier zu bannen und sie dadurch für mich selbst sichtbar und spürbarer zu machen. Es war weniger ein geplanter Akt als vielmehr ein Bedürfnis, später eine Gewohnheit, manchmal sogar eine Notwendigkeit. Schreiben half mir, meine Stimme zu finden – und manchmal auch die Stimme eines Gegenübers zu hören.

4. Form und Norm versus eigenes Schreiben

Bald auch das Schreiben über Texte. Vorerst nur für mich. Schreiben, um zu be-greifen. Und dann auch für den Religionslehrer über geschichtliche, philosophische und literarische Themen. Fernab von Note und Unterricht. Spezialgebiet Italienisch: Lara Cardella *Volevo i pantaloni. Von Unterdrückung zu Selbstbestimmung: Die Frau im historischen Wandel*.

Im Studium dann sich die Welt erlesen und erschreiben: Saussure, Dante, Manzoni, Schleiermacher, Schnitzler, Chomsky, Bachmann, Winkelmann, Moravia.

Meine erste Seminararbeit schrieb ich über *Il Gattopardo* von Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Ein gewaltiger Text, voller Schichten und Bedeutungen – und doch reduzierte sich meine Auseinandersetzung bald auf die Regeln des wissenschaftlichen Schreibens. Quellenangaben, Zitate, Fußnoten, korrekte Gliederung. Dann die nächste Arbeit: *Der subordinierte Satz*. Wieder Form und Norm. Wieder das Gefühl, dass ich mich in ein Korsett zwingen musste, das nicht meines war. Und wieder die alte Frage: Kann ich überhaupt schreiben? Und noch grundsätzlicher: Ist das überhaupt Schreiben?

Und im geschützten Raum: Erzählungen im Kopf und denken und schreiben in zwei Sprachen. In Rom dann endlich freies Schreiben. Tagebücher, Reflexionen, Mitschriften. Deutsch und Italienisch. Briefe und Nachrichten nach Hause. Gedichte. Rom – ewigste aller Städte.

Die Erfahrung dieser Romjahre verlangte danach, verschriftlicht zu werden. Ich wollte sie festhalten, verewigen – nicht nur in Tagebüchern und Briefen, sondern nachhaltiger. So entstand meine Diplomarbeit: *Romanesco, Romanaccio, Romano – Studi sulla lingua della città di Roma*. Ein wissenschaftlicher Blick auf den römischen Dialekt – und zugleich ein sehr persönlicher. Denn zwischen den Kapiteln über Sprachgeschichte klangen meine eigenen Erinnerungen nach – an Plätze und Stimmen, an Freundschaften und Verluste, an Nächte, in denen ich für Prüfungen lernte und mit meinen Mitbewohnern bei Rotwein über das Leben philosophierte. Über das Leben und Fußball und über italienische Musik. *Notte prima degli esami*.¹

Es war, als hätte ich Rom selbst in Sprache gefasst. Nicht als Ganzes, niemals vollständig – aber als Echo, als Abdruck meiner Jahre dort. Am Schreibtisch zuhause flossen die Wörter auf Italienisch auf das Papier, denn in keiner anderen Sprache hätte ich in dem Moment und zu diesem Thema schreiben können. Ich schrieb, las, analysierte Texte, interviewte per Fragebogen und exzerpierte. Und dabei hörte und fühlte ich wieder die Stimmen auf der Straße, das Rufen der Marktverkäufer:innen, das Lachen in den Bars, die Flüche im Verkehr – all das wurde Teil meines Schreibens. *Roma capoccia d'er monno infame*.²

Doch Rom blieb nicht der letzte Ort meines Schreibens. So sehr die Stadt mir Freiheit geschenkt hatte, spürte ich, dass meine Fragen weitergingen – über Italien hinaus, über Europa hinaus. Sprache war für mich nie nur Grammatik oder Dialekt, sondern immer auch Kultur und Identität. Und je länger ich über das Romanesco schrieb, desto deutlicher wurde mir, dass jede Sprache eine Geschichte von Zugehörigkeit und Ausschluss erzählt.

So fiel die Entscheidung: eine Doktorarbeit. Nicht nur, um wissenschaftlich zu forschen, sondern auch, um meine eigene Suchbewegung fortzuschreiben. Von der Enge der Linienhefte meiner Kindheit bis zur Weite der Sprachenwelten, die ich nun betrat, führte eine Linie: die Frage, wie Worte unser Leben prägen. Die Doktorarbeit wurde für mich mehr als ein akademisches Projekt. Sie war der Versuch, meine eigene Biografie des Schreibens fortzusetzen: ein Leben zwischen Sprachen, Kulturen und Kontinenten, das ich immer wieder für mich in Worte fasste.

Ohne (Schreib-)Plan reiste ich mit einem Forschungsstipendium nach Mexiko. Ich las Klassiker der lateinamerikanischen Literatur, noch ohne konkrete Fragestellung: Borges, García Márquez, Allende, Paz, Castellanos, Rulfo. Ihre Worte öffneten mir eine Welt, die mir fremd war und mich faszinierte. Sprache, Mythos und Geschichte. Ich las und schrieb, was ich sah: Alltag in Oaxaca, Begegnungen auf Märkten, Gespräche im Bus, Feste und Rituale. Ich schrieb fragmentarisch, tagebuchartig, bestrebt, Eindrücke festzuhalten. Exzerpte zu Büchern und Sekundärliteratur. In meinen Notizen mischte sich Wissenschaftliches mit Persönlichem, Theorie mit Anekdote, Sprache mit Geruch, Klang und Farbe.

1 Lied des italienischen Cantautore Antonello Venditti, dt. Die Nacht vor den Prüfungen

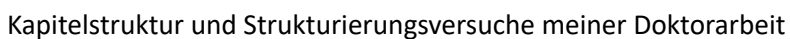
2 Römisch für Rom - Oberhaupt der infamen Welt (Textzeile des Liedes *Roma Capoccia* von Antonello Venditti).

Rückblickend denke ich, dass es vielleicht gerade dieses Planlose war, das mir half. Ohne feste Fragestellung, ohne akademischen Druck konnte ich mich in Mexiko mit einer anderen Freiheit der Literatur nähern. Ich las zunächst nur, weil mich die Texte anzogen, weil sie mich interessierten. Doch je mehr ich las, desto stärker veränderte sich auch mein Blick. Durch diese Annäherung begriff ich Literatur anders – nicht mehr als abgeschlossenen Kanon großer Werke, sondern als lebendigen Dialog mit meiner eigenen Erfahrung. Ich las anders, intensiver, zugleich kritischer und persönlicher. Und genau in diesem Spannungsfeld, zwischen unmittelbarer Lektüre und reflektiertem Nachdenken, entstand eine Idee meines späteren Themas. Ich begann nun auch, deutschsprachige Literatur über Lateinamerika zu lesen. Das Planlose erwies sich als Vorbereitung: Indem ich in Literatur lebte, indem ich über sie schrieb, aber auch über meinen mexikanischen Alltag, kam ich Schritt für Schritt auch zu dem Punkt, an dem ich Literatur wissenschaftlich untersuchen konnte – und so nahm die Idee meiner Doktorarbeit langsam Gestalt an.

Zurück in Österreich begann ich, das Erlebte in eine Form zu bringen. In der Distanz, im Rückblick, formte sich die Idee einer Doktorarbeit weiter aus. Ich fragte mich: Wie wird Mexiko in der europäischen Literatur gesehen? Welche Bilder, welche Sehnsüchte werden dort entworfen – und was sagt das über Europa aus?

Es folgten Jahre von ersten beruflichen Erfahrungen zwischen Klagenfurt, Rom, Wien und dann Linz. Ich schrieb mal mehr und mal weniger, ich forschte mal mehr und mal weniger. Die Doktorarbeit fühlte sich an wie ein Berg, den ich erklimmen, erlesen und erdenken musste. Ich begann zu schreiben, ohne genau zu wissen, wohin ich wollte und sollte. Ich erschrieb mir das Thema. Ein neuer Satz, einen Absatz streichen, eine neue Wendung, eine neue Abzweigung.

Langsam entstand mein Thema: *Mexiko als Geliebte – Europas literarische Conquista. Über einen Sehnsuchtsort in der deutschsprachigen Literatur*. In den Texten, die ich untersuchte, wurde Mexiko zur Projektionsfläche, zu einer Geliebten, die zugleich erobert und verehrt wurde. Weiblichkeit, Reinheit, kindliche Unschuld – all das wurde literarisch mit Mexiko verbunden, um eine eurozentrische Sehnsucht nach dem „verlorenen Paradies“ zu nähren. Ich zeigte in meiner Arbeit, dass diese Projektionen nicht nur exotische Bilder erzeugten, sondern auch politische Wunschbilder und Gesellschaftsutopien. Dabei war mir immer bewusst: Wieder schrieb ich nicht nur über ein Thema, ich schrieb auch aus einer Erfahrung. Meine Zeit in Mexiko, meine Notizen, meine eigenen Texte ... all das floss in meine Arbeit mit ein, zumindest indirekt. Zwischen den wissenschaftlichen Kapiteln lebte mein persönliches Schreiben weiter. Die Doktorarbeit war für mich deshalb mehr als Forschung. Sie war Teil meiner eigenen Schreibbiografie, sie war meinem Wunsch zu schreiben geschuldet. Schreiben, um zu begreifen, erleben, mich zu verorten und mein eigenes Wort zu finden.



5. Zurück zur Literatur – und zu meinem Wort

Am Anfang war die Literatur und sie ist das, was bleibt. Sie war der Anfang – in den Bilderbüchern meiner Kindheit. Sie war Begleiterin – in Rom, in Mexiko, in Briefen, in Reflexionen über sie und in Gedichten. Und sie war Ziel – in meiner Doktorarbeit. Heute weiß ich: Schreiben bedeutet für mich immer auch, zwischen Welten zu leben. Und das Wort, das am Anfang nicht meines war, ist inzwischen zu meinem geworden.

„Wann bin ich eine Schreibende geworden? War es beim ersten O und A zwischen den Linien? Im Tagebuch meines Jugendzimmers? Beim ersten Brief, der wirklich ankam? Oder erst viel später, als ich in Rom frei schrieb oder in Österreich die Doktorarbeit verfasste? Wahrscheinlich bin ich nicht irgendwann zur Schreibenden geworden – vielleicht war ich es immer schon, nur in wechselnden Formen.

Die letzte Station meiner Schreibbiografie führte mich zurück zum Lesen – aber diesmal beruflich. Als Lektorin war ich plötzlich dafür verantwortlich, Texte anderer zu prüfen, zu begleiten, zu formen. Es war, als würde ich noch einmal in das alte Korsett zurückkehren: Normen, Regeln, Korrekturen. Doch diesmal stand ich nicht mehr auf der Seite der Schülerin, die rot markierte Fehler ertragen musste. Ich stand plötzlich auf der anderen Seite mit einem roten Stift in der Hand, zum Glück mit einem radierbaren.

Es war eine Feuerprobe. Konnte ich mich in den Text der anderen hineinfühlen, ohne meine eigene Stimme zu verlieren? Konnte ich die Balance halten zwischen Kritik und Respekt, zwischen Eingriff und Zurückhaltung? Das Lektorat war für mich nicht nur eine berufliche Aufgabe, sondern ein Spiegel: Es zeigte mir nach und nach, wie weit ich selbst mit meinem Schreiben gekommen war. Nach und nach schrieb ich mehr und mehr selbst, heute schreibe ich selbst Schulbücher. Und nicht nur das, aber momentan vorranging.

Vielleicht ist es genau meine eigene Schreibbiografie, die mir die Schreibdidaktik so wichtig macht. Mein eigenes Schreiben in der Schule war geprägt von Enge, von Normen, von rotem Stift. Schreiben war selten ein Ort der Freude, fast nie ein Raum der Entfaltung. Es war verbunden mit Druck, mit der Angst vor Fehlern, mit dem Gefühl, nie wirklich gut genug zu sein. Und trotzdem habe ich immer geschrieben. Im geschützten Raum und für mich. Die Lust am Schreiben, die kindliche Neugier, die spielerische Fantasie – all das hatte in meinem Schreiberleben der Schulzeit kaum Platz.

Gerade deshalb will ich diese Erfahrung nicht verdrängen, sondern bewusst einfließen lassen. Sie ist für mich Antrieb, etwas besser zu machen. Ich möchte Schreibdidaktik so gestalten, dass sie jungen Menschen genau das ermöglicht, was mir damals fehlte: Freude, Neugier, Entdeckergeist. Schreiben soll nicht nur Bewertung sein, sondern ein Raum, in dem man sich ausprobieren darf – ohne Angst vor dem Rotstift, ohne die ständige Korrektur im Nacken. Schulbücher und Unterricht können Orte sein, die Lust am Schreiben wecken, die Mut machen, die Sprache als Werkzeug und als Spiel erfahrbar machen. Das gilt auch für das Lesen. Literatur hat mich schon früh getragen, auch in Zeiten, in denen das Schreiben selbst schwierig war. Sie war immer mein Erweiterungsraum, meine Möglichkeit und Schleuse, fremde Welten zu betreten.

Deshalb gehört für mich beides untrennbar zusammen: Schreiben und Lesen. Wer schreibt, entdeckt Literatur neu; wer liest, findet oft neue und andere Worte und dadurch eine eigene Stimme.

Heute schreibe ich also. Nicht mehr heimlich im Tagebuch, nicht mehr unter dem Druck der roten Korrekturen, nicht mehr nur planlos zwischen zwei Welten. Ich schreibe mit der Erfahrung von Kindheit und Jugend, von Rom und Mexiko, von Studium und Lektorat. Schreiben ist für mich keine Pflicht mehr und auch keine Flucht. Es ist ein Zuhause geworden.

Am Anfang war das Wort der anderen. Jetzt ist es mein Wort.

6. Ich als Schreibende

Schreiben hat mein Leben verändert, weil es mir eine Stimme gab, lange bevor ich sie mir selbst zutraute. Schreiben hat mir gezeigt, dass sprachliches Denken nicht erst beginnt, wenn es normgerecht ist, sondern schon da, wo noch viel Unsicherheit herrscht. Wo etwas mitunter auch tastet, stockt und sucht.

Schreiben bedeutet für mich denken, lernen, entdecken. Es lehrte mich, Fehler als Zwischenschritte zu lesen, nicht als Urteile. Durch mein Schreiben kann ich wachsen. Durch Schreiben wurde Nähe geschaffen, wo Distanz war: in Briefen, in E-Mails, in Texten, die Kontinente überquerten, und in Themen, die Kontinente verbinden.

Schreiben hat mich gelehrt, mehrsprachig zu fühlen. Deutsch, Italienisch, später andere Sprachen. Schreiben wurde für mich ein Ort, an dem Identität nicht enger, sondern weiter wird.

Schreiben veränderte auch meine Arbeit. Als Lektorin lernte ich, Stimmen zu schützen, statt zu übertönen; als Didaktikerin, Räume zu öffnen, statt zu verengen. Mein schlechtes Schulschreiben ist dabei keine Narbe, die ich verberge, sondern ein Kompass: Es zeigt mir, wohin ich nicht zurückwill. Deshalb will ich Unterricht und Schulbücher, in denen Schreiben Entdecken ist, Probehandeln, Erkenntnis im eigenen Ton, die eigene Stimme finden – keine Prüfungssituation mit Punktabzug.

Schreiben hat meine Forschung verwandelt. Aus dem „über Texte reden“ wurde ein „aus Erfahrung fragen“. Mexiko als Geliebte war nicht nur Thema, sondern Spiegel: Wie blicken wir? Worauf projizieren wir? Wem gehört eine Geschichte? Schreiben zwang mich, Verantwortung zu übernehmen – für Perspektiven, für Begriffe, für jede Setzung, die Wirklichkeit mitschreibt. Und schließlich: Schreiben gab mir Zukunft. Beruflich und privat. Ich weiß heute, wohin ich gehe, indem ich schreibe – und ich weiß, dass Texte Räume sind, in denen ich mich immer wieder neu verorten und in denen ich mir immer wieder selbst begegnen kann – auch wenn die Welt und mein Selbst sich verändern. Schreiben ist für mich kein geschützter Raum mehr, sondern ein Zuhause, das ich mit anderen teile.

Erst seit kurzem nehme ich mich tatsächlich als Schreibende wahr. Es hat viele Jahre gedauert, bis ich diesen Schritt gegangen bin – bis ich mir selbst zugestanden habe, dass mein Schreiben mehr ist als Nebenprodukt, mehr als Mittel zum Zweck, mehr als eine Pflichtübung. Vielleicht musste ich all die Stationen durchlaufen, die ich bereits beschrieben habe. Erst in der Rückschau erkenne ich, dass all das Bausteine waren, die mich hierher geführt haben.

Und es ist sehr schön, sie zu reflektieren, weil mir so bewusst geworden ist: Ich habe schon immer geschrieben, ich wollte immer schreiben und heute darf ich schreiben. **Heute schreibe ich und ich definiere mich als Schreibende.**

Und nun, da ich mich als Schreibende erkenne, habe ich Pläne. Ich möchte mein Schreiben stärker sichtbar machen – nicht nur als wissenschaftliches Arbeiten, sondern auch in kreativen, essayistischen und autobiografischen Formen. Ich will mich noch freier bewegen zwischen Reflexion und Erzählung, zwischen Literaturwissenschaft und literarischem Ausdruck. Es reizt mich, eigene Texte zu veröffentlichen. Wie sie aussehen sollen, weiß ich noch nicht. Ich muss sie mir erst erdenken und erschreiben.

Zugleich möchte ich mein Schreiben bewusst in meine Arbeit mit anderen tragen: in die Schreibdidaktik, ins Lektorat, in den Dialog mit Schüler:innen, Studierenden und Kolleg:innen. Mein Ziel ist es, nicht nur meine Stimme zu stärken, sondern auch andere dabei zu unterstützen, ihre eigene zu finden. Denn Schreiben ist für mich inzwischen kein einsames Tun mehr, sondern eine gemeinsame Bewegung.

Vielleicht bin ich eine Schreibende geworden, als ich begriff: Das Wort gehört nicht zuerst der Norm, sondern dem Leben. Schreiben zu können, wie ich es möchte, ist Freiheit und Befreiung. **Am Anfang war das Wort der anderen. Jetzt ist es mein Wort – und ich reiche es weiter.**



Das Schreibende Ich

Anna-Hannah Martin (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Der vorliegende Text untersucht das Schreiben als Form der Selbstreflexion und Identitätsbildung über verschiedene Lebensphasen hinweg. Im Zentrum steht die Frage, wie sich Schreibpraktiken – insbesondere das autobiografische Schreiben – im Laufe der Zeit verändern und welche Rolle Materialität, Medien und Lebenssituationen dabei spielen. Ausgangspunkt ist die Analyse meiner eigenen Schreibbiografie, die von handschriftlichen Tagebucheinträgen in der Kindheit über erzählende Texte in der Jugend bis hin zu digitalen Formen des Schreibens im Erwachsenenalter reicht.

Dazu wird ein autoethnografischer Ansatz verwendet, der subjektive Erfahrungen und Erinnerungen systematisch reflektiert und in einen größeren theoretischen Kontext einbettet. Als Untersuchungsmaterial dienen Tagebücher, Notizen, Kurztexte und Gedichte, die ich diachron auswerte, um Muster und Veränderungen im Schreibverhalten sichtbar zu machen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schreiben in allen Lebensphasen eine zentrale Rolle für emotionale Verarbeitung, Selbstverständigung und Sinnstiftung spielt. Dabei verändert sich weniger die Motivation zum Schreiben als vielmehr die Form, Sprache und Funktion der Texte: vom spontanen, emotionalen Ausdruck hin zu einem bewussten, reflektierten literarischen Schreiben.

Keywords: Schreiben als Selbstreflexion, Autobiografisches Schreiben, Autoethnografie, Tagebuchkultur, Medienwandel

Empfohlene Zitierweise:

Martin, A.-H. (2025): Das Schreibende Ich. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 69-80. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251307>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

Das Schreibende Ich

Anna-Hannah Martin (Universität Klagenfurt)

Das Leben ist schön. Aber manchmal auch sehr hässlich. Und in den Momenten, in denen es mir besonders intensiv vorkommt, schreibe ich es nieder.

Doch war dies schon immer so?

Jede*r fängt klein an

Um einen Überblick über den Anfang meines Schreibprozesses zu erlangen, musste ich zu harten Mitteln greifen. Nämlich zu den ersten Aufzeichnungen, die mein Schreiben dokumentieren: Mein erstes Tagebuch. Es stand fein säuberlich mit den anderen, darauffolgenden in dem Billy-Regal meines Kinderzimmers, das mittlerweile kein wirkliches Kinderzimmer mehr ist. Immerhin hat es nun beige Wände – quasi der Inbegriff vom Erwachsensein. Diese hatte ich vor 5 Jahren fein säuberlich gestrichen, nachdem ein Teil unseres Hauses einem Wasserschaden anheimgefallen war. Vielleicht wäre es an der Stelle auch klug, zu erwähnen, dass alle vier Wände zuvor orange gestrichen waren. Dabei handelte es sich nicht um ein wärmendes, erdiges, an Sandtöne erinnerndes Orange. Nein. Knallig wie eine Orange. Also die Frucht. Bei diesem ganzen groß und klein geschriebenen „orange“ kann man schon mal den Überblick verlieren. Jedenfalls ist dieses rosa Diddl-Tagebuch das erste Zeugnis meiner schriftstellerischen Fähigkeiten, die ich vorzuweisen habe.

Um an den Inhalt zu gelangen, musste ich allerdings noch härtere Methoden wählen und das metallene Schloss, welches das Geschriebene vor neugierigen Augen schützen soll, aufbrechen. Nachdem ich all mein handwerkliches Geschick aufgebracht hatte, konnte ich nun also feststellen, dass ich begann, mein erstes Tagebuch wenige Tage nach meinem achten Geburtstag mit Worten zu füllen. Wahrscheinlich bekam ich es auch zu diesem Anlass geschenkt. Oder weil meine damalige beste Freundin, Claudia, – die noch immer meine beste Freundin ist und gleich eine tragende Rolle spielen wird – ein Diddl-Tagebuch bekam und ich natürlich deshalb auch eines haben musste. Denn ich weiß aus sicherer Quelle (von mir selbst), dass bei ihr zu Hause das gleiche Exemplar an rosa Tagebuch steht.¹

Wie dem auch sei, habe ich mich ja zu einem diachronischen Ansatz für meine persönliche Schreibforschung entschieden, und öffnete daher die ersten Seiten meines Tagebuchs. Rosa eingefärbte Blätter waren voll mit meiner kantigen, in verschiedensten Glitzerstift-Farben gehaltenen Schrift. Und der Inhalt erscheint mir heute grandios. Denn die ersten Seiten enthielten neben kurzen Erwähnungen von einem Skitag mit meiner Mama und einem Malkurs mit meinem Papa, nicht nur kurze Erzählungen davon, dass „heute der schlimmste Tag meines Lebens“ war, da ich ein „soooooooooo langes und schweres Gedicht für die Schule auswendig lernen muss“. Das Highlight meines Tagebuchs schien folgender Text:

1 siehe Anhang Bild 3.

„Dienstag. Manchmal ist Claudia so soooooooooo doof dumm blöd demlich ach ich weiß garnicht was ich sagen soll. Sie ist forlaut und mainichmal könnte ich ihr den hals umdrehen. Am liebsten wurde ich sie ins Weltall schießen. Wenn ich eine Prinzessin wäre würde ich sie wie heute wirklich ins Weltall schießen!!!!!! Jawol das würde ich machen jaja wirklich. Das bestätige ich jawol!!!!!!“²

Ein wichtiger Hinweis ist ebenfalls, dass ich die Seiten händisch mit Seitenzahlen versehen habe und, dass auf dieser unten die Zahl „16“ prangt. Wichtig ist dies insofern, als dass wenig später folgender, in riesiger silberner Glitzerschrift sich über zwei Seiten erstreckender, Eintrag zu lesen ist: „Claudia ist die beste Freundin die man sich je vorstellen kann meine Beste Freundin Claudia. Claudia Claudia !!!“ Umrahmt wurde das Ganze mit roten Herzen. Doch das Detail, das mir beim erneuten Lesen den Rest für einen Lachausbruch gab, war die in kleiner Schrift am Ende der Seite gehaltene, Anmerkung: „Das Gegenteil auf Seite 16 zu finden“.

Schon früh zeigt sich also: Ich begann zu schreiben, weil ich emotional war. Und ich denke, dass Emotionen der Grund sind, warum die meisten Leute mit dem Schreiben beginnen. Denn würde ich Worte aus mir rausfließen lassen müssen, weil es mir ein tiefgreifendes Bedürfnis ist etwas mitzuteilen, würde ich entweder zu Stift und Papier oder zu meinem Laptop oder Handy greifen und meinen Gedanken freien Lauf lassen. Dabei ist es egal, ob es sich um ein Tagebuch oder jede andere Art von Text handelt wie eine Kurzgeschichte, ein Theaterstück oder ein Gedicht.

Ich erinnere mich, dass ich, als ich klein war, immer Stift und kleine Zettel in meiner Nachttischschublade hatte und oftmals, schon nachdem ich das Licht ausgeschalten hatte, noch einmal danach griff, um meine Gedanken – und war es nur ein kurzer Satz – festzuhalten.

Schreiben hilft, Erlebtes zu verarbeiten und ich bin sehr glücklich darüber, dass mein früheres Ich so viele seiner Gedanken und Gefühle festgehalten hat. Deshalb kann ich mich Jahre später wieder in die Situation versetzen und fühle, was ich damals gefühlt habe.

Teenage Years

Als ich 2016 beschloss, für einige Monate allein und ohne vorhandene Französischkenntnisse nach Paris zu ziehen, begann ich mein vorerst letztes Tagebuch. Und damit fängt eine neue Ära an Tagebucheinträgen an: Ich schrieb vor allem dann, wenn ich Ruhe hatte und allein war. Geschichten über meine Tage in Paris wurden detailliert niedergeschrieben, jedoch weniger im typischen Tagebuch-Format, sondern eher wie Kurzgeschichten, mit wohlüberlegten und ausgefallenen Worten.

Diese Geschichten scheinen teilweise so unglaublich, dass ich sie nicht glauben würde, hätte ich sie nicht selbst erlebt. Beispielsweise der Tag, als ich im März 2016 bei niedrigen Temperaturen, gehüllt in einen dicken Mantel, in einem Kaffeehaus saß, um mich danach zu dem unweit gelegenen Musée de Picasso zu begeben. Am Weg dorthin sprach mich ein 54-jähriger Mann an. Er meinte, ich sei ihm schon auf der Terrasse des Kaffeehauses aufgefallen. Ich tat so, als würde ich kein Wort Französisch verstehen, aber er begann weiter auf Englisch zu sprechen. Nachdem meine ersten Versuche ihn abzuwimmeln also misslungen, erwiderte ich, dass ihm dort ja nicht viel habe auffallen können, da ich von oben bis

² Für die Authentizität dieses Tagebucheintrags meines 8-jährigen Ichs habe ich beschlossen, die damals von mir gewählte Rechtsschreibung beizubehalten. Siehe Anhang Bild 1 und 2 für das Original.

unten in dickes, mich wärmendes Material gewickelt war. Nichtsdestotrotz begann er mich zu fragen, wie ich hieß, was ich machte und ob er meine Nummer oder gar meinen Facebook-Account haben dürfte. (Man merkt, dass der Vorfall in den 2010er Jahren spielt, denn wer fragt heutzutage noch nach einem Facebook Account?) Natürlich sagte ich „Nein“.

Sein Alter weiß ich so genau, weil er mir einen Zettel mit seinem vollen Namen gab, in der Hoffnung, ich würde ihn doch auf Facebook hinzufügen. Ich fügte ihn zwar nicht hinzu, aber fand seinen Account und erfuhr, dass ein Mann, der älter als mein Vater war, mich ernsthaft nach meiner Nummer gefragt hatte. Weiters wunderte ich mich über mein Glück, dass mich der einzige Franzose, der auch fließend Englisch sprechen konnte, ansprach. Als er mich dort, auf dem Gehsteig gegenüber dem Eingang des Picasso-Museums also fragte, wie ich hieß, erwiderte ich „Marie“. Denn Marie war der Name, den ich immer verwendete, wenn mich jemand fragte, wie ich hieß, ich aber nicht das geringste Bedürfnis verspürte, meinen richtigen Namen zu verraten. Zu meinem Verdruss weiteten sich die Augen meines Gegenübers und er begann mir voller Freude mitzuteilen, dass es ein Lied gab, das seinen und meinen Namen beinhaltete. Er kniete sich also auf offener Straße vor mich hin und begann voller Inbrunst eine Ballade über zwei Liebende namens Marie und John zu singen. Alle Touristen starrten uns an und ich muss es ihm lassen, seine akustische Einlage war gut. Trotzdem verabschiedete ich mich mit einem knappen „Merci, au revoir“ und ging meines Weges. Heute wundere ich mich, dass ich diesem Mann überhaupt so viel Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt hatte und das ganze Spektakel über mich ergehen ließ. Aber ich war nun mal neunzehn Jahre alt und wusste es nicht besser.

Genau das ist der Grund, warum ich so froh bin, dass ich früher so viel von meinem Leben dokumentiert hatte. Insbesondere, wenn ich in neue „Abenteuer“ aufbrach und allein war, auch wenn ich wusste, dass meine Familie und besten Freunde nur einen Anruf weit entfernt waren.

Das Ende des Stiffs, der Anfang des Laptops

Als ich im Jänner 2022 für mein erstes Erasmus-Semester nach Avignon zog, hatte ich seit längerem das erste Mal das Gefühl, nur Zeit für mich zu haben und diese zum Schreiben nützen zu können. Ich liebte es, dort zu sein und verbrachte die entspannteste Zeit meines ganzen Studiums dort. Ich hatte keine familiären Verpflichtungen und keinen eigenen Haushalt zu „schupfen“, da ich in einer WG wohnte. Jeden Tag schien die Sonne und ich verbesserte mein Französisch drastisch, sodass ich es am Ende dieser Zeit fließend sprach. Ich war ab der ersten Sekunde dort glücklich, obwohl ich mich, bevor ich dort ankam, gerade von meinem Ex-Freund getrennt hatte und dies auch noch in etlichen meiner Tagebucheinträge und Kurzgedichten verarbeitete.

In meinen Recherchen über mich, mein Schreibverhalten und meine Texte, fand ich heraus, dass dieses Jahr das produktivste Schreibjahr bisher gewesen war. Denn bis Juni wohnte ich in Avignon und im September zog ich nach London für mein nächstes Auslandssemester in meinem zweiten Studienfach. Dort erfuhr ich das schlimmste Heimweh, das ich je gehabt hatte. Denn, obwohl ich schon vorher immer längere Phasen allein im Ausland verbracht hatte, fühlte ich mich selten so verloren wie während der ersten Wochen in England. Ich weiß bis heute nicht, woran dies lag, aber diese Emotionen und deren Verarbeitung spiegeln sich in meinen Texten von damals wider. Zum ersten Mal schrieb ich nicht – wie

bisher – Tagebuch, sondern begann meine Gedanken in Word-Dokumenten in Gedichten und Prosa-Texten festzuhalten. Ich weiß nicht, ob es daran lag, dass ich mein Tagebuch nicht immer dabei hatte, aber meinen Laptop schon. Jedenfalls erinnere ich mich, viel Zeit an öffentlichen Orten und in der Bibliothek zum Lernen verbracht zu haben und dort schien der Laptop das Mittel der Wahl gewesen zu sein.

Aus meinem Heimweh, der bevorstehenden Umbruchsphase meines Lebens und des Versuchs der Selbstfindung, entstanden viele Seiten über meine Zweifel und Bedenken. Viele Gedichte aus dieser Zeit verfasste ich auf Englisch, denn es fühlte sich leichter an, meine Gefühle in einer anderen Sprache als meiner Muttersprache zu ordnen und in Worte zu fassen. Hier sind einige Auszüge von damals:

Über meine Fernbeziehung:

Beziehungen können manchmal hart sein. Aber niemand hat mich darauf vorbereitet, wie hart Fernbeziehungen sein können. Manchmal bin ich glücklich und traurig zugleich. Ich möchte Luftsprünge machen vor Freude, wenn ich seinen Namen als Anruf auf meinem Display sehe. Und ich strahle übers ganze Gesicht, wenn sein Lächeln sich in meinem widerspiegelt. Doch sobald wir die banalsten Dinge besprechen, wie die Frage, was es zum Mittagessen gibt, bin ich traurig, weil wir diesen Moment nicht gemeinsam teilen können. Und wenn mein Finger die rote Taste am Bildschirm drückt, fließen die Tränen unkontrolliert aus meinen Augen und mein Herz verkrampft sich vor Trauer über die vielen Kilometer, die uns trennen.

Über meine beste Freundin:

The most healing thing is spending time with your childhood friend with whom you've never cut contact. This is the person to which you don't have to explain anything, they know your habits and personality to the core. They know when you're upset without even saying a word. They know you're hurt without having to know the story behind. There is comfort and peace in the quiet and simple presence of them. This is the person that lets your soul slow down when the world won't stop spinning in endless circles around you. This is the person you've chosen as your family and isn't that the highest form of a declaration of love itself?

Über das Gefühl verloren zwischen Sprachen zu sein:

Ich spreche drei Sprachen mehr oder weniger fließend. Erstens: Deutsch. Meine Muttersprache. Die Sprache, die ich bestimmt 23 Jahre meines Lebens jeden Tag gesprochen und gehört habe, bereits abzüglich meines ersten Lebensjahres, da Kinder laut meiner Google-Recherche circa ab diesem Alter ihre ersten Worte sagen und ich keine Ahnung habe, wann ich persönlich meine ersten Geistesergüsse über die Lippen gebracht habe.

Ein Teil meiner Familie mütterlicherseits kommt ursprünglich aus Deutschland, sodass zu Hause immer Hochdeutsch gesprochen wurde. Deshalb fiel mir bei ersten Annäherungsversuchen des anderen Geschlechts im Kindergartenalter erstmals eine Sprachbarriere zwischen dem Kärntnerischen und der von mir bisher gesprochenen und gehörten Sprache auf, was meine Mama noch heute zum Erzählen

der Anekdote veranlasst, wie ich verzweifelt zu ihr lief und mir mit den Worten „Was will der Junge?“ Hilfe erhoffte. Schlussendlich hat das Aufwachsen in Kärnten nun also doch dazu geführt, dass ich Kärntnerisch verstehe und glaubt man Leuten, die aus anderen Bundesländern Österreichs oder sogar aus Deutschland kommen, auch spreche. Womit wir schon bei der ersten Identitätskrise angelangt sind, da Leute aus Kärnten klar davon überzeugt sind, dass ich nicht Kärntnerisch sprechen kann, sondern nur „deutsches Deutsch“ aus meinem Mund kommt, obwohl ich bis zu meinem 18. Lebensjahr in Kärnten gewohnt habe. Geboren bin ich in Wien und habe auch die ersten acht Monate meines Lebens dort verbracht, bevor meine Mama ihre Koffer packte und zurück nach Kärnten zog, doch das ist eine andere Geschichte und vor allem habe ich wie bereits vorher schon erwähnt, beschlossen, mein erstes Lebensjahr auf sprachlicher Basis auszuklammern. Auch wenn das vielleicht nicht richtig ist, da ich davon überzeugt bin, dass Babys in dieser Zeit enorm viel lernen, wenn auch passiv. Also klammere ich es vielleicht doch wieder ein.

Jedenfalls bin ich mit 19 nach Wien gezogen, wo mir meine verbliebenen Kärntner Freunde versicherten, ich spräche wie eine Hochdeutsche oder Wienerin und die Wiener, die ich durch diese Freunde kennen lernte, meinten, ich spräche Kärntnerisch. Dann gibt es noch die dritte Kategorie an Wienern und aus anderen Bundesländern Ausgewanderten, die ich im Zuge meiner Studien kennen lernte, die glaubten, ich selbst sei aus Deutschland, da ich anscheinend automatisch ins Hochdeutsche falle, sobald ich mit anderen Dialekten oder in einem professionellen Rahmen zu tun habe. Sobald ich jedoch Teile meiner Familie in Hamburg besuche, ver falle ich in den dort ansässigen Dialekt, wodurch sich also feststellen lässt, dass ich meine Sprechweise je nach Gegenüber adaptiere. Dies veranlasste eine Freundin von mir, die Linguistik studiert, schlussendlich zu der Aussage ich sei „tri-dialektal“, womit ich leben kann. Die Wurzeln meines deutschen beziehungsweise österreichischen Sprachvermögens wurden nun genug elaboriert. Deutsch, also die Sprache, in der ich die meisten Bücher gelesen habe, und ich habe im Alter zwischen 9 und 14 bestimmt durchschnittlich ein Buch pro Woche gelesen (klarerweise zwischendurch auch ein Buch am Tag). Es ist die Sprache, die ich in meiner Schulzeit und Umgebung täglich hörte und in der ich (noch immer, mittlerweile für mein Empfinden schon viel zu lange) Rechtswissenschaften studiere. Ich kann also mit gutem Gewissen behaupten, dass meine Deutschkenntnisse mindestens auf dem Level einer durchschnittsdeutschsprachigen Person sind.

Kleine Gedichte:

1

Ich will an mich selber glauben,
Lass keinen meine Träume rauben,
verliere ab und zu die Sicht
auf das, was wirklich wichtig ist.
Und ist die Welt auch oft verdreht,
ich finde meinen eigenen Weg.

2

I want to sit with you under sunsets
 Hold your hand real tight
 Feel your kisses sparkling
 On my skin so bright
 The never ending summer nights
 The ocean blue and with its tides
 Changing like we are

The sky loosing all his colour
 To the night with the crescent moon
 Listing to your thunder
 Got me completely swoon

Your soul touching mine
 Your hands on my spine
 The taste of cheap wine
 Your culture so fine

I fall for you even more
 Than Icarus did in his time

3

I am waiting for you like August waits for snow
 It's hopeless and endless and a bit romantic too

Zeitsprünge der Schriftstellerei

Was dieser dauernde Schreibfluss während meiner Auslandssemester mit sich brachte, war das Verlangen, noch mehr zu schreiben und dieses Geschriebene irgendwann öffentlich zu machen. Gleichzeitig traute ich mich nicht, diesen Schritt zu gehen, und so begann ich vorerst alle Texte, die ich bisher auf Schmierzetteln in U-Bahnen oder in meiner Notizen-App vor dem Einschlafen verfasst hatte, zusammen in ein Word-Dokument zu tragen. Dieser Prozess ist bis heute nicht abgeschlossen.

Aber nicht nur in dieser Zeit verspürte ich die Lust, Texte zu schreiben, die immer größer und besser werden konnten und die mich eines Tages vielleicht zur Schriftstellerin machten. Bereits als ich elf Jahre alt war, beschloss ich, mein erstes Buch auf dem alten Stand-Computer meiner Mama zu schreiben. Ich war, seitdem ich gelernt hatte, Worte mit meinen Augen zu erfassen und zu verstehen, eine begeisterte Leserin. Ich las Tag und Nacht. Ich traf mich mit (der mittlerweile schon bekannten) Claudia und wir verbrachten unsere Tage nebeneinandersitzend und in unsere Bücher starrend.

Damals war unsere Lieblingsbuchreihe die „Knickerbockerbande“ von Thomas Brezina und so beschloss ich, auch ein Buch über vier Freunde zu schreiben, die Abenteuer erlebten. An den Tagen, an denen Claudia und ich nicht lasen, sondern raus gingen, spielten wir Detektiv und versuchten (natürlich selbst überlegte) mysteriöse Fälle in unserer Nachbarschaft aufzuklären. Inspiriert von unseren erlebten Abenteuern und jenen, die Thomas Brezinas Knickerbockerbande erfuh, verfasste ich also auch Steckbriefe von vier imaginären Freund*innen, verlieh ihnen Namen, und begann mein erstes Kapitel zu schreiben.

Ich verwendete die verschiedensten Farben für die jeweiligen Namen der Steckbriefe meiner Protagonist*innen und verschriftlichte, wie sich diese Vier kennen gelernt hatten. Natürlich hatte ich damals noch keine Ahnung, wie man ein Buch schreibt (nicht, dass ich das heute besser wüsste), geschweige denn, wie eine brauchbare Geschichte aufbaut und plottet. So versickerte mein Buchprojekt schnell im Sand und ich weiß nicht, ob sich die ersten Seiten dieses Versuchs noch irgendwo finden lassen, oder ob all diese Daten der Verschrottung anheimgefallen sind. Jedoch weiß ich, dass mir der Gedanke, ein Buch zu schreiben, eine Riesenfreude bereitete.

Ein bedeutender Gegner dieses Unterfangens war damals die Computertastatur. Ich tat mir unglaublich schwer, die Worte auf (virtuelles) Papier zu bringen und hatte die Hälfte dessen, was ich eigentlich schreiben wollte, schon wieder vergessen, während ich endlich das erste Wort des Satzes zustande gebracht hatte. Also begann ich wenig später das Zehn-Finger-System zu erlernen.

Ich schrieb mir tägliche To-Do Listen, auf denen ganz oben in großer Schrift der Hinweis stand, das Üben nicht zu vergessen. Dazu verwendete ich allerdings nicht – wie andere Menschen in diesem Zeitalter – ein Lernsystem, das auf dem Computer verfügbar war. Nein. Denn meine Tante, die damals einen Bürojob hatte und so schnell schreiben konnte, wie ich niemanden je davor oder danach auf einer Computertastatur habe tippen sehen, war davon überzeugt, dass man auf den flachen Computertastaturen das Zehn-Finger-System nicht ordentlich erlernen konnte. Daher packte sie ihre alte Schreibmaschine aus und legte mir ein noch älteres Übungsheft mit Tastenkombinationen daneben. So begann ich im Jahr 2009 das Schreiben unter Verwendung aller zehn Finger auf einer Schreibmaschine zu erlernen.

Es war das Beste, was ich hätte machen können. Ich verbrachte Stunden an dieser Schreibmaschine und versuchte, meine Finger in alle möglichen Winkel zu verbiegen und somit dazu zu zwingen, blind die richtigen Tasten zu finden. Daraufhin setzte ich mich danach an den Computer meiner Mama und wiederholte die Tastenkombinationen auf deren Tastatur erneut.

Auch wenn ich immer wieder einknickte und meine To-Do Listen in den Müll warf, ohne meine Schreibmaschine für Wochen anzurühren, rappelte ich mich nach einiger Zeit wieder auf. Und zwei Jahre später beherrschte ich endlich blind das Zehn-fingersystem. Nun war meine Zeit gekommen.

Jedoch musste ich diese neu erworbene Fähigkeit, meiner Freude zuwider, für die Schule einsetzen. Unser Geschichtslehrer bestand darauf, dass wir uns seitenweise lang selbst unsere Prüfungen verfassten, indem wir den zu lernenden Stoff in Fragen und Antworten umwandelten und dann mit einem Packen an Zetteln vor ihn traten, damit er uns abprüfen konnte. Er meinte, dass diese Methode des Lernens effizient und essenziell sei, da wir später in der Universität auch auf diese Art unsere

Prüfungen erledigen würden. Heute weiß ich, dass der gute Herr einfach so wenig Aufwand wie möglich haben wollte und nicht mal dazu imstande war, eigene Tests zu erstellen, sondern uns Schüler*innen diese zeitliche und intellektuelle Last aufbürzte.

In meinen Teenager-Jahren verbrachte ich zwar noch immer ein bisschen Zeit mit meinen Tagebüchern, jedoch verlor ich meine Ambitionen, an Texten oder Bücher-Projekten zu arbeiten. Als ich nach meinem Schulabschluss nach Wien zog, um zu studieren, überkam mich wieder die Lust vermehrt zu schreiben und so machte ich mir Gedanken um alles, was ich sah und neu erlernte, und schrieb dies nieder. Schreiben fühlte sich gut an. Es fühlte sich befreiend an. Bald verebbte diese Tätigkeit durch meine Über-Ambitioniertheit, Rechtswissenschaften und französische Romanistik zugleich zu studieren. Ich verbrachte meine Zeit in Word-Dokumenten damit, Zusammenfassungen über die österreichische Bundesverfassung zu schreiben und Fälle des Tauschhandels zwischen Cäsar und Brutus zu lösen.

Hier und da fand ich Zeit, um einige Seiten in meinen Tagebüchern zu füllen, und ich liebte es noch immer zu schreiben, jedoch konzentrierte ich mich primär auf das Partyleben von frischgebackenen Studierenden und auf meine Studien.

Erst Anfang 2020, kurz bevor das Coronavirus unseren Alltag lahmlegte, fing ich wieder an, mehr Zeit meinen Gedanken zu widmen und diese meist in Form von Gedichten aufs Papier zu bringen. Die Idee, meine Texte eines Tages vielleicht doch veröffentlichen zu können, entflammte kurzzeitig am Horizont. Doch ich hatte weder den Glauben an meine Texte noch das nötige Vertrauen in mich selbst, um dieses Ziel ernsthaft zu verfolgen. Der Gedanke, meine Worte auch nur Freundinnen oder Verwandten zu zeigen, schreckte mich ab. Jedoch antwortete ich immer auf die Frage der anderen, was ich später machen wollte: „Eigentlich Autorin werden.“ Warum ich dazu Rechtswissenschaften studierte? Keine Ahnung, aber kann ja mal nicht schaden, Juristin zu sein. Und die schrägsten Geschichten, die es wert sind, erzählt zu werden, habe ich definitiv während meiner Zeit am Gericht gehört.

Während der letzten Semester meiner Studienzeit widmete ich meine Worte den vier Proseminararbeiten, zwei Seminararbeiten, (zwei!) Bachelorarbeiten, die ich für mein Romanistik-Studium verfassen musste und den (auch zwei!) Diplomarbeiten, die ich für mein Jus-Studium schrieb. Schreiben wurde zu etwas Anstrengendem und Ungewolltem. Es blieb nicht viel Zeit für das kreative Schreiben und ich sagte mir immer „Sobald ich mit dem Studium fertig bin, fang ich wieder zu schreiben an.“

Viele Leute behaupten, dass wissenschaftliches Schreiben ebenso kreativ ist. Das mag auch stimmen, denn immerhin muss man Wege finden, um den Text in eine Form zu gießen, Übergänge zwischen den einzelnen Kapiteln zu finden, den roten Faden beizubehalten, und aus mehreren zusammengetragenen Büchern seinen eignen Text zaubern.

Doch das befreiende Gefühl, welches ich sonst beim Schreiben immer verspürte, setzte im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens bei mir immer erst mit dem Moment der Abgabe ein. Nachdem ich Tage und Nächte davor nichts anderes getan hatte, als zu schreiben, während ich mich von glutenfreiem Toastbrot ernährte und viel zu wenig Zeit im Badezimmer verbrachte.

Ende gut, alles gut?

Die letzte Phase meiner Schreibentwicklung durchlebte ich im letzten Jahr. Ich begann einen neuen Job und unterhielt mich mit einer ehemaligen Arbeitskollegin darüber, wie gern wir beide lesen.

Sie eröffnete mir, dass sie nicht nur gerne las, sondern auch schrieb und bereits seitenlange Plots für verschiedene Bücher-Ideen entworfen hatte. Dieser rege Austausch zwischen uns motivierte mich so sehr, dass ich mir dachte: „Das kannst du auch! Du musst dich nur hinsetzen und dich endlich mal ernst nehmen. Du überlegst dir immer Ausreden dafür, warum es nicht der richtige Ort, die richtige Zeit oder die richtige Temperatur ist, um dich an deinen Laptop zu setzen und deine Ideen auszuformulieren. Mach doch wenigstens etwas, was dich mental darauf vorbereitet weiterzuschreiben beziehungsweise darauf einstimmt, überhaupt richtig damit anzufangen. Du erzählst immer allen, dass du schreiben möchtest und tust es nicht einmal.“

Mit diesen Gedanken im Hinterkopf entdeckte ich zufällig (auf der Suche nach überteuerten Schreib-Workshops) den Master für Kreatives Schreiben an der Universität Klagenfurt. Ich habe mir zwar noch immer nicht die Zeit genommen, mich hinzusetzen und ein persönliches Projekt zu beginnen, bin diesem Schritt aber so nahe wie noch nie zuvor. Und vielleicht traue ich mich ja sogar irgendwann, diese Texte zu veröffentlichen. Ganz egal, was noch kommen mag, Schreiben lässt mich wieder ein Gefühl von Freiheit empfinden und das ist das Schönste überhaupt.

Anhang

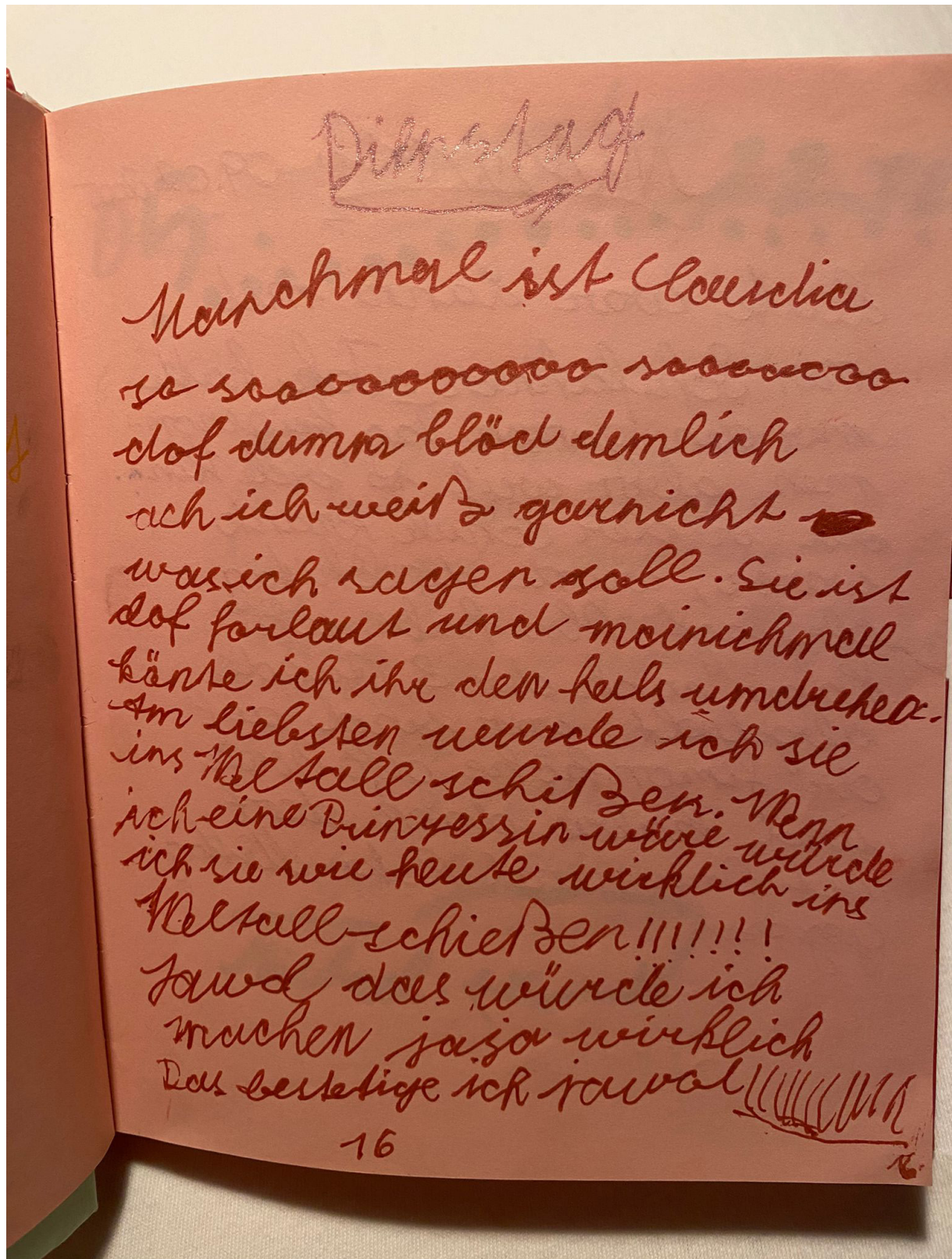


Bild 1: Tagebucheintrag 2005

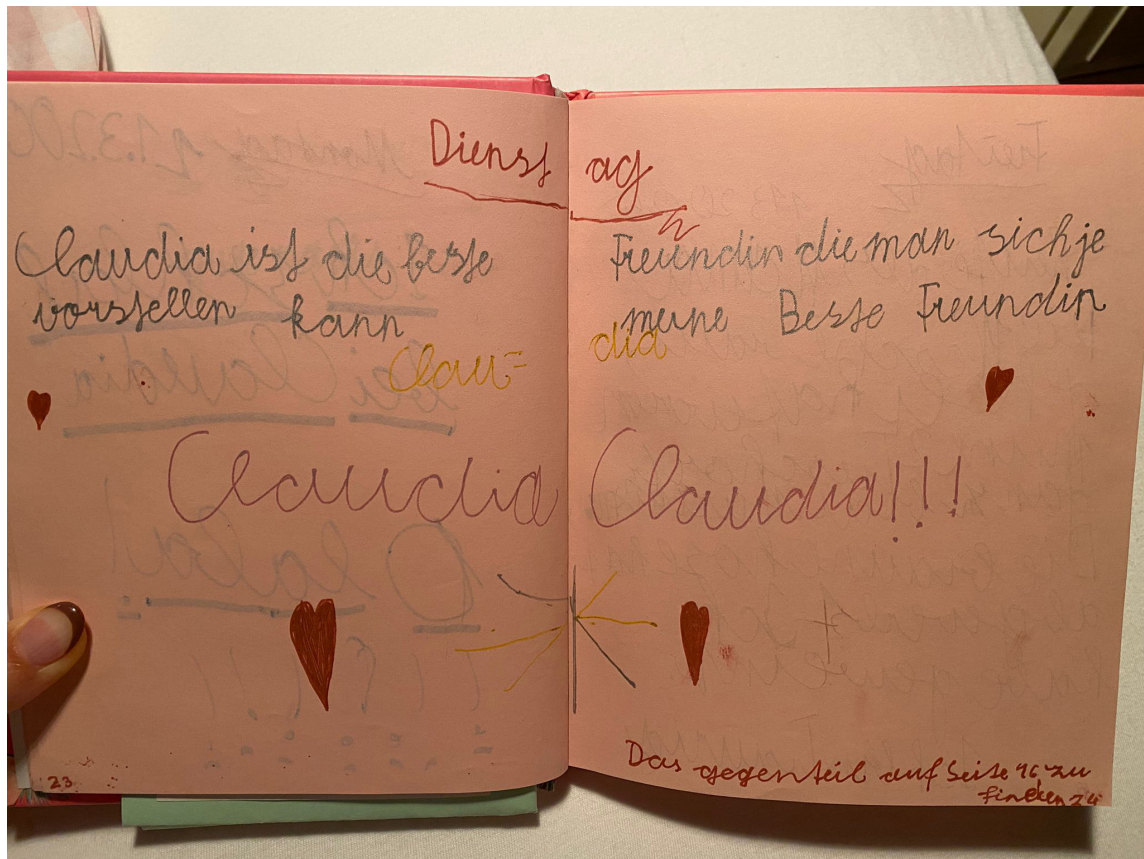


Bild 2: Tagebucheintrag 2005



Bild 3: Meine Tagebuchsammlung



Was bedeutet Schreiben für mich?

Giorgia Montana Peretta (Universität Klagenfurt)

Abstract:

In meinem Zimmer fand ich einen Notizblock der Firma, bei der mein Vater immer Farbe bestellte. Ich schrieb eine Geschichte. Als ich fertig war, setzte ich mich zu meinem Vater und kündigte an: „Ich möchte dir was vorlesen.“ Er schaltete den Fernseher stumm, und ich begann zögerlich zu lesen. Er hörte mir zu. Er lachte nur, wenn es die Geschichte verlangte, und ansonsten blieb der Raum still. Kein Fernseher, kein Kommentar. Bloß meine Stimme und seine Augen, die auf mir hafteten.

Als ich fertig war, fragte er: „Bist du elf oder zwölf?“

Ich sagte: „Elf.“

Er zog die Augenbrauen nach oben, während er sich eine Zigarette anzündete, und sagte zu mir: „Das ist wirklich gut, Giorgia. Mach das weiter.“

Keywords: Autoethnographie

Empfohlene Zitierweise:

Peretta, G. M. (2025): Was bedeutet Schreiben für mich? zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 81.-86. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251308>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

Was bedeutet Schreiben für mich?

Giorgia Montana Peretta (Universität Klagenfurt)

Daseinsberechtigung

„Das Kind ist ein Bewegungslegastheniker“, hörte ich meinen Papa schmunzelnd sagen. Ich war elf Jahre alt und spielte im winzigen Garten vor seiner Wohnung mit einem Ball. Mein Vater und mein Onkel rauchten währenddessen auf der Bank eine Camel Blau aus dem Softpack. Die waren billiger. Das wusste ich auch schon mit elf. Ich wusste auch, dass mein Vater meine Gefühle nicht verletzen wollte – und dennoch habe ich diesen Kommentar vierzehn Jahre später nicht vergessen.

Mein Vater war Handwerker. Er schenkte seine körperlichen Grenzen her, damit ich am Abend zu essen hatte. Um auf mein sensibles Herz Rücksicht zu nehmen, fehlten an jedem Ende die Kapazitäten. Ob ich das unfair fand oder nicht, würde nichts an der Situation ändern. Also lachte ich mit meinem Vater und meinem Onkel mit, rollte den Ball ins Eck und setzte mich zu ihnen. Er nannte mich einen Trottel, und ich lachte mit gesenktem Kopf.

Zu dem Zeitpunkt war er plötzlich alleinerziehend geworden. Mit sieben Jahren ließen sich meine Eltern scheiden, und ziemlich kurz danach wurde meine Mutter krank. Meine Mama war das Epizentrum meines Universums. Eines war für mich klar: Wo die Füße meiner Mama standen, war der Mittelpunkt der Welt. Sie weckte mich am Morgen und brachte mich am Abend zu Bett. Ich durfte bei ihr schlafen, wenn ich schlecht geträumt hatte, und wenn ich beim Zahnarzt Angst hatte, versprach sie mir danach ein Geschenk. Sie war die Sicherheit, der Mut und das Leben selbst.

Als sie krank wurde, kümmerte ich mich um sie. Ich wusste, dass man als Acht-, Neun- oder Zehnjährige seine Mutter nicht pflegen sollte. Jedes Mal, wenn ich nicht zur Schule ging, weil sie an dem Tag nicht Auto fahren konnte, oder ich zum dritten Mal dasselbe Abendessen warm machte, wusste ich, dass das nicht meine Sorgen sein sollten. Ob ich das unfair fand oder nicht, würde nichts an der Situation ändern.

Irgendwann erzählte ich meinem Papa davon, und von dem Zeitpunkt an lebte ich bei ihm. Ich durfte eine Tasche packen und packte sie in der Zweizimmerwohnung meines Vaters wieder aus. Wir schauten uns an und waren beide nicht bereit für diesen neuen Lebensabschnitt. Genau wie in der Wohnung war im Leben meines Vaters auch kein Platz für ein heranwachsendes Kind. Also zog mein Vater zwei Rigipswände ein, um mir ein Kinderzimmer zu bauen und kochte am Abend Chicken Nuggets, nachdem er mir die neueste *Bravo* gekauft hatte.

In der Freizeit schauten wir gemeinsam Krimis und er erzählte mir von der Arbeit. Dass meine Freundinnen keine Sendungen ab achtzehn schauen durften und eigentlich nichts über das Privatleben ihrer Eltern wussten, fand ich seltsam.

Einmal sang ich meinem Vater ein Lied vor. Es war mein Lieblingslied zu diesem Zeitpunkt, und ich wollte es mit ihm teilen. Er unterbrach mich mittendrin mit schallendem Gelächter und riet mir, in der Schule gut aufzupassen, weil Sängerin würde ich keine werden. Mein Gesicht wurde heiß, meine Augen feucht und ich lachte seltsam mit ihm mit. Ich verkroch mich in mein Rigipszimmer und schaute beim Weinen in den Spiegel.

Dass wir wenig Geld hatten, bemerkte ich nie. Ich wusste nur, dass wir nie in den Urlaub flogen und generell nie etwas unternahmen. Mein Vater argumentierte immer damit, dass wir einen Fernseher hätten und deshalb nirgends hinmüssten. Ich wusste, dass er einen Scherz machte, weil meine Freundinnen auch Fernseher hatten und trotzdem nach Italien fuhren. Als Kind dachte ich, mein Vater war einfach gerne zu Hause. Ich dachte auch, dass mein Vater besonders streng war, weil ich sehr selten mit ins Kino und kein Smartphone haben durfte. Mir war sehr oft sehr langweilig.

Eines Tages, als mein Vater und ich zum millionsten Mal dieselbe Krimifolge gemeinsam auf der Couch schauten, stand ich auf und ging in mein Zimmer. Wortlos natürlich. Wenn ich zu sprechen begann, während der Fernseher lief, drückte mein Vater auf der Fernbedienung so lange auf „+“, bis ich aufhörte zu sprechen. Er grinste mich dabei an und ich grinste wortlos zurück, während ich meine Erzählungen runterschluckte.

In meinem Zimmer fand ich einen Notizblock der Firma, bei der mein Vater immer Farbe bestellte. Ich schrieb eine Geschichte. Als ich fertig war, setzte ich mich zu meinem Vater und kündigte an: „Ich möchte dir was vorlesen.“ Er schaltete den Fernseher stumm, und ich begann zögerlich zu lesen. Er hörte mir zu. Er lachte nur, wenn es die Geschichte verlangte, und ansonsten blieb der Raum still. Kein Fernseher, kein Kommentar. Bloß meine Stimme und seine Augen, die auf mir hafteten.

Als ich fertig war, fragte er: „Bist du elf oder zwölf?“

Ich sagte: „Elf.“

Er zog die Augenbrauen nach oben, während er sich eine Zigarette anzündete, und sagte zu mir: „Das ist wirklich gut, Giorgia. Mach das weiter.“

Mit einem Satz war ich zum Leben erweckt worden. Wäre mein Leben eine Krimiserie, würde ich in diesem Moment von der Statistin zur Hauptprotagonistin werden. Diese Anerkennung verlieh meinem Dasein Berechtigung – und ich tat genau das, was mein Vater sagte. Ich machte weiter.

Sinn

Ein paar Jahre später – mit fünfzehn oder sechzehn – fand ich mich ambulant in der Kinder- und Jugendpsychiatrie wieder. Jeder, der im vorherigen Kapitel zwischen den Zeilen gelesen hat, wird sich wohl kaum mit der Frage nach dem „Warum?“ plagen. Ich litt unter einer Angst- und Panikstörung mit Anzeichen einer mittelschweren Depression. Zumindest war das die Diagnose, die mir meine Therapeutin stellte. Für mich fühlte es sich so an, als würde ich jeden Tag ein wenig sterben. Jeden Tag verlor ich ein Stück meiner Seele. Jede Panikattacke forderte ein Opfer.

Während meine Freundinnen von früher im Club ihre ersten Alkoholerfahrungen sammelten, berauschte ich mich jeden Tag mit 50 mg meines Lieblingsantidepressivums. In der Nacht konnte ich nur schlafen, wenn das Neuroleptikum auch die letzte meiner Gehirnsynapsen betäubte. Und wenn ich

nicht in der Schule oder im Krankenhaus war, dann war ich in meinem Zimmer und schrieb. Ich schrieb über den Tod und über das Leben – und darüber, wie unfair ich es fand.

Eines Tages erzählte mir meine Therapeutin von einer Schreibwerkstatt, die sie organisiert hatte. Sie meinte, sie habe viele Patientinnen, die so talentiert seien wie ich, und das wolle sie fördern. Ich dachte mir, dass man Komplimente in der Psychiatrie immer kritisch hinterfragen sollte. Nachdem sie mir auf meine Nachfrage erklärte, was eine Schreibwerkstatt sei, erbarmte ich mich. Sie war die einzige Person, die mir immer zuhörte – und vermutlich der einzige Mensch, der das Beste für mich wollte. Den Gefallen schuldete ich ihr.

Beim ersten Termin trafen fünf psychisch kranke Jugendliche unter der Aufsicht einer Autorin/ Sozialarbeiterin aufeinander. Und wie das so ist bei Schreibwerkstätten, die von einer Therapeutin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie explizit für traumatisierte Kinder organisiert werden, ging es zunächst nur um das Eine: das Sterben. Wir lachten über die Suizidpläne der jeweils anderen und schienen „Wer kann die Sozialarbeiterin am meisten schocken?“ zu spielen. Für fünf Stunden im Monat gab es keine Tabus.

Diese Schreibwerkstatt wurde über einen Zeitraum von drei Jahren gehalten, mit längeren Pausen zwischen den Zyklen. Über die Jahre wurden wir von Fremden zu Freundinnen – zu Schwestern.

Ich war da, als eines der Mädels wieder stationär aufgenommen wurde und mich bat, ihr eine Packung Zigaretten auf die Station zu bringen. Ich war da, als eine von ihnen nicht allein zum Abtreiben fahren wollte. Wir waren alle da, als die Mutigste von uns sich traute, ihren Täter anzuzeigen. Und an dem Tag, an dem er freigesprochen wurde, trauerten wir alle mit ihr mit.

Die Jahre sind vergangen – und mit ihnen die Schreibwerkstattzyklen sowie unsere unterschiedlichen Lebensphasen. Je öfter wir Texte über das Sterben schrieben, desto seltener sprachen wir darüber. Irgendwann sprachen wir über die Jungs, die wir gerade trafen, und ihre Künste im Bett, die zu wünschen übrigließen. Wir lästerten über Klassenkolleginnen, die nur Belletristik lasen, und zeigten uns die neuesten Klamotten, die wir im Abverkauf oder Secondhand ergattern konnten.

Ab dem Zeitpunkt war klar: Die Schreibwerkstatt durfte enden. Doch sie durfte nicht ausschleichen wie ein Antidepressivum – wir mussten sie hochleben lassen.

Unsere Betreuerin organisierte eine Abschlusslesung. Wir würden unsere Texte in einer Anthologie veröffentlichen und anschließend daraus vorlesen – vor all unseren liebsten Menschen sowie Sponsor*innen. Ich werde nie vergessen, wie es sich anfühlte, als die erste gedruckte Version auf dem Tisch lag. Ein Cover mit dem Wort *Anpassungsstörung*. Es war eine Zurückeroberung der Würde. Ein „Fick dich!“ an das Stigma, das uns alle fast das Leben gekostet hätte.

Bei der Abschlusslesung stand mein Vater ganz hinten im Raum. Als ich fertig war und hochschaute, konnte ich sehen, wie er sich Tränen aus den Augen wischte.

Von dem Tag an ging ich immer mit dem gleichen Grinsen von der Bühne. Und heute, wenn ich mich nachts frage, wieso ausgerechnet mir das passieren musste, dann krame ich die Anthologie aus meinem Bücherregal. Dann weiß ich, dass die dunklen Zeiten Kunst in sich tragen.

Überleben

In meinen frühen Zwanzigern stolperte ich über ein Zitat, das mein Verständnis von Kunst nachhaltig prägte. Es war Rilke, der in *Briefe an einen jungen Dichter* sinngemäß schrieb, dass die Kunst nur für jene reserviert sein sollte, die sie erschaffen **müssen**. Wie Rilke es in dem Buch Kappus geraten hatte, legte auch ich mich in dieser Nacht ins Bett und überlegte, ob ich schreiben müsse? Ob ich sterben müsste, wenn ich mein Handwerk nicht ausleben dürfte? Ich wäre auch bereit gewesen, nie wieder zu schreiben, wenn die Antwort „nein“ gewesen wäre. Zu groß ist mein Respekt vor der Kunst selbst, um belanglose Phrasen in die Welt zu dreschen und somit das Handwerk an sich zu missbrauchen – für mein Verlangen, anstatt für meine Notwendigkeit. Diese Zeilen sind die Antwort auf Rilkes Frage. Sie wären nie entstanden, wenn ich ohne sie leben könnte.

Ich konnte nie benennen, wo der Unterschied zwischen einem guten Kunstwerk und einem grandiosen Kunstwerk lag. Rilke benannte ihn für mich: Ein gutes Kunstwerk verweilt in dem Moment, ein grandioses überlebt den Künstler selbst.

Als ich das erste Mal ein grandioses Buch las, klappte ich es nach der letzten Seite zu und dachte mir: „Ihre Geschichte wird für immer ein Teil von mir sein.“ Und so ging es nicht nur mir. Es ging jedem so, der dieses Werk als großartig verstand. Tausende von Herzen laufen auf diesem Planeten herum und tragen diese Geschichte mit sich. Es war dieser Gedanke, der mir meinen sehnlichsten Wunsch offenbarte: Geschichten zu schreiben, die mich mit den Menschen unweigerlich verbinden und mich im besten Fall überleben.

Ich begann zu begreifen, dass das Schreiben nicht bloß eine Tätigkeit war, sondern ein Versuch, Spuren zu hinterlassen – leise, unaufdringliche Spuren, die dennoch Bestand haben konnten. Vielleicht war ich dem tiefsten Kern jeder schöpferischen Sehnsucht aufgelauret: nicht bloß verstanden, sondern in Erinnerung zu bleiben. Seitdem schreibe ich mit einer Art innerer Ehrfurcht. Nicht vor dem Publikum, sondern vor der Möglichkeit, dass jemand meine Zeilen liest – und Großartigkeit darin versteht.

Später in meinem Leben verliebte ich mich in einen professionellen Sportler. Die zwei Welten – Kunst und Sport – ließen sich für mich nie vereinen. Umso verwunderter war ich über meine aufrichtige Liebe für diesen jungen Mann, der noch nie ein Buch gelesen hatte, geschweige denn sich von Rilke in den Schlaf malträtiert ließ.

Als er mich das erste Mal zu einem Spiel von sich einlud begriff ich unsere Gier füreinander. Er fuhr auf den Eisschuhen, als wäre er mit ihnen geboren. Der Schläger wurde zur Verlängerung seines Armes. Jede seiner Bewegungen verriet, dass das Schießen eines Tores nicht aus Verlangen entstand, sondern aus purer Not. Er jubelte laut, als es ihm gelungen war, die Scheibe ins Netz zu schleudern. Er schrie aus Erleichterung – und zugleich aus Zwang, das nächste zu erzielen.

Mir wurde klar, dass er gleich war wie ich. Zwar nicht in der Ausführung, aber im Kern wussten wir, was wir **mussten**. Das verbindet uns bis zum heutigen Tag, und ich glaube mittlerweile, unsere Liebe wurde ebenfalls zu einer Notwendigkeit.

Mittlerweile verstehe ich, dass Kunst immer und überall entstehen kann. Vielleicht sogar gerade dort, wo man sie nicht erwartet.

Je älter ich werde, desto klarer wird die Bedeutung des Schreibens in meinem Leben. Es ist ein Weg, Verlustangst zu umgehen, und ein Versuch, Verbundenheit zu erzwingen. Meine Geschichten sind die Nabelschnur zwischen mir und jedem, der sich die Zeit nimmt, sie zu lesen. Hätte man mir das Band zwischen mir und meiner Mutter nicht so früh entrissen, würde ich das Schreiben wahrscheinlich nicht müssen. Ob es das wert war, ist eine Frage, auf die ich zum Glück keine Antwort finden muss. Außer vielleicht, Rilke stellt sie mir.



Liebes Schreiben

Lara-Alina Plieschnig (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Du begleitest mich mittlerweile fast ein Jahrzehnt. Fast zehn Jahre warst Du immer verlässlich da, wenn ich Dich gebraucht habe, und fast jedes Mal hast Du mir geholfen. Angefangen bei meiner Liebe zum Lesen, bei der Du schon präsent warst. Ein kleines Echo in meinem Kopf, das mich ermutigt hat, es einfach selbst zu versuchen. Den Stift in die Hand zu nehmen, meine Gedanken zu Papier bringen und damit vielleicht andere Menschen genauso zu berühren, wie mich ihre Geschichten begleitet haben. Klein haben Wir angefangen. Mit Notizen in einem Block, grobe Skizzierungen einer Geschichte, an die ich mich heute noch genauso gut erinnere, wie damals, als sie nichts mehr war als ein Gedankenkonzept.

Keywords: Autoethnographie

Empfohlene Zitierweise:

Plieschnig, L.-A.. (2025): Liebes Schreiben. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 87-92. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251309>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

Liebes Schreiben

Lara-Alina Plieschnig (Universität Klagenfurt)

Du begleitest mich mittlerweile fast ein Jahrzehnt. Fast zehn Jahre warst Du immer verlässlich da, wenn ich Dich gebraucht habe, und fast jedes Mal hast Du mir geholfen. Angefangen bei meiner Liebe zum Lesen, bei der Du schon präsent warst. Ein kleines Echo in meinem Kopf, das mich ermutigt hat, es einfach selbst zu versuchen. Den Stift in die Hand zu nehmen, meine Gedanken zu Papier bringen und damit vielleicht andere Menschen genauso zu berühren, wie mich ihre Geschichten begleitet haben. Klein haben Wir angefangen. Mit Notizen in einem Block, grobe Skizzierungen einer Geschichte, an die ich mich heute noch genauso gut erinnere, wie damals, als sie nichts mehr war als ein Gedankenkonzept. Aber da war immer so ein Drang, der in meinen Fingern schlummerte, der mich dazu trieb, mehr und mehr zu schreiben und umzusetzen, bis die handgeschriebenen Worte auf Papier zu Geschichten am Laptop wurden, die ich nachts allein in meinem Zimmer schrieb und die meine Fantasie wahr werden ließen. Bald darauf haben Wir eine Online-Plattform entdeckt, die Uns das erste Mal eine ganze Community des Schreibens gezeigt hat – kannst Du Dich erinnern? Ich hatte mich so über den ersten Kommentar gefreut. Das erste Mal, dass jemand etwas von mir Geschriebenes gelesen, gemocht und es mir auch noch mitgeteilt hatte. Ich kann mich noch erinnern, wie die Person damals schrieb, dass sie meinen „leichten und flüssigen Schreibstil“ gern mochte und ich mehr Leser:innen verdient hätte. Das war auch das erste Mal, dass der Traum, ein eigenes Buch zu veröffentlichen, nicht so fernab schien. Ich dachte mir, da müsste es auch noch andere geben, die genauso über mein Schreiben denken. Die vielleicht genauso wie sie meine Worte aufnehmen und würdigen würden. Deswegen schrieb ich weiter. Meine erste Kurzgeschichte, obwohl es damals noch keine Kurzgeschichte war, weil es für mich so groß schien. Aus den ganzen Büchern und Geschichten, die mich damals prägten, hatte ich mir Inspiration geholt und ein Kapitel nach dem anderen geschrieben und auf dieser Plattform veröffentlicht, bis ich 5000 Leser:innen hatte und mehr und mehr Feedback auf mein Schreiben bekam. Natürlich war es kein professionelles, aber dennoch durchgängig positives Feedback – obwohl ich definitiv nicht so viel Talent hatte –, aber für den ersten Schreibversuch war es trotzdem perfekt, weil es mich so sicher fühlen ließ, dass ich das Richtige mache und mir nichts darauf einbilde, dass ich gerne mit Worten spiele. Diese erste Geschichte war schließlich auch die, die die Aufmerksamkeit einer anderen Autorin auf dieser Website erlangte und sie würde für drei Jahre danach eine meiner engsten Verbündeten werden. Wir haben uns nie getroffen, weil sie viel zu weit weg wohnte und sich unsere Terminkalender nie so vereinbaren ließen, dass wir zur selben Zeit am selben Ort waren, aber trotzdem hatten wir täglich Kontakt. Was angefangen hatte als ein kurzer Nachrichten-Austausch über die direkten Nachrichten der Plattform veränderte sich zu einer Freundschaft, die sich über das Schreiben austauschte, bis hin zu täglichen Skype-Telefonaten, in denen wir unser gemeinsames Buch planten. Obwohl diese Person

nicht mehr in meinem Leben ist, verbinde ich das Schreiben dennoch immer mit ihr. Es war das erste Mal, dass das Schreiben keine isolierte Aktivität mehr war. Natürlich hatte ich die Leser:innen und das Feedback, aber das waren immer Menschen, die zwar meine Arbeit schätzten, aber das Schreiben blieb trotzdem mir allein überlassen. Bis dahin. Plötzlich war das Schreiben ein Austausch und nicht nur ein Monolog meiner eigenen Gedanken. Plötzlich wechselten wir uns dabei ab, die Kapitel zu schreiben, lasen über die Worte, Gedanken und Ideen der anderen, sprachen darüber, wie man es verbessern könnte, was besonders gut gelungen war und was wir von der jeweils anderen lernen könnten. Ich hatte nicht mehr das Gefühl, allein zu sein in meinem Vorhaben und umgeben von Gleichgesinnten war es so viel einfacher, diesen Traum als realistisch wahrzunehmen. Kein Traum mehr, sondern eine echte Möglichkeit.

Kannst Du Dich, liebes Schreiben, erinnern, als meine Worte das erste Mal gedruckt wurden? Als Du von diesen abstrakten Ideen und Gedankenspielen zu etwas Konkretem wurdest? Mit Umschlag? Natürlich warst Du nicht für die Öffentlichkeit zugänglich, weil es ein Weihnachtsgeschenk war, das mir mein Vater gemacht hatte. Meine erste, eigene Geschichte gedruckt in einem singulären Exemplar. Und obwohl ich Unser Werk nicht mit der Öffentlichkeit teilen konnte, war es eines der schönsten und besten Geschenke, die ich jemals bekommen hatte. Etwas Selbsterschaffenes als fertiges Produkt zu sehen, hatte ich mir nie so erfüllend vorgestellt, aber das war es. Und natürlich war ich nicht bereit, es mit der Welt zu teilen, weil ich selbst gerade erst begonnen hatte, mich im Schreiben auszuprobieren. Mich langsam heranzutasten, Worte auszuprobieren, anders zusammenzusetzen, Metaphern zu finden, nur um dann zu sehen, dass ich sie unabsichtlich von etwas bereits Geschriebenem übernommen hatte. Aber dennoch ist es ein Zeugnis davon, was mich mein Leben lang begleitet hatte und wie Wir vor zehn Jahren miteinander funktioniert haben. Außerdem war es ein weiterer Anstoß in die Richtung des Autorinnen-Werden. Eine Erinnerung, dass Leute schon vor Jahren diesen Weg in mir sahen.

Irgendwann gingst Du dann auch in meinen Ausbildungsweg über, aber nicht in dem Ausmaß, in dem ich es eigentlich wollte. Der Traum, mein Studium nur dem Schreiben –meinem Schreiben– zu widmen, schien zu weit weg. Dennoch hast Du mich auch im Germanistik-Studium begleitet – vielleicht in kleineren Teilen aber ich habe immer versucht, Dich in so vielen Wahlfächern aufleben zu lassen, bis ich alle ausgeschöpft hatte. Auch da hielt ich schließlich zwei eigene, kreative Schreibportfolios in der Hand. Darauf war ich besonders stolz, weil es erstmals auch andere Genres waren, die Wir ausprobieren konnten. Wir haben Sechs-Wort-Geschichten geschrieben, Uns besondere Handlungswenden für Postcard-Stories einfallen lassen und zwei sehr unterschiedliche Kurzgeschichten geschrieben, die ich für immer nahe an meinem Herzen tragen werde. Die Chance, mit meinem Schreiben zu experimentieren, werde ich auch immer in Erinnerung behalten. Das erste Mal ging es in einem Kurs wirklich um kreative Arbeit und nicht nur darum, gehobene Literatur zu kennen und zu schreiben. Das erste Mal konnte ich Fantasy und Science-Fiction, Genres, die mich selbst immer geprägt hatten, erforschen und ich hatte das erste Mal das Gefühl, die Kursleitung war selbst so in das Thema vertieft, dass ich Inspiration fand. Plötzlich hatte ich Ideen für Geschichten, die seit Jahren in meinen Notizen schlummerten und ich merkte, dass alles, was mir zum Schreiben fehlte, das richtige Genre war. Ich versuchte mich in Kurzgeschichten, die weder ein fertiges Ende noch eine wirkliche Vorgeschichte

hatten, und merkte, dass einfaches „Drauf-los-Schreiben“ unglaubliche Ideen hervorbringen konnte. Doch durch das Studium haben mich auch immer wieder Ängste begleitet, ob es die beste Entscheidung war. Ich wusste, dass es die richtige war, aber die Unsicherheit, was mich nach der Ausbildung erwarten würde, hing immer wie ein Schatten, der mit der Annäherung des Abschlusses immer größer wurde, über mir. So sehr ich jedoch auch in dieser Hemmung versank, gab es immer eine Person, die mir zeigte, dass es sich bezahlt machen würde, groß zu träumen. Wir lernten uns im Zuge eines Kurses des Germanistik-Studiums kennen. Ein ganzes Semester lang saßen wir nebeneinander, haben uns zu Beginn des Kurses begrüßt, uns im Anschluss verabschiedet und dennoch wurde erst nach diesem Semester eine Freundschaft daraus, weil wir beide zu schüchtern waren, die andere anzusprechen. Die Prüfungsvorbereitung lieferte uns endlich einen Grund, miteinander in Kontakt zu treten und daraus entwickelte sich eine Freundschaft, die mir heute wichtiger denn je ist. Ich sah in ihr eine Person, die ich zugleich kannte und neu entdeckte. Was uns jedoch vor allem verband, war der Wunsch, selbst ein Buch zu veröffentlichen und selbst Geschichten in die Welt zu setzen, die dafür erschaffen wurden, um Tausende zu berühren. Noch nie hatte ich eine Person getroffen, in der die Leidenschaft für das Schreiben so sehr brannte, dass es mich selbst noch tiefer ins Schreiben stürzte. Wenn wir zusammen schrieben oder ich ihr zuhören durfte, wenn sie über ihre Geschichte sprach, verlor dieser Schatten meines Traumes an Gewicht. Stattdessen wurdest Du zu etwas Selbstverständlichem, fast Notwendigem. Etwas, von dem sie ausging, dass es in unser beider Leben so verankert sein würde, dass ein Aufhören oder Sich-Infrage-Stellen nie zustande kam und es mir solche Sicherheit gab, die mich so produktiv arbeiten ließ wie noch nie zuvor. Diese Freundschaft ist sicher eine der wichtigsten – wenn nicht die wichtigste –, die mir das Schreiben, Du, beschert hat. Ich möchte sie heute um nichts missen. Meine Bewunderung für ihre Haltung dem Schreiben gegenüber und ihre Entschlossenheit, für ihre Leidenschaft zu leben, klangen so tief in mir nach, dass es auch meine Einstellung zum Schreiben prägte. Und auch heute nimmt mir der Gedanke an ihre Entschlossenheit die Zweifel, die in den tiefsten Winkeln meines Gehirns lauern. Sie hat mir gezeigt, dass mein Traum auch ihrer ist und diesen teilen zu dürfen, machte ihn gleich viel greifbarer.

Doch nicht nur privat, sondern auch bei der Arbeit warst Du immer ein Begleiter. Leider hatte ich nichts im literarischen oder verlegerischen Bereich gefunden, aber dennoch wollte ich von der Idee nicht abweichen, Dich irgendwie in meine Arbeit zu integrieren. Glücklicherweise fand ich schließlich einen Job im Marketing, der es mir ermöglichte, Texte zu schreiben. Natürlich nicht in der Form, in der ich den Text gerne geschrieben hätte, aber dennoch war es immerhin irgendein Outlet für den Schreibdrang, den ich hatte. Obwohl ich es immer schön fand, mich an den Laptop im Büro zu setzen und Ideen für Postings und Website-Texte zu skizzieren und schreiben, war die Arbeit doch auch einschränkend, weil sich mein Schreiben immer einer gewissen Zielgruppe anpassen musste – und die war in unserem Fall leider überhaupt nicht kreativ. Ich kann mich noch erinnern, dass die erste Kritik, die ich auf der Arbeit zu meinen Texten bekam, war, dass ich zu kreativ schrieb. Obwohl ich wusste, dass es in diesem Kontext kein Lob war, freute ich mich trotzdem darüber, es zu hören. Den Gedanken, dass meine Schreiblust so in mir arbeitete, sodass ich für gewisse Aufträge zu kreativ schrieb, fand ich auf gewisse Weise schön. Dennoch war es ein weiterer Meilenstein in meinem Schreiben und eine weitere Hürde, der

ich mich stellen musste. Denn wo früher nur positive Kritik meinen Gehörgang erreichte – durch die Plattform, auf der ich veröffentlichte –, so waren es diesmal konkrete (Marketing)-Texte, die ich nicht nach meiner Erwartung abliefern konnte. Aber natürlich ließen Wir das nicht auf Uns sitzen und es folgten Crash-Kurse zu diesem Gebiet, dass mir zum Startpunkt der Arbeit noch fremd war. Ich lernte, wie man effektiv Power Words verwendete, um die Aufmerksamkeit der Lesenden zu gewinnen, lernte, meine eigenen Gedanken so kurz und aufregend wie möglich zu verpacken und sie dann nach einmal auf das Wichtigste zu kürzen – und das taten Wir auch. Obwohl es anfangs schwierig war zu lernen, mit Dir, liebes Schreiben, umzugehen und wie man Dich gezielt anwenden kann, um Leute zu einer Aktivität zu motivieren, so bin ich unendlich froh, es getan zu haben, weil ich so viel gelernt habe – vor allem aber auch, Dich spezifisch anzuwenden.

Und wäre das alles nicht genug, so hat sich meine Beziehung zu Dir, liebes Schreiben, noch nie so stark bewiesen wie in den letzten Wochen und Monaten. Angefangen hat es wohl mit der Inskription zum Masterstudium Kreatives Schreiben und Schreibkulturen. Ein erster, wirklicher Schritt in eine Berufswelt, die ich wirklich Dir widmen kann. Eine Möglichkeit, mir zu beweisen, dass ich es schaffen könnte zu schreiben und dass andere lesen wollen würden, was ich schreibe. Schon zu Beginn des Studiums wusste ich, dass es – wenn alles andere nicht eintreffen würde – die wichtigste Funktion schon erfüllt hatte: mich kontinuierlich zum Schreiben zu motivieren. Obwohl ich Dir gegenüber immer eine große Leidenschaft gehegt hatte, so bist Du in stressigen Zeiten und Situation immer etwas untergegangen. Nicht der Teil von Dir, den ich immer angewendet habe, wie das Schreiben eines Tagebuchs oder Freewriting, wenn mir der Kopf zu voll war. Aber der Teil von Dir, den ich in meinen eigenen ersten Roman stecken wollte. Denn die Ängste, dass ich mich nicht verbessern würde, dass es keine Zukunft hätte und ich nicht gut genug wäre, verweilten immer noch in meinem Kopf und leider handelte ich auch oft danach und schrieb Dich als Hobby ab, das man immer noch ausüben könnte, wenn sich das Leben beruhigt hatte. Aber das Studium und die kleinen Schreibaufgaben, die in jedem Kurs aufkamen, zeigten mir, dass auch Texte anderer Genres interessant und auch eine Motivation sein könnten, eigene Projekt auszubauen. Ich sah, dass ich keine zwei Stunden an Zeit brauchte, um etwas zu entwickeln, sondern dass auch fünfzehn Minuten reichen, um etwas zu schaffen, das ich ausbauen wollen würde. Ich lernte, dass Freewriting nicht nur über meine Gefühl stattfinden musste, sondern ich es auch für einen Roman verwenden konnte, sobald sich eine Schreibblockade anpirschte. Ich lernte nicht, einem perfekten Plan zur eigenen Romanvorlage zu folgen, sondern mit meinem Schreibprozess umzugehen. Und das ist mir mehr wert als jegliches fertige Projekt.

Doch nicht nur im Bereich der Ausbildung sind Wir enger zusammengewachsen, sondern auch im privaten. Als ich eine der schwierigsten Zeiten meines Lebens durchmachen musste, fühlte ich mich wie gelähmt. Die Emotionen übten von allen Seiten Druck auf mich aus und ich hatte zu wenig Kraft, mir selbst irgendwie aus diesem Loch zu helfen. Ich versuchte es, indem ich Briefe schrieb, die niemals abgesendet werden würden. Ich schrieb meine Gefühle nieder, bis mein Innerstes auf seitenweise Papier festgehalten war, aber irgendwie löste es den Knoten nicht. Mir fehlte der Kopf, um mich für die Abgaben der Universität zu bemühen, und ich musste nebenbei andere Aufgaben erfüllen und hoffen, dass die mentale Kapazität, die ich aufbringen konnte, reichte, um respektable Ergebnisse zu erzielen.

Ich weiß noch, dass mir diese eine Aufgabe – eine Kurzgeschichte – so lange im Kopf herumspukte. Die Deadline rückte immer näher, aber mein Kopf fühlte sich nicht freier an. Ich stand das erste Mal in meinem Leben vor dem Problem, dass meine Kreativität mich komplett im Stich ließ und damit mein einziges Outlet – Du – nicht mehr für mich da warst. Aber natürlich konnte ich die Abgabe nicht einfach vergessen, weswegen ich mich vor den Laptop zwang und immer wieder neue Ideen niederschrieb. Egal, welches Genre, egal, welche Handlung. Irgendwas, woraus sich womöglich etwas ergeben könnte. Ich saß bestimmt zwei Wochen daran, mir etwas einfallen zu lassen, aber ich fühlte mich von meinen Emotionen so blockiert, dass es keine einzige Idee zu Papier schaffte. Inzwischen rückte das Abgabedatum noch näher und ich wusste nicht mehr, was ich machen sollte. Bis ich plötzlich beim Niederschreiben meiner eigenen Gedanken, die Idee hatte, diese Kurzgeschichte mit meinen Erfahrungen zu verbinden. So saß ich eine Nacht lang daran und schrieb alles, was mir auf dem Herzen lag, nieder – aber nicht in roher Form wie sonst, sondern ich erstellte Charaktere, denen dasselbe widerfahren würde wie mir. Ich ließ sie fühlen – tiefer fühlen – als mich selbst. Ich ließ sie fast daran zerbrechen, was ihnen geschehen war und dann schrieb ich ihnen das Ende, das ich mir auch wünschte. Und als ich fertig war, fühlte ich mich leichter als zuvor.

Ich ließ etwas Zeit vergehen, bevor ich es mir nochmal durchlas. Nochmal alles fühlte, was mir in dem Moment drohte, die Luft zu nehmen. Ich war darauf eingestellt, dass ich enttäuscht davon sein würde, denn das war ich meistens. Nur wenige meiner geschriebenen Arbeiten hatten es je geschafft, von mir selbst wirklich gemocht zu werden. Schlussendlich lag mir an diesem Werk aber mehr als an jedem anderen. Natürlich waren noch Fehler darin, natürlich war es nicht perfekt, aber ich hatte das Gefühl, die formalen Fehler spiegelten den Charakter der Figuren wider. Da wusste ich auch, egal wie die Bewertung schlussendlich aussehen würde, ich würde diese Geschichte immer als gut und als die erste mit echten Emotionen in Erinnerung behalten. Die erste und einzige Geschichte, die mir so nah sein würde.

Rückblickend hast Du Dich aus so vielen Komponenten zusammengesetzt, die ich selbst niemals alle aufzählen könnte. Aber das macht Dich für mich aus, weil sich mein Stil und meine Haltung aus so vielen Facetten meines Lebens zusammensetzt: Es wird immer persönlich sein, wenn ich schreibe – sei es ein Tagebucheintrag oder ein Roman. Unsere Reise ist noch lange nicht vorbei und dennoch habe ich jetzt schon so vieles von dir bekommen, für das ich immer dankbar sein werde. Erfahrungen, fertige Geschichten und Personen, die ich immer in meinem Herzen tragen werde. Das zeigt mir nur wieder, dass Du mehr bist als ein Handwerk und mehr bist als eine Fähigkeit, die man erlernen kann, sondern Teil meiner Identität – zusammengetragen von unzähligen Erlebnissen, Personen und Inspirationen, die mich auch in Zukunft noch begleiten werden.

Danke, dass Du mich begleitet hast – in allen Zweifeln, in all dem Kummer und in allen Momenten voller Begeisterung und Leidenschaft. Ich freue mich auf alles, was die Zukunft noch für Uns bereithält. Alles Liebe,
deine Lara



Ein Gedenken an den Text, der gerade entsteht

Neele Reimers (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Ich war mit meinen Nerven am Ende. Wirklich, ich war eine tickende Zeitbombe, unmittelbar vor ihrer Explosion. Ich wollte explodieren! Ich war wie ein brodelnder Vulkan, der Druck in seinem Inneren am Maximum. Aber ich explodierte nicht, ich brach nicht aus. Ich starrte auf ein leeres Blatt und es passierte ... nichts. Es waren simple Wörter. Eine Aneinanderreihung von Buchstaben, die in ihrer Kombination einen Sinn ergaben. Ergeben sollten. Doch ich saß hier, als hätte ich nicht bereits an einem einzelnen Tag 9.000 Wörter für meinen Roman geschrieben, als hätte ich nicht Jahre damit verbracht, mich in den Welten zu verlieren, die ich selbst kreiert hatte, als hätte ich mein Herz nicht den Worten gewidmet. Als wäre ich keine Schreibende.

Keywords: Autoethnographie

Empfohlene Zitierweise:

Reimers, N. (2025): Ein Gedenken an den Text, der gerade entsteht zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 93-103. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251310>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

Ein Gedenken an den Text, der gerade entsteht

Neele Reimers (Universität Klagenfurt)

Ich war mit meinen Nerven am Ende. Wirklich, ich war eine tickende Zeitbombe, unmittelbar vor ihrer Explosion. Ich wollte explodieren! Ich war wie ein brodelnder Vulkan, der Druck in seinem Inneren am Maximum. Aber ich explodierte nicht, ich brach nicht aus. Ich starrte auf ein leeres Blatt und es passierte ... nichts. Es waren simple Wörter. Eine Aneinanderreihung von Buchstaben, die in ihrer Kombination einen Sinn ergaben. Ergeben sollten. Doch ich saß hier, als hätte ich nicht bereits an einem einzelnen Tag 9.000 Wörter für meinen Roman geschrieben, als hätte ich nicht Jahre damit verbracht, mich in den Welten zu verlieren, die ich selbst kreiert hatte, als hätte ich mein Herz nicht den Worten gewidmet. Als wäre ich keine Schreibende.

Ich wusste, welch dramatischer, selbstzerstörerischer Plage ich zum Opfer gefallen war: der Schreibblockade. Sie war nicht nur mein Feind. Die Schreibblockade war für mich das, was der Mann ohne Nase für Harry Potter war: Mein Endgegner. In diesem Moment verfluchte ich das Schreiben, ja ich hasste es. Und das einzig und allein aus dem Grund, weil ich es über alles liebte, weil ich es brauchte, wie ich die Luft zum Atmen brauchte. Ein *Ich* ohne das Schreiben gab es in meinem Existenzraum nicht. Würde ich nicht schreiben, wäre ich der Vulkan, der explodieren würde. Nur, dass die Lava nicht in die Kunst der Worte fließt, sondern Welten unter sich begraben würde. Welten, die ich geschaffen hatte, durchlebt hatte, um sie in schwarzen Buchstaben auf leeres Papier zu bringen. Denn ich *bin* eine Schreibende.

Das war ich schon mein halbes Leben lang. Wenn man es ganz genau nimmt, sogar länger. Ich erinnerte mich noch an das erste Wort, das ich geschrieben habe: meinen Namen. Mit fünf Jahren schrieb ich in krakeligen Großbuchstaben ‚NEELE‘, unter Anleitung meiner großen Schwester, quer auf einen Blankozettel. Zu diesem Zeitpunkt und bei diesem Anblick, hätte wohl niemand gedacht, dass aus mir einmal eine Schriftstellerin werden würde. Und auch danach ließ es sich noch nicht vermuten, obwohl sich erste Indizien zeigten. Ich war schon immer äußerst kommunikativ. Wie meine Mutter zu sagen pflegte: Als Kind war ich aufgeweckt. Mit anderen Worten: nervig.

Doch das hielt mich nicht davon ab, meine Familie weiterhin auf die Palme zu bringen, nein, es trieb mich nur weiter an. Letztens fand ich einen Zettel, auf dem mein kleines Ich eine Fußballqualifikation zwischen Deutschland und Schweden dokumentiert hatte. Dies aus dem simplen Grund, dass ich meine Familie derart genervt hatte, dass meine Schwester mir einen Zettel hingelegt und gesagt hatte, ich solle das, was ich ihnen sagen würde, einfach aufschreiben – was ich tat. Ich arbeitete mit bunten Stiften, interessanten Smileys und ganz vielen Rechtschreibfehlern. Dass man das Wort ‚Tor‘ nicht mit zwei ‚O‘ schrieb, war mir zu diesem Zeitpunkt scheinbar noch nicht bekannt. Doch auch die miserabelste

Rechtschreibung hielt mich nicht vom Schreiben ab. Nichts tat das.

Meine Fantasie war unzähmbar. Ich begeisterte mich für jedes Blümlein im Wald, für jeden Stern am Nachthimmel, für jeden Baum, den ich schreibend erklimmen konnte. Schon damals stellte ich mir vor, in anderen Welten zu leben. Ich stellte mir vor, dass jeder Stern eine eigene Geschichte erzählte. Ich stellte mir vor, dass ich mit Feen in den Bäumen lebte. Als Kind war das vielleicht normal, sofern man das Konstrukt ‚normal‘ zu definieren vermochte. Meine Kindheit verstrich, meine Kreativität hingegen nicht. Sie war wie eine Blume, die niemals aufhörte, zu wachsen. Sie blühte immer weiter auf, wurde bestrahlt wie der Mond vom Sonnenlicht. Aber sie war formlos, ohne Gestalt. Sie hatte keine Substanz, weil ich sie nicht in Worten niederschrieb. Durch das Schreiben dann, da fand ich mich.

Der Ursprung meiner Liebe zum Schreiben war die Musik. Mit acht Jahren wechselte ich von einer semiprofessionellen Blockflötenspielerin zum Klavierunterricht – zur Enttäuschung meiner Oma, die mehr zwischen mir und der Blockflöte gesehen hatte als ich. Mit zehn Jahren, ich weiß es noch genau, schrieb ich mein erstes Lied. Es handelte von einem Neustart, den ich mir sehnlichst wünschte, denn ich war nicht glücklich. Es gab immer diese Sehnsucht in meinem Herzen, diese Sehnsucht nach mehr. Sie war undefinierbar.

Mittlerweile waren meine Notizen mit über hundert Songs gefüllt, Entwürfe ausgenommen. Die meisten verfasst auf Englisch. Mehr als eine Handvoll von ihnen thematisieren diese Sehnsucht nach mehr. Es brauchte einen Umzug in ein anderes Land, um diese Sehnsucht zu verstehen, sie zu stillen. Das ‚Mehr‘ war die Sehnsucht, mich der Kunst hinzugeben. Mein ganzes Sein auf sie auszurichten. Ich liebte mein Künstlerherz, aber es war lange verbunden mit undefinierbarem Schmerz. Es gab kaum etwas Schlimmeres, als einen Lebenswunsch, eine Sehnsucht, die nicht gestillt werden konnte. Wie ich es in meinem Song *Journey 2023* schrieb:

“A little flower searching for sun
wants to grow and to become
bigger and better and stronger than ever
she wants to bloom brighter so the world could see her”

Ich war die Blume, die sich mit ihren eigenen Tränen goss, um zu sprießen.

Was war der Grund für diese Tränen?

Kurzgefasst: Die Gesellschaft.

Mein Umfeld, das schon dem kleinen Mädchen einredete, es könne nicht so einfach Popstar werden, denn um eine Künstlerin zu sein, bräuchte es das entsprechende Talent. Um es simpler zu formulieren: Mein Umfeld hielt mich klein, grenzte mich ein. Es pflanzte mir die Grundüberzeugung ein, nicht genug zu sein. Mit dieser Überzeugung war nichts, was ich tat, gut genug. Und so wurde ich zur Träumerin, die sich nur vorstellte, auf den großen Bühnen zu stehen. Eine Träumerin, die sich nur vorstellte, der Welt ihre Texte offenzulegen. Ich kam aus einer Kleinstadt und ich hatte das Gefühl, dass die Leute bei der krampfhaften Suche nach Sicherheit vergaßen, das wahre Leben zu sehen.

Es ging ums Funktionieren, nicht ums Existieren.

Um Sicherheit, nicht um Freiheit.

Um Leistung, nicht um Erfüllung.

Das lebte meine eingrenzende Welt mir vor. Aber so laut die Stimmen in der Außenwelt auch waren, ich war lauter. Ich schrieb heimlich, für mich. Denn ich liebte das Schreiben. Es wurde zum einzigen Ort, an dem ich wahrlich frei sein konnte, losgelöst von allem. Der Ort, an dem ich die Grenzen des Möglichen selbst setzte. Und diesen Ort hütete ich mit allem, was ich war. Ich hüllte ihn in Verschwiegenheit, damit mir niemand reinreden konnte. Solange ich nur für mich schrieb, um mein Erlebtes, meine Emotionen zu verarbeiten oder, um meinen erfundenen Welten Substanz zu geben, solange ich es nur für mich tat, konnte mir niemand diesen Ort der Freiheit nehmen. Niemand konnte mir das Schreiben stehlen. Wenn ich schrieb, war ich die Schrift und die Schrift beschrieb mich. Ich verschmolz mit den Worten zu einer Einheit. Und dafür, ja für dieses Gefühl, liebte ich das Schreiben. Egal, was kommen mag, diese Liebe wird für immer bleiben.

Jahrelang schrieb ich nur für mich. Denn eines Tages hatte ich die heilende Wirkung entdeckt. In mir brodelte ein Vulkan der Emotionen. Und viele von ihnen, vor allem die düsteren, waren übermächtig. Ich schrieb kurze Texte, um das Chaos in meinem Inneren zu ordnen. Richtete diese an Personen, die Mitschuld an dem Chaos trugen.

Schreiben war wie ein Ventil an der Seite des verschlossenen Vulkans, das den Druck freiließ. Und immer, wenn ich an diese Zeiten zurückdenke, dann verstehe ich:

Schreiben hat mich vor der Explosion bewahrt.

Schreiben hat mir Klarheit verschafft.

Die leeren Seiten haben mir zugehört.

Schreiben hat mein Denken geformt.

Schreiben hat mir geholfen zu verstehen, wer dieses *Ich* überhaupt ist, das ständig schreibt.

Schreiben war für mich schon immer mehr als nur die Verkettung von Wort mit Wort.

Schreiben wurde zu meinem Lieblingsort.

Ein Ort, den ich geheim hielt.

Aus Angst, aus Scham.

Warum?

Ich glaubte nicht daran, dass meine Texte gut genug waren.

Mit zehn oder elf Jahren erlebte ich den Epiphaniemoment, der mich zum literarischen Schreiben führte. Ich erinnere mich noch genau an die Situation. Ich hatte bei einer Freundin übernachtet und sie hatte mir die App ‚Wattpad‘ gezeigt – eine App, in der jede Person ihre eigenen Geschichten schreiben und für die Community veröffentlichen konnte. Wenn ich es nicht besser wissen würde, würde ich sagen, Wattpad war meine erste große Liebe. Je nachdem, wie man es betrachtet, verlor und fand ich mich in der App. Aus der Perspektive der Zeit verlor ich mich, aus der Perspektive meines Selbst, da fand ich mich. Auf Wattpad begann ich auch erst wirklich zu lesen. Oft mutierten Leseratten zu Schreibenden. Ich hingegen hatte schon geschrieben, bevor ich überhaupt regelmäßig gelesen hatte. Mein einzig konstanter Berührungspunkt zu Büchern war, dass meine Mutter mir als Kind jeden Abend

vor dem Schlafengehen vorgelesen hatte. Dies tat sie sehr lange, weil ich äußerst penetrant im Betteln sein konnte. Aber ich war mir sicher, dass meine Mutter die Einhorngeschichten insgeheim mindestens so sehr geliebt hatte wie ich – manchmal muss man Menschen eben zu ihrem Glück zwingen. Von daher: Gern geschehen, Mama.

Anfangs liebte ich die Romantik. In Anbetracht der nicht abzuwendenden Plage namens Pubertät war dieses Interesse nicht weiter abwegig. Wenn die Sache mit der Liebe mir im echten Leben nicht so recht gelingen wollte, gelang sie mir eben in den Geschichten, die ich schrieb. 2015 begann ich eine Geschichte gemeinsam mit meiner damaligen besten Freundin. Sie handelte – Überraschung – von zwei besten Freundinnen, die zusammen in den Urlaub fahren (sehr innovativ, ich weiß). Meine Freundin war damals eine der wenigen Personen, die von meiner geheimen Affäre zum Schreiben wusste. Wir sprudelten vor Ideen über. Als sich unsere Wege irgendwann trennten, schrieb ich das Buch allein weiter. Wenn ich heute darauf zurückblicke, sind die Kapitel, die ich damals geschrieben habe, gewiss keine Meisterwerke. Vielmehr das Abbild einer Zwölfjährigen, die das Schreiben lernte.

Aber auch wenn ich beim Betrachten dieser Kapitel heute Scham verspüre, waren sie Teil meines Weges. Und wenn man es genau nimmt, ist es doch etwas Positives, dass ich heute, mit 10 Jahren mehr Lebenserfahrung, weitaus mehr vom Schreiben verstehe, als ich es mit zwölf Jahren tat. Ein Indiz dafür, dass ich mich zumindest nicht zurückentwickelt habe.

Damals schrieb ich einfach drauf los. Zwar mit Punkt und Komma – und mit dem Wissen, dass man ‚Tor‘ mit einem ‚O‘ schreibt, aber ich schrieb ohne Ziel, ohne Plan. So ereilten mich leider doch sehr oft die altbekannten Schreibblockaden. Viele Geschichten begann ich, kaum eine beendete ich. Zugegeben – die Schreibblockaden frustrierten mich.

Gelegentlich wurde das Schreiben zu meiner Hass-Liebe.

Ich hatte dann das Gefühl, ich wollte schreiben, aber ich konnte nicht.

Wie jetzt.

Mein eigener Gedankengang holte mich zurück ins Hier und Jetzt. Das weiße Blatt vor meiner Nase starrte mich provokativ an. Als würde es mir sagen wollen: „Sieh nur, wie unbeschrieben ich bin.“

„Ich sehe es ja“, murmelte ich frustriert, bemerkte dann aber, dass ich gerade mit einem Blatt Papier gesprochen hatte und hinterfragte wahrlich die Intaktheit meiner psychischen Verfassung. Anderen Menschen würde vermutlich allein der Gedanke an die eigene Verrücktheit verrückt machen. Ich hingegen akzeptierte meine Absurdität – ja ich begrüßte sie. Dieser Gedanke brachte mich zum Grinsen, da er mich an einen Text erinnerte, den ich erst letzten Monat geschrieben hatte. In diesem Text hatte ich über das Schreiben geschrieben und meine Ansicht von Verrücktheit dabei offengelegt. Instinktiv öffnete ich meine Notizen-App und las den Textausschnitt:

„Ich war schon immer verrückt, etwas absurd veranlagt.

Doch damals verstand ich nicht, dass verrückt sein ja gar nichts Schlimmes ist.

Ver-

rückt.

Ein Wort, das lediglich beschreibt,

dass man von der Spur der Normalität etwas abweicht.

Damals schämte ich mich, heute bin ich dankbar dafür.

Was ist schon normal? - Doch das ist eine ganz eigene Debatte.

Damals, ja damals schämte ich mich, anders zu sein.

Denn mein Umfeld redete mir ein,

dass:

meine Liebe, auf der Bühne zu stehen, nicht mehr sei als der Wunsch nach Aufmerksamkeit,

mein entspanntes Gesicht wirke wie Hohnäsigkeit,

meine Träume im Leben unerreichbar, *weit*

weit

weit

entfernt

von der Realität seien.

Wunschdenken, dass immer ein Wunsch bleibt.

Damals, ja damals

glaubte ich ihnen.

Jetzt weiß ich, dass jeder seine eigene Realität schreibt.“

Als ich diese Zeilen jetzt las, füllte sich mein Herz mit neuer Wärme. Ich selbst hatte mich gerade daran erinnert, dass ich meine eigene Realität, meine eigene Geschichte schrieb.

Ich versuchte, einen klaren Gedanken zu fassen. Das Blatt vor meiner Nase probierte zwar immer noch, mich zu provozieren, aber ich hatte beschlossen, dass ich mich nicht darauf einlassen würde. Ich war besser als das! Das Leben war zu kurz, um seine Zeit mit dem Kampf gegen ein provokantes Blatt Papier zu verschwenden! Ich hatte besseres zu tun – schreiben zum Beispiel.

Also, was sollte von mir geschrieben werden?

Eine Autoethnografie – Der Weg zu meinem Schreiben. Welch Ironie.

Bei dem Versuch, über mein Schreiben zu schreiben, versagte mein Schreiben.

Dabei war das Schreiben mittlerweile mein Lebensmittelpunkt. Weshalb also tat ich mich so schwer damit, den Weg dorthin in Worten aufzuknoten?

Vielleicht, weil mir das Schreiben derart am Herzen lag, dass ich die Messlatte für diesen Text auf Höhe des Mondes abgesteckt hatte. Ich wurde von meinem Vater dazu erzogen, meine größte Kritikerin zu sein, bin die meisten Jahre meines Lebens eine Marionette meines Perfektionismus gewesen. Aber um wirklich frei zu schreiben, das hatte ich mittlerweile verstanden, musste man sich von diesem Perfektionismus lösen. Immer, wenn mir dies gelang, wenn ich mich dem Flow des Schreibens hingab, zauberte ich die besten Texte aufs Papier.

Doch wie gelang es mir?

Meistens, indem ich einfach ... schrieb – mit meinen Emotionen als Antrieb.

Eine simple Lösung, sollte man meinen.

Mein Blick fiel auf den Kugelschreiber in meiner Hand, der nur darauf wartete, das provokante weiße Blatt zu füllen.

Aber womit?

Okay, ich brauchte einen Anhaltspunkt. Also überlegte ich, welche Ereignisse in meinem Leben meine Schreibentwicklung befeuert hatten. Sofort schoss mir ein Szenario aus der Schulzeit in den Kopf. Es musste im letzten Schuljahr gewesen sein, als wir im Deutschunterricht die Aufgabe erhielten, ein Gedicht zum Thema Familie zu schreiben. Die Worte flossen aus meinen Händen wie flüssiges Gold. Mein Gedicht trug den (äußerst kreativen) Titel *Familie* und thematisierte meine eigene Vergänglichkeit, Entwicklung und Unbeständigkeit sowie den Halt und die Sicherheit, die meine Familie mir dabei gab. Als ich das Gedicht vor meiner Klasse vortrug, zitterte meine Stimme und mein Herz trommelte viel zu schnell gegen meine Brust. Ich war es immerhin nicht gewohnt, meine Texte mit anderen zu teilen – ihnen die Tiefen meiner Persönlichkeit zu zeigen. Damals sprach ich nicht über meine Emotionen und somit fühlte sich dieser Vortrag an, als hätte ich vor meiner Klasse soeben einen emotionalen Striptease hingelegt. Doch als ich mit dem Vortragen fertig war – und mit meinen Nerven gleich dazu – blickte mein Deutschlehrer mich an, Bewunderung lag in seinem Blick, als er sagte, dass ich dieses Gedicht unbedingt meiner Familie vorlesen sollte. Ich spürte seine Rührung und das ... berührte mich. Das Gefühl, Menschen mit meinen Texten zu bewegen, verzaubern zu können, war die Erfüllung für meine Seele, nach der ich so lange gesucht hatte. Mein Deutschlehrer war ein prägender Faktor in meinem Schreiben, da er mich unterstützte. Er sah mein Potenzial. Viele Jahre meines Lebens hatte ich das Gefühl, ungesehen durch die Welt zu laufen. Daher war seine Anerkennung eine Besonderheit für mich. Heute ist mir klar, dass dieses Gefühl auch daraus resultierte, dass ich diesen grundlegenden Teil von mir vor allen versteckt hielt.

Wie sollten die Menschen etwas sehen, das im Verborgenen lag?

Richtig. Gar nicht. Ausgenommen Personen mit einem Röntgenblick.

Spoiler Alarm: Ich zeigte meiner Familie dieses Gedicht lange nicht.

Warum - fragt man sich?

Es war befremdlich für mich.

Auch wenn ich gerne etwas anderes behaupten würde, über diese Art der Emotionalität sprach man in unserer Familie damals nicht.

Es dauerte bis Weihnachten 2024.

Ich rahmte das Gedicht ein, schenkte es meiner Familie und brachte damit die Hälfte zum Weinen.

Und wieder merkte ich, dass in meinen Worten die Kraft liegt, Menschen zu bewegen. Und dieses Gefühl erfüllt mich. Insofern empfand ich eine doppelte Liebe zum Schreiben: Ich liebte das Schreiben für mich und ich liebte das Schreiben, um es zu teilen.

Ich liebte das Schreiben

von Romanen

von Liedern

von Lyrik.

Meine Liebe zur Lyrik manifestierte sich bereits in der Schulzeit. Ein Zitat aus meinem Abi-Jahrgangsbuch lautet: „Wenn keine Gedichtinterpretation drankommt, weine ich.“

Es bezog sich auf die Abiturprüfung und meinen Wunsch, mich in dieser mit einer Gedichtinterpretation auseinanderzusetzen. Ich hatte das Thema derart geliebt, dass ich sehr oft schiefe Blicke von meiner Klasse dafür geerntet hatte.

Spaß am Deutschunterricht? Gott, bewahre mich!

Auch der Englischunterricht war prägend für mich. Vor allem, wenn es hieß, englische Reden zu schreiben, oder uns sogar Geschichten auszudenken. Mein Englischlehrer gab mir ebenfalls Rückenwind. Dadurch, dass ich schon damals Songs schrieb, flog mir die englische Poesie zu.

Aber auch meine Lieder teilte ich nicht.

Meine Schreibkarriere hatte mit der Musik gestartet, und dennoch führte ich mit dieser den größten Liebes-Hass-Krieg. Der Grund dafür war meine eigene Unsicherheit, die aus meinem Glauben resultierte, niemals gut genug zu sein. Deshalb redete ich mir ein, dass es vollkommen ausreichte, dass ich meine Lieder nur für mich schrieb. Mein Song *I don't need your opinion*, den ich im Juni 2024 schrieb, resultierte aus einer Auseinandersetzung mit dem Auslöser für diesen „Krieg“: meinem Vater. Der Mann, der mich an die Musik herangeführt hatte, war gleichzeitig der Grund für diese Hass-Liebe. Die Sache war die, ich kam ganz nach ihm. Auch er liebte das Tanzen, die Sprache und die Musik – nur dass er sich damals für den sicheren Weg entschied. Er wurde Deutsch- und Musiklehrer, spielte in einer Band. Ich hingegen träumte von den großen Bühnen und von meinen Texten formatiert zu Büchern in meinen Händen. Ich wollte Kunst nicht replizieren, ich wollte neue Kunst kreieren. Während das kleine Mädchen mit den großen Träumen zu einem großen Mädchen mit unstillbaren Sehnsüchten heranwuchs, das sich nach und nach traute, ihre Lieder laut zu spielen, durfte es sich von seinem Vater regelmäßig anhören, dass:

es ihre Stimme zu sehr drückte,

sein Gesang nicht gut klang,

es so nicht richtig übte,

es ihn nicht abholte.

und seine Songs gleich und langweilig waren.

Zusätzlich wurde es viel zu oft gefragt:

ob es beim Singen jemand auf den Fuß getreten sei,

warum es denn so herumweine,

überhaupt, wie wolle es sich mit seinen Träumen das Leben finanzieren?

Hätte mich das damals irgendwer anders gefragt, hätte es mich vermutlich kälter gelassen. Aber nicht bei meinem Vater, zu dem ich aufsah. Von dem ich wusste, dass er mich liebte und das Beste für mich wollte. Und der sich mit der Musik auskannte. Ohne es mit Absicht zu tun, brachte er mich dazu, mich selbst klein zu halten und meine Songs lieber zu spielen, wenn ich allein war.

Ich schüttelte den Kopf, während ich den Kugelschreiber in meiner Hand unruhig auf und ab wippte. Das konnte ich unmöglich in meine Autoethnografie schreiben, oder? Ich schnaubte frustriert und legte den Kugelschreiber auf dem Tisch ab. War das nicht viel zu deprimierend, um meine Liebe zum Schreiben abzubilden? Dass ich den Großteil meines Lebens ein Geheimnis daraus gemacht hatte? Dass ich das Singen meiner Songs liebte, aber erst seit letztem Jahr wirklich davon überzeugt war, dass ich überhaupt singen konnte? Dass ich über 20 Jahre gebraucht hatte, damit ich mein eigenes Talent erkannte?

Aber es war die Wahrheit.

Die Faktoren, die mir den Weg geebnet hatten, den ich gegangen war. Die Faktoren, die mich zurückgehalten und die, die mich befeuert hatten. Gut, mein Gedankenfokus lag bisher mehr auf den Faktoren, die mich zurückgehalten hatten. Was waren also die Momente, die mein Schreiben befeuert hatten? So sehr, dass es das Zentrum meines Lebens geworden ist?

In meinen jüngeren Jahren war es primär das Schreiben an sich, das mich an sich gebunden hatte wie eine Sucht. Wie gesagt, es war meine Luft. Oft hatte ich einen solchen inneren Druck, dass es sich so anfühlte, als ermöglichte mir das Niederschreiben wieder einen ersten Atemzug. Ich spürte Erleichterung. In all den Jahren, die ich für mich schrieb, liebte ich das Schreiben für den Ort, den ich dadurch kreieren konnte. Für den Ort meiner Träume, den Ort, an dem all das Ungesagte plötzlich seinen Raum fand und ich all meinen Ballast nicht mehr allein tragen musste. Lange war es für mich in Ordnung, diesen Ort für mich allein zu haben. Aber es gab Momente, da spürte ich die Sehnsucht, das Verlangen, meine Kunst zu teilen. Einer dieser Momente war, als ich 2023 meinen Song *Run* schrieb – ein Herzensstück von mir. Mit diesem Song überraschte ich mich selbst damit, was eigentlich in mir steckte. Ein Song, den selbst mein Vater lobte. Ein Song, den ich 2024 auf meinem ersten Songslam vor Fremden spielte, der mich direkt ins Finale manövrierte. Eines Tages, da werde ich meine Lieder veröffentlichen und ich freue mich auf den Tag, an dem *Run* das Licht der Welt erblickt und Menschen aus dem Herzen spricht.

Wenn ich Romane schrieb, liebte ich die Kontrolle, die ich über die Geschichte hatte. Ohne größenwahnsinnig klingen zu wollen, aber ich fühlte mich wie eine Göttin, die ihre eigene Welt steuerte. Auch wenn ich gestehen musste, dass meine Charaktere sich irgendwann verselbstständigt hatten und ich manchmal zur Sklavin meiner eigenen Geschichte wurde. Es war, als führten die

Charaktere mich an der Nase herum, als würden sie sich dazu entscheiden, anders zu handeln, als ich es ursprünglich geplant hatte. Aber ich konnte es ihnen nicht krummnehmen, denn irgendwo war das dann auch wieder ich. In mir schlummerte eine kleine Rebellin. Wie konnte ich meinen selbst kreierten Charakteren also verdenken, dass sie diesen Charakterzug von mir übernommen hatten? Auch dafür liebte ich das Schreiben. Es ermöglichte mir nicht nur, meine eigenen Welten und Figuren zu kreieren, sondern auch, in diese Geschichten einzutauchen, sie zu erleben. Und dieses Gefühl, dieser Flow-Zustand, ist unbeschreiblich.

Wenn ich erklären müsste, wie sich das Schreiben für mich anfühlte, würde ich genau das sagen: Schreiben ist für mich ... unbeschreiblich.

Ich erinnerte mich an Momente, in denen ich auf dem Bauch in meinem Bett lag, fast den ganzen Tag, und einfach nur an einer Geschichte schrieb. Ich vergaß die Welt um mich. Ich *war* die Geschichte. Den gleichen Zustand hatte ich bei der Beendigung meines ersten Bandes einer Fantasy-Trilogie erreicht. Der Moment hatte sich in mein Gehirn eingebrannt. Es war der 29.02.2024. Nicht nur, dass ich zum ersten Mal einen richtigen, durchgeplanten Roman beendet hatte und meinen Schreibblockaden den Mittelfinder zeigen konnte. Ich hatte das Ende des Buches nicht geschrieben, das Ende hatte sich selbst geschrieben! Ich war nur die Marionette, die das Geschehen in Worten aufs Papier brachte. Und diesmal war das Ganze nicht einmal mehr mein Geheimnis! Ich hatte atmenden Individuen davon erzählt und in Kauf genommen, dass sie mich – sollten sie diesen Roman je lesen – für verrückt erklären würden (was definitiv passieren wird, weil ich einen Hang zur Absurdität habe).

Wie war es dazu gekommen, dass ich das Geheimnis meines Schreibens lüftete?

Es war schon absurd, wie sehr das soziale Umfeld die eigene Entwicklung beeinflusste. Ein wichtiger Punkt meiner Selbstverwirklichung war für mich das Freischwimmen aus dem Umfeld meiner Jugend. Als ich mein Psychologiestudium begann, zog ich in eine neue Stadt. Mein Umfeld veränderte sich, neue Leute traten in mein Leben, viele alte Freunde verblassten zu bittersüßen Erinnerungen. Zu dieser Zeit sorgte meine Entwicklung beim Cheerleading für eine Entwicklung meines Selbstbewusstseins. Noch nie zuvor in meinem Leben hatte ich eine solche Selbstwirksamkeit erlebt. Cheerleading war ein Sport, bei dem dein eigener Kopf oft dein größter Endgegner war. Er war wie Bowser in *Super Mario*. Es war ein Kampf: Dein Körper gegen deinen Verstand. Ein Kampf gegen die Angst, da es uns Menschen nicht in die Wiege gelegt wurde, Saltos zu machen oder auf den Händen von Menschen herumzuturnen. Aber jedes Mal, wenn ich diesen Kampf gegen mich gewann, wuchs ich daran. Ich spürte, dass ich meine Ziele erreichen konnte, wenn ich nur genug Energie in sie investieren würde. In Kombination mit dem Psychologiestudium entwickelte sich mein Mindset. Gewiss nicht aufgrund der wissenschaftlichen Arbeiten, die ich eher als Kollateralschaden meiner Energieinvestition akzeptierte. Ich lernte, dass allein meine Existenz gut genug war und ich niemandem etwas zu beweisen hatte. Wenn ich heute einer Person etwas beweisen will, dann mir selbst – weil ich es mir wert bin, nach den Sternen zu greifen. Mein neu erlangtes Selbstbewusstsein war der Grundbaustein. Der Grundbaustein dafür, mein wahres Ich zu zeigen. Und so erzählte ich meinen Leuten, dass ich Geschichten schrieb. Am Anfang stieß ich dabei auf überraschte Gesichter – weil kaum einer damit gerechnet hatte. Dann begegnete mir Interesse. Und dann ... begegnete ich Gleichgesinnten. Menschen, die heute zu meinen engsten

Freunden zählen. Freunde, die selbst Texte schreiben. Unser Austausch bildete eine Synergie. Sie inspirierten mich, motivierten mich und gaben mir den nötigen Tritt in den Allerwertesten, meine Texte und Lieder in die Welt rauszutragen. Es gab Nächte, da saßen wir bis sechs Uhr morgens zusammen, zeigten uns unsere Texte, Lieder und tauchten in die Welt der Worte ein. Rückblickend verdanke ich meinen besten Freunden, wo ich heute bin. Die Personen, die bedingungslos hinter mir standen, mein Talent sahen und mir meine Selbstzweifel nahmen. Dank ihnen lüftete ich mein Geheimnis, weil ich durch sie gelernt hatte, welchen Mehrwert es hat, sein Inneres mit anderen zu teilen. Und ich lernte, welchen Effekt es hat, seine Kräfte durch den Glauben an sich selbst zu entfalten.

Und jetzt?

Jetzt sitze ich hier. In einem anderen Land. Studiere kreatives Schreiben. Dieser Absprung war für mich der erste Schritt zum Fliegen. Mein Leben lang habe ich versucht, meine Sehnsucht zu stillen oder sie zu unterdrücken. Aber durch diese Lebensentscheidung bin ich ihr zum ersten Mal nachgegangen. Noch nie hat sich eine Entscheidung derart richtig und vorbestimmt angefühlt, wie diesen Weg einzuschlagen.

Und jetzt?

Jetzt sitze ich hier, schreibe Kinderbücher, die schon bald erscheinen werden. Jetzt stehe ich regelmäßig als Tänzerin auf der Bühne und ich bin drauf und dran, meinen zweiten Fantasyroman zu beenden und mich mit ihm an Verlage zu wenden. Es ist, als hätte eine richtige Entscheidung mir hundert neue Wege geebnet. Als hätte der erste Dominostein des Glücks eine ganze Reihe Glücks-Dominosteine ausgelöst.

Und jetzt?

Jetzt bin ich mitten im Prozess meiner Selbstverwirklichung – aber das ist erst der Anfang.

Ein Lächeln schleicht sich auf mein Gesicht.

Wenn ich an diesen Weg zurückdenke, verspüre ich nichts als Dankbarkeit. Dankbarkeit dafür, was alles zurückkommt, wenn man sich der Welt zeigt. Mir ist bewusst, dass ich erst am Anfang meines Weges stehe. Doch es gab einen Weg vor diesem hier. Einen, der steinig, der widerspenstig war und mich dennoch an seinen Herausforderungen zu einer Schriftstellerin heranwachsen ließ. Also greife ich erneut zum Kugelschreiber.

Bereit, diese Geschichte zu schreiben.



Meine Reise

Tara Stepan (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Ich glaube, ich erfinde Geschichten, seitdem ich sprechen kann. Ich höre immer wieder die Geschichte, dass ich mit drei Jahren bereits das Wort Stethoskop benutzt habe . Damals beim Playmobil oder Barbie Spielen konnte ich schon stundenlang dasitzen und mir eine Geschichte nach der anderen überlegen. Jeden Tag habe ich was anderes gespielt. Die Ideen sind mir nie ausgegangen . Mein Papa hat mir mal erzählt, dass er manchmal einfach hinter mir gestanden ist und mir beim Spielen zugesehen hat – weil ich mir so tolle Geschichten ausgedacht habe. Irgendwann bin ich in die Schule gekommen und habe schreiben gelernt. Von da an habe ich meine Geschichten nicht nur erzählt, sondern ich konnte sie aufschreiben, sie festhalten .

Keywords: Autoethnographie

Empfohlene Zitierweise:

Stepan, T. (2025): Meine Reise      . zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 104-115. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251311>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

ISSN: 2709-3778

Meine Reise

Tara Stepan (Universität Klagenfurt)

Ich glaube, ich erfinde Geschichten, seitdem ich sprechen kann. Ich höre immer wieder die Geschichte, dass ich mit drei Jahren bereits das Wort Stethoskop benutzt habe . Damals beim Playmobil oder Barbie Spielen konnte ich schon stundenlang dasitzen und mir eine Geschichte nach der anderen überlegen. Jeden Tag habe ich was anderes gespielt. Die Ideen sind mir nie ausgegangen . Mein Papa hat mir mal erzählt, dass er manchmal einfach hinter mir gestanden ist und mir beim Spielen zugesehen hat – weil ich mir so tolle Geschichten ausgedacht habe. Irgendwann bin ich in die Schule gekommen und habe schreiben gelernt. Von da an habe ich meine Geschichten nicht nur erzählt, sondern ich konnte sie aufschreiben, sie festhalten .

Lasst mich euch auf eine Zeitreise mitnehmen!

An meine Grundschulzeit kann ich mich nicht mehr erinnern, denn seien wir mal ehrlich, die liegt schon ein bisschen zurück . Aber ich weiß, dass diese Zeit mich und mein Schreiben stark geprägt hat. In dieser Zeit habe ich gelernt zu schreiben, gelernt mich auszudrücken.

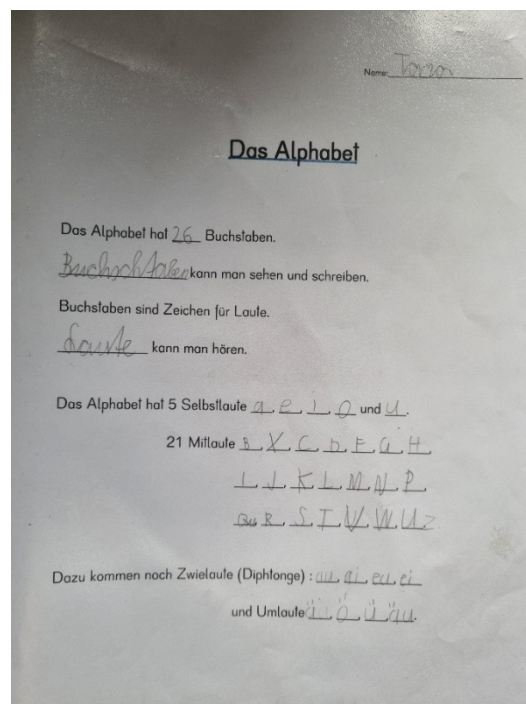


Abbildung 1: Lückentext zum Alphabet

Aber immer der Reihe nach. Ich weiß, dass ich mich im Fach Deutsch immer leicht getan habe. Ich hatte nie große Probleme mit Grammatik oder Rechtschreibung . Und ich glaube, dass das ein sehr ausschlaggebender Grund dafür ist, dass ich so großen Gefallen am Schreiben gefunden habe. Ich

erinnere mich beispielsweise noch gut an meine allererste Klausur in der 4. Grundschulklasse. Wir mussten eine Bildgeschichte mit 4 Bildern schreiben ✍️.

Es ist darum gegangen, dass ein Mädchen Zwiebeln schneidet und dabei anfangen muss zu weinen. Dann hat sie eine geniale Idee. Sie steht auf und geht eine Taucherbrille holen, die sie sich aufsetzt. So kann sie die Zwiebeln fertig schneiden, ohne weinen zu müssen.

Und ich weiß noch, dass ich alles richtig gut geschrieben habe. Mir ist richtig viel eingefallen. Und ich habe auch erwähnt, was für eine geniale Idee sie hatte. Das einzige Problem: In meiner Geschichte ist das Wort Taucherbrille nicht vorgekommen – weswegen ich eine Zwei bekommen habe. Ihr könnt bestimmt nachvollziehen, dass ich darüber sehr traurig war 😞. Dass ich mich noch so gut daran erinnern kann, liegt sicher daran, dass es ein prägender Moment in meiner Schreibbiografie war und ich denke, dass ich mich da wohl das erste Mal bewusst als Schreibende gesehen habe 🧑📖.

Das ist für euch jetzt wahrscheinlich keine große Überraschung, aber ich hatte im Deutschunterricht an den kreativen Aufgaben immer den meisten Spaß und die größte Motivation ¹⁰⁰. Im Gymnasium war ich dann immer das Mädchen, dass bei einer Klausur 500 Wörter geschrieben hat, wenn die Angabe 250-300 Wörter war. Ich habe auch immer die Schullektüre als Einzige ganz gelesen und die meisten meiner Wiederholungen und Tests habe ich mit voller Punktezahl absolviert. Auch Diktate waren eine Stärke von mir 🧐.

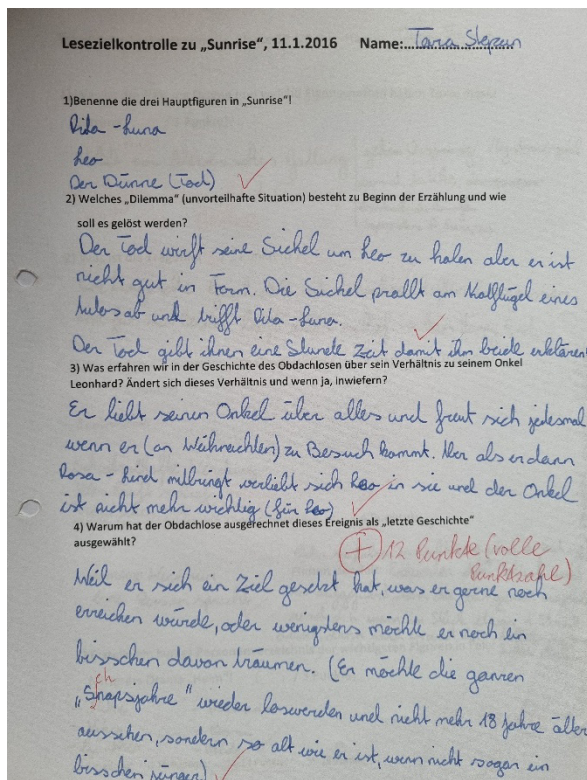


Abbildung 2.1: Lernzielkontrolle von 2016

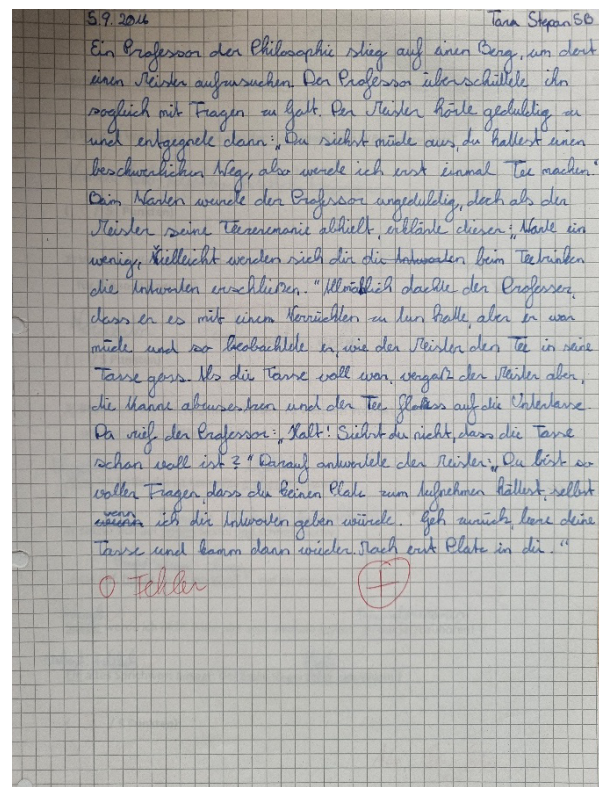


Abbildung 2.2: Diktat von 2016

Ich habe immer große Unterstützung von meinen Deutschlehrer*innen bekommen und wurde sehr gefördert. Ihr Feedback war immer sehr hilfreich für mich 🙏🙏. Und ich glaube fest daran, dass das auch einen großen Anteil daran hat, wie ich nun zum Schreiben stehe. Mit anderen Lehrer*innen, die meine Leidenschaft vielleicht ignoriert oder nicht erkannt hätten, wäre möglicherweise alles ganz anders gekommen 🙏🙏.

Prägend für mich war auch ein Moment am Ende des 4. Schuljahres im Gymnasium. Ich habe zwar keinen Beweis dafür, aber ich möchte euch die Geschichte trotzdem erzählen 🗨️. Mein Deutschlehrer war für ein halbes Jahr nicht da und wir haben einen Ersatzlehrer bekommen – der sollte dann später in der Oberstufe mein neuer Deutschlehrer werden. Wir haben von ihm eine Hausaufgabe erhalten.

Ich kann mich nicht mehr genau an die Aufgabe erinnern, aber ich weiß noch, dass es eine Geschichte als Ausgangspunkt gab. Und wir mussten diese weiterschreiben, oder aus einer anderen Perspektive umschreiben 📝. Dass ich großen Spaß an der Aufgabe hatte, weiß ich allerdings noch.

In der Geschichte kamen ein Junge und ein Mädchen vor und ich habe die originale Geschichte (die ursprünglich aus seiner Sicht war) aus ihrer Sicht neu geschrieben und dann weiter gesponnen. Ich habe mir also wirklich Gedanken gemacht 🤔. Und dann – ein paar Tage später – haben wir die Aufgabe zurückbekommen. Und unser Ersatzlehrer meinte, dass ihm eine der Aufgaben besonders gut gefallen hat. So gut sogar, dass er sie der ganzen Klasse vorlesen möchte. Er hat angefangen zu lesen und nach ein paar Sätzen habe ich festgestellt, dass er *meine* Geschichte vorgelesen hat. Ich weiß noch genau, dass ich unfassbar stolz darauf gewesen bin 🙌 😊.

Das war auch ungefähr das Alter, in dem meine Wattpad-Phase losging 🙈. Dort habe ich viele Fanfictions gelesen. Und ich muss euch gestehen, im Nachhinein ist das etwas peinlich 🙈. Irgendwann habe ich begonnen, selbst Kurzgeschichten dort hochzuladen – aber dazu komme ich gleich noch.

Eines Nachmittags, mit 15 Jahren, habe ich mich an meinen Schreibtisch gesetzt, Stift und Papier rausgeholt und gesagt: „So, ich schreibe jetzt ein Buch!“ Und dann habe ich einfach begonnen drauf loszuschreiben – ohne genaue Vorstellung, worum es in dem Buch überhaupt gehen soll 📖. Ich habe anfangs alles handschriftlich geschrieben, weil ich es – bis heute – einfach liebe, mit der Hand zu schreiben. Ich fand es besonders. Ich habe jedoch festgestellt, dass die Überarbeitung sich handschriftlich etwas schwierig gestaltet 🤔.

Ich habe meine Tante um Hilfe gebeten, weil ich wusste, wie schnell sie am Laptop tippen kann. Sie hat mir dann das meiste meines Buches abgetippt – was gar nicht mal wenig war. Insgesamt hat mein erstes Buch 30 Kapitel plus Prolog und Epilog 📖 ⬆️.

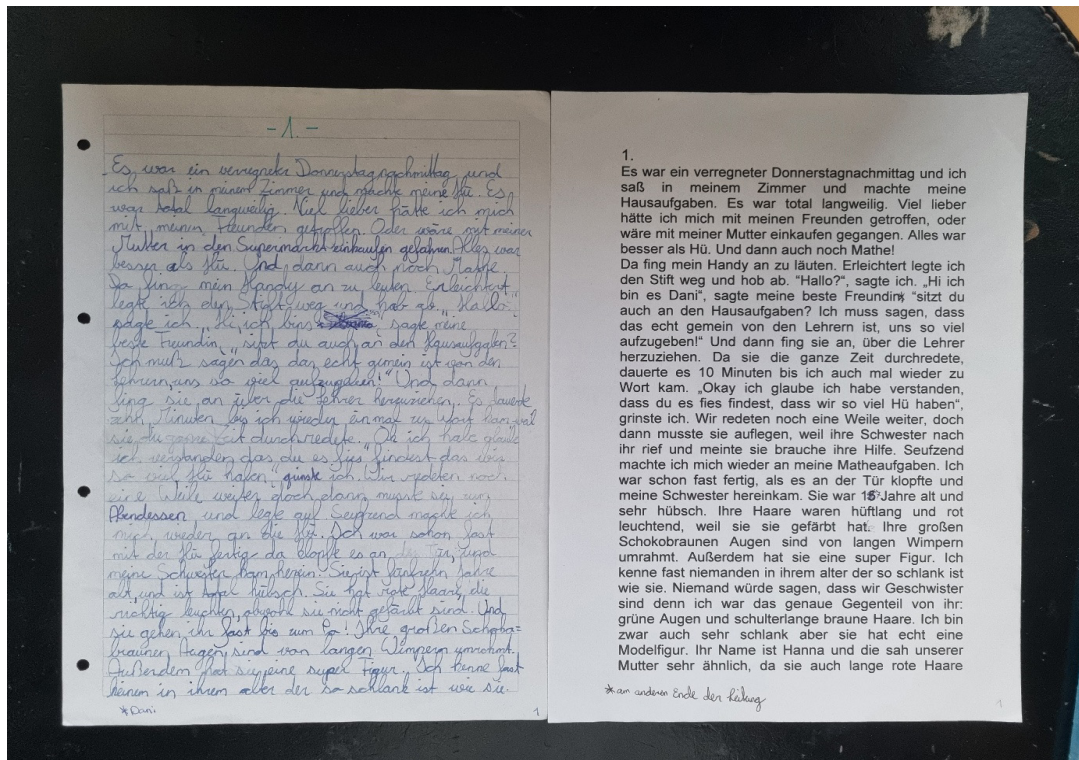


Abbildung 3: Anfang meines ersten Buches

Und um das Thema der Unterstützung meiner Deutschlehrer*innen erneut aufzugreifen: Ich habe meinem Deutschlehrer, den ich in der Oberstufe hatte, öfters mal auch private Schreibprojekte gegeben, um von ihm Feedback zu erhalten 😊. Und ich habe jedes Mal konstruktive Kritik erhalten. Ich wurde also nicht nur im schulischen Kontext unterstützt, Leute, ich hab sogar für meine private Schreibentwicklung und Leidenschaft Unterstützung und Feedback bekommen. Das hat mir neue Chancen gegeben über mich hinauszuwachsen, mich zu verbessern und an meinem Schreiben zu arbeiten 📝.

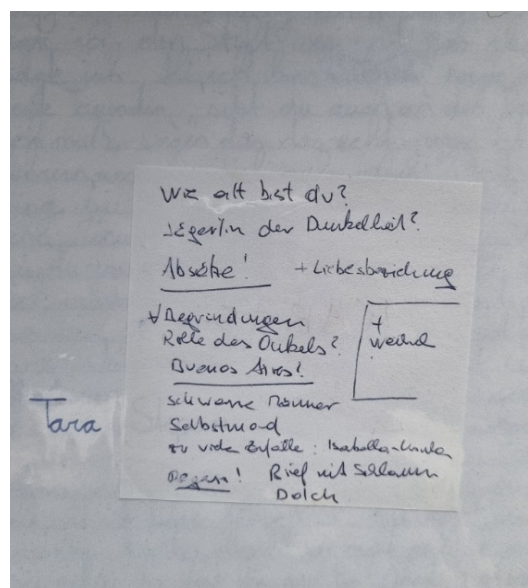


Abbildung 4: Kommentar von meinem Lehrer zu meinem ersten Buch

Das war auch der Zeitpunkt, an dem ich begonnen habe, die ersten paar Kapitel meines Buches auf Wattpad hochzuladen 📖. Ich hatte dort nie eine große Reichweite, aber das war mir egal. Wenn ich auf meinen alten Account noch Zugriff hätte, hätte ich euch zeigen können, was ich so hochgeladen habe und wie mein Profil ausgesehen hat. Doch ich muss euch leider enttäuschen: Der Account ist schon lange stillgelegt und ich kann mich leider weder an Benutzernamen noch Passwort erinnern. Ich habe versucht für euch reinzukommen, doch das war ohne Erfolg ✖.

In der sechsten Klasse mussten wir schließlich ein Buch lesen. Und Leute, das war so unfassbar schrecklich 🤢. Und zu allem Überfluss haben wir auch noch ein Portfolio dazu machen müssen. Bei besagtem Buch handelt es sich um das Parfum. Auch hier habe ich die Hilfe meiner Tante in Anspruch genommen, was ihr bitte für euch behalten müsst, denn dabei handelt es sich ja eigentlich um schummeln 🤫.

Wir mussten nämlich jedes Kapitel einzeln zusammenfassen und dann die Personen auflisten, die in dem Kapitel vorkamen. Plus die Motive, die das Kapitel prägen. Meine Tante hat mir geholfen, einige der Kapitel zusammenzufassen. Es gab bei der Absolvierung des Portfolios einige Pflichtpunkte und einige Punkte, die freiwillig zu absolvieren waren. Insgesamt konnte man 100 Punkte erreichen. Ich habe mit meiner Leistung 112 Punkte erreicht 😊.

Beurteilungsblatt zum Portfolio: Das Parfum

PFLICHT

- Einleitung in das Portfolio (Arbeitsblatt) – 5/5 Punkten
- Rechercheauftrag zum Autor Patrick Süskind – 6/10 Punkten
- Strukturierte Lektüre des Werks in Tabellenform – 4/20 Punkten
- Figurenbeschreibung: Jean-Baptiste Grenouille – 15/15 Punkten
- Textinterpretationsaufgabe (Möglichkeit a oder b) – 20/20 Punkten
- Die sprachliche Gestaltung des Romans (Arbeitsblatt) – 5/5 Punkten
- Rezension zum Roman – 19/20 Punkten

FREIWILLIG

- Figurencharakterisierung der Nebenfiguren – 10/10 Punkten
- Kreuzworträtsel – 5/5 Punkten
- Tagebuch der Düfte – 10/10 Punkten

GESTALTUNG (Deckblatt und Inhaltsverzeichnis) – 4/5 Punkten

Beurteilung (für inhaltliche, sprachliche und formale Fehler gibt es Punktabzug!):

91 – 100 = +
 80 – 90 = ~+
 65 – 79 = ~
 51 – 64 = ~-
 0 – 50 = -

Gesamtpunktzahl und Beurteilung: 112 Punkte ⊕

Abbildung 5: Beurteilungsbogen für das erste Portfolio

Gerade mal ein Jahr später stand bereits das nächste Portfolio auf dem Programm. Diesmal ein Krimi: Komm süßer Tod. Ich kann euch versichern, ich habe das ganz alleine gemacht 😊. Auch hier gab es einige Punkte die freiwillig zu absolvieren waren und einige Pflichtpunkte. Der krönende Abschluss war, dass wir dann selbst eine kurze Kriminalgeschichte schreiben sollten. Der Punkt hat mir mit Abstand am meisten Spaß gemacht 😊.

Ich weiß auch noch, dass ich nicht nur meine eigene Erzählung geschrieben habe, sondern dass ich auch für fünf weitere Mitschüler*innen unterschiedliche Kriminalgeschichten geschrieben habe. Diese habe ich ihnen dann per Mail zukommen lassen, mit dem Hinweis, dass sie es noch ein wenig verändern sollen. So, dass es mehr nach ihnen klingt. Oh, und das solltet ihr dann vielleicht doch wieder für euch behalten ☹️. In diesem Portfolio konnte man erneut 100 Punkte erreichen. Ich habe wieder 112 bekommen. Meine Kriminalgeschichte ist dabei besonders gelobt worden 😊.

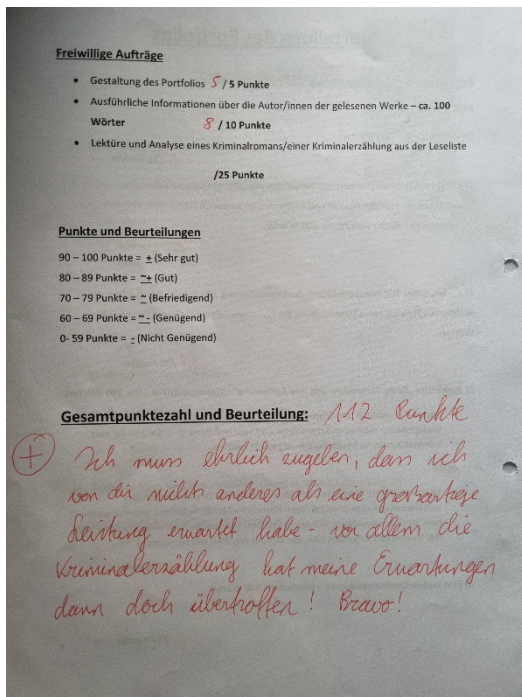


Abbildung 6: Kommentar zu meiner Geschichte

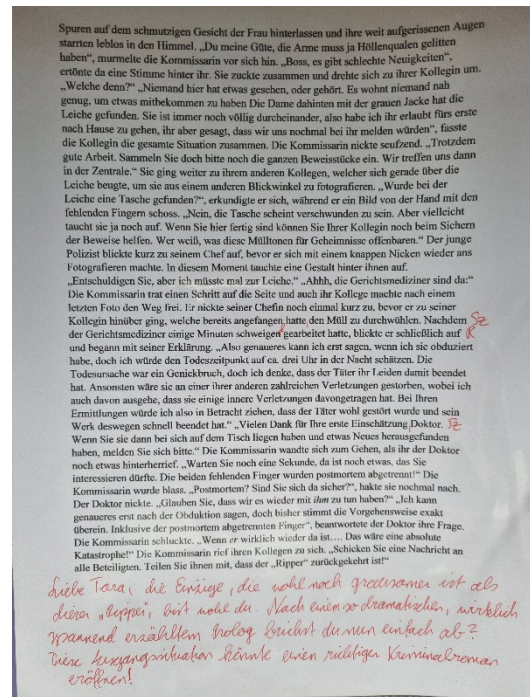


Abbildung 7: Beurteilungsbogen für das zweite Portfolio

Ende der siebten Klasse kam ich dann erstmalig mit dem wissenschaftlichen Schreiben in Berührung ☹️. Wie ihr vielleicht wisst, muss man in Österreich ja eine VWA (=Vorwissenschaftliche Arbeit) schreiben. Ich habe mit dem Schreiben selbst Ende der siebten Klasse begonnen. Da man ja frei in der Themenwahl war, habe ich mir ein Harry Potter bezogenes Thema ausgesucht ✨. Meine Arbeit trug letztendendes den Titel „Extremisten mit Zauberstäben“. Ich habe in meiner Arbeit die Todesser aus den Harry Potter Büchern mit existierenden Sekten und Terrorgruppen verglichen. Als Betreuungslehrer habe ich mir meinen Deutschlehrer ausgesucht. Ich habe schnell gemerkt, dass wissenschaftliches Schreiben ganz anders als kreatives Schreiben ist. Ich wusste auch direkt, dass es nicht mein Favorit werden würde. So gerne ich auch schreibe, nicht mal Harry Potter kann wissenschaftliches Schreiben wirklich erträglich machen 🙄.

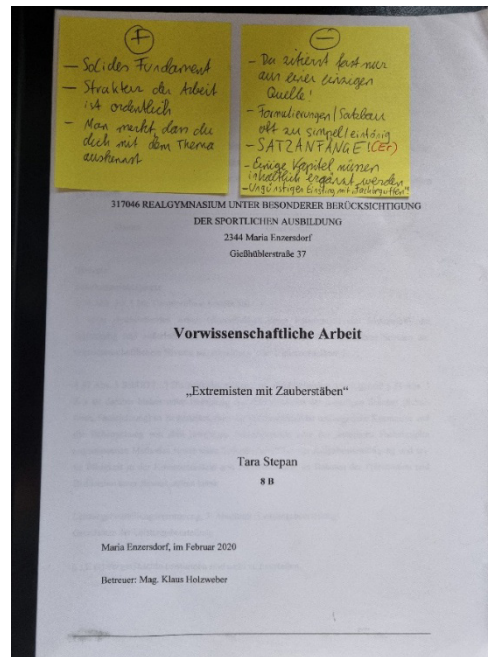


Abbildung 8: Vorwissenschaftliche Arbeit

Und dann war es plötzlich da. Das letzte Schuljahr. Eigentlich hätte ich in diesem Jahr drei Klausuren schreiben sollen, doch dann kam Corona ☹️. Ich hatte nur zwei Arbeiten geschrieben, da die Schule ab dem 16. März 2020 plötzlich geschlossen war.

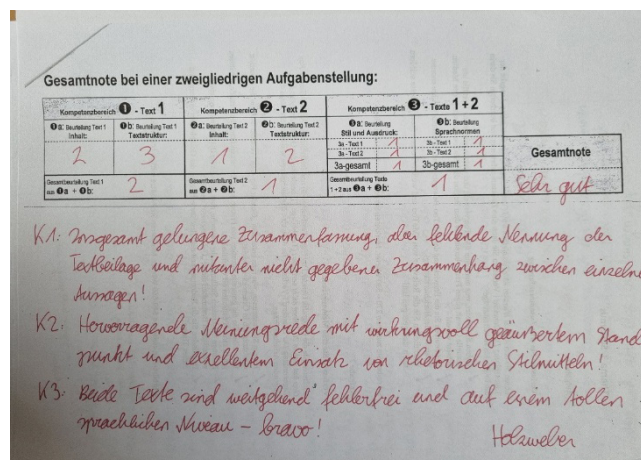


Abbildung 9: Beurteilungsbogen für meine Deutschklausur

Anfangs hat es geheißen, dass nach den Osterferien alles wieder normal ablaufen würde. Doch so war es nicht, denn die von euch, die da auch noch in der Schule waren, wissen, dass diese in dem Schuljahr nicht mehr normal aufgemacht hat. Wir hatten keinen richtigen Abschluss, keine Vorbereitung auf das Ende der Schulzeit ☹️. Lediglich für zwei Wochen kamen wir dreimal die Woche für drei Fächer in die Schule. Mathe, Deutsch und Englisch. Die Stunden fanden im Turnsaal statt, alle trugen Masken, jeder hatte seinen eigenen Tisch. Dann kam die Matura. Dann die Notenvergabe. Und dann, dann war die Schule zu Ende ☹️.

Doch der Lockdown hatte auch eine gute Sache: In diesen Wochen entstand die Idee zu einem größeren

Projekt . Einem Projekt, an dem ich jetzt, fünf Jahre später, wieder aktiv arbeite. Ein Romanprojekt mit dem Arbeitstitel Kalua, von dem ich hoffe, dass es eines Tages verlegt wird. Dieses Projekt liegt mir sehr am Herzen und ich habe die Hoffnung, dass es eines Tages auch andere Menschen berühren wird . Oder zumindest interessieren. Euch zum Beispiel, also merkt es euch am besten gleich. Als das Projekt entstanden ist, hatte ich erstmal eine Menge Ideen, die sortiert werden mussten . Ich hatte eine klare Vorstellung davon, wie die Welt in meinem Projekt gestaltet sein sollte. Also habe ich mir ein altes Schulheft mit leeren Seiten geschnappt und begonnen, meine Ideen festzuhalten. Ich bin einfach ein Fan vom Handschriftlichen geblieben, daher habe ich dies mit meinem Lieblingsstift – meinem Füller – in das Heft notiert  .

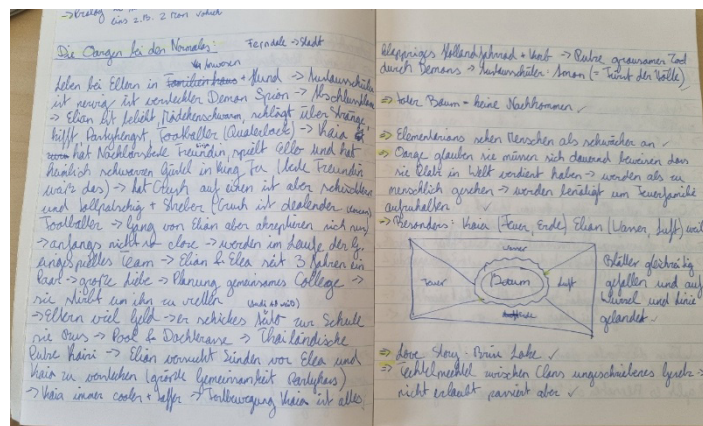


Abbildung 10: Notizbuch zu Kalua

Ein paar Wochen später habe ich es dann strukturiert in ein Dokument auf meinem Laptop geschrieben, da ich wusste dass die spätere Bearbeitung so einfachere wäre und ich es so bei der Hand hätte, wann immer ich daran schreiben möchte . Mittlerweile habe ich bereits ungefähr 18.000 Wörter geschrieben. Die bisher größte Herausforderung für mich war, dass ich dieses Projekt in einer Lehrveranstaltung vorgestellt habe. Ich habe mich dann sogar getraut, an der Lesung teilzunehmen und etwas von meinem Projekt vorzulesen . Das war das erste Mal, dass ich Leuten gezeigt habe, wie und was ich schreibe. Ich hatte riesige Angst davor. Doch dann habe ich es geschafft und ich bin sehr stolz auf mich! .



Abbildung 11: Foto von meiner ersten Lesung

Aber lasst uns von der Lesung erstmal ein Stück zurück gehen, ich habe nämlich ein paar Dinge ausgelassen 🍷. Nach der Schule habe ich nicht direkt zu studieren begonnen. In der Zeit habe ich einige kürzere Projekte begonnen, Kalua lag zu dem Zeitpunkt bereits auf Eis (erst dieses Jahr habe ich das Projekt wieder aufleben lassen). Manche dieser Projekte habe ich handschriftlich geschrieben, andere dafür wieder am Computer 🖨️.

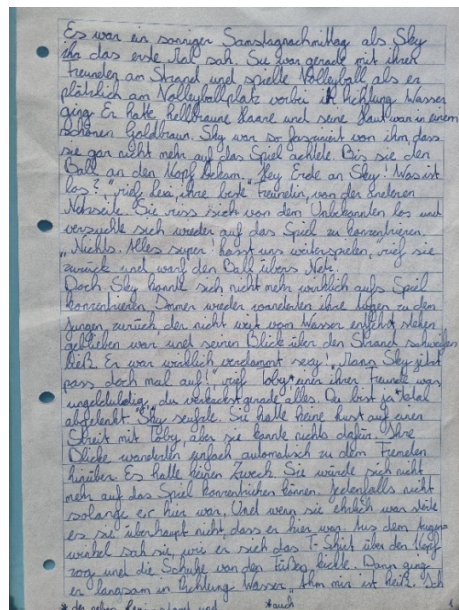


Abbildung 12: Beginn eines Projektes

Schließlich habe ich mein Bachelorstudium angefangen und damit hat für mich auch die Zeit der wissenschaftlichen Arbeiten begonnen 📖 📝. Ich hatte ein Studium gewählt, in dem wir sehr wenige Prüfungen ablegen mussten, dafür aber umso mehr Seminararbeiten geschrieben haben. In der Zeit habe ich fast nichts Kreatives Geschrieben. Der krönende Abschluss dieser Zeit war dann schließlich meine Bachelorarbeit 🎓. Diese habe ich erneut zum Thema Harry Potter geschrieben ⚡.

Nun bin ich im Master für kreatives Schreiben – und Leute ich liebe es 😊. Das ist das, was ich immer machen wollte, was ich mir immer gewünscht habe. Hier komme ich wieder vermehrt zum kreativen Schreiben. Sowohl privat, als auch für die Uni. Ich habe jetzt die Chance zu lernen, mich zu verbessern und weiter in Richtung meines Ziels zu kommen 🎯.

Wir haben uns im Zuge des Masters auch mit Dingen beschäftigt, wie zum Beispiel, wo man die einzelnen Schreib-Disziplinen in seinem Körper ansiedeln würde. Wir haben auch über Ressourcen gesprochen, die man zum Schreiben unbedingt braucht. Ich kann euch sagen, dass es gar nicht so einfach ist, solche Dinge zu reflektieren. Am Ende war ich aber sehr zufrieden mit dem Ergebnis 📌.



Abbildung 13: Schreib-Disziplinen im Körper

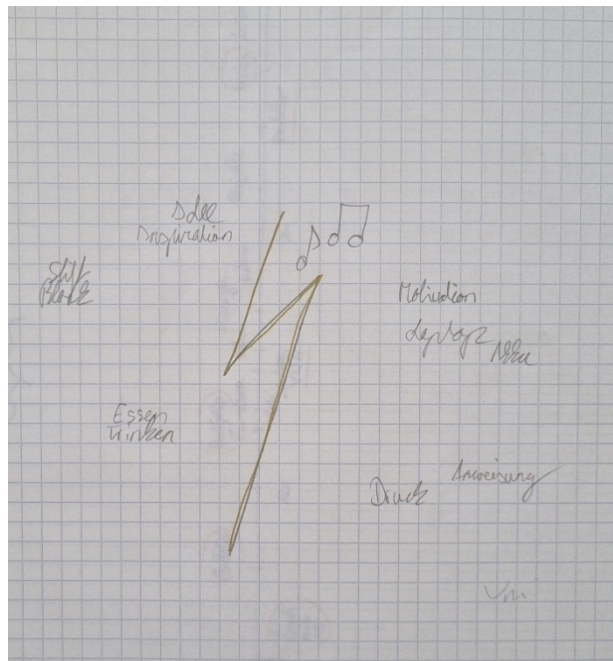


Abbildung 14: Ressourcen zum Schreiben

Was ich euch bisher vorenthalten habe: Ich wusste eigentlich schon ziemlich früh, wohin ich meinen Weg gehen möchte. Mit gerade mal 14 Jahren habe ich einen Brief an mein 18-jähriges Ich geschrieben 📧. Da stand viel drinnen, doch die ersten paar Zeilen sind am wichtigsten:

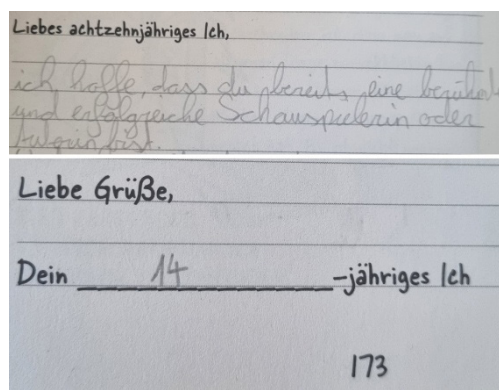


Abbildung 15: Brief an mein 18-jähriges Ich

Ich hatte schon damals den großen Wunsch, eines Tages in einen Buchladen zu gehen und dort Bücher zu sehen, auf denen mein Name steht 📖. Daher weiß ich auch, dass meine Reise noch nicht zu Ende ist. Ja, ich habe bereits viel Weg geschafft, Hindernisse überwunden, mich weiterentwickelt und mich bis hier hin gearbeitet 🧐. Doch das ist gerade mal der Anfang. Ich bin noch weit von meinem Ziel entfernt, doch ich werde erst Ruhe geben, wenn ich es erreicht habe 🙄.

Rückblickend kann ich euch auf jeden Fall sagen, dass die Reise bis hier nicht immer einfach war 🙄. Ich glaube, mein größter Kritiker bin ich selbst. Und dadurch auch meine größte Herausforderung. Habt ihr eine Ahnung, wie schwer es ist, sich selbst zu überzeugen? 🙄 Seine eigenen Texte nicht nur in die Einzelteile zu zerlegen, sondern auch das Gute darin zu sehen? Es hat auch lange gedauert, bis ich darüber sprechen konnte, dass ich ein Talent besitze, ohne dass ich mir total doof oder eingebildet vorgekommen bin. Wisst ihr, was ich meine?

Aber ich versichere euch, ich bin auf einem guten Weg. Ich schätze das, was ich schreibe immer mehr und bin mittlerweile auch echt stolz auf das, was ich schon geschafft habe 😊. Jeder struggelt ab und zu mal, das ist normal. Und ich weiß, dass ich auch weiterhin immer wieder zweifeln werde. Daran, ob ich wirklich das Zeug dazu habe. Ob ich wirklich gut genug bin. Aber ich weiß auch, dass ich nicht aufgeben werde! Wenn ich etwas will, dann setze ich alles daran, dass ich es auch bekomme! 🙄

Also, bleibt dran, denn ich verspreche euch, das war nicht das letzte Mal, dass ihr von mir hören werdet!



Eure Tara 🍷



Die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Wissenschaftler*innen der englischen Sprache in der Wissenschaft

Eine Replikation der Studie von Olsson und Sheridan (2012)

Rebekka Chvátal, Veronika Lassl, Deniz Sarican (Universität Wien)

Betreuerinnen: Klara Dreo und Marcela Hubert (Universität Wien)

Abstract:

Diese Studie untersucht, wie Wissenschaftler*innen an zwei geisteswissenschaftlichen Instituten an der Universität Wien die englische Sprache im wissenschaftlichen Publikationsbetrieb erleben und wahrnehmen. Die Studie ist eine Replikationsstudie von Olsson und Sheridan (2012). Das zentrale Anliegen der Studie ist es, diese Originalstudie auf ihre Aktualität 13 Jahre später zu überprüfen. Wir arbeiten dabei mit einer digitalen Umfrage, deren Ergebnisse wir quantitativ und qualitativ auswerten. Diese Studie unterstreicht die Ergebnisse von Olsson und Sheridan (2012). Unsere Ergebnisse weisen allerdings auch darauf hin, dass Englisch in der Wissenschaft 2025 als zunehmend wichtiger wahrgenommen wird als im Jahr 2012. Ferner wird Englisch auch als eine zunehmende Bedrohung erlebt.

Keywords: wissenschaftliches Publizieren, Englisch in der Wissenschaft, Wahrnehmung sprachlicher Benachteiligung

Empfohlene Zitierweise:

Chvátal, R., Lassl, V. & Sarican, D. (2025): Die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Wissenschaftler*innen der englischen Sprache in der Wissenschaft. Eine Replikation der Studie von Olsson und Sheridan (2012). zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 116-130. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261312>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

Die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Wissenschaftler*innen der englischen Sprache in der Wissenschaft

Eine Replikation der Studie von Olsson und Sheridan (2012)

Rebekka Chvátal, Veronika Lassl, Deniz Sarican (Universität Wien)

Einleitung

Die englische Sprache gilt seit mehreren Jahrzehnten als die dominierende Lingua Franca im Wissenschaftsbetrieb (Mauranen et al., 2010 und Mair, 2024). Zum Beispiel ist es Cussel et al. (2023) zufolge für spanische Sozialwissenschaftler*innen essenziell, auf Englisch zu publizieren, um an Universitäten angestellt zu werden. Der Grund dafür ist Cussel et. al (2023) zufolge, dass die akademische Leistung oft daran bemessen wird, wie viele Publikationen ein*e Wissenschaftler*in in einer Fachzeitschrift publiziert hat, die im Journal Citation Reports (JCR) oder im Scimago Journal Rank (SJR) indiziert sind. Fachzeitschriften in diesen beiden Indizes sind überwiegend englischsprachige Fachzeitschriften, weshalb dadurch Druck entsteht, auf Englisch zu publizieren. Aisha Al-Janabi weist darauf hin, dass oft nicht nur die Anzahl der Publikationen in Fachzeitschriften aus den vorhin genannten Indizes für die akademische Arbeitsmarktfähigkeit ein*e Forscher*in ausschlaggebend ist, sondern auch die Anzahl der Zitationen ihrer Publikationen (vgl. Al-Janabi, 2022). Da englische Texte von mehr Wissenschaftler*innen gelesen und zitiert werden können, als dies in anderen Sprachen möglich ist, erhöht dieser Umstand einmal mehr den Druck auf Englisch zu publizieren.

Unsere Studie beschäftigt sich damit, wie Geisteswissenschaftler*innen der Universität Wien die Stellung der englischen Sprache im wissenschaftlichen Publikationsbetrieb wahrnehmen. Sie ist eine Replikation der Studie von Olsson und Sheridan „A Case Study of Swedish Scholars’ Experiences With and Perceptions of the Use of English in Academic Publishing” aus dem Jahr 2012. Mittels eines Fragebogens erhoben sie Daten über die Wahrnehmungen schwedischer Wissenschaftler*innen zur Verwendung der englischen Sprache im wissenschaftlichen Publizieren. Der Fragebogen hat zum thematischen Schwerpunkt etwaige Gefühle der Bedrohung und der Benachteiligung bei schwedischen Wissenschaftler*innen ohne Englisch als Erstsprache (WOEES) gegenüber Wissenschaftler*innen mit Englisch als Erstsprache (WEES). Anders als Olsson und Sheridan hat unsere Studie einen eingeschränkten Umfang und untersucht eine Universität im deutschsprachigen Raum.

Als Anlass für diese Replikationsstudie lassen sich vor allem drei Motivationen nennen. Wie sich in der Darstellung des Forschungsstandes weiter unten zeigen wird, kam die Studie von Olsson und Sheridan nicht zu eindeutigen Ergebnissen. Zudem kommt eine ähnliche Studie von Bolton und Kuteeva (2012) zu leicht unterschiedlichen Ergebnissen als Olsson und Sheridan. Mit unserer Studie hatten wir zum Ziel, die Beweislage in die eine oder andere Richtung zu erhärten und somit für mehr Klarheit diesbezüglich zu sorgen, ob Olsson und Sheridan oder Bolton und Kuteeva die Realität akkurater abbilden. Die zweite Motivation besteht in einer Anreicherung des jetzigen Forschungsstands mit empirischen Daten zum

Thema, da die Datenlage gegenwärtig ausbaufähig ist. Die dritte und letzte Motivation hinter dieser Studie rührt aus rezenten technologischen Entwicklungen, wie etwa das Aufkommen künstlicher Intelligenz (KI). Die Entstehung von qualitativ hochwertiger Übersetzungssoftware ist ein Mittel, das den Umgang mit und die Produktion von englischsprachiger Fachliteratur für Wissenschaftler*innen potenziell erleichtert. Dies ist in unseren Augen ein Faktor, der das Potential hat, die Wahrnehmungen von WOEES zur englischen Sprache in der Wissenschaft zum Positiven zu verändern. Daher sehen wir es als angezeigt, zu untersuchen, ob die Tendenzen, die sich in Olsson und Sheridans Ergebnissen abzeichnen, auch trotz der technologischen Entwicklung der letzten 13 Jahre weiterhin bestehen.

Forschungsstand

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, kommt Olssons und Sheridans Studie nicht zu besonders eindeutigen Ergebnissen. 51 % der Befragten gaben an, von wissenschaftlichen Publikationen zu wissen, die weniger sichtbar sind, weil sie nicht auf Englisch publiziert wurden (vgl. Olsson & Sheridan, 2012, 43). 63 % der Befragten gaben an, WOEES seien gegenüber WEES benachteiligt (vgl. Olsson & Sheridan 2012, 41). Nur 49 % der Befragten schätzten Englisch als moderate bis signifikante „Bedrohung“ ein (vgl. Olsson & Sheridan, 2012, 44). Bedrohungsgefühle angesichts der wachsenden Rolle der englischen Sprache im wissenschaftlichen Publizieren sind also nur bei der Hälfte der befragten schwedischen WOEES vorhanden. Etwas stärker ausgeprägt sind hingegen Benachteiligungsgefühle: Etwa zwei Drittel der befragten schwedischen WOEES sahen sich gegenüber WEES als benachteiligt.

Vor der Publikation von Olssons und Sheridans Studie gab es in Schweden bereits einen akademischen Diskurs um die Frage, inwiefern die englische Sprache als Bedrohung für die schwedische Sprache im Kontext der Wissenschaft zu sehen ist. Auf der einen Seite der Debatte stehen vor allem Gunnarsson & Öhman (1997), Hyltenstam (1999) und Telemann (1992), die unter anderem das Entstehen einer diglossischen Situation befürchten. Eine diglossische Sprachsituation liegt in einer Gesellschaft dann vor, wenn in ihr zwei Sprachen gesprochen werden, sie jedoch in unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens Anwendung finden (vgl. hierzu Falkner, 1998). So liegt eine diglossische Situation zum Beispiel dann vor, wenn in einer Gesellschaft eine Sprache für intellektuelle Unterfangen verwendet wird (und die Funktion einer sogenannten Bildungssprache einnimmt) und eine andere für Angelegenheiten des Alltags (und die Funktion einer sogenannten Alltagssprache annimmt). Anders als Gunnarsson & Öhman (1997), Hyltenstam (1999) und Telemann (1992) sehen Melander (1997) und Boyd (1999) diese Befürchtungen als überspitzt. Ihnen zufolge gab es zu ihrem Publikationszeitpunkt noch nicht hinreichende Anzeichen dafür, dass sich eine diglossische Situation zwischen Englisch als Bildungssprache und Schwedisch als Volkssprache entwickelt. Angesichts dieses Disputs versuchen Olsson und Sheridan mit ihrer Studie mehr Klarheit in die Forschungslage zu bringen, allerdings waren die Ergebnisse von Olssons und Sheridans Studie, wie weiter oben erwähnt, nicht sonderlich eindeutig. Daher kommen sie im Zuge der Auswertung ihrer Ergebnisse zu dem Schluss, dass ihre Ergebnisse die Befürchtungen von Gunnarsson & Öhman (1997), Hyltenstam (1999) und Telemann (1992) weder belegen, noch widerlegen (vgl. Olsson & Sheridan, 2012, 46).

Anders als Olsson und Sheridan, fanden Bolton und Kuteeva (2012) in ihrer größer angelegten Studie leicht andere Ergebnisse. Bolton und Kuteevas Studie untersuchte die Wahrnehmungen von Studierenden und Wissenschaftler*innen an einer schwedischen Universität zur Anwendung der englischen Sprache in diversen akademischen Kontexten (nicht nur im Rahmen wissenschaftlichen Publizierens, sondern auch im Kontext der universitären Lehre). Bolton und Kuteeva (2012) zufolge sahen nur 10-17% der Befragten die wachsende Verwendung der englischen Sprache als „Bedrohung“ (Bolton & Kuteeva, 2012, 442). Dies scheint mit Olssons und Sheridans Ergebnissen in Spannung zu stehen: In ihrer Studie schätzte etwa die Hälfte der Befragten die englische Sprache als moderate bis signifikante Bedrohung ein. Allerdings waren auch in Boltons und Kuteevas Studie etwa die Hälfte der befragten Wissenschaftler*innen der Ansicht, WOES hätten gegenüber einen unfairen Vorteil. In Bezug auf Benachteiligungsgefühle kamen sie also zu sehr ähnlichen Ergebnissen wie Olsson und Sheridan. Die Tatsache, dass eine zweite Studie im selben Zeitraum wie Olsson und Sheridans Studie und in einem vergleichbaren Umfeld (einer schwedischen Universität) zu leicht anderen Ergebnissen kam, als Olsson und Sheridan, ist, wie bereits in der Einleitung erwähnt, eine unserer Motivationen diese Studie durchzuführen.

Seit 2012 wurden einige wissenschaftliche Texte publiziert, die sich ebenfalls mit dem Phänomen der wachsenden Dominanz der englischen Sprache im Bereich der wissenschaftlichen Publikation auseinandersetzen. In einem Artikel skizziert Grange (2024) auf Basis persönlicher Erfahrungen die Schwierigkeiten, die WOES beim Publizieren in englischsprachigen Fachzeitschriften haben. Ren & Hu (2023) skizzieren ihre Schwierigkeiten als chinesische Mediziner*innen auf Englisch zu publizieren. Albornoz (2022) berichtet von den Problemen, denen spanische Soziolog*innen gegenüberstehen, die auf Spanisch und nicht auf Englisch publizieren. Albornoz tut dies basierend auf seinen eigenen Erfahrungen in diesem Gebiet. Das Ergebnis unserer Recherche nach rezenter Literatur zu dem Thema ist also, dass einige Erfahrungsberichte vorhanden sind, allerdings keine systematischen Studien zu dem Thema.

Olsson und Sheridan hatten mit ihrer Studie das Anliegen, einem Aufruf nach mehr Forschung zu dem untersuchten Thema nachzukommen. In den Arbeiten von Flowerdew (2000), Uzuner (2008) und Curry & Lillis (2004) kommt zum Beispiel zum Ausdruck, dass die Datenlage zu den Erfahrungen von WOES beim Publizieren wissenschaftlicher Texte auf Englisch zu dünn ist. Es müsste mehr Forschung betrieben werden, um belastbare Aussagen treffen zu können. Olssons und Sheridans Studie sollte ein Schritt sein, der die Datenlage verbessert.

Wie wir allerdings in unserer Literaturrecherche feststellen mussten, verbesserte sich die Datenlage seit 2012 nicht signifikant. Zwar wurde sie durch einige Fallberichte angereichert, aber es besteht im Jahr 2025, wie im Jahr 2012, ein Mangel an Studien, die das Thema systematisch untersuchen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, stellt dies eine der Motivationen hinter dieser Replikationsstudie dar. Sie soll, wie auch Olssons und Sheridans Studie dies zum Anliegen hatte, den Forderungen nach einer verbesserten Studienlage nachkommen.

Zuletzt soll hier kurz auf die rasanten technologischen Entwicklungen der letzten 13 Jahre eingegangen werden. Besonders beachtlich sind hier die Verbesserungen von Programmen,

die im Sprachgebrauch zur Anwendung kommen (z.B. ChatGPT). Im Rahmen dieser Entwicklungen wurden auch KI-gestützte Übersetzungssoftwares bedeutend verbessert. Aktuelle Forschung zeigt, dass KI Zweitsprachler*innen bei der Produktion von Texten in einer Zweitsprache unterstützen kann. Eine systematische Literaturanalyse von Klimova et al. untersuchte 2023 die Rolle von KI-gestützter Übersetzungssoftware im Unterrichten und Lernen von Sprachen. Dieser Literaturanalyse zufolge kann KI-gestützte Übersetzungssoftware Zweitsprachler*innen bei der Überarbeitung ihrer Texte unterstützen. Sie können mit unter zu qualitativ hochwertigen Texten führen, wenn beiden Anwender*innen bereits Sprachkenntnisse vorliegen und kritisch mit den produzierten Texten umgegangen werden kann (vgl. hierzu Klimova et al., 2023, 676). Dies ist deshalb für unser Forschungsprojekt relevant, weil die durch KI vorhandenen Möglichkeiten potenziell die Benachteiligungen, die WOES gegenüber WEES empfinden, ausgleichen. Angesichts dieser Veränderungen ist es denkbar, dass wir vor allem in Bezug auf Benachteiligungsgefühle zu anderen Ergebnissen kommen werden als Olsson und Sheridan (2012), sowie auch als Bolton und Kuteeva (2012).

Methode

Die vorliegende Studie ist eine Replikationsstudie der von Olsson und Sheridan 2012 veröffentlichten Studie, weshalb wir den Fragebogen von ihnen übernommen haben und nur die im folgenden genannten Dinge verändert haben. Im Gegensatz zu Olsson und Sheridan haben wir uns dafür entschieden, den Fragebogen mit Hilfe von einem Online-Survey Programm zu digitalisieren, da wir uns so eine größere Reichweite von dem Survey ermöglichen wollten. Den Fragebogen haben wir mithilfe von Qualtrics erstellt und den Link zum Fragebogen dann per E-Mail an einzelne Studiensekretariate einzelner Institute der Universität Wien gesendet. Da Olsson und Sheridan in ihrer Studie den ganzen Fragebogen mit vielen offenen Fragen per E-Mail versendet haben, mussten wir die Fragen teilweise umformatieren, damit wir sie in Qualtrics einspeisen konnten und sie dort auch für die Teilnehmer*innen im Multiple Choice Format zur Verfügung standen. Wie auch bei Olsson und Sheridan liegt der Fokus unseres Fragebogens darauf, die Studienteilnehmer*innen zu ihren Erfahrungen und Wahrnehmungen des Englischen in ihrer wissenschaftlichen Karriere zu interviewen. Dabei sind die Fragen in vier Kategorien aufgeteilt:

- Demographische Daten der Teilnehmer*innen
- Sprachen und Selbsteinschätzung der Englischkompetenz
- Publikationssprachen der Teilnehmer*innen
- Fragen dazu, wie Englisch die wissenschaftliche Publikation beeinflusst

Unser Fragebogen besteht, wie in der Originalstudie, aus einer Mischung von Multiple-Choice-Fragen und offenen Fragen. Die offenen Fragen sind meistens Ergänzungsfragen zu Angaben der Teilnehmer*innen in den Multiple-Choice Fragen. Die in der Originalstudie verwendete Terminologie, wie z.B. in Frage 18, das Wort „Bedrohung“, wird unverändert übernommen. Wie auch Olsson und Sheridan für ihre Studie angemerkt haben, gibt es bei uns ebenfalls keine Rückmeldungen, die auf die suggestive Wirkung der Terminologie eingingen (vgl. Olsson & Sheridan, 2012, 38).

Wie schon oben angemerkt, haben wir den Fragebogen nur an der Universität Wien ausgesendet. Im Gegenteil zur Originalstudie haben wir uns für nur drei Fachrichtungen entschieden. Von diesen wir schon, teilweise aus eigener Erfahrung, wussten, dass es schreibintensive Fachrichtungen sind: Geschichte, mit dem Institut für Geschichte, dem Institut für österreichische Geschichtsforschung, dem Institut für Wirtschafts- & Sozialgeschichte, dem Institut für Zeitgeschichte und dem Fakultätszentrum für Transdisziplinäre historisch-kulturwissenschaftliche Studien, das Institut für Philosophie als zweite Fachrichtung und das Institut für Wirtschaftswissenschaften als dritte. Im Folgenden werden wir sämtliche eben genannte Institute der Fachrichtung Geschichte unter dem Sammelbegriff Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät behandeln (unseren Fragebogen haben allerdings keine Mitglieder der Wirtschaftswissenschaften beantwortet). In unseren E-Mails an die Institutssekretariate haben wir darum gebeten, den Fragebogen an forschende und publizierende Institutsmitglieder weiterzuleiten. Da wir uns im Unterschied zur Originalstudie nicht direkt an die Wissenschaftler*innen gewendet haben, konnten wir die genaue Rücklaufquote nicht bestimmen. Unseren Fragebogen haben wir mit einer kurzen Beschreibung zur Studie sowie mit einer Belehrung zur Privatsphäre der Teilnehmer*innen eröffnet.

Im Gegensatz zu Olsson und Sheridan, die ihren Fragebogen nur auf Englisch veröffentlicht haben, möchten wir unseren Teilnehmenden die Möglichkeit geben, den Fragebogen auf Englisch und Deutsch zu bearbeiten und übersetzen somit den Fragebogen auf Deutsch. Zur Datenanalyse gruppieren wir die Antworten der Multiple-Choice-Fragen und werten diese quantitativ (händisch bzw. mit Excel deskriptiv) aus. Die Antworten der Teilnehmer*innen auf die offenen Fragen haben wir inhaltlich-thematisch gruppiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) bearbeitet. Die Prozentzahlen, die wir aus den Antworten entnehmen, runden wir auf die erste Nachkommastelle auf.

Ergebnisse

Im Folgenden präsentieren wir die Ergebnisse unserer Studie in Form einer deskriptiven Analyse der quantitativen Daten, bei der wir ebenfalls auf die Antworten zu den offenen Fragen spezifisch eingehen möchten. Dabei werden wir die Fragen gruppiert nach der Struktur im Antwortbogen behandeln.

Demografische Daten der Teilnehmer*innen

Nach der Datenbereinigung bleiben uns noch 21 vollständige Antwortbögen. Dies ist im Vergleich zu Olsson und Sheridan, die 35 verzeichneten, eine gute Rücklaufquote, da unsere Ergebnisse so mit den ihren vergleichbar sind. Wie auch bei Olsson und Sheridan können wir in unserer Studie ein relativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis verzeichnen. 44,4 % der Teilnehmer*innen sind weiblich, ebenfalls 44,4% sind männlich und zwei Personen machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Auch die Sprachwahl der Teilnehmer*innen zur Beantwortung des Fragebogens war relativ ausgeglichen. Etwa 47,6 % haben den Fragebogen auf Englisch beantwortet und 52,3 % auf Deutsch (vgl. Olsson & Sheridan, 2012, 39).

Zu den Fachrichtungen der Teilnehmer*innen verzeichnen wir im Gegensatz zu Olsson und Sheridan andere Ergebnisse, da unsere Methode hier (Aussendung per E-Mail an spezifische Stellen der Universität) auch von der Originalstudie abgewichen. So sind in unserer Studie nur zwei Fachrichtungen

(Fakultät für Philosophie und Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät) vertreten. Von den 21 Teilnehmer*innen waren es 28,6 % von der historisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät und 71,4 % von der Philosophie.

Sprachen und Selbsteinschätzung der Englischkompetenz

Wie man aus Abbildung 1 erkennen kann, bestätigt unsere Studie bei den Fragen zur Englischkompetenz den Trend von Olssons und Sheridans Ergebnissen. Die Ergebnisse der Replikation zeigen außerdem eine Verschiebung der Maximalwerte in den höheren Bereich. Während die Teilnehmer*innen bei Olsson und Sheridan ihre Englischkenntnisse auf einer Skala von 1 (schlecht) bis 5 (exzellent) eher im Mittelbereich (zwischen 3 und 4) einschätzen, liegen die meisten unserer Antworten der Befragten unserer Studie bei 4 oder 5.

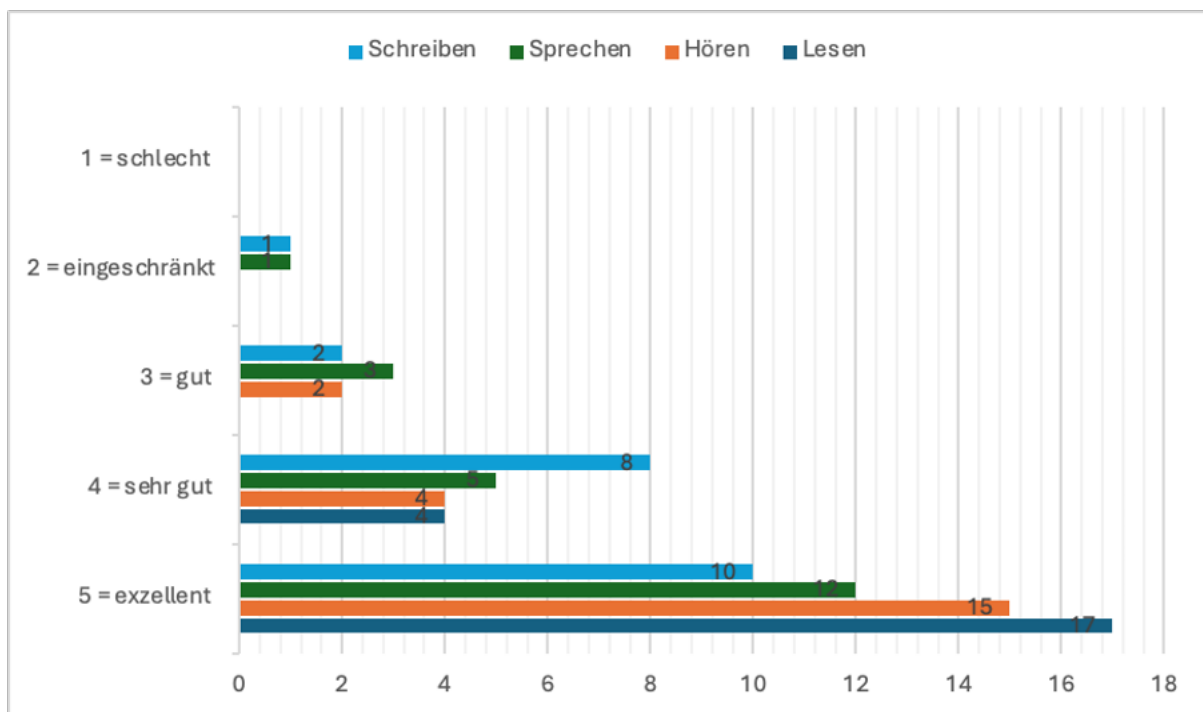


Abb. 1. Selbsteinschätzung der Englischkompetenz (Frage 6)

Abgesehen davon zeigen diese Ergebnisse, dass alle unsere Studienteilnehmer*innen ihre Lesefähigkeiten als „sehr gut“ bis „exzellent“ bezeichnen und auch in den anderen Kategorien zeigen die Zahlen ein ähnliches Niveau. Die Angaben zur Selbsteinschätzung beim Schreiben geben 85,7 %, 4 oder 5 an, beim Hören sind es 90,5 % und beim Sprechen 81 %. Insgesamt sind damit die Werte bei den passiven Kompetenzen von Lesen und Hören am höchsten. Im Vergleich zur Originalstudie zeigen die Daten hier deutlich, dass die Teilnehmenden sich deutlich höhere Kompetenz im Englischen zuschreiben, dort sind es nur 23 % und 26 %, die beim Lesen und Hören am besten abschnitten, während es bei uns 71,4 % beim Hören sind und 81 % beim Lesen.

Trotz dieser gut ausfallenden Selbsteinschätzung der Englischkompetenz geben bei dieser Studie rund 85,7 % der Teilnehmer*innen an, dass Menschen, deren Erstsprache nicht Englisch ist, Nachteile in der internationalen Forschungscommunity haben.

Publikationssprachen der Teilnehmer*innen

Im Rahmen der Daten unserer Replikation betrachten wir ebenfalls die Korrelation zwischen Fachgebiet und Veröffentlichungen auf Englisch. Dabei zeigt sich eine deutliche Korrelation zwischen dem Fachgebiet Philosophie und einer höheren Anzahl englischsprachiger Publikationen. Von den sechs Personen, die die historisch-kulturwissenschaftliche Fakultät angegeben haben, hat nur eine auch angegeben, dass sie mehr als 50 % ihrer Publikationen auf Englisch verfasst.

Trotzdem sind Teilnehmer*innen beider Fachrichtungen vermehrt der Meinung, dass es wissenschaftliche Publikationen gibt, die aufgrund der Publikationssprache (nicht Englisch) in der internationalen Forschungscommunity nicht beachtet werden (Frage 17). Aus Abbildung 2 ist ebenfalls zu erkennen, dass zumindest in Bezug auf die Stichprobe aus der historisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät, sich dort alle einig sind, dass die wissenschaftliche Sichtbarkeit anderssprachiger Veröffentlichungen unter dem englischen Publikation Trend leidet.

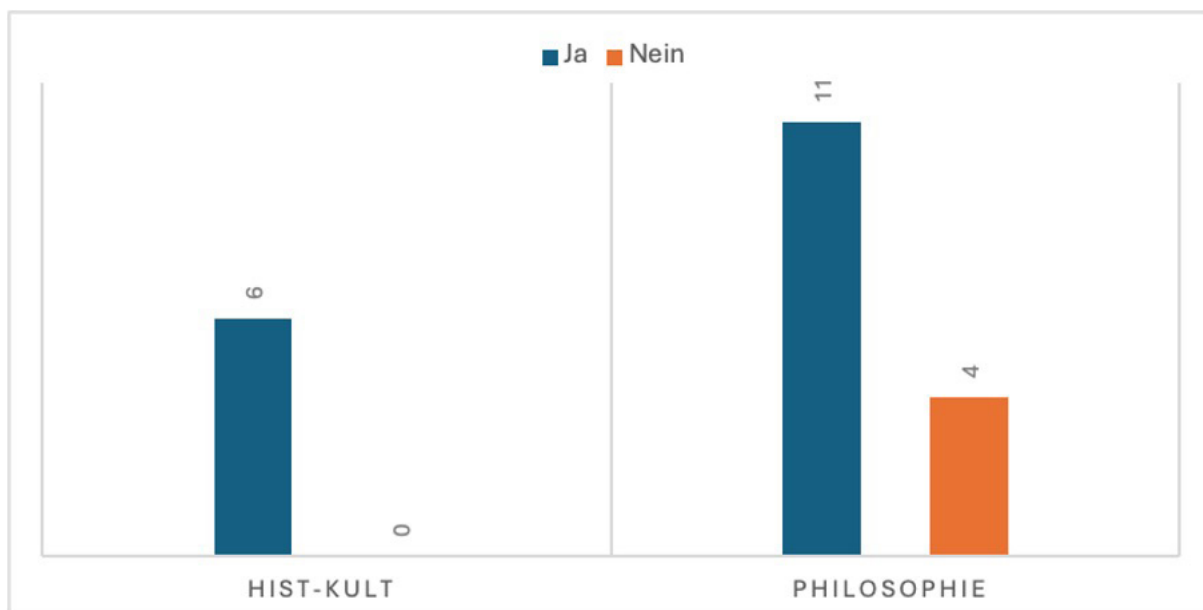


Abb. 2 wissenschaftlicher Diskurs der nicht wahrgenommen wurde aufgrund nicht-englischer Publikationssprache (Frage 17)

Bei der optionalen offenen Vertiefungsfrage (Frage 17.1) zu den Angaben in Frage 17 geben einige der Teilnehmer*innen an, dass die Forschung zum Ersten Weltkrieg häufig nicht auf Englisch veröffentlicht wird, und sich deshalb „sehr stark innerhalb nationaler/sprachlicher Grenzen“ (P[erson] 1, G[eschichte], F[rage] 17.1) bewegt. Außerdem verweisen Studienteilnehmer*innen darauf, dass es viel Forschung auf Polnisch gibt, die sowohl im historisch-kulturwissenschaftlichen Fachbereich als auch in der Philosophie unter Nichtbeachtung leidet. Auch Forschung in den Sprachen Französisch,

Spanisch, Italienisch und Deutsch laufen Gefahr, in Vergessenheit zu geraten.

„In Italien und in Frankreich gibt es hervorragende Forschungstraditionen bzw. Forschungszweige, die langsam nicht mehr wahrgenommen und wertgeschätzt werden, weil sie sich nicht in den englischsprachigen Diskurs eingliedern können/wollen.“ (P 21, Ph[ilosophie], F 17.1)

Englisch als Einflussfaktor in der wissenschaftlichen Publikation

Im Zusammenhang mit der gut ausfallenden Selbsteinschätzung der Englischkompetenz sind die Antworten auf Frage 10, 10.1 und 16 interessant. Frage 10 und 10.1 sind die Fragen zu KI und Übersetzungssoftware, die in der Originalstudie nicht dabei waren. 61,1 % WOEEES antworten, dass KI-basierte Software ihnen beim Entwürfe erstellen, Korrekturlesen oder Übersetzen von ihren akademischen Schreibarbeiten hilft. Bei Frage 16, wo es um die Unterstützung vonseiten der Universität beim akademischen Schreiben auf Englisch geht, gibt ein großer Teil der Teilnehmer*innen beider Fachrichtungen (66,7 %) an, dass sie nicht wissen, ob es an ihrem Institut (finanzielle) Unterstützung gibt.

Diese Ergebnisse unserer Studie bestätigen die Ergebnisse von Olsson und Sheridan, die ebenfalls zu Frage 16 63 % verzeichnen, und zeigen zusätzlich einen Trend in Richtung einer Zunahme des Bedrohungsgefühls gegenüber der englischen Sprache auf. Auf die offene Frage 12, bei der wir die Teilnehmer*innen auffordern zu erläutern, inwiefern sich dieser Nachteil in der internationalen Forschungscommunity äußert, gibt es eine Reihe relevanter Anmerkungen, die wir grob in drei Kategorien aufteilen und nach Häufung der Nennung in absteigender Reihenfolge sortieren:

1. Unzulänglichkeiten wissenschaftlicher Arbeiten die verbunden sind mit schlechteren Englischkenntnissen als Erstsprachler*innen, sowie Variabilität des Vokabulars oder gleichklingende Sätze.

„Mainstream-nivellierung des sprachlichen Ausdrucks“ (P 4, G, F 12)

„Less so in the sciences, but in the humanities non-native speakers often have less descriptive prose, using formulaic expressions or occasionally odd word-choices.“ (P 10, Ph, F 12)

2. Größerer Arbeitsaufwand, sowohl durch das Erlernen einer Fremdsprache als Grundkompetenz als auch beim Verfassen wissenschaftlicher Texte im Vergleich zu Erstsprachler*innen.

„Opportunity, cost of time and effort invested in learning English“ (P 11, Ph, F 12)

„It is easier to reach proficiency in academic writing, for native speakers. [...]“ (P 8, Ph, F 12)

3. Publikationsschwierigkeiten von Texten, die nicht auf Englisch verfasst wurden, z.B. mangelnde Reichweite der Forschung.

„Englisch ist die dominante Wissenschaftssprache“ (P 2, G, F 12)

„Their work isn't cited; they have difficulties getting jobs.“ (P 9, Ph, F 12)

Unsere erhobenen Daten zeigen außerdem, dass mittlerweile rund 52,4 % der 21 Studienteilnehmer*innen mehr als 75 % ihrer Forschung auf Englisch publizieren, während es in der Originalstudie 2012 nur etwa ein Drittel sind.

Ein Kernaspekt dieser Studie ist, wie bei Olsson und Sheridan auch, die Frage nach dem Bedrohungsgefühl durch die Verlagerung der Publikationssprache hin zum Englischen.

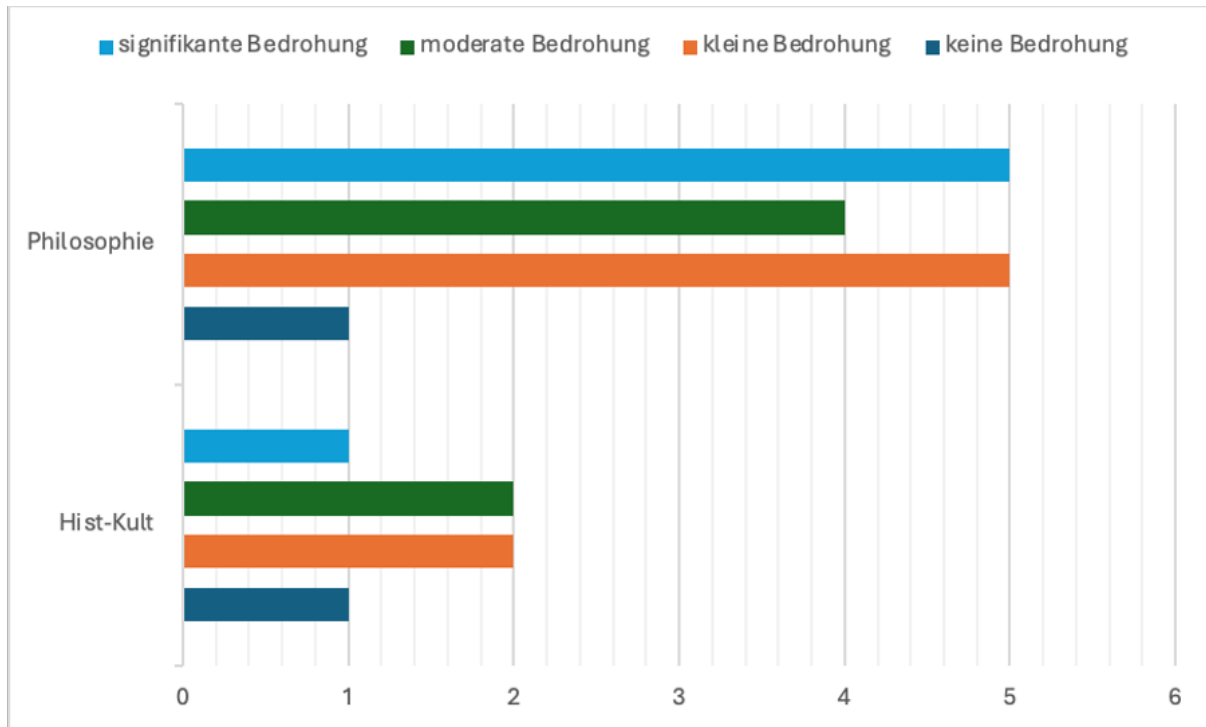


Abb. 3 Antworten zu Frage 18: Bedrohungsgefühl durch vermehrten englischen Wissenschaftsdiskurs

Insgesamt zeigt Abbildung 3, dass 57,1 % der Meinung sind, Englisch stellt eine moderate bis signifikante Bedrohung für andere Sprachen dar. Im Vergleich zur Originalstudie sind das bei uns 8,1% mehr. Aufgespalten auf die einzelnen Abstufungen von Bedrohung finden jeweils 28,6 %, dass Englisch eine signifikante Bedrohung und eine moderate Bedrohung darstellt, 33 % sind der Meinung es wäre eine kleine Bedrohung und nur knapp 1 % findet, es würde gar keine Bedrohung darstellen. Im Vergleich zu Olsson und Sheridan sind somit alle Werte über den Zeitraum von 12 Jahren gestiegen.

Wie man an Abbildung 3 ebenfalls ablesen kann, fühlt sich ein größerer Anteil unserer Befragten aus der Fachrichtung Philosophie sehr bedroht von der Rolle, die das Englische im Wissenschaftsdiskurs einnimmt (33 %). Innerhalb der Teilnehmer*innen aus der historisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät sind es hingegen prozentual gesehen nur die Hälfte (16,7 %).

Mit den Antworten auf die offene (optionale) Frage 19, bei der wir die Teilnehmer*innen dazu auffordern, ihre Meinung dazu zu äußern, was man gegen dieses Bedrohungsgefühl unternehmen sollte/könnte, werden als Lösungsvorschläge eine Stärkung der Englischkompetenz der WOEES z.B. durch "diversifizierten Sprachunterricht, gezielte Förderungen und Austauschprogramme" (P4, G, F19) genannt. Andere Befragte geben trotz ihrer Aussagen zu einem hohen Bedrohungsgefühl an, dass es in dieser Situation keiner Gegenmaßnahmen bedarf und es praktisch sei, eine Lingua Franca für den wissenschaftlichen Diskurs zu haben.

Interpretation und Diskussion

Insgesamt weisen unsere Ergebnisse auf eine größere Bedeutung des Englischen hin, als es bei Olsson und Sheridan (2012) der Fall war.

So liegt etwa die Selbstwahrnehmung der Englischkenntnisse der Teilnehmender*innen in der vorliegenden Untersuchung insgesamt höher als in der Studie von Olsson und Sheridan, insbesondere im Bereich der passiven Sprachkompetenz. Dies könnte als Reaktion auf die zunehmende Bedeutung des Englischen als Wissenschafts- und Publikationssprache zu deuten sein (vgl. Cussel et al., 2023; Al-Janabi, 2022). Die Unterschiede in der wahrgenommenen Englischkompetenz zu Olsson und Sheridan lassen sich jedoch durch die Kontexte der befragten Institute bzw. Disziplinen erklären, die ebenfalls in Betracht gezogen werden müssen. Zum einen hat das Institut für Philosophie in Wien eine Tradition in der analytischen Philosophie, was nicht zuletzt auf die Bedeutung von Ludwig Wittgenstein und den Wiener Kreis zurückgeht (vgl. Dainton, 2015a). Die analytische Philosophie ist darüber hinaus als dezidiert anglophon geprägt zu verstehen (Dainton, 2015b, 3), wodurch von einer größeren Bedeutung des Englischen auszugehen ist. Dieses Bild scheinen unsere Ergebnisse ebenfalls zu bestätigen, geben die meisten Teilnehmer*innen der Philosophie doch an, einen großen Teil ihrer Arbeiten auf Englisch zu publizieren. Zum anderen ist die Geschichtswissenschaft traditionell nationalgeschichtlich oder, je nach geographischem Raum, landes-, also regionalgeschichtlich, geprägt (Rutz, 2018, 102). Dies ist besonders in föderal geprägten Räumen, wie eben im deutschsprachigen Raum, der Fall (Rutz, 2018, 104-107). Daraus ergibt sich, dass ein beachtlicher Teil der Forschung in den jeweiligen Nationalsprachen stattfindet. Dadurch kommt Englisch eine verbindende Wirkung zu. Dieser Umstand bekräftigt auch ein*e teilnehmende*r Historiker*in, weil sich beispielsweise ein Großteil der Forschung zum Ersten Weltkrieg „sehr stark innerhalb nationaler/sprachlicher Grenzen“ (P 1, F 17.1) bewege.

Aufgrund dieser strukturell-institutionellen Kontexte mögen einige der vorgestellten Ergebnisse überraschen, wie etwa die hohe Selbsteinschätzung der Englischkompetenz. Allerdings deuten unsere Ergebnisse an, dass Englisch innerhalb der Geisteswissenschaften zunehmend als wichtig und als Bedrohung wahrgenommen wird. Entgegen den Ergebnissen von Bolton und Kuteeva (2012) zeigt unsere Replikationsstudie, dass kein geringes Bedrohungsgefühl wahrgenommen wird und unsere Ergebnisse somit den Trend, den Olsson und Sheridan (2012) feststellen, fortsetzen.

Ein wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang scheint die Sichtbarkeit von Publikationen zu sein. Die wissenschaftliche Sichtbarkeit nicht-englischsprachiger Forschung wird von den Befragten kritisch betrachtet. Auch hier zeigt sich der Fokus der historisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät auf nationale und regionale Themen, die häufig außerhalb des englischsprachigen bzw. anderssprachigen Diskurses weniger wahrgenommen werden. Ein*e Teilnehmer*in aus der Philosophie berichtet vom konkreten Beispiel eines polnischen Logikers, dessen Werke erst nach einiger Zeit begonnen hatte, Beachtung zu finden (vgl. P 13, F 17.1).

Damit verbunden ist eine wahrgenommene Benachteiligung nicht-englischer Publikationen und in weiterer Folge von WOEES. Diese Wahrnehmung deckt sich mit den Befunden zahlreicher anderer Texte (z.B. Bolton & Kuteeva, 2012; Grange, 2024; Ren & Hu, 2023) und denen von Olsson und Sheridan. Wie das vorherige Beispiel vom polnischen Logiker gezeigt hat, ist mit sprachlicher Ungerechtigkeit

auch eine epistemische Benachteiligung verbunden (Finocchiaro & Perrine, 2024). Weiters führt, wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, das Gefühl der mangelnden sprachlichen Qualität, der daraus resultierende größere Arbeitsaufwand und die verkleinerte Reichweite und Sichtbarkeit der Forschung zu Benachteiligungen im akademischen Arbeitsmarkt (vgl. Cussel et al., 2023; in unserer Studie P 9, F 12 („[t]heir work isn't cited; they have difficulties getting jobs“)). Umgekehrt bevorteilt dieser Umstand Forschende mit L1-Englisch, weil diese es, nach der Meinung einer teilnehmenden Person (P 8, F12), leichter haben, das akademische Sprachregister im Schriftlichen zu erwerben.

In Anbetracht dieser Ergebnisse überrascht es wenig, dass Englisch als Bedrohung wahrgenommen wird. Die unterschiedliche Intensität zwischen den Fachrichtungen erklärt sich entweder durch die kleine Stichprobe oder durch die Tradition der Landesgeschichtsschreibung und der Präsenz analytischen Philosophieströmung an der Universität Wien. Es ist bemerkenswert, dass die Formulierung von Englisch als Bedrohung, trotz zweier Teilnehmer*innen, die Englisch als keine Bedrohung sehen, auf keinen prinzipiellen Widerstand gestoßen zu sein scheint. Andernfalls hätten sie in der Folgefrage die Möglichkeit gehabt, dies kundzutun. Bei Olsson und Sheridan (2012, 38) tat dies ebenfalls niemand. Stattdessen elaborieren nur einige jener 57,1 %, die Englisch als Bedrohung wahrnehmen, die Gründe für ihre Wahrnehmung. Der Widerspruch, der sich in den Freitextantworten zum Bedrohungsgefühl findet, überrascht hierbei: Denn weshalb sei eine gemeinsame Lingua Franca für die Wissenschaft gut, wenn sich die Wissenschaftler*innen dadurch mehrheitlich bedroht fühlen? Dies kann in der Formulierung der Frage und in der fehlenden Spezifizierung des Wortes „Bedrohung“ liegen, auf die Olsson und Sheridan auch nicht eingehen. Es liegen nämlich mehrere Interpretationsmöglichkeiten vor, nach denen mit „Bedrohung“ gemeint sein kann:

- dass die Disziplin als solche durch fehlende Sichtbarkeit von Forschungsergebnissen bedroht ist,
- die Dominanz des Englischen mit mehr Arbeitsaufwand für Forschende mit anderen Erstsprachen verbunden ist,
- Englisch an sich die Stellung anderer Forschungssprachen bedroht.

Unabhängig von der Lesart der Frage ist ersichtlich, dass Englisch von Forschenden mehrheitlich auf einem oder mehreren Niveaus als Bedrohung wahrgenommen wird.

Mit dem Aufkommen von KI-gestützten Übersetzungssoftwares läge die Annahme nahe, dass der zusätzliche Arbeitsaufwand für Übersetzungsarbeiten, der schon bei Olsson und Sheridan (2012, 41-42) thematisiert wurde, verringert wird, Unterschiede ausgleichen und in weiterer Folge das Bedrohungsgefühl mindern kann. Immerhin können solche Programme die Textqualität merklich verbessern und eine wichtige Unterstützung sein. Dabei spiele allerdings die eigene Sprachkompetenz eine wichtige Rolle (Klimova et al., 2023, 676). Da die Teilnehmer*innen unserer Studie angaben, im Schnitt über sehr hohe Englischkenntnisse zu verfügen, könnte angenommen werden, dass KI ihnen viel helfen würde. Interessanterweise haben aber nur 61,1 % der WOES geantwortet, überhaupt jemals KI-basierte Softwares benutzt zu haben. Es liegt demnach aufgrund unserer Daten die Vermutung nahe, dass KI aktuell noch keinen signifikanten Effekt zu mehr Chancengleichheit in der internationalen wissenschaftlichen Forschungscommunity hat, selbst wenn KI-Tools von der Mehrheit benutzt wird.

All diese Beobachtungen führen zu lebensweltlichen Konsequenzen, die einerseits angehende

Forscher*innen und andererseits auch die Hochschulen betreffen. Aus den Ergebnissen unserer Studie und dem Vergleich zur Studie von Olsson und Sheridan (2012) zeigt sich, dass die Teilnahme am akademischen Publikationsbetrieb in den Geisteswissenschaften ohne Englischkenntnisse schwer ist. In anderen Worten bedeutet dies, dass WOESS, die nicht über ausreichende Englischkenntnisse verfügen, einen Nachteil gegenüber denjenigen hätten, die schon solche mitbringen. Damit verbunden ist ein impliziter Appell an die Hochschulen, Angebote zu schaffen, sich diese Kenntnisse aneignen zu können. Denn damit ist eine gewisse Chancengerechtigkeit geboten und würde etwaige Nachteile ausgleichen können und mehr Studierenden und beginnenden Forschenden den Weg in eine akademische Laufbahn ermöglichen.

Conclusio

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Untersuchungen von Olsson und Sheridan (2012), deuten aber gleichzeitig eine Intensivierung der wahrgenommenen Stellung des Englischen an. Dies zeigt sich sowohl in der höher wahrgenommenen Englischkompetenz der Teilnehmer*innen als auch besonders im erhöhten Bedrohungsgefühl durch das Englische im wissenschaftlichen Publikationsbetrieb. Es kann keine klare Tendenz festgestellt werden, dass es einen belastbaren Unterschied durch das Aufkommen von KI-gestützten Softwares gibt, auch wenn die Mehrheit der Teilnehmer*innen angeben, solche Tools zu benützen. Es zeigt sich demnach, dass Englisch als Wissenschaftssprache eine zunehmende Bedeutung in den Geisteswissenschaften innehat. Dies impliziert eine Unerlässlichkeit von Englischkenntnissen, um wissenschaftliche Karrieren zu verfolgen. Nichtsdestoweniger benötigt es mehr Forschung, um dieses Bild klarer werden zu lassen. So sind weitere Studien wünschenswert, die dieses Phänomen an anderen geisteswissenschaftlichen Instituten untersuchen oder mit naturwissenschaftlichen Disziplinen vergleichen.

Literaturverzeichnis

Albornoz, O. (2022). The Continuous Search for Knowledge: Some Aspects of my Academic Experience and Mental Lapses as a Sociologist. *Espacio Abierto*, 31(3), 232-258.

Al-Janabi, A. (2022, April 28). Publish in English or perish. *Chemistry World*. <https://www.chemistryworld.com/careers/publish-in-english-or-perish/4014820.article>

Boyd, S. (1999). Transatlantic connections. Attitudes towards (Anglo-American) English in Sweden in the 1990s. In Blanck, D. & Runblom, H. (Eds.), *Migration och mångfald. Essäer om kulturkontakt och minoritetsfrågor tillägnade Harald Runblom* (pp. 233-248). Uppsala University.

Curry, M. J. & Lillis, T. (2004). Multilingual Scholars and the Imperative to Publish in English: Negotiating Interests, Demands, and Rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), (663 - 688). <https://doi.org/10.2307/3588284>

Cussel, M., Aran, J.R., & Barranco, O. (2023). Academics in the semi-periphery: Translation and linguistic strategies on the rocky road to publishing in English. *Social Science Information*, 62(4), 440-464. <https://doi.org/10.1177/05390184231221>

Dainton, B. (2015a). The Vienna Circle and its „Wissenschaftliche Weltauffassung“. In Dainton, B. & Robinson, H. (Hg.), *The Bloomsbury Companion to Analytical Philosophy* (pp. 50-60). Bloomsbury. DOI: 10.5040/9781474236461.ch-008

Dainton, B. (2015b). A Different World. In Dainton, B. & Robinson, H. (Hg.), *The Bloomsbury Companion to Analytical Philosophy* (pp. 3-7). Bloomsbury. DOI: 10.5040/9781474236461.ch-001

Falkner, H. (1998). 'Diglossia': Back To The Roots - Diglossie Bei Ferguson Und Fishman. *Grazer Linguistische Studien*, 49(Frühjahr), 1-12.

Finacchario & Perrine (2024). Linguistic justice in academic philosophy: the rise of English and the unjust distribution of epistemic goods. *Philosophical Psychology*, 37(6), 1483-1512. DOI: 10.1080/09515089.2023.2284243

Flowerdew, J. (2000). Discourse Community, Legitimate Peripheral Participation, and the Nonnative-English-Speaking Scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150.

Grange, H. (2024). In all languages? How minority languages are excluded from scholarly publishing. *Insights - The Uksg Journal*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1629/uksg.640>

Gunnarsson, B.L., & Öhman, K. (1997). Det internationaliserade universitetet. En studie av bruket av engelska och andra främmande språk vid Uppsala universitet. Uppsala: Uppsala Universitet.

Hyltenstam, K. (1999). Svenskan i minoritetsperspektiv. In Hyltenstam, K. (Ed.), *Sveriges sju inhemska språk: Ett minoritetsperspektiv*, 205-240. Lund, Sweden: Studentlitteratur.

Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A.D. et al. (2023). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review. *Education and Information Technologies* 28, 663–682. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2>

Bolton, K. & Kuteeva, M. (2012). English as an academic language at a Swedish university: parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(5), 429-447. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.670241>

Mair, C. (2024). English in Germany as a foreign language and as a lingua franca. *World Englishes*, 43(2), 244-258. <https://doi.org/10.1111/weng.12641>

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum, Qualitative Social Research*, 1.

- Melander, B. (1997). De små språken i den europeiska gemenskapen. *Språk och Stil*, 7, 91-113.
- Mauranen, A., Hynninen, N. & Ranta, E. (2010). English as an academic lingua franca: The ELFA project. *English for Specific Purposes*, 29(3), 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.10.001>
- Olsson, A., & Sheridan, V. (2012). A Case Study of Swedish Scholars' Experiences With and Perceptions of the Use of English in Academic Publishing. *Written Communication*, 29(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/0741088311428566>
- Ren, S.S. & Hu, G.W. (2023). Two Chinese medical doctors' English scholarly publishing practices: Challenges, contradictions and coping strategies. *Iberica* 45, 289-316. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.45.289>
- Rutz, A. (2018). Landesgeschichte in Europa: Traditionen – Institutionen – Perspektiven. In: Freitag, W., Kißener, M., Reinle, C. & Ullmann, S. (Hg.), *Handbuch Landesgeschichte* (pp. 102-125). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354188-006>
- Teleman, U. (1992). Det svenska riksspråkets utsikter i ett integrerat Europa. *Språkvård*, 4, 7-16.
- Universität Wien. (2022). Curriculum für das Bachelorstudium der Geschichte (Version 2019). https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Geschichte_Vers2019.pdf
- Universität Wien. (2024). Curriculum für das Masterstudium Philosophie (Version 2024). https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/02_pdf/20240328-14.pdf
- Uzuner, S. (2008). Multilingual scholars' participation in core/global academic communities: A literature review. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 250-263.



Gedanken in Worte fassen

Kreativität beim Schreiben in der Philosophie

Nele Transfeld, Lilli Vanek (Universität Wien)

Betreuerin: Daniela Rothe (Universität Wien, Universität Innsbruck)

Abstract:

Dieser Forschungsartikel befasst sich mit dem Schreiben in der Philosophie, oder genauer gesagt mit dem dafür erforderlichen Maß an Kreativität. Seit ihren antiken Anfängen baut die Philosophie als Disziplin nämlich stark auf Textualität. Doch die Manier, in der philosophische Texte verfasst werden, hat sich von der Antike bis heute immer wieder stark verändert. Diese Arbeit analysiert nun die aktuellen philosophischen Schreibpraxen und verfolgt die Frage: Welche Rolle spielen kreative und literarische Schreibmethoden im Schreibprozess von gegenwärtigen Philosoph*innen an der Universität Wien?

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst ein Blick auf die Textualität in der Philosophiegeschichte geworfen. Danach wird sich anhand von aktuellen Handbüchern über das wissenschaftliche Schreiben in der Philosophie theoretisch an die gegenwärtige, philosophische Schreibpraxis angenähert. Im Anschluss daran wurden Interviews mit Philosoph*innen der entsprechenden Fakultät der Universität Wien durchgeführt. Grundsätzlich ließ sich im Rahmen der Befragungen erkennen, dass jeder Schreibprozess bis zu einem gewissen Grad kreativ abläuft. Sei es im Rahmen der Ideenfindung, der eigentlichen Textproduktion oder im Endprodukt selbst. Wie und wann Kreativität konkret eine Rolle spielt unterschied sich teilweise stark von Interviewpartner*in zu Interviewpartner*in.

Keywords: philosophische Schreibpraxis, Schreibdenken, Kreativität, kreatives Schreiben, Textualität in der Philosophiegeschichte

Empfohlene Zitierweise:

Transfeld, N., & Vanek, L. (2026): Gedanken in Worte fassen. Kreativität beim Schreiben in der Philosophie. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 13, 131-148. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261313>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

Gedanken in Worte fassen Kreativität beim Schreiben in der Philosophie

Nele Transfeld, Lilli Vanek (Universität Wien)
Betreuerin: Daniela Rothe (Universität Wien, Universität Innsbruck)

Einleitung

“Dem menschlichen Geschlecht gab er die Sprache
Und aus der Sprache rang sich der Gedanke,
Er, der das Maß des Universums ist!“

Der entfesselte Prometheus von Percy Bysshe Shelley, 101

Bei *Der entfesselte Prometheus* handelt es sich um ein Drama von Percy Bysshe Shelley, einem Schriftsteller, welcher für seine poetische, ausschweifende Ausdrucksweise bekannt ist. Die lyrische Sprache in Shelleys Texten scheint auf den ersten Blick eigentlich nicht zu den von ihm behandelten Inhalten zu passen, welche von politisch-philosophischer bis hin zu sozialkritischer Natur waren. Denn Themenfelder wie Politik und Sozialkritik werden intuitiv meist mit entsprechenden sprachlichen Stilen verknüpft, welche für Genres wie Kampf- und Streitschriften, Manifeste, Aufrufe, Thesenpapiere oder Abhandlungen üblich sind. Lyrik und Romantik scheinen dabei nur schwerlich ins Bild zu passen. Anhand von dieser Intuition ist zu erkennen, wie intensiv Sprache und Denken miteinander verknüpft sind. Bestimmte Inhalte werden oft auf eine bestimmte Weise artikuliert und kommuniziert. Was wir schreiben, ist bis zu einem gewissen Grad also auch immer davon abhängig, wie wir es schreiben.

Das gilt zum Beispiel innerhalb der Wissenschaften: Wissenschaftliche Texte wollen gemeinhin neue Erkenntnisse aufzeigen, diese erklären und belegen, im Idealfall so, dass andere Wissenschaftler*innen dem folgen und auf den gesammelten Forschungsergebnissen ihrer Community aufbauen können. Dafür muss man als Wissenschaftler*in nicht nur in der Lage sein, Forschung zu betreiben, sondern auch, sich anderen gegenüber intellektuell zu öffnen und mitzuteilen. Damit das gelingt, sind im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens insbesondere gedankliche Klarheit und sprachliche Präzision wichtig (Esselborn-Krumbiegel 2022, 10).

Eine wissenschaftliche Disziplin, in der Textualität bereits eine lange Tradition hat, ist die Philosophie. So wurden philosophische Theorien schon vor über 2000 Jahren beispielsweise in Form von Dialogen und Theaterstücken niedergeschrieben. Schon damals war Schreiben ebenso wie Malen, Dichten oder Musizieren ein zu erlernendes Handwerk. Seit der Antike hat sich die Art und Weise, wie philosophische Texte entstehen aber natürlich gewandelt. Was sich allerdings durch die Geschichte der philosophischen Textproduktion zieht, ist, dass philosophisches Schreiben stets ein gewisses Maß an Kreativität erfordert – und genau um dieses soll es in dem nachfolgenden Artikel gehen. Genauer gesagt

gilt unser Forschungsinteresse der folgenden Frage: Welche Rolle spielen kreative und literarische Schreibmethoden im Schreibprozess von gegenwärtigen Philosoph*innen an der Universität Wien?

Um diese zu beantworten, werfen wir zunächst einen Blick in wissenschaftstheoretische und schreibwissenschaftliche Handbücher, wie Jonas Pfisters *Werkzeuge des Philosophierens* (2015) oder Ulrike Scheuermanns *Schreibdenken* (2016), welche zwei interessante Konzepte vorstellen: Schreiben als Werkzeug und Schreibdenken. In diesem Kapitel wird es vor allem um die epistemische Bedeutung des Schreibens – oder mit Shelley formuliert: das Ringen von Gedanken aus der Sprache – gehen. Ziel hier ist es, sich Schreiben als Werkzeug anzusehen und die Bedeutung von Kreativität im philosophischen Schreibprozess herauszuarbeiten.

Im nächsten Kapitel werden dann einige exemplarische Schlaglichter der Philosophiegeschichte herangezogen. Dabei wollen wir feststellen, wie und welche Texte über die Zeiten hinweg geschrieben wurden und welche Rolle Kreativität bei alldem gespielt hat. Insbesondere liegt unser Fokus hierbei auf der Herausbildung zweier, dualistisch lesbarer Lager, welche einerseits einen eher nüchtern-analytischen und andererseits einen eher literarisch-poetischen Ansatz bezüglich des philosophischen Schreibens, aber auch des Philosophierens allgemein, vertreten.

Nach dem historischen Abriss wird die aktuelle philosophische Schreibpraxis thematisiert. Zunächst versuchen wir sie mithilfe von Handbüchern wie *Wissenschaftliches Arbeiten im Philosophiestudium* (2018) von den Philosoph*innen Flatscher, Posselt und Weiberg zu erfassen. Anschließend folgt der Kern unserer Forschung: Um die dargestellten wissenschafts- oder „philosophietheoretischen“ Eindrücke zu überprüfen, haben wir Interviews mit Dozent*innen der philosophischen Fakultät der Universität Wien durchgeführt. Wir befragten die teilnehmenden Personen zu ihrem eigenen Schreibprozess und ihrem Umgang mit Kreativität beim philosophischen Schreiben. Mit Rückbezug auf die vorangegangenen theoretischen Überlegungen, werden die Antworten der Interviewteilnehmer*innen abschließend systematisch rekonstruiert, analysiert und miteinander verglichen.

Am Ende dieser Arbeit steht damit eine Konklusion, die versucht, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und Brücken zwischen Philosophiegeschichte und aktuellem Philosophieren herzustellen, und die auch als Plädoyer für eine abenteuerlustige, ideenreiche und aufgeschlossene Philosophie steht, die unter Einbindung, nicht unter Ausschluss von kreativen bis hin zu künstlerischen Praxen arbeitet.

Theoretischer Hintergrund: Schreiben in der Philosophie

Schreiben als Werkzeug der Philosophie

Wie in den meisten Wissenschaften geht es in der Philosophie vorrangig darum, neue Erkenntnisse und Konzepte zu erklären und zu belegen. Entsprechend stützt sich die Philosophie auf gutes Argumentieren und klare Sprache und damit zu einem großen Teil auf die Schrift. Natürlich findet philosophischer Diskurs auch mündlich statt, allerdings ist Verschriftlichung in der Regel nicht wegzudenken. Sie ist ein elementarer, teils notwendiger Wegbereiter für philosophische Auseinandersetzungen. Textualität ist für die Philosophie aufgrund ihrer offensichtlichen Vorteile von hoher Bedeutung, denn in Texten

manifestierte Gedanken überdauern die Jahre eher als das gesprochene Wort und können leichter verbreitet werden. Platon, Kant und Nietzsche sind nur drei der großen, vergangenen Philosoph*innen, welche derzeitiges philosophisches Denken aufgrund ihrer schriftlichen Werke weiterhin maßgeblich beeinflussen. Das Werkzeug Schrift ist aus der Philosophie nicht wegzudenken.

Bevor allerdings die Schriftlichkeit der Philosophie näher behandelt werden kann, ist es wichtig zu klären, was mit „Philosophie“ hier überhaupt gemeint ist: Wir beziehen uns hier auf Texte, welche philosophische Fragestellungen und Themen behandeln. Es geht um Textsorten und Genres in ihrer Vielzahl und nicht ausschließlich um rein akademische Artikel oder systematische Abhandlungen. Wenn in dieser Arbeit also von „Philosophie“ gesprochen wird, sind damit Texte unterschiedlichster Genres der Vergangenheit und Gegenwart gemeint, egal ob es sich dabei um einen eher analytischen oder poetischen Ansatz handelt. Dazu gehören zum Beispiel Aphorismen, wie man sie bei Nietzsche oder Wittgenstein finden kann; Dialoge, wie die von Platon oder Leibniz; literarisch-philosophische Essays, wie von Montaigne oder Theaterstücke, wie jene von Sartre. Davon unterschieden sind wissenschaftlich-philosophische Texte, wie die bereits erwähnten Artikel und Abhandlungen, welche ihren Inhalten nach philosophisch sind oder einen philosophischen Umgang mit ihren Inhalten haben: argumentativ und analysierend (Pfister 2013, 229-230). Argumentation und Analyse sind zwei wichtige Grundsäulen des Philosophierens. „Philosophieren heißt, sich im Denken zu orientieren, genauer: die Grundlagen des Alltagsverständes und der Wissenschaften zu analysieren und zu beurteilen. [...]. Die zentrale Methode der Philosophie ist das gründliche Nachdenken und das begrifflich scharfe Argumentieren.“ (Hübl 2012, 3)

Philosophie orientiert sich am Denken selbst, wo empirische Wissenschaften sich an Daten und Fakten orientieren. Doch obwohl sowohl Naturwissenschaften als auch Philosophie ihre Ergebnisse in schriftlicher Form festhalten, geht die Philosophie noch tiefer: der Akt des Schreibens selbst führt zum Ziel. Das Forschen passiert während des Schreibens von Texten und ist selbst ein notwendiger Schritt, damit philosophische Gedanken sich entwickeln können. Der Weg hin zum fertigen Text ist Teil des Philosophierens. „Zwar kann man auch ohne Texte philosophieren, sehr gut sogar, aber derjenige, der tiefer in die Sache vordringen will, kommt um das Lesen und Schreiben von Texten nicht herum.“ (Pfister 2013, 9)

Einerseits besteht Philosophie daraus, Argumente zu Text zu bringen. Andererseits wird das Schreiben selbst als Mittel zum Zweck verwendet und in den philosophischen Denkprozess integriert. Hier finden sich zwei Konzepte: Schreiben als Werkzeug, nach Philosoph Jonas Pfister, und die Idee des „Schreibdenkens“ von der Psychologin Ulrike Scheuermann.

Nach Scheuermanns Theorie sei Schreiben ein Teil des epistemischen Denkprozesses und nicht nur darauf ausgelegt, das Endprodukt Text zu erschaffen. Mit ihrem Konzept des Schreibdenkens stellt Scheuermann eine Idee in den Raum, die für jegliche Art des Schreibens hilfreich ist, aber besonders an den philosophischen Denkprozess erinnert. Ihr Konzept beschreibt Scheuermann folgendermaßen: „Schreibdenken ist eine schriftliche Denk- und Lernmethode, die dabei hilft, sich nach innen zu wenden und dort konzentriert an die innere Sprache und die eigene Gedanken- und Gefühlswelt anzuknüpfen.“ (Scheuermann, 2016, 11)

Ist Philosophieren denn so anders? Die Gemeinsamkeit von Schreibdenken und Philosophieren liegt in dieser Wendung nach innen, in der Erforschung der eigenen Gedanken und letztendlich darin, diese Gedanken nach außen zu befördern und auf das Papier zu bringen. Eine ähnliche Überlegung kann man auch bei dem Philosophen Jonas Pfister finden:

Philosophisch zu schreiben ist eine Kunst, die man ebenso erlernen kann wie die Kunst, philosophisch zu lesen und zu diskutieren. Es ist wichtig, früh mit dem eigenen Schreiben zu beginnen, weil man sich damit darin übt, sich einen Gedankengang anzueignen und seine eigenen Gedanken auf den Punkt zu bringen. (Pfister 2013, 227)

Pfister unterscheidet verschiedene Zwecke des Schreibens, so könne man beispielsweise für sich selbst oder für die Öffentlichkeit schreiben. Zu letzterem gehöre das wissenschaftliche und damit auch das philosophische Schreiben (Pfister 2013, 227). Das Schreiben unterteilt Pfister in verschiedene Phasen, wobei Planung und Vorbereitung bereits ein wichtiger erster Teil des Schreibens seien. Zunächst müsse geklärt werden, was das Ziel des Textes sei. Im nächsten Schritt werde die Gliederung der Argumentation geplant. Darauf folge das eigentliche Schreiben und anschließend das Überarbeiten. Diese Schreibphasen müssen aber nicht linear durchlaufen werden, so Pfister, es könne zwischen den einzelnen Schritten gewechselt werden, wenn es denn notwendig scheint (Pfister 2013, 228-229).

Das Konzept des Schreibdenkens favorisiert einen anderen Zugang zum Schreiben von Texten. Es handelt sich dabei um ein kreatives Schreibkonzept, welches „als Denk- und Lernwerkzeug“ diene (Scheuermann 2016, 11). Aber wie genau funktioniert Schreibdenken? Scheuermann bezeichnet damit „den Prozess des Weiterdenkens beim Schreiben“ (Scheuermann 2016, 18). Einfach zusammengefasst, lasse man beim Schreiben seinen Gedanken freien Lauf, ohne sich von seiner kritischen Stimme stören zu lassen. Man könne, müsse das Geschriebene aber nicht weiterverwenden (Scheuermann 2016, 9). Als Beispiele für Schreibdenk-Übungen nennt Scheuermann Denkbilder, Schreibsprints, Denkwege, gemeinsames Schreiben und Notizen schreiben. Bei letzterem werden Ideen und Einfälle zum Beispiel mithilfe von Notizbüchern und Audioaufnahmegeräten festgehalten, um sie nicht zu vergessen und so später ausarbeiten zu können (Scheuermann 2016, 93). Scheuermann benennt die Vorteile der Methode: „Schreibdenken ist denk- und schreibfördernd, inspirierend, bringt Neues hervor und es lassen sich damit Probleme lösen. [...] Schreibdenken kann das Denkinstrument sein, wenn es um komplexe Gedankengänge und Inhalte geht [...]“ (Scheuermann 2016, 11).

Damit passt diese Methode mustergültig in die Philosophie. Die innere Stimme werde gestärkt, wodurch Texte einen lebendigeren Lesefluss erhalten (Scheuermann 2016, 15). Bei der inneren Stimme knüpft der philosophische Schreibprozess gut an, gehe es bei philosophischen Texten eben darum, eine eigene These zu verteidigen, so auch Pfister (Pfister 2013, 235). Zusammenfassend wird mithilfe vom Schreibdenken die Argumentation leichter von innen nach außen geholt.

Sowohl Pfister als auch Scheuermann befassen sich mit dem Thema Schreibblockade. Pfister schlägt sukzessive Ausarbeitung als Lösungsansatz vor, wobei er betont, dass die Blockaden Teil des Prozesses sind, da man Zeit brauche um nachzudenken, bevor man weiterschreiben könne (Pfister

2013, 234). Scheuermann dagegen, bietet mit Schreibdenken ein Werkzeug, mit welchem schnell und jederzeit in neue Richtungen gedacht werden und die Lösungen schreibend gefunden werden könne (Scheuermann 2016, 16).

Scheuermanns Zugang unterscheidet sich auch darin von Pfisters, dass ihr Konzept verschiedene kreative Methoden beinhaltet, obwohl sie sich mit Schreiben im wissenschaftlichen Kontext befassen. So würden die verschiedenen Techniken allgemein die Kreativität steigern. Scheuermann betont aber, dass es bei ihren Methoden hauptsächlich um die Förderung der eigenen Schreibkompetenz geht und nicht darum, direkt fertige Texte zu produzieren (Scheuermann 2016, 19).

Schreiben, Kreativität und Philosophie

Was aber ist mit kreativen Schreibmethoden gemeint? Ist nicht jede Form von Schreiben bereits kreativ? Der Definition der Stanford Encyclopedia of Philosophy zufolge, teilt sich Kreativität in drei Aspekte: Eine Person, ein Prozess oder ein Produkt können kreativ sein (Stanford Encyclopedia of Philosophy 2023, Creativity). Philosophisches Schreiben besteht also aus der*dem kreative*n Philosoph*in, der*die, mithilfe eines kreativen Prozesses, einen kreativen Text produzieren kann.

Scheuermanns Konzept bezieht sich auf den kreativen Prozess. Sie bezeichnet kreatives Schreiben als „Sammelbezeichnung für verschiedenste Schreibkonzepte, die Schreiben als kreativen Prozess mit kreativen, assoziativen Methoden vermitteln [...] für literarische, berufliche und wissenschaftliche Textformen“ (Scheuermann 2016, 24). Bei Pfister wird die Rolle von Kreativität für das Schreiben nicht angesprochen. Seine Ausführungen beziehen sich auf die Schreibphasen, Textsorten und konsistente Argumentationsstruktur, kreative Schreibmethoden kommen dagegen nicht vor.

Akademisches Schreiben wird zumeist als „formal, objektiv und unpersönlich“ eingestuft (Molinari 2022, 18). Texte, welche im universitären Kontext verfasst werden, zielen vornehmlich auf Wissensvermittlung ab (Molinari 2022, 20). Doch muss philosophisch-wissenschaftliches Schreiben immer „formal“ oder „unpersönlich“ stattfinden? Schließlich zeigt gerade die eng mit der Literatur- und Kunstgeschichte verwobene philosophische Tradition, dass Grenzen zwischen epistemischen und kreativen Ansprüchen überschritten werden können. Schreiben selbst dient als Werkzeug, um Gedanken in Worte zu fassen und Argumente auf das Papier zu bringen. Mit Pfisters systematischerem Zugang auf der einen Seite und Scheuermanns kreativerem Ansatz auf der anderen, lässt sich feststellen, dass Schreiben nicht nur auf das Endprodukt Text ausgerichtet sein muss, sondern den Weg dorthin bereits maßgeblich prägt. Auch das Endprodukt selbst kann so von der Kreativität des Schreibprozesses profitieren.

Kreatives Schreiben in der Philosophiegeschichte

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, ist das geschriebene (neben dem gesprochenen) Wort das wichtigste Denkwerkzeug von Philosoph*innen. Dadurch kann es passieren, dass die disziplinären Grenzen zwischen Philosophie und Literatur aufgeweicht werden, denn beide bestehen fundamental aus Sprache. Literarisch-kreatives und philosophisches Schreiben fließen regelmäßig ineinander. Man

denke beispielsweise an Montaignes Essais, Nietzsches Aphorismen oder die Art und Weise, wie Kierkegaard seine Schriften literarisch ausgestaltete. Gemeinsam mit vielen anderen Texten sind sie Meilensteine der Philosophiegeschichte und Klassiker der Literatur zugleich.

Aufgrund der herausragenden wissenschaftlichen und technischen Fortschritte brach Ende des 19. Jahrhunderts jedoch ein neuer Zeitgeist in der Philosophie an (Albert 2017, 8). Philosoph*innen wie zum Beispiel die Mitglieder des Wiener Kreises versuchten, die Philosophie an die so erfolgreiche Methodik der Naturwissenschaften anzupassen. Der thematische Schwerpunkt wurde auf Fachbereiche wie Logik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie gelegt (Albert 2017, 10). Was von „den uralten Problemen des philosophischen Denkens [...], wie etwa Zeit, Tod, Liebe, Gesellschaft, Natur, Gott“ (Albert 2017, 9) übrigblieb, war zumeist rein philosophiehistorische Forschung. Allgemein wurde Philosophie von nun an stark positivistisch betrieben (Albert 2017, 9). Dementsprechend veränderte sich, welche philosophischen Texte geschrieben wurden und wie. Anstelle von Aphorismen und Romanen schrieben Schlick, Carnap und deren Kolleg*innen nun Abhandlungen und Artikel mit systematischen Argumentationen und sachlichem Stil.

Das Philosophieverständnis des Wiener Kreises kann historisch als Gegenbewegung zum Denken früherer Philosoph*innen wie Nietzsche, Dilthey und Bergson interpretiert werden. Diese setzten sich nämlich für kreative und literarische Einzüge in die Philosophie und gegen die – wie sie es nannten – „Universitäts-“ und „Fachphilosophie“ ihrer Zeit (Albert 2017, 9-10) ein. Sie wollten die damaligen wissenschaftlichen Konventionen, vor allem aber die Wirklichkeitsfremde des Wissens überwinden und plädierten für mehr Unmittelbarkeit (Albert 2017, 8). Daher bezeichne man ihre Denktradition häufig als Lebensphilosophie. Die drei Denker „wollten die Philosophie wieder philosophisch betreiben“ (Albert 2017, 10), was sich ebenfalls in ihrem mitunter kreativen Schreiben widerspiegelt. Beispielsweise Nietzsche wurde deswegen abschätzend als „Dichterphilosoph“ bezeichnet (Albert 2017, 39), um nahezulegen, dass er keine ernstzunehmende Philosophie betreibe (Albert 2017, 40).

Diese Betitelung verdeutlicht, dass es seit jeher Bemühungen gibt, das Kreative, Literarische und Künstlerische von der Philosophie zu trennen. Ein früher Vertreter einer solchen dualistischen Position ist Platon: So lässt er beispielsweise in seinem Gorgias-Dialog den Sophisten Gorgias mit dem Philosophen Sokrates diskutieren. Dabei wird schnell klar, dass es Sophist*innen angeblich bloß um die Überzeugungskraft und Ausgestaltung ihrer Reden gehe. Philosoph*innen sollen indes Wert auf den Wahrheitsgehalt und die Inhalte ihrer Argumente legen (Seeck 2020, 15-16). Was Platon hier zum Ausdruck bringt, ist seine Verachtung gegenüber der Rhetorik. Die Kunst der Rhetorik befasse sich damit, wie stilistische und kommunikative Mittel wirken, um möglichst erfolgreiche (das heißt überzeugende) Reden zu entwickeln (Filius & Mischer 2018, 11). Ganz der platonischen Tradition folgend, werde die Rhetorik oft auch heute noch der Logik, welche sich mit der formalen Gültigkeit von Argumenten beschäftigt (Filius & Mischer 2018, 12), entgegengesetzt. Daher hätte sie unter vielen gegenwärtigen Philosoph*innen ebenfalls einen zweifelhaften Ruf (Filius & Mischer 2018, 14).

Das äußert sich unter anderem darin, wie Philosophie betrieben und gelehrt wird: „Früher gehörte auch die Rhetorik neben Logik und Dialektik zur Grundausbildung jedes angehenden Wissenschaftlers und jeder angehenden Wissenschaftlerin. Heute hingegen findet eine systematische Ausbildung in Rhetorik

nicht statt, auch wenn an einigen philosophischen Instituten mittlerweile wieder Veranstaltungen zur Einführung in das philosophische Schreiben angeboten werden“ (Filius & Mischer 2018, 13). Möglicherweise liegt darin einer der Gründe, warum moderne Philosoph*innen sich tendenziell immer seltener eines literarischen Schreibstils bedienen. Nur mehr vereinzelte Philosoph*innen bringen ihre philosophischen Ansichten in beispielsweise Romanen zum Ausdruck, wie die Philosophin und Schriftstellerin Iris Murdoch.

Hat Platon sich mit seiner dualistischen Sichtweise also bis heute durchgesetzt? Geht es beim Philosophieren nur noch um das „Was“ und gar nicht mehr um das „Wie“? Wenn ja, was bedeutet das für das Schreiben in der modernen Philosophie?

Wissenschaftliches Schreiben in der gegenwärtigen philosophischen Praxis

Retrospektiv zu erfassen, wie das Schreiben in der Philosophiegeschichte funktioniert hat, ist aufgrund von bereits bestehender Sekundärliteratur, die historische Tendenzen und Strömungen abzeichnet, hauptsächlich Recherchearbeit. Schwieriger ist es, zu erfassen, wie die gegenwärtige philosophische Praxis funktioniert. Um einen Einblick in das derzeitige akademisch-philosophische Schreiben zu geben, schauen wir exemplarisch zwei Texte an, deren Anliegen es ist, philosophische Schreibpraxis an Studierende zu vermitteln.

Bei dem ersten Text handelt es sich um einen Leitfaden zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Philosophie der Dozent*innen und Forscher*innen Matthias Flatscher, Gerald Posselt und Anja Weiberg (2018). Darin bezeichnen sie Texte als den „Hauptgegenstand der Philosophie“ (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 12). Denn es gelte in der Philosophie, Texte zu lesen, zu verstehen, zu interpretieren, selbst zu verfassen und schlussendlich zu diskutieren (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 12). Innerhalb dieses Prozesses werden moderne, wissenschaftliche Anforderungen an Texte oft „als eine Art Zwangsjacke, die das eigene Denken und Schreiben einengt und hemmt“ (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 11) wahrgenommen. Wie wir es auch bei Pfister gesehen haben, werden im Rahmen des philosophischen Schreibprozesses keine kreativen Schreibmethoden angesprochen.

Der „Zwang“ des wissenschaftlichen Arbeitens, wird bereits beim ersten Schritt einer jeden Textproduktion, also der Themenfestlegung ersichtlich. So wird das zu bearbeitende Thema von zahlreichen praktischen Rahmenbedingungen eingegrenzt, wie etwa durch zeitliche Vorgaben oder Limitationen in der Beschaffung und Nutzung fachspezifischer Literatur. In Summe führen sie dazu, dass Themenfelder stark präzisiert und eingegrenzt werden müssen. (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 11-12)

Des Weiteren wird in wissenschaftlichen Texten ein starker Rückbezug auf bereits vorhandene Literatur gefordert. Diese muss nach standardisierten Regeln zitiert werden, weswegen das Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten im Philosophiestudium dem Umgang mit Literatur und der Zitation auch ein ganzes Kapitel widmet (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, Kap. 3).

Bis hier könnte man meinen, dass die wissenschaftliche Normierung des Schreibprozesses nur den Umgang mit fremden Texten betrifft. Dem ist allerdings nicht so. Auch beim eigenen Schreiben hat man nur eingeschränkt freie Hand. Erstens ist der formale Aufbau einer wissenschaftlich-

philosophischen Arbeit festgelegt. Die Untergliederung in bestimmte Kapitel und deren Inhalt stehen im Vorfeld fest. (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 92-96). Zweitens ist das Layout von Texten in aller Regel standardisiert (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 106-108). Formale und gestalterische Entscheidungen werden heutzutage meistens seitens der Universität, von Verlagen, Journals oder ähnlichen Institutionen getroffen. Gleiches gilt für die sprachliche Ausgestaltung. Diesbezüglich müssen philosophische Arbeiten gemäß dem wissenschaftlichen Stil, welcher sich durch Präzision, Sachlichkeit, Verständlichkeit und Originalität auszeichnet, geschrieben werden (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 110). Philosophie wissenschaftlich zu betreiben, bedeutet die „Bearbeitung von Sachthemen in einem argumentativ-begründetem Stil“ (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 110). Um diesem Stil zu genügen, gilt es, unter anderem Füllwörter, „Ausdrücke der Pseudoevidenz“, Superlative und Verallgemeinerungen in Wortwahl und Satzbau zu vermeiden (Flatscher / Posselt / Weiberg 2018, 111-112). Damit der eigene Text möglichst „wissenschaftlich“ formuliert ist, gibt es sogar gesonderte Handbücher, wie zum Beispiel Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen (Esselborn-Krumbiegel 2022).

Dass ein guter argumentativer Stil das Wichtigste in einem philosophischen Text ist, wird auch von Pfister stark betont. Er bezeichnet die Argumentation als den Kern eines philosophischen Textes (Pfister 2013, 239). Pfister beschäftigt sich jedoch mehr mit Klarheit und gut begründeten Behauptungen und weniger mit einem bestimmten wissenschaftlichen Stil (Pfister 2013, 240).

Anhand dieser Richtlinien für philosophische Texte wurde aufgezeigt, dass die heutige, universitär geprägte, philosophische Praxis stark normiert ist. Es besteht eine große formale, sowie stilistische Diskrepanz zwischen den kreativen, oft auch literarischen, philosophiegeschichtlichen Werken, über die man schreibt und den Texten, die man selbst produziert. Daher sind heutige, zumeist akademische Philosoph*innen im Gegensatz zu Camus und Sartre wohl eher selten damit beschäftigt, Theaterstücke oder Romane zu schreiben. Die Frage bleibt: Wie viel kreativen Spielraum haben Philosoph*innen im universitären Kontext heute noch in ihrer Textproduktion?

Methodisches Vorgehen: Interviews mit Philosoph*innen an der Universität Wien

Um die Frage nach der Rolle von Kreativität im heutigen philosophischen Schreiben zu beantworten, haben wir qualitative Interviews mit vier Philosoph*innen des Instituts für Philosophie der Universität Wien durchgeführt. Alle Interviews folgten einem gemeinsamen Leitfaden, welchen wir gemäß den Vorgaben des Kapitels Leitfaden- und Experteninterviews von Cornelia Helfreich im Handbuch für Methoden der empirischen Sozialforschung (2019, 669-687) gestaltet haben.

Der Leitfaden bestand aus fünf explizit vorformulierten Leitfragen, sowie an diesen anknüpfenden, optionalen Elementen wie weiterführenden Nachfragen, Erzählaufforderungen und Stichworten. Unsere Intention war es, damit die folgenden Themengebiete abzudecken:

- Schritte und Phasen innerhalb des individuellen Schreibprozesses
- Rolle von Kreativität innerhalb des Schreibprozesses
- Rolle von Kreativität beim Endprodukt, den fertigen Texten

- Über Kreativität hinausgehende Werte beim Schreiben
- Einschätzung bezüglich der Rolle von Kreativität in der Praxis der Gegenwartsphilosophie

Grundsätzliches Ziel des Leitfadens war es, größtmögliche Offenheit und Varianz in den Antworten zuzulassen. Daher machten wir über die thematische Schwerpunktsetzung hinaus keinerlei Vorgaben. So wurde beispielsweise keine Definition von Kreativität vorab gegeben, um die Interviewpartner*innen selbst entscheiden zu lassen, wie weit der Begriff gefasst und angewendet werden soll. Die notwendige Einschränkung der Offenheit des Leitfadens „aus Gründen des Forschungsinteresses oder der Forschungspragmatik“ (Helfereich 2019, 670) begrenzte sich auf die, wenn auch sehr allgemein gefassten Leitfragen.

Bezüglich der Auswahl der Interviewpartner*innen lässt sich sagen, dass die Befragten aus verschiedenen Fachbereichen innerhalb der Philosophie ausgewählt wurden, um trotz der kleinen Stichprobe zumindest eine gewisse repräsentative fachliche Breite zu erfassen. Auch bezüglich des Geschlechts haben wir auf Ausgewogenheit geachtet. Das einzige Kriterium, welches alle Teilnehmer*innen erfüllen mussten, ist das Vorhandensein einer universitär- philosophischen Laufbahn, im Rahmen derer bereits mehrere schriftliche Publikationen vorgelegt wurden. Im Folgenden werden die Teilnehmer*innen gemäß der chronologischen Abfolge, nach der die Interviews geführt wurden, als Interviewpartner*in 1, 2, 3 und 4 bezeichnet.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass alle Interviewpartner*innen gemäß den Richtlinien der Forschungsethik aus dem bereits erwähnten Einführungsbuch für Methoden der empirischen Sozialforschung (2019) im Vorfeld informiert wurden, zur Teilnahme einwilligen mussten (Friedrichs 2019, 67) und Vertraulichkeit zugesichert bekommen haben (Friedrichs 2019, 71).

Ergebnisse: Kreative Schreibpraxis in der akademischen Philosophie

Auswertungsschwerpunkt 1: Individueller Schreibprozess und persönliche Werte beim Schreiben

Das erste Kerngebiet der Interviews bestand darin, den individuellen Schreibprozess und die persönlichen Werte beim Schreiben der Philosoph*innen abzufragen. Für drei von vier der interviewten Personen beginnt der Schreibprozess mit der Themenfindung. Jedoch wurde diesbezüglich mehrmals erwähnt, dass Themen für wissenschaftlich-philosophische Texte oft nicht selbst gesucht werden, sondern zum Beispiel in der Form von Call for Papers, „von außen“ kommen, beziehungsweise „vorgegeben“ werden. Insbesondere von Interviewpartner*in 4 wurde diese Themenfestlegung allerdings nicht als Einschränkung, sondern Hilfestellung oder Motivation wahrgenommen, um Schreibprojekte auch tatsächlich anzugehen und zu finalisieren. Interviewperson 3 dagegen, spricht thematische Vorgaben gar nicht an und betont stattdessen die Wichtigkeit der anfänglichen „Ideensammlungen“. Für sie startet durch den Schreib- auch der Denkprozess. Hier spiegelt sich das Motiv des Schreibdenkens nach Scheuermann wider. Ziel des Schreibprozesses dieser Person ist es, dabei nicht „die letzten Wahrheiten auszugraben und der Menschheit zu verkünden“, sondern „Gedankengänge zu entfalten“ und in „einen Austausch zu treten“. Ansonsten wurden thematische

Vorgaben von den Interviewpersonen eher neutral, also weder als hilfreich noch hinderlich, dargestellt.

Als zweiter Schritt im Schreibprozess wurde von Interviewpartner*innen 2 und 3 angegeben, dass sie sich das gewählte oder vorgegebene Thema eigenständig erschließen und sich selbst Gedanken dazu machen. Dann führen sie eine Literaturrecherche durch, bei der regelmäßig exzerpiert und Texte mehrmals gelesen werden. Auf Basis der gesichteten Literatur werden dann erneut eigene Überlegungen angestellt, bis nochmals recherchiert wird. Dieser synthetische Zyklus aus verschiedenen, ineinander übergehenden Schreibphasen wird wiederholt, bis zumindest eine erste Version des Textes verfasst ist.

Interviewpartner*in 2 unterstrich im Rahmen dieses Zyklus einen verantwortungsvollen Umgang mit dem aktuellen Forschungsstand. Ihm*ihr war es wichtig, dass man die bestehende (Sekundär-) Literatur möglichst vollständig, zumindest aber in einem angemessenen Umfang überblicken sollte. Im Gegensatz dazu verwies Teilnehmer*in 3 darauf, dass man nicht auf Vollständigkeit beharren, sondern möglichst offen arbeiten sollte. Er*sie sagte: „Dann ist halt eine andere Perspektive da [...] als am Anfang [...], aber der Schreibprozess ist ein durchaus offener und manchmal auch überraschender.“ Diese grundsätzliche Offenheit teilt Interviewpartner*in 3 mit Partner*in 4. Diese*r sprach von einem „flow of conciousness“, der ihn*sie durch das Schreiben trägt. Grundsätzlich ließ sich auch in diesem Schreibprozess das Konzept des Schreibdenkens erkennen. Das wissenschaftliche Arbeiten „läuft dann eigentlich nebenher“ und Person 4 betont: „[...] da muss ich jetzt nicht mehr nachdenken zum Beispiel, also das ist etwas, was ich relativ automatisch mache.“ Explizit wird besagte Ergebnisoffenheit von Person 2 zwar nicht angesprochen, allerdings erwartet auch er*sie sich von den eigenen Texten, dass sie „einen ganz neuen Blick auf die Welt oder [eine] Sache“ werfen. Es sollen noch unbestimmte Perspektiven eröffnet oder zumindest dazu angeregt werden, über etwas auf eine andere Art und Weise nachzudenken – und dafür ist, wie im zuvor angeführten Zitat von Teilnehmer*in 3 beschrieben, eine gewisse Offenheit erforderlich.

Zum Abschluss des ersten Auswertungsschwerpunktes bleiben nun noch die Aussagen von Interviewpartner*in 1 zu beleuchten, welche*r an dieser Stelle eine gewisse Sonderrolle einnimmt. Person 1 war die einzige, die von Anfang an und ohne explizite Nachfrage die Bedeutung von kreativen und künstlerischen Schreibmethoden innerhalb ihres Schreibprozesses betont hat. Sie bindet gezielt Praxen zum Beispiel aus Literatur und Poesie in ihr Schreiben ein, da sie ohnehin thematisch „an der Schnittstelle von Philosophie und Kunst“ arbeitet.

Für diese Person ist am wichtigsten, dass „kein Ausschluss der emotionalen und affektiven Ebenen aus dem Denkprozess“ stattfindet, sondern eine Integration bis hin zu einer „Parallelität von Gedachten und Gespürtem im Schreibprozess“ herrscht. Philosoph*innen sollten nicht zwischen Denken und Fühlen unterscheiden, sondern ihre Gedanken mit ihrem Empfinden und Intuitionen abgleichen. Um wissenschaftlich zu arbeiten, solle besagte Affektivität indessen nicht das alleinige Merkmal eines Denk- und Schreibprozesses sein, sondern müsse stets von einer logischen „Konsistenz-Ebene“ begleitet werden. So sagt Person 1: „Also mir ist wichtig, dass diese Texte mit- und nachvollziehbar sind und auch in gewisser Weise logisch konsistent sind. Außer ich spreche über Paradoxe [sic], aber auch

da muss ich in einem konsistenten Sinn über Paradoxe [sic] sprechen.“ Außerdem unterstrich diese*r Interviewpartner*in als Einzige*r, wie wichtig es sei, außerhalb der europäischen Tradition zu denken und interkulturell an Themen heranzugehen.

Auswertungsschwerpunkt 2: Rolle von Kreativität beim Schreibprozess und Endprodukt

Anschließend an die grundsätzliche Rekonstruktion des Vorgehens beim Schreiben fragten wir die Interviewpartner*innen nach der Rolle und dem Stellenwert von Kreativität, sowohl in ihrem Schreibprozess als auch bei den dabei entstandenen Texten.

Teilnehmer*in 1 antwortete, dass für ihn*sie „Kreativität [...] vor allem verbunden mit dem Terminus Forschung“ sei. Anhand des englischen Begriffs research erklärte er*sie, dass und warum Forschung immer kreativ sei: „[...] Forschung heißt auf der Suche sein, search. Und zwar ein kontinuierliches oder nachhaltiges auf der Suche sein, research.“ Als Forscher*in begeben sich kontinuierlich in einen unterbestimmten „Raum des Nichtwissens“, in dem man ohne „logische Leiter“ „suchend, forschend“ arbeiten müsse, um neues Wissen zu generieren. „Und das ist der Raum der Kreativität.“

Damit spricht Interviewteilnehmer*in 1 ebenjene Offenheit innerhalb des wissenschaftlichen Forschungsprozesses an, die uns bereits im Rahmen des Auswertungsschwerpunktes 1 bei den Teilnehmer*innen 3 und 4 begegnet ist. Aufgrund dessen, dass der philosophische Forschungsprozess, wie bereits an mehreren Stellen erläutert, maßgeblich mit dem philosophischen Schreibprozess zusammenfällt, legt eine offene und dementsprechend kreative Forschung auch ein offenes, kreatives Schreiben nahe.

Diese Sichtweise, dass philosophisches Forschen und Schreiben inhärent kreativ funktioniert, spiegelt sich auch in den Antworten der Teilnehmer*innen 2 und 3 wider. So meint Interviewpartner*in 2: „Also, es ist sehr viel einfacher zu sagen, wo [Kreativität] nicht eine Rolle spielt, das ist einfach in den Prozessen des Ausweisens anhand von Sekundärliteratur, [...] ansonsten würde ich sagen, dass eigentlich immer Kreativität eine Rolle spielt.“ Ähnlich sieht das auch Person 3: “[...] für mich ist das [Schreiben] immer ein kreativer Prozess [...]“ Sie betont sogar dezidiert das prozesshafte Abwägen von Argumenten und Entwickeln von Gedankengängen und geht im Zuge dessen auf konkrete Denk- und Schreibpraxen ein, wie das Erstellen von Audioaufzeichnungen, um Ideen festzuhalten und später zu verschriftlichen. Auch antwortet Teilnehmer*in 3, dass für ihn*sie der Rückgriff auf belletristische Texte beim Philosophieren wichtig ist, denn: „[O]ft kommt man da auf Ideen, die [...] anders [...] nicht so zugänglich sind oder nicht so nahe liegen. Einfach dadurch, dass man eine andere Perspektive einnimmt als die eigene, was man ja [...] immer macht, wenn man einen literarischen Text liest.“ Wissenschaftliche Forschung wird also per se nicht als unkreativ verstanden. So betont Teilnehmer*in 3 auch: „Die kreativen Potenziale, die schlummern [...] in dem Feld, das da als Unbewusstes bezeichnet wird und kommen dann so langsam in einen Bereich, wo es zur Sprache gebracht werden kann. [...] Das ist für mich immer sehr spannend und das würde ich schon als durchaus kreativen Prozess betrachten.“ Interviewpartner*in 4 bestimmt Kreativität auf zwei Weisen: im Großen und im Kleinen. Ersteres beziehe sich dabei auf die Ideenfindung und zweiteres auf den Arbeitsprozess. Insbesondere im Zuge der Ideengenerierung, finde auch hier die philosophische Arbeit nicht nur auf dem Papier statt, so

merkt die Person beispielsweise an, dass Sport ihr beim Nachdenken helfe. Allerdings ist Person 4 vor allem die Einhaltung von wissenschaftlichen Standards äußerst wichtig. So wurden von ihr auch außerhalb der wissenschaftlichen Konventionen, wie sie im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben wurden, noch keine philosophischen Texte geschrieben. Jeder produzierte Text soll „gut belegt und gut recherchiert sein“. Darüber hinaus werde auf Rhetorik, konsistente Argumentation und leserliche Qualität geachtet. Zusammenfassend kann zu Interviewpartner*in 4 gesagt werden, dass zwar kreative Formen der Ideenfindung genutzt werden und der Schreibprozess als kreativ betrachtet wird, aber kein Fokus auf kreativen Schreibmethoden liegt. Ein Fokus liegt jedoch, stärker als in den anderen Interviews, auf genauem wissenschaftlichen Arbeiten.

Damit steht die befragte Person 4 in starkem Kontrast zu den anderen Teilnehmer*innen, denn abgesehen von ihm*ihr haben alle angegeben, bereits philosophische Texte außerhalb des wissenschaftlichen Rahmens verfasst zu haben: In diesem Zusammenhang wurde bereits angedeutet, dass Interviewpartner*in 1 nicht nur akademisch-wissenschaftliches, sondern auch kreativ-wissenschaftliches und literarisches Schreiben praktiziert. Dessen*deren „Texte versuchen, auch eine literarisch-essayistische, zum Teil sogar poetische Schreibweise in das philosophische Denken mit zu integrieren.“ Entsprechend besitzen die Texte oftmals einen „poetischen oder dramatischen, literarischen Charakter“ und „sind zum Teil fürs Theater [oder] für eigene Lecture Performances geschrieben.“ Auch Interviewpartner*in 2 hat bereits „formfreie Texte verschiedener Art“ verfasst. Explizit genannt wurden Beiträge für Blogs und Konferenzen, die „ein freieres Format“ aufweisen und dementsprechend „freieres Reflektieren“ erlauben. In Bezug auf die Rolle von Kreativität wurde eingeräumt, dass die formfreien Texte „mehr Spielraum an Kreativität“ haben, „weil man einfach das Format mit einbeziehen kann, in das was man schreibt. Also das Ausmaß ist dort sicher kreativer, die Art der Kreativität [...] auch“, denn „da [ist] ein Unterschied drin, dass man mit der sprachlichen Gestaltung und Formgestaltung mehr Freiheit hat in den sozusagen ‚nicht wissenschaftlichen‘ Texten.“ Teilnehmer*in 3 machte ebenfalls die Angabe, bereits belletristische Texte veröffentlicht zu haben, ohne darauf weiter einzugehen, und wiederholte, dass Belletristik als Inspiration in das Schreiben seiner*ihrer wissenschaftlichen Texte miteinfließt.

Somit kann für den zweiten Auswertungsschwerpunkt zusammenfassend gesagt werden, dass erstens der philosophische Forschungs- und Schreibprozess aufgrund seiner Offenheit als inhärent kreativ wahrgenommen wird und dass zweitens die Kreativität beim akademisch-philosophischen Schreiben nicht in jeder Schreibphase gleich präsent ist. So wird die Wahl der Themen und Ideenfindung zwar als kreativ betrachtet, doch die sprachlich-stilistische und formelle Gestaltung sei eingeschränkt und folglich tendenziell nicht kreativ. Vorrangig ist dabei das tatsächliche „Handwerk“ des wissenschaftlichen Arbeitens, wie z.B. Zitation betroffen, denn diese wurde eher als „automatisch“, nicht als kreativ beschrieben. Demnach sind philosophische Texte mit wissenschaftlichem Anspruch in der Regel für unsere Interviewpartner*innen vorwiegend auf inhaltlicher, nicht auf gestalterischer Ebene kreativ, mit starker Ausnahme von den Texten der*des Befragten 1.

Auswertungsschwerpunkt 3: Kreativität im gegenwärtigen Philosophiebetrieb

Der letzte Abschnitt des Interviewleitfadens zielte darauf ab, die zuvor abgefragten individuellen Prozesse, Werte und Texte in Bezug zu setzen und im Kontext des aktuellen Philosophiebetriebs zu verorten. Wie bei der Definition von Kreativität, überließen wir es den Interviewpartner*innen selbst festzulegen, was für sie als gegenwärtiger Philosophiebetrieb gilt.

Interviewperson 1 führte aus, dass es zwar auch heute und auch im deutschsprachigen Raum Strömungen wie Arts-Based-Philosophy, Performance Philosophy oder Artistic Research gäbe, in denen kreatives Schreiben nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch formaler Ebene stattfinden kann, doch seien diese eher die Ausnahme. Normalerweise herrsche die, wie Person 1 es nennt, „sokratische Form“ des Denkens vor, welche philosophiehistorisch begann, als Platon und Sokrates aufeinandertrafen. Sie zeichnet sich durch Rationalisierung, sowie Akademisierung aus und kulminierte in der europäischen Moderne, insbesondere im deutschsprachigen Raum mit den bereits im Theorieteil beschriebenen Entwicklungen:

Das heißt, um akademisch seriöser Philosoph zu werden, muss man seit Sokrates wie Sokrates argumentativ philosophieren und der Künstler hat darin, das Kreativ-Künstlerische oder Sensitive, hat keinen Platz mehr in den Schreibpraktiken.

Zusammenfassend schätzt Teilnehmer*in 1 den Umgang mit Kreativität innerhalb der gegenwärtigen Philosophie, bedingt durch die westlichen Philosophiegeschichte, als repressiv ein. Kreative, künstlerische und in Bezug auf das Schreiben literarische oder poetische Einflüsse auf die sogenannte „wissenschaftliche“ Philosophie werden kaum zugelassen. Als Beispiel erzählt Teilnehmer*in 1 von den Versuchen Studierender, welche bei ihren Dissertationen „künstlerische Formen in die Philosophie mit hineinnehmen“ wollten, auf Widerstand stießen. Interviewperson 3 kommt zu einer vergleichbaren Einschätzung, allerdings wird hier zwischen verschiedenen philosophischen „Schulen“ differenziert. So ergäbe sich der Ausschluss von Kreativität vornehmlich innerhalb der analytischen Philosophie, welche sich „sehr stark in vorgefertigten Denkmustern und Sprachmustern bewegt“. Diese „Formelhaftigkeit“ gehe teilweise so weit, dass sie mit einem freien Gedankenfluss, wie er für manche philosophischen Fragestellungen benötigt wird, nicht vereinbar sei.

Auch in diesem Interview wird die historische Entwicklung der Philosophie, auf welche im vorangehenden Theorieteil eingegangen wurde, angesprochen und kritisiert: sobald man versuche, die philosophischen an die naturwissenschaftlichen Vorgehensweisen anzupassen, bleibe „nicht viel kreatives Reservoir“. Daher sehe man innerhalb der heutigen, „institutionalisierten“ Philosophie kaum noch Kreativität. Diverse kreative und künstlerische Herangehensweisen an philosophische Fragestellungen seien stattdessen außerhalb des akademischen Betriebs vorzufinden. Als Beispiele werden die literarischen Veröffentlichungen von Philosophen wie Peter Sloterdijk und Konrad Paul Liessmann angeführt. Daher sieht Interviewpartner*in 3 sich selbst eher in einem „kontinental-europäische[m] Verständnis“ von Philosophie beheimatet.

Abschließend zu Interview 3 bleibt damit zu sagen, dass das systematische und reflektierende Herangehen an philosophische Fragestellungen, wie im zweiten Auswertungsschwerpunkt dargestellt, immer als kreativer Prozess gesehen wird. Allerdings wird kritisiert, dass man sich im heutigen,

akademischen Philosophiebetrieb zunehmend hinter einem „Methodenkoffer“ verstecke, der Kreativität einschränke. Mit dieser zwar unterschiedlich ausgeprägten, aber dennoch ähnlichen Kritik, stehen die Interviewpartner*innen 1 und 3 in einem Kontrast zu den Antworten der Teilnehmer*innen 2 und 4: Sie diagnostizieren kein so grundsätzliches Problem.

Die interviewte Person 2 spricht beispielsweise davon, wie sich Kreativität in der heutigen Philosophie „im Kleinen“ zeige. In Anlehnung an Wittgenstein erzählt sie vom „Aufleuchten eines Aspekts“, also dem Erkennen einer neuen Sichtweise auf ein bereits bekanntes Thema, indem man zum Beispiel einzelne Facetten neu miteinander zusammenfügt oder noch unbekannte Verbindungen herstellt. Die einzige eher kritische Feststellung, die Interviewpartner*in 2 äußert, ist, dass sich die Art der Kreativität in der gegenwärtigen philosophischen Praxis verändert hat. Kreativität sei heute weniger konstruktiv und stattdessen vermehrt, sogar vorherrschend destruktiv, in dem Sinne, dass man heute öfter versucht, Fehler in den Theorien anderer zu finden als selbst Theorien aufzustellen. Dieses destruktive Potenzial wird zwar als ebenso kreativ wahrgenommen, allerdings subjektiv als nicht präferabel bewertet.

Für Teilnehmer*in 4 geht das wissenschaftliche dem kreativen Schreiben voraus, vor allem im Philosophiestudium: „Also von daher ist zumindest meine Erfahrung eher die, dass [Philosophiestudierenden] oft [...] dieses basale Handwerkszeug [...] grundlegend fehlt. Ich denke, wenn man das nicht hat, dann wird es schwer mit dem kreativen Schreiben.“ Systematische und wissenschaftliche Schreibpraxen wie der konstante Rückbezug auf Sekundärliteratur und Zitation werden mit dem „Schalten beim Autofahren“ verglichen: „Das sollte man irgendwann vergessen. Also, wenn man noch darüber nachdenken muss, wie man richtig zitiert, dann ist es aus, dann kann man nicht mehr schreiben, dann ist man aus diesem [...] kreativen Prozess draußen.“

Interviewperson 4 erwähnt außerdem als Einzige*r ein neues Problem des philosophischen Schreibens: Kreativität werde weniger durch institutionalisierte Vorgaben, sondern vielmehr durch aktuelle Probleme wie künstliche Intelligenz gefährdet. Denn KI-Programme verkürzen oftmals den Schreibprozess und damit auch die Entwicklung eigener Gedankengänge. Schließlich betonte Person 4, „dass Schreiben Handwerk ist und Arbeit erfordert.“ In diesen Überlegungen finden sich somit sowohl die Ansätze Pfisters als auch Scheuermanns wieder.

Abschließende vergleichende Bemerkungen

Neben den Aspekten der Auswertungsschwerpunkte 1 bis 3 war noch ein weiterer Faktor im Zuge der Auswertung auffällig. Die Sensitivität der Interviewteilnehmer*innen für unser Thema variierte je nach Forschungsschwerpunkt: Kritik an der aktuellen philosophischen Praxis wurde hauptsächlich von Personen 1 und 3 formuliert, die selbst mehr mit kreativ-literarischen Schreibpraxen arbeiten. Beide kommen aus kontinentaler, beziehungsweise künstlerisch-philosophischer Richtung, während die Interviewpartner*innen, 2 und 4, in ihrer inhaltlichen Arbeit mehr Berührungspunkte mit analytischer Philosophie haben. Daraus lässt sich schließen, dass die jeweiligen Forschungsfelder und -inhalte einen starken Einfluss sowohl auf den Schreibprozess als auch auf die kritische Einstellung zur Rolle von Kreativität im aktuellen Philosophiebetrieb haben.

Auch die Veränderung der Textualität in der Philosophiegeschichte spiegeln sich in den Interviews wider. So gab es von Interviewperson 1 Kritik zu der „Formelhaftigkeit“ der Philosophie, so wie von Interviewperson 3 eine Kritik am „Methodenkoffer“, welcher den Denk- und Schreibprozess in seiner Kreativität einschränke. Auch von Interviewperson 4 wurde die Problematik angesprochen, wenn auch aus einer anderen Perspektive. So bleibe das Schreiben nur dann frei und offen, wenn man nicht vom wissenschaftlichen Arbeiten abgelenkt werde.

Diese Themen haben Auswirkungen auf das Philosophiestudium und die Studierenden, da die Interviewpersonen in ihrem Unterricht ihre persönlichen Werte weitervermitteln. So betonte Interviewperson 4, dass er*sie Wert darauf lege, eine gute wissenschaftlichen Praxis an die Studierenden weiterzugeben, während Interviewperson 1 versuche, Kreativität in unterschiedlichen Formen in den Unterricht miteinfließen zu lassen.

Konklusion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kreatives Schreiben auch gegenwärtig keinesfalls aus der Philosophie verschwunden ist. Nach wie vor nutzen Philosoph*innen kreative Schreibpraktiken und verfassen auch formfreie, bis hin zu literarischen Texten. Nichtsdestotrotz lässt sich eine Kluft feststellen, welche zwischen der Philosophiegeschichte einerseits und dem universitären, akademisch-philosophischen Betrieb andererseits verläuft:

Genre, Form und Sprache von philosophischen Texten haben sich verändert. Aktuell wird Philosophie auf eine Art und Weise verschriftlicht, die standardisierter und daher in mancher Hinsicht eingeschränkter zu sein scheint als im Laufe eines Großteils der zuvor beleuchteten Philosophiegeschichte. Im Zuge der von uns durchgeführten Interviews ließ sich diesbezüglich feststellen, dass diese Entwicklung teilweise als vernünftig begründete, helfende, sowie praktikable Stütze wahrgenommen wird.

Andererseits wird die angesprochene Standardisierung manchmal als Akademisierung oder „Verwissenschaftlichung des Philosophierens“ (Schüllli 1985, 303) bezeichnet, aber auch kritisiert. Angefangen bei Nietzsche, bis hin zu Teilen unserer Interviewpartner*innen wird sie sogar als inhärent problematisch eingestuft. Aufgrund des zu Beginn vorgestellten Konzepts des Schreibdenkens lässt sich nachvollziehen warum. Denn es steht die Frage im Raum, ob Standardisierungen und Einschränkungen in der formellen, sowie sprachlich-stilistischen Gestaltung philosophischer Texte auch Standardisierungen und Einschränkungen im philosophischem Denken nach sich ziehen - wobei zumindest Letzteres sicherlich nicht wünschenswert wäre. Ein Beispiel hierfür könnte der laut Interviewteilnehmer*in 1 stattfindende, ungerechtfertigte Ausschluss von affektiven und emotionalen Ebenen aus der Philosophie sein.

Mit Blick auf unsere Forschungsfrage, welche die Rolle von kreativen und literarischen Methoden im Schreibprozess von gegenwärtigen Philosoph*innen an der Universität Wien thematisiert hat, zeigt unsere Arbeit Folgendes: Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis kommt philosophisches Schreiben nicht ohne Kreativität aus. Theoretisch erläutern Scheuermann und Pfister den Zusammenhang von freiem Denken und Schreiben. Praktisch ergab sich, dass auch gegenwärtige Philosoph*innen Kreativität

tendenziell für unverzichtbar in ihrem Schreib- und Denkprozess halten, wobei die Meinungen über Kreativität im Rahmen des Endprodukts auseinander gingen.

Das sich aus der Kombination von philosophiegeschichtlichen, schreibtheoretischen Überlegungen und den vorangegangenen Interviewauswertungen ergebende Fazit dieser Arbeit lautet damit wie folgt: Auch eine wissenschaftlich betriebene Philosophie profitiert von Kreativität – jedenfalls im Schreib- und Denkprozess, vermutlich aber ebenso im Endprodukt. Denn Dichterphilosoph*innen wie der anfangs zitierte Shelley und später dann Nietzsche haben immer wieder bewiesen, dass man sich philosophischen Themen auf verschiedene Weisen nähern kann. Man kann sie auch, aber eben nicht nur auf analytische Art tiefgründig behandeln. Alternativ kann man sich ihnen auch künstlerisch, daher im Rahmen der Textproduktion vornehmlich literarisch, zuwenden.

Dabei müssen sich Analysen in wissenschaftlicher Manier und philosophische Kreativität nicht gegenseitig im Weg stehen. Vielmehr sollte von einer gleichberechtigten Pluralität der Herangehensweisen ausgegangen werden. So kann eine literarische, eine wissenschaftliche Textproduktion ergänzen und andersherum. Dafür müssten alle möglichen Formen des kreativen, freien Denkens und Schreibens allerdings zugelassen und gefördert werden. Von einer entsprechenden Anerkennung, sowie entsprechenden Maßnahmen würde die aktuelle philosophische Praxis voraussichtlich ebenso profitieren, wie es die Philosophiegeschichte Jahrhunderte lang bereits getan hat. Daher soll dieser Artikel mit einer Ermutigung an junge Philosoph*innen schließen, sich frei und formlos in ihrem Denken und Schreiben auszuprobieren. Ihre eigenen, innovativen und authentischen Wege des Philosophierens zu finden und diese unerschrocken zu begehen.

Literaturverzeichnis

Albert, Karl (2017): Lebensphilosophie. Von den Anfängen bei Nietzsche bis zu ihrer Kritik bei Lukács. Freiburg / München: Verlag Karl Alber. (Mit einem Nachw. v. Elenor Jain).

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2022): Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen (7., aktualisierte Auflage). Paderborn: Schöningh [= utb 3429].

Filius, Ariane; Sibille, Mischer (2018): Philosophische Texte schreiben im Studium. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag [= utb 4667].

Flatscher, Matthias; Posselt, Gerald; Weiberg, Anja (2018): Wissenschaftliches Arbeiten im Philosophiestudium (2. Auflage). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG [= utb 3563].

Friedrichs, Jürgen (2019): Forschungsethik. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 67-77.

Helfereich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 669-687.

Jonas Pfister (2015): Werkzeuge des Philosophierens (2., durchgesehene Auflage). Ditzingen: Reclam [Nr. 19138].

Molinari, Julia (2022): What makes writing academic : rethinking theory for practice (1. Auflage). London: Bloomsbury Academic.

Paul, Elliot Samuel and Dustin Stokes (2023): Creativity. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2024 Edition). Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). Creativity. Aufgerufen am 11.07.2025 [<https://plato.stanford.edu/entries/creativity/#Aca>].

Philipp Hübl (2012): Das Handwerk des philosophischen Schreibens. Aufgerufen am 27.03.2025 [<https://philipphuebl.com/>].

Schüllli, P. Edilbert (1985): Philosophie und Wissenschaft. Ihr unlösbarer Zusammenhang und ihre strenge Scheidung bei Karl Jaspers. In: Cesana, A.; Rubitschon, O. (Hg.): Philosophische Tradition im Dialog mit der Gegenwart: Festschrift für Hansjörg A. Salony. Basel: Birkhäuser, 303-320.

Seeck, Gustav Adolf (2020): Platons „Gorgias“. Einführende Übersetzung und Kommentar. Hamburg: Felix Meiner Verlag [= Philosophische Bibliothek 734].

Shelley, Percy Bysshe (2021): Der entfesselte Prometheus. Ein lyrisches Drama (1. Auflage). Norderstedt: Books on Demand [Prometheus Unbound. London: C. and J. Ollier 1820].

Ulrike Scheuermann (2016): Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln (3., durchgesehene Auflage). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.



Der VOICE auf der Spur

Eine explorative Arbeit über die Autor*innen-Stimme in wissenschaftlichen Texten

Martin Gessoni, Ante Pavkovic, Luca Petruzzelli (Universität Wien)
Betreuerin: Daniela Rothe (Universität Wien, Universität Innsbruck)

Abstract:

Dieser Forschungsartikel befasst sich mit der eigenständigen Voice beim Schreiben von wissenschaftlichen Texten. An Universitäten herrscht bei Studierenden der Glaube, dass sie in ihren eigenen akademischen Texten ihre eigene Position verbergen oder durch sprachliche Mittel verschleiern sollen. Allerdings ist das Streben nach Objektivität nicht mit dem Verzicht der eigenen Meinung zu verwechseln. Die Verwendung von Voice beim Schreiben, kann Texte für Leser*innen verständlicher machen. Das Konzept von Voice kann helfen, das Lesen von wissenschaftlichen Texten nachvollziehbarer und verständlicher zu machen. Mit dieser Thematik wollen wir uns auseinandersetzen und verfolgen daher die Frage: Welche Elemente von Voice kommen in deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten vor und lassen sich disziplinäre Unterschiede erkennen? Auf der Grundlage von verschiedenen Voice-Ausprägungen analysieren wir exemplarisch Artikel aus der Sozial- und Medienwissenschaft sowie der Geschichtswissenschaft. Wir sind zu den Ergebnissen gekommen, dass eine bewusste und korrekte Verwendung von Voice das Verständnis fördert und zum guten wissenschaftlichen Arbeiten beiträgt, weil die Transparenz gegeben ist. Disziplinäre Unterschiede waren bei unserer Untersuchung eindeutig zu erkennen.

Keywords: Voice, Selbstnennung, Leser*innen-Einbindung, Evaluative Lexik

Empfohlene Zitierweise:

Gessoni, M., & Pavkovic, A. & Petruzzelli, L.(2025): Der VOICE auf der Spur. Eine explorative Arbeit über die Autor*innen-Stimme in wissenschaftlichen Texten. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 149-166. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251314>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

Der VOICE auf der Spur

Eine explorative Arbeit über die Autor*innen-Stimme in wissenschaftlichen Texten

Martin Gessoni, Ante Pavkovic, Luca Petruzzelli (Universität Wien)
Betreuerin: Daniela Rothe (Universität Wien, Universität Innsbruck)

Einleitung

Was in der Literatur, im Journalismus, in der Werbung und in der privaten Korrespondenz erlaubt, gefordert und geschätzt wird, wird in wissenschaftlichen Texten ambivalent wahrgenommen: die prägnante und unverwechselbare Autor*innen-Stimme, die Voice. Im deutschsprachigen universitären Diskurs wird Studierenden die Verwendung einer eigenständigen Sprecher*innenstimme und einer Autor*innen-Haltung selten empfohlen und stattdessen auf eine objektive Schreibweise gesetzt. Allerdings ist die Verwendung der Voice im wissenschaftlichen Kontext relevant, weil die Texte verstanden werden sollen. Dieses Verständnis ist wichtig für die Rezeption von Erkenntnissen. Die eigene Position sollte nicht außer Acht gelassen werden, da eine gut argumentierte Meinung eine Hilfestellung sein kann, um die Nachvollziehbarkeit des Textes zu unterstützen.

Insgesamt hängt das Konzept von Voice mit einem klaren Sprachgebrauch zusammen. Außerdem ist eine klar verwendete Sprache eine Form der Transparenz und fördert so das Vertrauen in die Wissenschaft. Darüber hinaus wollen wir auf die Interdisziplinarität aufmerksam machen. Forschung ist oft interdisziplinär, weil sich die Untersuchungsgegenstände sowie die methodischen Vorgehensweisen nicht immer genau zu einer Disziplin zuordnen lassen. Die Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen kann nur durch Verständlichkeit effektiv zustande kommen. So kann Voice ein Zeichen von methodischer und gedanklicher Klarheit sein, denn wissenschaftliche Arbeiten sollten nicht nur inhaltlich korrekt, sondern auch kommunizierbar sein.

Wir haben uns das Ziel gesetzt, im Rahmen dieser Arbeit die Charakteristika von Voice in wissenschaftlichen Texten herauszuarbeiten. Die Forschungsfrage unserer Arbeit lautet: Welche Elemente von Voice kommen in deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten vor und lassen sich disziplinäre Unterschiede erkennen? Um sich einer möglichen Antwort zu nähern, werden wir im ersten Teil der Arbeit das Konzept Voice definieren und dann verschiedene Ausprägungen von Voice herausarbeiten. Im zweiten Teil der Arbeit werden wir wissenschaftliche Texte auf diese Ausprägungen untersuchen. Dabei stützen wir uns auf Publikationen, die in Fachzeitschriften erschienen sind, weil diese über Review-Verfahren als legitime Texte im Fach gelten können. Dabei sind die Texte aus unseren eigenen Fächern von Interesse, deshalb werden wir Publikationen aus der Sozialwissenschaft, Medienwissenschaft und Geschichtswissenschaft heranziehen. Mit unseren unterschiedlichen Fachrichtungen wollen wir die Möglichkeit nutzen, um über disziplinäre Unterschiede nachzudenken.

Wir erwarten von der Analyse, dass in unseren Fachrichtungen, also jenen, die die Gesellschaft als Untersuchungsgegenstand haben, ein Voice-Gebrauch in deutschsprachigen Publikationen eher möglich ist und das Lesen erleichtert.

Definition von Voice

Voice ist ein US-amerikanisches Konzept, für das es im Deutschen keine direkte Entsprechung gibt. Zumeist werden Begriffe wie Autor*innenstimme, Sprechposition oder Autor*innenpräsenz synonym verwendet. Es kursieren sehr uneinheitliche Vorstellungen von Voice und mangelt an einer systematischen Darstellung und Übersicht. In diesem Abschnitt wollen wir eine Definition für Voice geben, welche wir in dieser Arbeit verwenden.

Der Linguist Ken Hyland definiert Voice als „the ways writers present themselves and convey their judgements, opinions and commitments.“ (Hyland, 2005, 176) Voice bezeichnet die Art, wie Autor*innen im Text durch sprachliche und stilistische Mittel eine erkennbare persönliche Haltung zeigen, um ihre Aussagen zu vermitteln und mit den Lesenden in Interaktion zu treten. Die Voice fungiert als Brückenfunktion zwischen Autor*innen und Leser*innen. So können Autor*innen ihre eigene Rolle und Perspektive explizit oder implizit deutlich machen sowie eine Beziehung zu den Lesenden aufbauen. Eine starke Voice fördert die Individualität eines Textes, weil es dadurch der Autor*in gelingt, erkennbar zu werden und so beim Lesen des Textes ein Dialog mit den Rezipient*innen entsteht.

Beim wissenschaftlichen Arbeiten beziehen sich Forschende auf Ideen und Theorien von anderen Autor*innen. Damit dieses Arbeiten funktionieren kann, ist es erforderlich, dass die Ansätze von verschiedenen Denker*innen richtig verstanden werden, um sich auf diese beziehen und darauf aufbauen zu können.

Roz Ivanič und David Camps unterscheiden Voice als „Selbstdarstellung“ und Voice als „etwas zu sagen haben“ (Ivanič & Camps, 2001, 7). Während ersteres ein inhärentes Merkmal allen Schreibens ist, kann zweiteres im Sinne des Aussprechens der eigenen Meinung vorhanden sein oder nicht. Ist die eigene Meinung vorhanden, kann das der Leser*in helfen, ein besseres Gefühl für die Ansichten des Schreibenden zu bekommen (Ivanič & Camps, 2001, 7-8). Dadurch entsteht Transparenz, da eine klare Sprache nichts versteckt und so das Vertrauen an den wissenschaftlichen Anspruch fördert. Der Gebrauch von Voice hilft dabei, Missverständnisse und Fehlinterpretationen zu vermeiden.

Ausprägungen von Voice

Peter Elbow weist darauf hin, dass Text auf geschriebene Sprache verweist, während die Herkunft des Begriffs Voice auf gesprochene Sprache verweist. (Elbow, 2007, 175). Im Gegensatz dazu stellt der Text nur geschriebene Wörter auf einem Blatt Papier dar (Elbow, 2007, 175). Es ist schwierig einem Text Voice zu verleihen. Durch die Verwendung der Voice im wissenschaftlichen Text schafft die Autor*in eine Identifikation zu dem Text. Ingrid Stock und Nancy Lea Eik-Nes greifen in ihrem Artikel die Problematik von Voice auf und schreiben, dass das Konzept von Voice in unterschiedlichen Kontexten verwendet wird und dadurch fast alles bedeuten kann (Stock & Eik-Nes, 2016, 89). In dieser Debatte gibt es verschiedene Ausprägungen von Voice. Diese reichen von dem Gebrauch von Pronomen bis zu

einer emotionalen Färbung der Wörter oder dem Einsatz von Humor. Voice kann sich aber auch im Stil, in der Struktur oder in der Narration bemerkbar machen. Es kann aber auch ein Persönlichkeitsmarker sein, der sich in der textlichen Individualität oder im Sprachrhythmus niederschlägt. In unserer Analyse untersuchen wir die ausgewählten Texte auf die Selbstnennung, die Leser*innen-Einbindung und die evaluative Lexik.

Die Selbstnennung

Die Selbstnennung umfasst den Einsatz von Personalpronomen. Der Ich-Gebrauch oder Wir-Gebrauch schafft Orientierung und zeigt, auf welche Position und Meinung sich der Text in einer bestimmten Passage bezieht. Allerdings sollen die Personalpronomen mit Vorsicht gebraucht werden und die Rollenformulierung genau geklärt werden. Torsten Steinhoff unterscheidet in Bezug auf den Ich-Gebrauch drei Formen: Verfasser-Ich, Forscher-Ich und Erzähler-Ich (Steinhoff, 2007, 12). Alle drei Formen erfüllen eine jeweils andere Aufgabe im Text, jedoch haben sie gemein, dass sie den Leser*innen ein besseres Verständnis ermöglichen und besser durch den Text führen. Passivkonstruktionen sollen vermieden werden, weil diese nur zeigen, dass sich die Autor*in mithilfe von sprachlichen Mitteln hinter dem Text versteckt. Das Ich verschwindet nicht und wird auch nicht reduziert im Laufe der eigenen Schreibentwicklung, sondern wird laut Steinhoff mit zunehmender Erfahrung kontrollierter und bewusster verwendet (Steinhoff, 2007, 10). Steinhoff kommt zu dem Schluss „people can learn to write prose that ‘has a voice’ or ‘sounds like a person’ and, interestingly, when they do, their words are more effective at carrying meaning” (Steinhoff, 2007, 17). Die Selbstnennung macht die eigene Rolle und Perspektive explizit deutlich. Mit dem Wir-Gebrauch sollte aber trotzdem mit Vorsicht umgegangen werden. Helen Sword betont die Wichtigkeit der Überlegung, welche Art der kollektiven Einheit das Wort „wir“ darstellt, denn damit kann eine bestimmte Gruppe von Sprechern wie das Autor*innenteam gemeint sein, aber auch diese inklusive der beabsichtigten Leser*innen (Sword, 2019, 184).

Die Leser*innen-Einbindung

Die Leser*innen-Einbindung ermöglicht einen Dialog zwischen der Autor*in und der Rezipient*in des Textes. Dabei hat die Leser*in nicht nur eine passive Rolle beim Lesen des Textes, sondern soll schon währenddessen in die Argumentation des Textes eingebunden werden. Hyland schreibt, dass Autor*innen einen diskursiven Raum eröffnen sollen, in dem Leser*innen ihre Interpretationen diskutieren können (Hyland, 2005, 179). Damit ein Dialog mit der Leser*in gelingt, sollte die Autor*in die Rezipient*innen kennen und auf ein geteiltes Wissen zurückgreifen. Die Autor*in muss einen Raum schaffen, wo Platz für die eigene Interpretation der Leser*in ist. Hyland meint, dass mithilfe von Wörtern wie *clearly*, *obviously* and *demonstrate* Autor*innen ihre Überzeugung von dem, was sie sagen, zum Ausdruck bringen und ihre Verbundenheit mit dem Thema und ihre Verbundenheit mit ihrem Publikum signalisieren können (Hyland, 2005, 179).

Die Evaluative Lexik

Als evaluative Lexik werden Wörter bezeichnet, die Haltungen und Einstellungen der Autor*innen gegenüber Personen, Handlungen und Sachverhalten zum Ausdruck bringen. Martin und White unterscheiden zwischen drei Formen: Affect, Judgement und Appreciation (Martin & White, 2005, 38-39). Affect zeigt auf, welche Gefühle die Autor*in zu einem Ergebnis empfindet. Judgement ist eine Beurteilung, die mithilfe von Adjektiven vollzogen wird. Appreciation ist die Wertschätzung von Dingen und Ideen auf einer sachlichen Ebene. Durch diese Unterkategorien kommt die Voice zum Vorschein. Es geht um Affekte, Urteile und Wertschätzungen. Diese Dinge zeigen die Haltung der Autor*in. Voice kann auch dann vorhanden sein, wenn die Autor*in auf den Ich-Gebrauch verzichtet, denn ihre Haltung und Meinung sind in den gewählten Adjektiven vorhanden. Der Ich-Gebrauch kann nur dabei helfen, eine Meinung als jene der Autor*in deutlicher zu machen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die oben angeführten Ausprägungen von Voice das Lesen verständlicher machen können, vorausgesetzt die Autor*in pflegt einen bewussten Umgang mit ihrer eigenen Voice. Das ist vor allem eine Frage der Übung. Am Anfang kann der Gebrauch der eigenen Voice sehr überfordern, aber je klarer die Autor*in ihren eigenen Text versteht, desto klarer wird sie ihn auch für ihr Publikum aufbereiten können. Immerhin sind Forscher*innen dazu aufgefordert, kritisch zu hinterfragen und ihre Position zu beleuchten. Außerdem vermuten wir, dass die Verwendung von Voice stark von der Disziplin abhängig ist, weil jede Disziplin einen eigenen Umgang mit dem Schreiben hat, der abhängig ist vom Forschungsgegenstand. Diese Unterschiede wollen wir untersuchen.

Methodisches Vorgehen

Wir haben aus unseren Studienfächern jeweils zwei bis vier Texte ausgewählt. Bei den Texten handelt es sich um Aufsätze aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften oder Sammelbänden. Die Aufsätze lassen sich folgenden Wissenschaftsrichtungen zuordnen: der Sozialwissenschaft, der Medienwissenschaft und der Geschichtswissenschaft. Die gewählten Texte aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich stammen von Schmidt et al. (2023) und Switala & Anderegg (2024). Schmidt et al. beschäftigen sich in ihrem Aufsatz empirisch mit Journalist*innen und ihren Persönlichkeitsmerkmalen. Switala und Anderegg beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Analyse und Strategie in der Klimabewegung. Die gewählten Texte aus dem medienwissenschaftlichen Bereich stammen von Beyer (2018), Strick (2018) und Richardson (2020). Während sich Beyer und Strick mit medialen Dimensionen popkultureller Phänomene beschäftigen, behandelt Richardson die Wahrnehmungsweisen des Anthropozäns. Die gewählten Texte aus dem geschichtswissenschaftlichen Bereich stammen von Hannig (2018), Schwarzkopf (2010), Spitaler (2018) und Wirsching (2018). Die Texte beschäftigen sich ausschließlich mit Phänomenen der jüngeren Zeitgeschichte und gesellschaftlichen Entwicklungen des 20. und 21. Jahrhunderts. Für die Auswahl der Texte sind wir in mehreren Schritten vorgegangen. Zunächst erfolgte eine systematische Recherche innerhalb unserer jeweiligen Fachrichtungen. Dabei nutzten wir vor allem fachspezifische Datenbanken (z. B. JSTOR, SpringerLink oder VfZ) und orientierten uns an aktuellen Debatten oder Themenbereichen, insbesondere der letzten 10-15 Jahre. Relevanzkriterium war in erster Linie die inhaltliche Anschlussfähigkeit an Dimensionen von Voice, die wir aus einer Synthese

von Vorrecherchen, intensiver Lektüre und der Theoriegrundlage entworfen haben.

Innerhalb der Auswahlphase wurden für jede Fachrichtung mehrere potenziell geeignete Aufsätze gesammelt, die anschließend als Arbeitsgruppe gesichtet und diskutiert wurden. Für die endgültige Auswahl war ausschlaggebend, ob der jeweilige Text spezifische sprachliche Formen von Voice beinhaltet und inwiefern eine Vergleichbarkeit und Kategorisierung gewählter Textpassagen möglich ist. Nach der Kategorienbildung und der Überprüfung auf die Anwendbarkeit der von uns entworfenen Voice-Ausprägungen haben wir die Texte in unser Korpus aufgenommen und die systematische Analyse begonnen.

Voice in wissenschaftlichen Texten

Beim Lesen eines Textes fällt rasch auf, wie stark sich bestimmte Autor*innen über ihre eigene Rolle und ihr jeweiliges wissenschaftliches Feld positionieren. Die wissenschaftliche Position wird häufig neutral oder deskriptiv formuliert, zumal dieser Anspruch in verschiedenen Wissenschaftsbereichen durchaus besteht. Dabei ist es auch Teil einer eigenen Voice, wenn man sich selbst verortet, Stellung bezieht oder manchmal sogar bewusst provoziert. Diesbezüglich unterscheiden sich Texte in vielfältiger Hinsicht, vor allem in der Art und Weise wie Voice bewusst eingesetzt oder reduziert wird. Nachfolgend gehen wir auf die drei zuvor dargestellten Ausprägungen von Voice ein und veranschaulichen diese anhand von ausgewählten direkten Zitaten. Bei den Texten handelt es sich um verschiedene Aufsätze aus den in der Einführung benannten Fachzeitschriften (Sozial-, Medien- und Geschichtswissenschaften). Die drei Ausprägungen Selbstnennung, die Leser*innen-Einbindung und Evaluative Lexik sind exemplarische Indikatoren, die von uns ausgewählt wurden, um Voice greifbarer zu machen.

Selbstnennung – Zwischen Ich, Wir, Selbstpräsentation und Distanzierung

Viele der nachfolgenden Zitate zeigen, inwiefern sich Autor*innen aktiv selbst in ihren Texten verorten. Das „Ich“ tritt nicht nur auf, es führt, steuert und reflektiert. Gerade im wissenschaftlichen Schreiben ist das keine Selbstverständlichkeit. Umso interessanter wird hier die Frage, wie das eigene Denken, die eigene Position und die Forschungsperspektive eingebaut werden. Es wird in unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt, insbesondere als Ausdruck von Willen, im Sinne von Vorschlägen oder von Nachvollziehbarkeit, indem Forscher*innen ihre Gedankengänge transparent machen. Dabei hängt der Gebrauch von unterschiedlichen Faktoren und den spezifischen Absichten der Autor*innen ab, zuweilen dient er bestimmbar Zwecken. Nachfolgend finden sich ausgewählte Zitate, die nach einer jeweiligen Funktion im Text geordnet sind. Die Zuordnung ist nicht streng, sondern offen gestaltet. Das heißt, einzelne Zitate können für mehrere Kategorien in Frage kommen. Sie soll verdeutlichen, inwiefern insbesondere die Selbstnennung funktional eingesetzt werden kann.

Struktur	„Auf beide dieser Zuschreibungen möchte ich zunächst etwas eingehen, bevor ich in einem dritten Gedankengang versuche, die Relevanz der Zeitgeschichte als Wissenschaft heute noch einmal zu reflektieren.“ (Wirsching, 2018) „Und damit komme ich zu meinem dritten und abschließenden Gedankengang und diskutiere einige Probleme, die sich mit der Frage nach der Relevanz der Zeitgeschichte heute verbinden.“ (Wirsching, 2018) „Im Folgenden vergleiche ich zwei pranks aus dem derzeitigen Kulturkampf, der von der US-amerikanischen Alt-Right lanciert wird.“ (Strick, 2018, 113)
Transparenz	„Und hier liegt die zweite Falle, von der ich sprechen möchte.“ (Wirsching, 2018) „Ich gehe davon aus, dass in queerer Subkultur eine komplexe Artikulation / Des-Artikulation von Klasse stattfindet“ (Beyer, 2018, 49) „Ich möchte drei Konsequenzen dieser Lektüren vorschlagen, die kritischen Ansätzen zur Alt-Right helfen sollen.“ (Strick, 2018, 123) „Wir nutzen diese große repräsentative Stichprobe, um die darin enthaltenen Journalistinnen und Journalisten anhand ihrer Tätigkeitsangaben zu identifizieren...“. (Schmidt et al., 2023, 309)

Abgrenzung	„Ich möchte eine andere Lesart vorschlagen.“ (Beyer, 2018, 49) „Instead, I want to examine the problem that scale itself presents for bearing witness to events, and to climate catastrophe in particular.“ (Richardson, 2020, 339)
Kennzeichnung	My contention is that its relationality provides an opening, particularly once it is thought in conjunction with a relational conception of witnessing.“ (Richardson ,2020, 343)
Mündlichkeit	„Ganz kurz darf ich trotzdem bemerken, dass zum Beispiel in der Weimarer Republik Tausende kleiner, höchst merkwürdiger Zirkel existierten.“ (Wirsching, 2018) „Und erlauben Sie mir zum Schluss eine nicht ganz ernstzunehmende Weiterführung des Bildes.“ (Wirsching, 2018)

Die Zitate aus den Textbeispielen sind fünf Kategorien zugeordnet, die jeweils auf eine bestimmte Funktion der Selbstnennung verweisen. Diese kann erstens strukturierend eingesetzt werden. In den entsprechenden Beispielen wird der Einsatz des „Ich“ an eine bestimmte Vorgehensweise gekoppelt, die auf eine aktive Handlung verweist. Dabei wird nicht zwangsläufig begründet, weshalb diese Vorgehensweise gewählt wird, jedoch wird sie angekündigt und der spezifische „Gedankengang“, wie er begrifflich an verschiedenen Stellen der Zitate gefasst wird, an das Forschungssubjekt gebunden.

Zweitens kann die Selbstnennung eine Funktion der Transparenz übernehmen. Diese Transparenz kann das weitere Vorgehen der Autor*innen betreffen, oder auch bestimmte subjektive Vorannahmen offenlegen, die in der weiteren Forschung untersucht werden sollen. Die Autor*innen der gewählten Zitate positionieren sich explizit innerhalb ihres Erkenntnisprozesses. Sie machen methodische Zugänge und theoretische Annahmen kenntlich, wodurch sie die Entstehungsbedingungen ihrer Argumentation transparent machen. Diese Offenlegung stärkt nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Forschung, sondern verdeutlicht auch die Situiertheit, aus der Wissen generiert wird.

Als dritte Funktion kann die subjektive Abgrenzung eingesetzt werden, wobei die Selbstnennung als aktive Abkehr von bisherigen Forschungsergebnissen oder einer bestimmten Aussage zum Einsatz kommt. Die Autor*innen unterstreichen in den Beispielen ihre Absicht, neues Wissen zu generieren, welches sich von einem bestimmten Vorwissen oder anderen Erkenntnissen abgrenzt. Insbesondere hier kann die Selbstnennung reflexiv wirken. Es ist keine allgemeine wissenschaftliche Revision eines bestimmten Standpunktes nötig. Diese ist eng an den subjektiven Standpunkt gebunden, der hier auch als solcher explizit kenntlich gemacht wird.

Die vierte Funktion wirkt kennzeichnend, gerade in Bezug auf eine bestimmte Hypothese. Das Personalpronomen fungiert als explizite Kennzeichnung der eigenen Argumentationslinie. Anhand der Selbstnennung wird signalisiert, dass es sich bei der folgenden Aussage um eine persönliche Hypothese handelt. Diese stellt keine objektiv gültige Aussage dar, sondern soll als individueller Beitrag zum theoretischen Diskurs verstanden werden. Diese Form der Selbstverortung macht deutlich, dass eine Interpretation oder Analyse nicht nur analytisch, sondern auch perspektivisch (subjektiv) situiert ist. Als fünfte Funktion lässt sich der Eindruck mündlicher Sprache ausmachen, der bei den Zitaten des Historikers Andreas Wirsching sehr deutlich wird. Die aus einem Vortrag entstandene Publikation zeigt den Zusammenhang und den Verweis von Voice auf mündliche Sprache. Dabei wurde die Sprache in erster Linie nicht durch das Medium des Textes vermittelt, wurde dann in der Publikation aber in ihrer ursprünglichen Form beibehalten. Voice verweist hier auf den direkten kommunikativen Akt zwischen Sprecher*in und Publikum, der ungewohnt wirkt und daher auch die grundlegenden Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Textsprache offenlegt. Gerade in dieser Funktion zeigt die Voice ihr Potenzial zwischen beiden Sprachebenen zu vermitteln und die Selbstnennung mit einer direkten Anrede der Leser*innenschaft zu verknüpfen. Die Funktion von Mündlichkeit wurde im obigen Beispiel bewusst bei der Verschriftlichung beibehalten.

Engagement und Einbindung der Leser*innen

Die fünfte Funktion des vorherigen Kapitels zeigt exemplarisch, wie stark die Ausprägungen von Voice ineinandergreifen. Während die Funktion der mündlichen Sprache bereits eine spezifische Einbindung der Leser*innen bewirkt, lassen sich anhand von Textbeispielen weitere Fragen an das Engagement und die Einbindung von Leser*innen formulieren. Ausgehend von Kapitel "Leser*innen-Einbindung" haben wir uns mehrere Fragen gestellt. Wie und in welchen Textpassagen versuchen die Autor*innen in Dialog mit den Leser*innen zu treten? (Wie) Sprechen sie ihre Leser*innen an? Gibt es Wörter, die die Verbundenheit mit dem Thema ausdrücken? Wo und wie unterstellen Autor*innen gemeinsames und geteiltes Wissen mit den Leser*innen? Auch hier bietet sich eine kategorische Einordnung ausgewählter Zitate an, die eine Übersicht zu den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Engagement und Einbindung der Leser*innen ermöglichen. Wie im vorherigen Kapitel stehen die Textpassagen oftmals mit mehreren Kategorien in Zusammenhang, was die wechselseitige Abhängigkeit der Dimensionen unterstreicht.

Ansprache	„Eine verstärkte erkenntnisfördernde Zugangserweiterung zum Thema Europa/Europäische Union als Begleitung der deutschen Europapolitik wäre im Interesse des Publikums wünschenswert.“ (Schwarzkopf, 2010) „Wahrheit...? werden Sie jetzt skeptisch murmeln.“ (Wirsching, 2018)
------------------	--

Geteilter Erfahrungsraum	„Ich beginne mit zwei Szenen aus meinem Leben als Historiker, Szenen, die Sie sicher in der einen oder anderen Form selbst schon einmal erlebt haben.“ (Wirsching, 2018) „Denn die Vorstellung, Macht und Geist, Politik und Wissenschaft stünden in einem dichotomischen Verhältnis zueinander, hat in Deutschland ja eine lange Tradition, die, wie wir alle wissen, weit ins 19. Jahrhundert zurückreicht.“ (Wirsching, 2018) „Wer schon einmal critical race theory oder verwandte Theoriekomplexe unterrichtet hat, wird sich erinnert fühlen: Es gibt fast immer diesen einen männlichen Studenten...“ (Strick, 2018, 120)
Inkludierendes „Wir“	„Wir erleben das gegenwärtig in Polen und Ungarn, von der Türkei ganz zu schweigen.“ (Wirsching, 2018)

Die erste Funktion zeigt anhand zweier Textbeispiele, dass sowohl indirekte als auch direkte Ansprache die Leser*innen in den Text einbinden. Das längere Zitat spricht im Interesse eines Publikums, das zwar nicht aktiv adressiert, aber forschungsleitend eingesetzt wird – „wünschenswert“ im Namen der Leser*innen. Das kürzere Zitat ist eine direkte Ansprache, das nicht nur das Denken der Leser*innen forciert, sondern auf humorvolle Art im Sinne der Mündlichkeit eine verbale Äußerung provoziert. Das direkte kommunikative Moment steht hier im Vordergrund, das zwar primär mündlich hergestellt wird, aber auch als Textpassage wirksam bleibt.

Die zweite Funktion ist besonders auffällig und kommt in zahlreichen Textstellen vor, wobei wir einige Beispiele zusammengetragen haben. Hier werden immer wieder gemeinsame Erfahrungsräume durch die Autor*innen angesprochen. Diese Art von rhetorischer Nähe funktioniert gewissermaßen wie ein Dialogangebot. Die Leser*innen sollen nicht nur rezipieren, sondern zum aktiven Mitdenken angeregt werden. An einigen Stellen kommen auch Wir-Formulierungen zum Einsatz. Dabei inkludieren die Autor*innen die Leser*innen in ihren eigenen Erfahrungsraum, der zumindest in einer Vorannahme auf geteiltem Wissen beruht. Es wird bewusst kein auf Distanz ausgelegter Beobachtungsstil verwendet, sondern viel mehr ein adressierender, teilweise appellativer Zugriff auf wissenschaftliches Schreiben. Andere Passagen gehen sogar noch einen Schritt weiter, wie das dritte Zitat in der Kategorie des geteilten Erfahrungsraumes veranschaulicht. Hier wird über gemeinsame Irritationen, Erfahrungen oder Wiedererkennungswerte in spezifischen akademischen Situationen eine gewisse Nähe zu den Leser*innen erzeugt.

Deutlich wird vor allem der Zusammenhang zwischen dem Wir-Gebrauch und der aktiven Einbindung der Leser*innen. Die tabellarisch dargestellten Kategorien greifen systematisch ineinander und stehen nicht einfach nebeneinander. So findet sich auch in einem geteilten Erfahrungsraum das inkludierende „Wir“ oder umgekehrt Anknüpfungspunkte an geteiltes Wissen im letzten Zitat der Tabelle.

Die Zitate zeigen, dass eine bewusste Verbindung von Personalpronomen und zur Einbindung der Leser*innen genutzten sprachlichen und stilistischen Mittel die Lesefreundlichkeit und damit auch die Attraktivität eines zu lesenden Textes potenzieren kann. Gleichzeitig gibt es keinen kausalen Zusammenhang zwischen einem quantitativ höheren Gebrauch von Indikatoren für Voice und einem besser verständlichen Text. Steinhoff zeigt, dass der quantitative Einsatz des „Ich“ nicht automatisch mehr Lesefreundlichkeit erzeugt (Steinhoff, 2007, 12). Der Gebrauch steigt bei Studierenden ungleich an, während Wissenschaftler*innen mit mehr Schreiberfahrung seltener und gezielter auf den Einsatz der Ich-Form zurückgreifen. Das steht nicht allein im Zusammenhang mit der Nutzung von Personalpronomen, sondern auch mit der Einbindung der Leser*innen. Ein zu hoher Ich-Gebrauch indiziert Distanz zu den Lesenden und kann sich unter Umständen hinderlich auf den Lesefluss auswirken. Dabei zeigt sich der wichtige Zusammenhang zum Einsatz von Selbstnennung.

Mit Rekurs auf die anfänglichen Fragen dieses Kapitels, lässt sich zusammenfassend folgendes feststellen. Wie und in welchen Textpassagen versuchen die Autor*innen in Dialog mit den Leser*innen zu treten? (Wie) Sprechen sie ihre Leser*innen an? Gibt es Wörter, die die Verbundenheit mit dem Thema ausdrücken? Wo und wie unterstellen Autor*innen gemeinsames und geteiltes Wissen mit den Leser*innen? Der Dialog zwischen Autor*innen und Leser*innen wird besonders dann forciert, wenn es sich nicht um exklusives Fachwissen, sondern um geteiltes Wissen handelt. Gleichzeitig werden dabei Ansprüche gesetzt, die auch an ein besonderes Maß an Höflichkeit oder Wertschätzung gekoppelt sind. Beispielsweise setzt die Formel „wie wir alle wissen“ voraus, dass die Leser*innen zu einem gewissen Grad fachspezifisch bewandert sind, zumindest aus Sicht von Autor*innen. Das kann sowohl fordernd, als auch zuvorkommend wirken. Es betrifft dabei auch die Art, wie Leser*innen angesprochen werden. Das dritte Zitat in der Funktion des geteilten Erfahrungsraumes geht anders vor: es knüpft gemeinsames Wissen an die Bedingung, ob jemand „schon einmal critical race theory oder verwandte Theoriekomplexe unterrichtet hat“. Diese Formulierung ist insofern zurückhaltender, als dass ein bestimmtes Wissen nicht einfach erwartet oder bei den Leser*innen vorausgesetzt wird. Im ersten Zitat des geteilten Erfahrungsraumes wird wiederum ein fester Anspruch auf die geteilte Erfahrung erhoben, jedoch „in der ein oder anderen Form“. Damit wird eine exkludierende Gefahr für Leser*innen abgemildert, sollten sie dasselbe wie im Beispiel der Autor nicht erlebt haben.

Abschließend bleibt ein besonders auffälliges Merkmal der zitierten Stimmen in unterschiedlicher Art und Weise – die direkte Einbindung der Lesenden. Statt einer sachlichen oder inhaltlichen Darstellung von Wissen setzen die Autor*innen in den ausgewählten Texten auf eine kommunikative Beziehung zum Publikum. Die Einbindung der Leser*innen kann, aber muss nicht zwangsläufig mit dem Gebrauch von Personalpronomen einhergehen. Dazu zählt insbesondere der inkludierende Gebrauch von Wir, wodurch Forscher*innen sich selbst auf eine Ebene mit der Leser*innenschaft begeben.

Evaluation, Bewertung und Appraisal

Im Folgenden richten wir unseren Blick auf Sprache, durch die Autor*innen eine bestimmte Position beziehen oder Haltungen und Einstellungen ausdrücken. Die Begriffe Evaluation, Bewertung und Appraisal sind dabei als spezifische Formen der Stellungnahme zu verstehen. Sie zeigen sich sprachlich, indem Haltungen, Überzeugungen oder Distanzierungen angezeigt werden. Anhand ausgewählter Textbeispiele zeigen wir in diesem Kapitel, wie solche Bewertungen konkret realisiert werden und welche Funktion sie im Rahmen wissenschaftlicher Argumentation übernehmen.

In Anknüpfung an Kapitel "Evaluative Lexik" soll auf die drei Formen: Affect, Judgement und Appreciation Bezug genommen werden. Es geht um die Gefühle (Affect), die Autor*innen zu einem Ergebnis empfinden, bestimmte Beurteilungen (Judgment), die mithilfe von Adjektiven vollzogen werden und um die Wertschätzung (Appreciation) von Dingen und Ideen auf einer sachlichen Ebene. Durch diese Unterkategorien soll nachfolgend Voice zum Vorschein gebracht werden. Wie in den beiden vorangegangenen Kapiteln gilt auch hier, dass die Kategorien nicht isoliert und getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern sich an verschiedenen Stellen überschneiden. Auf die Verschränkungen wird in der nachstehenden Analyse gesondert hingewiesen.

Affect	„Nun bricht der Text um, von freundlicher Frauenliebe zu expliziten BDSM-Fantasien, die voller Machtdynamiken sind...“ (Beyer, 2018, 52) „... diese trügerische Vision ist gefährlich, weil sie radikal unzureichende Reformen als Durchbruch verkauft.“ (Switala & Anderegg, 2024, 75) „Diese Gedanken wirken so widersprüchlich, gerade weil sich Picht selbst immer wieder als Agent und Akteur der Massenmedien gerierte.“ (Hannig, 2018, 638) „Was wurde wohl aus ihm, nachdem der Faschismus in Österreich nicht nur die Goals geschossen hatte und die Massenspiele jeden Rest ihres spielerischen Charakters verloren hatten?“ (Spitaler, 2018, 200)
---------------	--

Judgement	„Technokratie und Populismus, die beide den offenen Diskurs nicht schätzen bzw. nicht ertragen können, sind entfernte Geschwister, ja manchmal zwei Seiten derselben Medaille.“ (Wirsching, 2018) „Wenn Zeitgeschichte heute als Vorgeschichte der Gegenwart politisch-aufklärerisch wirken möchte, dann muss sie dies subtiler, offener und im Bewusstsein der eigenen Grenzen tun.“ (Wirsching, 2018) „Eine solche Begleiterin schreitet nicht distanziert neben dem zeitgeschichtlichen Geschehen einher, sondern greift auch kraft medialer Wirkungsmacht willentlich oder unwillentlich in das Geschehen ein.“ (Schwarzkopf, 2010) „Genauso legten sie für sich fest, wie hoch die wissenschaftliche Reputation einer Person war, allerdings nicht immer nach den Kriterien, die auch die Wissenschaft verfolgte.“ (Hannig, 2018, 640) „Vielleicht auch gleich durch die Darstellung der österreichischen Geschichte als ‚Geisterbahn‘, wie es das Projekt ‚Graus der Geschichte‘ der Wienwoche 2015 im Wiener Prater getan hat?“ (Spitaler, 2018, 200)
------------------	---

Appreciation	„Was zeitgeschichtlich geschieht, wird von den Medien dem Publikum vermittelt. Der Rundfunk ist dabei, wie das Bundesverfassungsgericht in seinem ersten Fernsehurteil vom 28. Februar 1961 festgestellt hat – eine Erkenntnis, an der das Gericht fortan in ständiger Rechtsprechung festhält –, Medium und Faktor zugleich.“ (Schwarzkopf, 2010) „Eine radikale sozial-ökologische Transformation scheitert im Moment daran, dass zwar Probleme und Ziele klar sind, jedoch die Frage, wie man die Probleme bewältigen und zum Ziel gelangen kann, oft nur oberflächlich beantwortet wird.“ (Switala & Anderegg, 2024, 75) „„Klingelstreich‘ und ‚Bubenstreich‘ gibt das Online-Wörterbuch leo.org als – Äquivalente mit altbackener Geschlechtsspezifität aus. Die Begriffe klingen nach kleiner Welt, in der Jungs eben tun, was Jungs so tun.“ (Strick, 2018, 113)
---------------------	--

Bei den vorangehenden Beispielen zeigen sich verschiedene Formen des Schreibens, die nicht nur deskriptiv oder erklärend zur Anwendung kommen, sondern in denen auch Bewertungen vorgenommen werden. Dies geschieht nicht einfach willkürlich oder mit dem Ziel, allein den Lesefluss positiv zu verändern, auch die Bewertungen oder Einschätzungen stützen sich auf fundierte theoretische und empirische Argumente. Das wissenschaftliche Schreiben wird so zum Ort einer sozialen Interaktion, aber auch der bewussten und gezielten Provokation.

Insbesondere bei den Zitaten der ersten Kategorie Affect wird deutlich, wie wertende und emotional aufgeladene Begriffe gesetzt werden, um subjektiven Gefühlslagen Ausdruck zu verleihen: „bricht... um“, „freundlich“, „trügerisch“, „gefährlich“, „so widersprüchlich“ [...]. Diese Gefühlslagen sind dabei nicht unwissenschaftlich, sondern werden in die analytische Perspektive miteingebunden. Zur selben Zeit wirken die Adjektive einbindend, da sie Spannung erzeugen und zumindest charakterlich keinem wissenschaftlichen Tonus entsprechen. Wichtig ist auch, dass das sprachlich vermittelte Gefühl nicht ad hoc entsteht, sondern in einen argumentativen, reflexiven und referenzierenden Kontext gestellt wird. Nicht „Ich fühle...“, sondern eine Schlussfolgerung aus deskriptiv oder analytisch vermittelten Wissen.

Die Zitate der zweiten Kategorie Judgment beinhalten klare Beurteilungen, die als Aussagen auch objektive Tatsachen unterstellen. Diese Form ist womöglich im Kontext der hier untersuchten Ausprägungen besonders Streitbar, da kontextualisierende Bezüge oder Verweise sowie eine

Argumentationsstruktur fehlen. Gleichzeitig wirkt Sprache mit Blick auf Judgement auch herausfordernd und stellenweise provokant, wie eine Hypothese, die für eine Diskussion ohne Kommentar in den Raum gestellt wird. Das letzte Beispiel ist mit einer Frage verknüpft, die zumindest eine negative Assoziation als Ausgangspunkt für neue Forschungsperspektiven nutzt.

In der dritten und letzten Kategorie Appreciation zeigt sich anerkennende oder wertschätzende Sprache in unterschiedlichen Dimensionen. Während hier wertende Sprache subtiler zum Einsatz kommt, bleibt auch der wissenschaftliche Grundton stärker erhalten, als beispielsweise in der ersten Kategorie Affect. Die Argumentationsstrukturen, in die wertschätzende Feststellungen eingewoben werden, bleiben grundsätzlich bestehen. Das zweite Zitat verdeutlicht darüber hinaus, wie eine kritische und für einen Appell genutzte Feststellung auch ein sachlich wertschätzendes Moment enthält („zwar... klar sind“). Deutliche Wertungen oder objektivierende Thesen kommen hier nicht so stark zum Einsatz.

Diskussion

Die Analyse der ausgewählten Texte hat gezeigt, dass Ausprägungen von Voice in den Publikationen aus der Sozial-, Medien- und Geschichtswissenschaft vorhanden sind. Dabei ist Voice in diesen Disziplinen unterschiedlich ausgeprägt und kommt im unterschiedlichem Ausmaß vor.

Die Selbstnennung dient in der Geschichtswissenschaft der Strukturierung und einer direkten Leser*innenansprache. In der Medienwissenschaft dient die Verwendung der Selbstnennung nicht nur der Strukturierung, sondern der Positionierung in einem Diskurs. Dadurch ist die Selbstnennung sehr kritisch angelegt. Im Gegensatz dazu wirkt die Selbstnennung in den ausgewählten Texten aus der Sozialwissenschaft sachlich und dient der Methodentransparenz.

Die Leser*innen-Einbindung ist in unseren Disziplinen vorhanden. Die Nähe zum Publikum wird durch historische Narrative hergestellt, die ein geteiltes Wissen darstellen. Die Einbindung der Leser*innen ist direkt und stark ausgeprägt. Die Texte der Medienwissenschaft binden die Leser*innen ein, indem sie auf gemeinsame Erfahrungen zurückgreifen. Der Dialog mit den Leser*innen wird auf eine spielerische Art hergestellt. Die Einbindung der Leser*innen erscheint in der Sozialwissenschaft nicht persönlich. Die Einbindung erfolgt relativ implizit. Die Leser*innen werden nur als Adressat*innen der Forschungsergebnisse angesprochen, aber nicht als Dialogpartner*innen.

Die Verwendung der evaluativen Lexik kommt in den Disziplinen sehr unterschiedlich zum Ausdruck. In der Geschichtswissenschaft wird evaluative Sprache sehr stark eingesetzt. In den oben angeführten Zitaten zeigt sich das unter anderem an der Verwendung der Metaphern. Die Medienwissenschaft verwendet eine emotionalisierte Sprache, die häufig an den Untersuchungsgegenstand angelehnt ist. Dies kann zum Teil provokant wirken und bringt dadurch eine persönliche Haltung deutlich hervor. Die evaluative Lexik ist in der Sozialwissenschaft am schwächsten ausgeprägt. Es ist eine weniger emotionale oder persönliche Sprache. Kritische Punkte werden sehr kontrolliert angesprochen und zeigen sich nur in Form struktureller Analysen. Dadurch ergibt sich, dass die Geschichts- und Medienwissenschaft einen starken Gebrauch von Voice aufweisen, während die Sozialwissenschaft im Vergleich wenig Voice aufweist und diese sehr vorsichtig verwendet. Die Geschichtswissenschaft ist in der Selbstnennung und in der Leser*innen-Einbindung sehr stark ausgeprägt. Dies dient nicht nur der

Transparenz, sondern schafft Nähe zu den Leser*innen. Ein starker Gebrauch von Voice zeigt sich auch in der Medienwissenschaft, die sehr kritisch und teilweise provokant zum Ausdruck kommt. Hier ist eine emotionale Sprache sehr präsent. In den Texten der Sozialwissenschaft dienen die Ausprägungen von Voice weniger dazu, die persönliche Haltung zu transportieren, sondern eher dazu, Transparenz zu schaffen. In allen drei Disziplinen trägt das Konzept von Voice zum guten wissenschaftlichen Arbeiten bei, weil es Nachvollziehbarkeit schafft und die Positionierung und argumentative Klarheit stärkt.

Für die Schreibdidaktik ergibt sich dadurch, dass das Konzept von Voice im Studium stärker thematisiert werden sollte. Studierende können in ihrem eigenen wissenschaftlichen Schreiben davon profitieren, wenn sie die Ausprägungen von Voice als Mittel zur Stärkung der eigenen Position und Argumentation verstehen. Voice fördert die Verständlichkeit und ein Bewusstsein für die eigene Disziplin. Am Ende geht es auch darum, den Einsatz von Voice in Ruhe auszuprobieren und sie dort aktiv einzusetzen, wo es sich im eigenen Fach stimmig anfühlt und die eigene Arbeit unterstreicht.

6. Conclusio

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass wir uns in unserer Arbeit intensiv mit dem Konzept von Voice in wissenschaftlichen Texten auseinandergesetzt haben. Unsere Analyse zeigt jedoch, dass Voice nicht nur ein legitimes, sondern auch ein essenzielles Element wissenschaftlicher Kommunikation darstellt, insbesondere wenn es um Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Relevanz von Forschung geht. Bei dem Konzept von Voice handelt es sich nicht nur um die bloße Verwendung der Personalpronomen „ich“ oder „wir“, sondern um eine sprachliche Haltung. Mithilfe sprachlicher und stilistischer Mittel bringen Autor*innen ihre eigene Position argumentativ zum Vorschein, sodass eine Autor*innen-Präsenz entsteht und dadurch ein Dialog mit den Leser*innen ermöglicht wird. In unserer Untersuchung haben wir diese Ausprägungen – Selbstnennung, Leser*innen-Einbindung und evaluative Lexik – als zentrale Ausdrucksformen von Voice identifiziert und anhand exemplarischer Zitate aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen analysiert.

Wir haben gezeigt, dass sich die Ausprägung von Voice nicht nur von Text zu Text, sondern auch von Disziplin zu Disziplin unterscheidet. In der Geschichts-, Medien- und Sozialwissenschaft wird Voice sichtbar als strategisches Mittel zur Strukturierung von Argumentation, zur Ansprache von Leser*innen und zur reflexiven Positionierung innerhalb der Forschung eingesetzt. Diese bewusste Nutzung der Autorinnenstimme trägt zur Transparenz wissenschaftlichen Arbeitens bei und kann das Vertrauen in Forschungsergebnisse stärken. Im Gegensatz dazu wirken Texte mit schwacher oder keiner Voice oft distanziert, schwer zugänglich und weniger motivierend für die Rezeption. Dabei steht weniger die Wissenschaftlichkeit der Aussagen zur Debatte, sondern vielmehr ihre kommunikative Wirksamkeit und Anschlussfähigkeit.

Deshalb sprechen wir ein Plädoyer für eine bewusste, reflektierte und differenzierte Verwendung von Voice im wissenschaftlichen Schreiben aus. Anstatt Voice pauschal als Subjektivität zu diskreditieren, sollte sie als Möglichkeit verstanden werden, um wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur zu vermitteln, sondern sie auch einzuordnen und zu kontextualisieren. Studierenden müsste gezeigt werden, wie Voice im wissenschaftlichen Kontext funktioniert und geübt werden kann. Beim Lesen

von Texten könnten Studierende dazu angeleitet werden, auf Elemente von Voice zu achten und zu diskutieren, wo sie passend ist und wo nicht. Schließlich ist die Wissenschaft nicht neutral, weil ihre Aussagen stets in einem sozialen, kulturellen und disziplinären Rahmen entstehen. Voice macht genau das sichtbar.

Abschließend lässt sich sagen, dass eine starke Voice nicht nur ein Ausdruck wissenschaftlicher Reife, sondern auch ein Instrument wissenschaftlicher Verantwortung ist. Sie fördert nicht nur die Verständlichkeit und Attraktivität von Texten, sondern trägt zum Verständnis von Wissen bei. Wer schreibt, sollte nicht nur Inhalte transportieren, sondern auch Haltung zeigen. Voice bietet hierfür die sprachliche Grundlage. Unsere Arbeit hat gezeigt, dass sie weder beliebig noch überflüssig ist, sondern integraler Bestandteil gelungener wissenschaftlicher Kommunikation.

Literaturverzeichnis

Altreiter, Carina (2023). Gute Arbeit, gutes Leben. Postpandemische Deprivationsgefährdungen in dominierten Klassenlagen. *Momentum. Zeitschrift für sozialen Fortschritt*, 12 (1), 3–21.

Beyer, Atlanta Ina (2018). Anders zuhören. Tribe 8s ästhetische Praktiken: „Desidentification“ und queere Klassenpolitiken. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 19 (2), 48-61.

Elbow, Peter (2007). Voice in Writing Again. Embracing Contraries. *College English*, 70 (2), 168-188.

Hannig, Nicolai (2018). Georg Picht, Strategien eines Medienintellektuellen in der westdeutschen Öffentlichkeit. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte (VfZ)*, 66, (4), 617-644.

Hyland, Ken (2005). Stance and engagement. A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7 (2), 173-192.

Ivanič, Roz & Camps, David (2001). I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of second language writing*, 10, 3-33.

Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Richardson, Michael (2020). Witnessing the Anthropocene. Affect and the problem of scale. *Parallax*, 26 (3), 339-359.

Schmidt, Katja, Schultz, Tanjev & Wagner, Gert G. (2023). Wie blicken Journalistinnen und Journalisten auf die Welt? Eine vergleichende empirische Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen und politischen Einstellungen auf Basis des Sozioökonomischen Panels (SOEP). *Journalistik. Zeitschrift für Journalismusforschung*, 3/4, 309-346.

Schwarzkopf, Dietrich (2010). Die ARD - Begleiterin deutscher Zeitgeschichte. *Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ)*, 20, 3-6.

Spitaler, Georg (2018). Ein Spukbild des linken Sports: "Nie schießt der Faschismus im roten Wien ein Goal". in: Marschik, Mathias et al. (Hrsg.). *Images des Sports in Österreich, Innensichten und Außenwahrnehmungen (189-200)*. Vienna University Press.

Steinhoff, Torsten (2007). Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35 (1-2), 1-26.

Stock, Ingrid & Eik-Nes, Nancy Lea (2016). Voice features in academic texts. A review of empirical studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 89-99.

Strick, Simon (2018). Alt-Right-Affekte. Provokationen und Online Taktiken. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 19 (2), 113-125.

Switala, Leon & Anderegg, Caesar (2024). Fossile Hegemonie. Über das Verhältnis von Analyse und Strategie in der Klimabewegung. Momentum. Zeitschrift für sozialen Fortschritt, 13 (2), 74-86.

Sword, Helen (2019). The First Person. Teaching & Learning Inquiry. The ISSOTL Journal, 7 (1), 182-190.

Wirsching, Andreas (2018). Von der Lügenpresse zur Lügenwissenschaft? Zur Relevanz der Zeitgeschichte als Wissenschaft heute. Zeitgeschichte-online, URL: <https://zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/von-der-luegenpresse-zur-luegenwissenschaft>.



Wissenschaftstransfer durch Studierende: Potenzial des Konzepts und Rolle von Wissenschaftssprache

Hélène Zillig, Jule Lehkij (Universität Wien)

Betreuerin: Brigitte Römmer-Nosseck (Universität Wien)

Abstract:

Der Forschungsprozess ist mit der zunehmenden Spezialisierung weniger wissenschaftlicher Expert*innen geprägt, was zu einer Distanz zwischen diesen Expert*innen und Personen außerhalb der jeweiligen Fächer führt. Der Wissenstransfer von Expert*innen hin zu einem fachfremden bzw. nicht akademischen Publikum z. B. durch Wissenschaftskommunikation ist aktuell nicht zufriedenstellend gegeben. Eine mögliche praktische Alternative ist die Einbindung Dritter als vermittelnde Personen anstatt der Expert*innen selbst. Dies ist eine Rolle, welche auch Studierende und Studiumsabgänger*innen übernehmen könnten. Anhand von Schreibübungen gefolgt von retrospektiven Interviews erforscht diese Studie qualitativ die Vorgehensweise von aktuellen Studierenden der Universität Wien, um das Potenzial dieser Rollenübernahme und mögliche Stellschrauben im Einsatz von Wissenschaftssprache zu untersuchen. Studierende sind sich bewusst, dass ihr Ausdruck an ihr jeweiliges Publikum angepasst werden muss. Dies wird jedoch nicht konsequent umgesetzt und es bestehen Unsicherheiten hinsichtlich der ungewohnten Rolle und der Effektivität ihrer Kommunikation. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass mehr Übung für die Kommunikation von Inhalten aus der Disziplin hinaus notwendig ist, um die Umsetzung von Wissenschaftstransfer durch Dritte effizienter umzusetzen und Verständnis in einem nicht-wissenschaftlichen Publikum für die Forschung, ihre Prozesse, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in unterschiedlichen Disziplinen zu verbreiten und zu gewährleisten.

Keywords: Wissenschaftstransfer, Science Communication, Wissenschaftssprache, Studierende, Selbstwirksamkeit

Empfohlene Zitierweise:

Zillig, H. & Lehkij, J. (2025): Wissenstransfer durch Studierende: Potenzial des Konzepts und Rolle von Wissenschaftssprache. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 13, 167-181.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.251315>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

Wissenschaftstransfer durch Studierende: Potenzial des Konzepts und Rolle von Wissenschaftssprache

Hélène Zillig, Jule Lehkij (Universität Wien)

Einleitung

Nur 23% der EU-Bevölkerung ist der Meinung, dass Wissenschaftler*innen sich ausreichend Zeit dafür nehmen, die Ergebnisse ihrer Arbeit der Allgemeinheit zu erklären (European Commission. Directorate General for Communication, 2021, 10). Weniger als die Hälfte widerspricht der Meinung, dass Wissenschaftler*innen schlecht in der Kommunikation seien (S. 187). Demnach gibt es eine scheinbare Lücke zwischen Angebot und Nachfrage hinsichtlich der Wissenschaftskommunikation und dem geleisteten Wissenschaftstransfer. Seit 2016 hat sich die Universität Wien der Förderung und Ausführung von solchen „Third Mission“-Aktivitäten verpflichtet (Graf et al., 2020). Zeitgleich bildet sie jährlich 85 000 Studierende aus und verleiht jedes Jahr ca. 9 000 Abschlüsse (Universität Wien, 2024); damit bilden Studierende und Absolvent*innen eine große Gruppe, welche zur breiten Dissemination von Inhalten und Verständnis der Wissenschaften beitragen könnte. In dieser Studie untersuchen wir, welche Prozesse, Techniken und Sprachmittel Studierende anwenden, um Inhalte aus ihren jeweiligen Disziplinen an Laien zu vermitteln, um den aktuellen Stand und mögliche Lücken zu definieren.

Theoretische Hintergründe

Wissenschaftskommunikation in der Gesellschaft

Unsere aktuelle Wissensgesellschaft basiert auf kognitiver Arbeitsteilung, in der einzelne Expert*innen sich tiefgehend mit spezifischen Inhalten befassen (Bromme & Kienhus, 2014). In Anbetracht der zentralen Rolle, die wissenschaftlichen Erkenntnisse für soziale Prozesse und Entscheidungen haben (sowohl im Alltag als auch für politische Eigenständigkeit und Verantwortung), ist ein Transfer des Wissens von den Expert*innen zu Laien (im Sinne von Personen, die in der jeweiligen Disziplin nicht akademisch ausgebildet sind) von hoher Wichtigkeit. Basiswissen ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit diversen Thematiken. Jedoch werden solche Transferleistungen in der Selbstwahrnehmung der allgemeinen europäischen und österreichischen Bevölkerung nicht ausreichend durchgeführt (European Commission. Directorate General for Communication., 2021, 10, 187). Im Zeitalter von „alternativen Fakten“ und breiterer Skepsis gegenüber den wissenschaftlichen Methoden sowie den daraus gewonnenen Erkenntnissen gebühren der Verbreitung von Grundlagenwissen und Stärkung des Vertrauens in die Wissenschaft Aufmerksamkeit und Ressourcen. Wissenschaftskommunikation bezeichnet „alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation“ und somit allgemein das Mitteilen von wissenschaftlichen Erkenntnissen (Wiesner, 2024, 86). Dabei kann zwischen innerwissenschaftlicher

Kommunikation (Wissenschaftskommunikation) und Kommunikation nach außen (Wissenschaftskommunikation) unterschieden werden (Wiesner, 2024).

Die Universität Wien strebt im Rahmen des Projekts „Third Mission an der Universität Wien“ an, systematisch „die durch Forschung gewonnenen Erkenntnisse gesellschaftlich nutzbar zu machen und somit explizit gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen“; hierbei wird Wissenschaftskommunikation explizit als Third Mission-Aktivität genannt (Graf et al., 2020, S. 5).

Im Sinne von Wissenschaftskommunikation bzw. Science Communication nach Wiesner (2024) bedeutet diese, dass es „nicht um die Suche und die eigenständige Entwicklung von Information und Wissen, sondern vielmehr um die Vermittlung des schon Aufgefundenen mit Blick auf die Neuigkeit und Sensation“ (S.107) geht. Dabei ist anzumerken, dass die Wissenschaftskommunikation nicht zwingend durch die Forschenden selbst durchgeführt werden muss, sondern durchaus mithilfe einer dritten Instanz vermittelt werden kann. So eine Schnittstelle könnten Studierende sein. Diese erwerben im Laufe ihres Studiums Stück für Stück den Umgang mit Wissenschaftssprache. Durch die spezialisierte Funktion von Wissenschaftssprache unterscheidet sich die Aneignung vom Expert*innenwissen innerhalb der jeweiligen Disziplin von Wissenserwerb im Alltag. Hierbei handelt es sich nicht um eine kurzfristige Änderung, sondern um eine Herausforderung, deren Aneignung Jahre dauert und tiefgehend in bestehende Denkstrukturen eingreift. Damit Studierende erfolgreich eine Rolle in der Wissenschaftskommunikation einnehmen können, müssen sie zunächst in der Lage sein, diesen Wissenstransfer auch tatsächlich durchzuführen.

Wissenschaftssprache in der Wissenschaftskommunikation

In unserem Projekt wollen wir unter anderem diese Möglichkeit untersuchen, indem wir den Transfer von Informationen betrachten, mit einem Fokus auf der Anwendung von Wissenschaftssprache und Alltagssprache. Wissenschaftssprache zählt zu dem Funktionalstil der Wissenschaft. „Im engeren Sinn bezieht sich Wissenschaftssprache auf die Speicherung/Generierung, Verbreitung und Klärung von Forschungsergebnissen aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Sie ist eine im akademischen Umfeld verwendete Sprache. Im weiteren Sinn wird sie zur intrafachlichen, interfachlichen und fachexternen (didaktisch-vermittelnden) Kommunikation eingesetzt“ (Fix et al., 2009). Dieses sprachliche Register wird im wissenschaftlichen Umfeld als Usus vorausgesetzt und wird deshalb auch als ‚Der wissenschaftliche Common-sense‘ (Schuster & Tophinke, 2012) betitelt. Es gibt wissenschaftlichen Texten einen Erkennungswert oder Marker, mit dem sie von Leser*innen als akademisch identifiziert werden kann (Schuster & Tophinke, 2012). Die „Common-sense“-Kompetenz wird laut Steinhoff (2007) durch Nachahmung erlernt. Im Beispiel von Studierenden würde dies schlussfolgernd bedeuten, dass je mehr wissenschaftliche Texte sie lesen, desto besser können sie auch die darin verwendete Sprache anwenden.

Studierende & Wissenschaftssprache

Der Erwerb von Wissenschaftssprache im akademischen Kontext kann in drei Phasen gegliedert werden. Die präkonventionelle Phase stellt den Beginn der Schreibentwicklung dar. In ihr werden

die Konventionen von Wissenschaftssprache (in der eigenen Disziplin) erlernt (Steinhoff, 2012). Dabei wird aus der bekannten Nähe-Sprache eine Distanzsprache etabliert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie komplex und informationsdicht aufgebaut ist. Im Vergleich zur Nähe-Sprache ist die Kommunikationssituation nicht direkt, sondern findet vorwiegend schriftlich statt. Folglich gibt es keinen direkten Kontakt zu den Rezipient*innen, was das „detachment“ fördert (Steinhoff, 2007, 45). Im Falle von (wissenschaftlichen) Publikationen wird der zusätzliche Faktor eines mehr oder weniger unbekannten Publikums ergänzt. Dieser Umstand spielt auch in der Durchführung unserer Studie eine Rolle (siehe Kapitel 4).

An diesen Lernprozess reiht sich die konventionelle Phase, in der die Verwendung von Wissenschaftssprache bereits erlernt ist und diese auch angewendet wird. In einer letzten postkonventionellen Phase sind die Konventionen zwar bekannt, werden jedoch nicht befolgt (Schuster & Tophinke, 2012). Die Sprache wird verändert und führt zu einem Brechen von Konventionen, das manchmal stärker manchmal weniger ausgeprägt ist. Beispielsweise kann sich die post-konventionelle Phase durch eine implizite Voraussetzung von Wissen äußern. Das heißt, der*die Autor*in beweist sich nicht durch den sprachlichen Ausdruck, sondern durch das im Text verpackte Wissen (Schuster & Tophinke, 2012).

Forschungsfrage

Inwiefern beeinflussen die Studiendisziplin und der Studienfortschritt die Fähigkeit von Studierenden, akademisches Wissen in verständlicher Form an Laien zu transferieren, und welche Rolle spielt dabei der bewusste Einsatz von Wissenschaftssprache?

Methode

Studiendesign

Die durchgeführte Studie kann als zweiteilig verstanden werden, bestehend aus einer Schreibübung und einem anschließenden Interview. Die Datenerhebung wurde online über die Videokonferenz-Software ZOOM sowie Cloud-basierte Microsoft Word Dokumente durchgeführt und aufgenommen. Alle Proband*innen gaben im Vorfeld eine Einwilligungserklärung ab (Anhang A). Im ersten Teil der Datenerhebung führten die Proband*innen eine schreibdidaktische Übung nach Prinzip des „Brief an die Tante“ (siehe Anhang B) in einem Cloud-basierten Microsoft Word Dokumente durch. Hierfür suchten sie sich selbstständig ein Thema aus, mit dem sie sich wohl fühlen und in dem sie sich nach eigenem Ermessen gut auskennen. Über dieses Thema sollten die Studierenden einen informellen Brief an ein fiktives Familienmitglied (z. B. eine Tante) schreiben. Diese Person habe nicht studiert, habe also keinerlei akademischen Hintergrund. Ziel war es demnach einen Inhalt, der auf akademische Weise vermittelt und internalisiert wurde, in eine Form der Alltagssprache zu bringen. Der Inhalt der Übung wurde nicht im Vorfeld kommuniziert, da eine fehlende Vorbereitungszeit unserer Meinung nach realitätsnäher ist und dazu führt, dass der Einsatz von Wissenschaftssprache eher den tatsächlichen Fähigkeiten und der Vorgehensweise der Proband*innen entspricht. Für die Schreibübung hatten sie 15 Minuten Zeit. In einem zweiten Teil und direkt im Anschluss an die Schreibübung wurde ein halb-

strukturiertes, retrospektives Interview durchgeführt (Dauer zwischen 15-25 Minuten), in Rahmen dessen die wahrgenommene Leichtigkeit und eventuelle Hindernisse, der Einsatz und Umgang mit Wissenschaftssprache, sowie die eingeschätzte Effektivität des Wissenstransfers abgefragt wurde (Leitfaden siehe Anhang C). Im Anschluss an das Interview wurde den Studierenden der Zugang auf das Textdokument wieder entzogen und der Text aus der Schreibübung cloudbasiert gespeichert. Das Interview wurde mithilfe der lokal laufenden OpenSource-Software „NoScribe“ (Dröge, 2025) transkribiert, und anschließend von uns noch einmal überarbeitet und korrigiert. Die Überarbeitung hatte zum Ziel, die Transkription lesbar und verständlich zu machen, indem z. B. englische Begriffe beibehalten und die Rechtschreibung vereinheitlicht wurde.

Analyse

Corpus Schreibübung

Die Analyse der studentischen Texte erfolgt auf zwei Ebenen. Zuerst wird das Verhältnis von „Alltäglicher Wissenschaftssprache“ im Vergleich zum Register der „Alltagssprache“ ausgearbeitet. In einem zweiten Schritt wird der Text auf die Verwendung von disziplinspezifischen Fachbegriffen untersucht. Dabei soll darauf geachtet werden, ob Fachbegriffe im Allgemeinen vermieden worden sind, oder ein Erklärungsversuch stattgefunden hat.

Interviews

Die Codierung und Auswertung des Interviews erfolgte iterativ, induktiv und explorativ, entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2019). Mithilfe des iterativen Vorgehens wurde der Interviewleitfaden kontinuierlich angepasst, um relevante Inhalte von einer Person auch bei nachfolgenden Personen abzudecken und zu beachten.

Stichprobe

Die Proband*innen waren Studierende der Universität Wien und wurden entsprechend ihrer Gesamtstudiendauer in drei Gruppen eingeteilt: Anfänger*innen (1-4 Semester, noch keine eigenständige wissenschaftliche Arbeit), Mittelstufe (5-8 Semester, Auseinandersetzung oder Abschluss einer ersten eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit), und Spezialist*innen (9-12+ Semester, Spezialisierung und Vertiefung in ein Thema nach eigenen Interessen). Es war geplant Daten von 4 Personen zu erheben; aufgrund von Schwierigkeiten im Rekrutierungsprozess war dies letztendlich für 2 Personen möglich, die jeweils als Spezialist*innen zu kategorisieren sind. Eine Person studierte Germanistik, die andere Philosophie.

Ergebnisse

Textkorpus

Der Textkorpus dieser Studie setzt sich aus zwei Texten der Geisteswissenschaften zusammen. Die Person hinter Text 1 befasst sich mit der Vorauer-Handschrift, einem mediävistischen Thema und für Text 2 entschied sich die Person für eine philosophische Perspektive zu Michel Foucault. Formal

halten sich beide Texte an die gattungsspezifischen Vorgaben eines informellen Briefs. Es gibt jeweils eine Begrüßungsformel und eine Verabschiedung. Die Textgattung präsupponiert, dass allgemeine Wissenschaftssprache weitgehend vermieden werden kann. So findet sich auch in beiden Texten kaum Merkmale der allgemeinen Wissenschaftssprache, wie beispielsweise Passiv-Konstruktionen auf syntaktischer Ebene. Auf lexikalischer Stufe finden sich vor allem „wissenschaftliche“ Operatoren, also Verben („sich mit einem Thema beschäftigen“, „erforschen“, „zu einer Erkenntnis führen“, „betrachtet“, „Philosophie betreiben“ (fachspezifisch), „überprüfen“).

Interessant ist auch der Transfer von fachspezifischen Ausdrücken. Hier kommt es zu einigen Vorannahmen, implizitem Wissen, seitens der Studierenden. So wird etwa nicht erklärt, was eine Handschrift im Mittelalter ist bzw. warum darin verschiedene Texte enthalten sein können oder wer/ was Foucault ist. Auch eine Begriffserklärung von Philosophie und den damit verbundenen Inhalten ist nicht vorliegend.

Interviews

Im Rahmen der Interviews reflektierten die Teilnehmenden ihre Vorgehensweise, Schwierigkeiten und die Effektivität des Transfers.

Methoden und Vorgehensweisen

Zunächst interessierte uns die eigene Reflektion über den Schreibprozess, welche Elemente und Methoden bewusst beachtet oder wahrgenommen wurden und die Durchführung der Übung entweder erleichterten oder erschwerten. Hierbei sprachen die Teilnehmenden unterschiedliche Punkte an, doch eine große Anzahl an Elementen wies Überschneidungen auf.

Die Teilnehmenden erwähnten die Schwierigkeit, ihren Wissensstand anzupassen und herunterzubrechen. Eine Probandin eröffnete das Interview mit der Aussage „ich habe ein bisschen Schwierigkeiten gehabt, ähm, zuerst so mich zu sortieren, weil mir halt alles zum Thema so gleich einfällt.“ (T01-D0522) Die Transferleistung zu Laien platziert die Studierenden in der Expert*innenrolle, es erfolgt also eine Rollenumkehrung zum akademischen Umfeld, indem sich Studierende gegenüber Lehr- und Prüfungsbeauftragten zu beweisen haben. Nicht mehr das Ausmaß an Wissen steht im Vordergrund der Kommunikation, sondern die präzise und zielgerichtete Priorisierung der relevanten Inhalte. Im universitären Kontext ist es notwendig, den eigenen Text kontinuierlich anzupassen, indem forschungs- und logikorientiert vorgegangen wird. Dies dient einerseits der Vermittlung komplexer Sachverhalte und Beziehungen, andererseits der Abtrennung von spezifischen Konstrukten für klare und nachvollziehbare Erläuterungen. Im Wissenschaftstransfer für Laien lag für die Studierenden hingegen die Schwierigkeit in der Simplifizierung; das Ziel war es für ein sehr spezifisches Thema, das in einen breiten Kontext eingebettet und zu verstehen ist, Interesse zu vermitteln und zu wecken. Gleichzeitig muss das Ausmaß des Umfeldes, in dem das Thema Relevanz besitzt und gewinnt, klein oder außen vorgehalten werden, sowohl aus praktischen Gründen als auch um die Aufmerksamkeit und das Verständnis des*der Empfänger*in nicht zu überlasten. Die gleiche Person nannte als Grund für die Notwendigkeit, Elemente zu spezifizieren: „weil ich gedacht habe, alles ist, also ich glaube,

dann ist es echt sehr abstrakt.“ (T01-D0522) Nicht die Generalisierung des Einzelnen ist von Relevanz, sondern die Spezifität, damit die Informationen sinnstiftend an den*die Empfänger*in herangetragen werden konnten.

Um die Priorisierung der Inhalte erfolgreich durchzuführen, versuchten die Teilnehmenden ihren Text an den*die Empfänger*in anzupassen. Hierbei bezogen sie sich einerseits auf die persönlichen Interessen, um das Thema interessanter und relevanter zu gestalten. Somit wurde zum Beispiel bewusst versucht, Elemente einzubauen, die es dem*der Empfänger*in erlauben, einen persönlichen Bezug zum Thema aufzubauen: Ich glaube, normalerweise würde ich vielleicht gar nicht dazu sagen, dass die Handschrift aus der Steiermark ist oder so, aber ich dachte halt, wenn ich eine Tante vielleicht aus Wien oder aus Niederösterreich habe, dann ist es vielleicht cooler, sich an ein Thema anzunähern, wenn man irgendwo anknüpfen kann und sagen kann, ah, voll, in dem Stift war ich schon mal oder so, [denn] ich glaube, sonst wird es etwas schwierig, wenn man halt nicht so viel Berührungspunkte damit hat. (T01-D0522) Entsprechend der eigenen Einschätzung funktioniert dies jedoch nicht immer. So hieß es im Rückblick „dass man halt so Sachen nennt, wo ich mir jetzt im Nachhinein denke, [...] meine Tante interessiert das überhaupt nicht.“ (T01-D0522)

Andererseits spielt auch der Wissensstand des*der Empfänger*in eine Rolle, und es wird versucht, sich dem anzupassen. Hierbei spielt sowohl eine Rolle, in welcher Tiefe das Thema erklärt wird, als auch, welche zusätzlichen Erläuterungen zum Verständnis fremder Thematiken mitgegeben werden. So hieß es: „ich habe vor kurzem mit meiner actual[sic] Tante über mein Studium geredet, ähm, und habe halt gesagt, so, ja, ich mache Mediävistik, und sie war so, was machst du? Und ich war so, ja, Mittelalter-Forschung“ (T01-0522). Diese Anpassung an den Wissensstand des*der Empfänger*in zieht jedoch auch Schwierigkeiten mit sich, da diese Herangehensweise automatisch und pragmatisch die Spannbreite und die Tiefe an Inhalten, welche besprochen und vermittelt werden können, einschränkt: [...] man müsste eigentlich vielleicht fast jedes Konzept, was ich erwähne, wahrscheinlich für so allumfassendes Wissen nochmal erklären. [...] wahrscheinlich müsste man das halt alles [...] detaillierter erklären, aber wenn man dann Leute so erschlägt mit zwei Seiten Brief an die Tante, ist ja irgendwie auch nicht so gut. (T01-0522)

Der Wissensstand bezieht sich jedoch nicht nur auf inhaltliches Wissen, sondern ebenfalls auf die Sprache, Ausdrucksweise und typische Prozesse im Fach und dem universitären Milieu: „Ich habe mir so am Ende durchgeschaut und habe mir so, uff, ich glaube, das würde man nicht verstehen, wenn man jetzt nicht, wenn man nicht meinen Gedankengang halt schon irgendwie vom Thema her nachvollziehen kann“. (T01-0522)

Eine Schwierigkeit hierbei war das Fehlen einer realen Person als Empfänger*in und damit verbundenes fehlendes Wissen über persönliche Elemente wie der Wissensstand:

Ich habe zwischendurch vergessen, dass ich das der Person verständlich erkläre, eben weil ich keine reale Person vor Augen hatte, sondern diese imaginäre Tante, von der ich nicht weiß, wie viel sie weiß, sondern so viel wie ich ihr zuschreibe. Während wenn man jemanden kennt, dann weiß man ja auch so ungefähr wie viel man dem zumuten kann. (T02-0623)

Also so Halbsätze [habe ich am Ende ergänzt], weil ich halt [...] vergessen habe, dass man das ja [...] natürlich nicht voraussetzen kann. (T01-0522)

Um diese Publikumsanpassung und die entsprechende Auswahl der Inhalte zu erreichen, wandten beide Interviewpartnerinnen iterative Prozesse an. Dies erwies sich einerseits auf der Meso-Ebene, in der in einem Überarbeitungsschritt zum Ende hin Halbsätze und kurze Erläuterungen hinzugefügt wurden („also ich habe am Ende dann noch ein bisschen was ergänzt, ja.“ (T01-0522)), als auch auf der Mikro-Ebene zur Erleichterung des Textverständnisses („ich habe versucht, das habe ich auch am Ende noch gemacht, manchmal Sätze ein bisschen zu teilen“ (T01-0522)). Doch dieses Vorgehen erfolgte auch auf der Makro-Ebene, hinsichtlich der bereits erwähnten Auswahl und Priorisierung der Inhalte: „[Ich habe] immer wieder zwischendurch überlegt, okay, welchen Punkt erkläre ich jetzt weiter, was macht Sinn [...] da neu zu erzählen, ohne dass ich zu sehr in die Tiefe gehe und da jetzt Fachbegriffe verwenden muss.“ (T02-D0623)

Mit dieser Vorgehensweise spiegeln die Studierenden zumindest teilweise ihre eigene Herangehensweise an unbekannte Themen. Auf die Frage, wie sie denn selbst mit unbekannten Themen in ihrem Studium umgehen, hieß es zum Beispiel:

[...] einfach wiederlesen und nochmal lesen, mir selbst erklären und mal runterbrechen und dann irgendwie oft zum selben Thema zurückkommen, wenn das Sinn macht, ähm, also [...] ich schreibe einen Theorieteil in einer Arbeit, [dann] brauche ich schon meistens ein paar Schleifen, dass ich einen Text paraphasiere, und ich verstehe ihn eigentlich nicht und dann lese ich mich weiter ein und dann komme ich nochmal zurück und dann verstehe ich ihn, weil ich dann schon mehr anderes gelesen habe. (T01-0522)

Die Verwendung von Fachbegriffen, welche die Textgattung ermöglicht und zum Teil auch verlangt, wurde von den Studierenden bewusst vermieden. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Fachtermini verwirrend und für Laien unverständlich seien: „Jetzt habe einfach versucht verständlich zu bleiben, ein bisschen umgangssprachlich, keine krassen Fachbegriffe, [...] [also] habe ich versucht neutral zu bleiben“ (T02- 0623). Als Erklärung wird hierbei angeführt, dass die Studierenden selbst diese Begriffe erst im Laufe des Studiums erlernt haben: „ich hätte das auch jetzt nicht gewusst, bevor ich mich damit beschäftigt habe, was ich mir halt unter einem chronikalen Text auf Latein vorstellen soll.“ (T01-0522) Deswegen könne von Personen ohne die spezialisierte universitäre Bildung nicht erwartet werden, die Begriffe zu kennen oder zu verstehen: „ich habe jetzt auch keine Fachbegriffe verwendet, die jetzt so spezifisch für mein Studium sind, dass man sie gar nicht kennen sollte“ (T02- 0623)

In Fällen, in denen spezialisierte bzw. nicht umgangssprachliche Begriffe verwendet wurden, war jedoch ein Bewusstsein für erweiterte Erklärungen und Definitionen vorhanden: „ich hab’ [Fachbegriffe] eher ein bisschen eingeleitet. Ich hab’ immer so ein bisschen allgemein und umgangssprachlich begonnen und dann so einen ‚Fachbegriff‘ verwendet, der dann aber eigentlich schon erklärt wurde und verständlich sein sollte, meiner Meinung nach“ (T02- 0623). Gleichzeitig gab es aber auch Erfahrungen über Gespräche mit ähnlichem Wissenstransfer, in denen klar wurde, dass kein passendes Wissen vorhanden war, das für bestimmte Gruppen außerhalb der Disziplin oder ohne universitäre Erfahrung tatsächlich vorausgesetzt werden kann, und welches fremd und unverständlich ist. So fragte in der

Vergangenheit die tatsächliche Tante einer Person nach, was „Mediävistik“ sei, da ihr der Name der akademischen Disziplin nicht geläufig war.

Selbstwahrnehmung

Das bewusste Einsetzen bestimmter kommunikativen Methoden und Vorgehensweisen geht mit einer Reflektion über die eigene Umsetzung dieser Methoden einher. Hierbei kamen individuelle Stärken und Schwächen zum Vorschein, aber ebenfalls intrinsische Elemente, die sowohl mit der Umsetzung als auch dem wahrgenommenen Erfolg zusammenhängen.

Trotz des größtenteils bewussten und geplanten Vorgehens berichteten beide Studierende von Unsicherheiten in der Herangehensweise und Durchführung. Diese Unsicherheiten bezogen sich sowohl auf die praktische Umsetzung als auch die Effektivität ihrer Arbeit. Hinsichtlich der praktischen Umsetzung war ihnen bewusst, dass ihr Plan unter Umständen nicht so erfolgreich und stringent umgesetzt wurde, wie sie beabsichtigten: „dann sind doch ein paar [Fachbegriffe], vielleicht, also, Fachbegriffe glaube ich jetzt [...] sind mir nicht wirklich rausgerutscht“ (T02- 0623) und „ich habe versucht, kürzere Sätze zu schreiben und nicht zu kompliziert, aber ich weiß nicht, ob das funktioniert hat, aber ich habe es versucht.“ (T01-0522)

Gleichzeitig bestand sowohl während der Schreibhandlung als auch nach dem Abschluss der Schreibübung eine Grundunsicherheit hinsichtlich der eigenen Arbeit und ihrer Effektivität: „Ich glaube, so richtig zufrieden wäre ich, glaube ich, boah, ich weiß nicht, ich war halt schon derweil nicht ganz zufrieden.“ (T01-0522). Doch die Unsicherheit hinsichtlich dem Wissenstransfer von komplexen Themen an Laien existiert auch außerhalb des Studienkontextes: „Ich weiß auch manchmal nicht, wie man es dann erklärt, dann lasse ich es oft lieber“. (T01-0522) Die Interviews geben Ansätze dafür, dass ein tiefgehendes Verständnis von und für einen Sachverhalt den Transfer nicht zwingend erleichtert, im Gegenteil; das breite und tiefgehende Verständnis kann diese Transferleistung sogar erschweren – im Selbstverständnis und dadurch auch in der praktischen Ausführung.

Gewisse Unsicherheiten wurden darauf zurückgeführt, dass der Wissenstransfer in der Übung schriftlich durchgeführt wurde. So erwähnten beide Studierende, dass sie solche Erläuterung von Inhalten ihres Studiums selten bis gar nicht schriftlich durchführten, sondern stattdessen in solchen Angelegenheiten viel eher mündlich kommunizieren:

Nein, ich glaube schriftlich habe ich das noch nie so gemacht [...] Wenn man sich mehr Gedanken darüber macht, dass das was man schreibt, das muss jetzt sitzen. Das ist jetzt nichts im Moment Gesagtes, sondern das ist auch etwas wo man nachher drüberlesen würde, bevor man jetzt diesen „Brief“ abschickt. [...] Andererseits [ist es] dann auch wieder leichter, weil man ein bisschen Zeit hat sich zu überlegen, was schreibt man hin. In einem Gespräch muss man sofort antworten und hat manchmal auch gar keine Zeit nachzudenken. (T02-D0623)

Ein solcher schriftlicher Wissenstransfer wie in der Übung bringt somit Vorteile als auch Nachteile mit sich. Ein konsequenter Nachteil, der angesprochen wurde, ist die fehlende Möglichkeit, Fragen zu stellen: „Eigentlich würde es das Ganze ja eher verkomplizieren, wenn ich dann, wenn meine Tante dann fragen würde oder sie das liest und sich denkt, hä, wieso [entstand die Schrift] in einem Kloster

und dann nicht nachfragen könnte“ (T01-0522). Durch diesen fehlenden Austausch wird die bereits erwähnte Publikumsanpassung erschwert, wenn nicht sogar unmöglich gemacht und dies behindert den iterativen Prozess: „Telefonieren oder sprechen [hätten was geändert]. Weil man dann ja schon mehr Inhalt reinpacken kann, und ich glaube, ich würde halt nachfragen, also, weißt du, was ich meine, verstehst du?“ (T01-0522)

Eigenständig erzählten die Studierenden auch von Situationen in ihrem Alltag, in denen sie im Gespräch mit Laien ihres Faches ähnliche Transferleistungen von Studiumsinhalten vollziehen mussten. Hierbei kam auch zur Sprache, dass sowohl die Vertrautheit mit dem*der Empfänger*in selbst eine Rolle in der Kommunikation spielt („Ich glaube, für eine Tante, der ich schon einmal Briefe geschrieben habe zu meinem Studium, ist es auf jeden Fall verständlich“ (T02- 0623)), als auch die Vertrautheit mit der Transferleistung mit jeder*jedem Empfänger*in als Individuum. Einerseits wird dies durch Selbstzweifel erklärt, der Aufgabe nicht gerecht zu werden und dadurch seinen eigenen Wissensstand unter Umständen in einem schlechten Licht darzustellen:

Ich würde sagen, ich, ich rede schon viel darüber, ähm, aber jetzt mit Leuten, mit denen ich nicht so viel Zeit verbringe und wo ich halt früh beginnen müsste, sozusagen upzudaten, also wo ich nicht beginnen könnte, bei ‚jetzt schaue ich mir Handschrift X an‘, sondern bei ‚im Studium mache ich das‘, da glaube ich [rede ich] eher sehr oberflächlich, weil es mir irgendwie ein bisschen zu kompliziert ist, ich weiß nicht, ich glaube, ich habe ein bisschen Scheu davor, es halt gut zu erklären. (T01-0522)

In Fällen, in denen eine Wiederholung der Transfersituation mit dem*derselben Empfänger*in gegeben ist, wird auch die Publikumsanpassung als besser eingeschätzt und eher als Stärke und nicht als Hindernis angesehen.

Andererseits ist die Wiederholung solcher Transfersituationen mit den gleichen Personen auch ein Anlass, die Tiefe des Themas und seiner Details zu vermeiden. Durch die Wiederholung und die Vertrautheit mit dem oder den Empfänger*innen entsteht einerseits Wissen über die Tiefe, mit denen spezialisierte Inhalte und Methoden verstanden und nachvollzogen werden können:

ich merke, dass ich oft [das Erklären] gar nicht mehr so genau mache dann, vor allem mit meiner Familie, glaube ich, wird es ein bisschen weniger, dass ich denen versuche, so genau zu erklären, was ich mache, [...] ich mache jetzt halt viel im Studium auch so, ähm, digitale Analyse-Tools und das versuche ich irgendwie gar nicht so richtig, also da sage ich dann eher ‚ich mache halt eine digitale Analyse und der Computer rechnet mir das auch einmal aus‘ oder so, ähm, aber das probiere ich oft gar nicht, weil ich irgendwie, vielleicht ist es eh gemein, aber ich gehe davon aus, dass meine Eltern [...] das, glaube ich, nicht verstehen. (T01-0522)

Andererseits nimmt die Wiederholung sowohl der Situation als auch den Inhalten ihre Neuheit, und dadurch geht der Unterhaltungsfaktor sowie potenziell das Interesse verloren.

Diskussion

Die Studie hatte zum Ziel zu untersuchen, wie Studierende der Universität Wien für einen selbstgewählten Inhalt (einmal die Vorauer-Handschrift, das zweite Mal eine philosophische Perspektive zu Michel Foucault) eine schriftliche Aufgabe für Wissenstransfer durchführen und wie

sie den Prozess und das Ergebnis retrospektiv kommentieren und evaluieren. Hierbei zeigen zwei Interviews, dass die Studierenden ein ausgeprägtes Bewusstsein für notwendige Anpassungen haben, sowohl was Inhalte als auch Form betrifft, um diese einem fachfremden Publikum verständlich und effektiv zu vermitteln. Diese Anpassung vollziehen sie auch größtenteils konsequent, wie die Textanalyse nachweist. Jedoch zeigen die Nutzung von wissenschaftlichen Operatoren und Fachausdrücken, dass durch die Spezialisierung im Fach hin zu einer Masterarbeit nicht mehr ein vollumfängliches Bewusstsein dafür vorhanden ist, welche Elemente erst im Laufe des Studiums erlernt wurden und damit Laien unbekannt oder zumindest nicht geläufig sind. Zudem wiesen die Studierenden auf Unsicherheiten hin, sowohl hinsichtlich ihrer eigenen Fertigkeiten, aber auch bedingt durch den Kontext der Schreibübung. Somit gab es entweder keine Überzeugung in die Qualität des Ergebnisses, oder nur in besonderen, hypothetisch vorausgesetzten Situationen, die in echten Transfersituationen nicht vorhanden sein müssen. Somit kann nicht sichergestellt werden, dass Studierende in der Lage sind, eine konsequente Reflektion und durchgehende Anpassung ihrer Kommunikation an Laien und somit eine effektive Transferleistung zu gewährleisten. Das Potenzial hingegen ist sehr wohl präsent und kann weiter ausgearbeitet und ausgeschöpft werden.

Bedeutung für die Praxis

Zusammenfasst zeigen diese Ergebnisse, dass schon im Studium Wissenschaftskommunikation nicht gleich Wissenschaftskommunikation ist. Studierende wissen von der Notwendigkeit, die eigene Kommunikationsmethoden und -form an ihr Kommunikationsziel und entsprechendes Publikum anzupassen. Die praktische Umsetzung wird jedoch nicht konsequent durchgezogen, ist ungewohnt und von Unsicherheiten geprägt. Deswegen sollten Studierende im Rahmen ihres Studiums aktiv üben, Wissenschaftskommunikation mit unterschiedlichen Publikumsgruppen zu betreiben. Dies könnte es ihnen erleichtern, den Transfer effektiver zu gestalten und sie dabei unterstützen, als Kommunikatoren Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu erlernen.

Limitationen und weitere Forschung

Trotz interessanter und einsichtsreicher Ergebnisse gilt es weiterhin die Limitationen zu beachten, um keine voreiligen Schlüsse zu ziehen. Diese liegen in allererster Linie hinsichtlich der Stichprobe vor, da die Proband*innen Teil von schreibintensiven Studiengängen sind. Somit sollten wenn möglich weitere Daten über die gesamte Spannweite der universitären Ausbildung eingeholt werden, und darüber hinaus, d.h. auch von Menschen mit einem abgeschlossenen Studium, die den akademischen Betrieb verlassen haben. Sie stellen die größte Gruppe an potenziellen Dritten dar, welche Wissen und Erfahrung über wissenschaftliche Prozesse und Erkenntnisse weitertragen können. Dies ist vor allem deswegen zu betonen, da sie potenziell einen weitaus größeren und kontinuierlichen Kontakt mit eben diesen Laien haben, welche die Empfänger*innen des Wissenstransfer sein sollen; hierbei sind sowohl nicht-Akademiker*innen, als auch fachfremde Akademiker*innen gemeint. Zudem fehlt es der Stichprobe an sozial- und naturwissenschaftlichen Studiengängen, welche möglicherweise andere Erfahrungen

mit Wissenschaftskommunikation haben und damit auch andere Vorgehensweisen, Hindernisse, und Ergebnisse aufweisen.

Zudem adressiert diese Studie nicht den Wirksamkeitsaspekt des Transfers aus der Perspektive der Empfänger*in. Es gilt zu untersuchen, ob die Vorgehensweise der Studierenden und ihre Selbstwahrnehmung mit der Effektivität ihrer Kommunikation harmoniert und übereinstimmt, und ob hierbei Unterschiede zu professionellen Wissenschaftskommunikator*innen bestehen, welche weiter erforscht und genutzt werden können. Deswegen sollte als alternativer bzw. zusätzlicher Faktor zum Studiumsfortschritt in Zukunft ebenfalls der sozioökonomische Hintergrund beachtet werden, sowohl auf Seiten der Kommunikator*innen als auch der Empfänger*innen.

Zuletzt müssten zur Übung von Wissenschaftskommunikation durch Studierende passende Bildungsinterventionen entwickelt und geprüft werden, um evidenzbasierte Empfehlungen zu formulieren und das volle Potenzial dieser Gruppe auszuschöpfen.

Conclusio

Wissenschaftskommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil von wissenschaftlicher Arbeit. Die Studie hat gezeigt, dass die Transferleistung von akademischen Inhalten in Alltagssprache dabei ein zentrales Problem aufweist. Besonders die Frage nach dem Publikum, also „Für wen schreibe ich?“, die professionelle Schreibprozesse bewusst und klar beantworten sollten, wird von den Proband*innen als Hürde identifiziert. In den Texten wird dies an dem Umgang mit Fachbegriffen sichtbar. Diese werden von den Studierenden teilweise gar nicht als solche erkannt und als vorausgesetzt impliziert. Auch in den Interviews wird dieser Umstand angesprochen. Wie viel Wissen kann ich voraussetzen? Diese Frage hat sich in Bezug zu dieser Studie als große Herausforderung der Wissenschaftskommunikation heraus etabliert.

Literaturverzeichnis

Bromme, R., & Kienhus, D. (2014). Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In T. Seidel & A. Krapp (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl, pp. 55–81). Beltz.

Dröge, K. (2025). NoScribe. AI-powered Audio Transcription (Version 0.6.2) [Computer software]. <https://github.com/kaixxx/noScribe>

European Commission. Directorate General for Communication. (2021). Kenntnisse und Einstellungen der europäischen Bürgerinnen und Bürger zu Wissenschaft und Technologie: Bericht. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/844093>

Fix, U., Gardt, A., & Knape, J. (Eds.). (2009). Funktionale Varietäten und Stil. In *Rhetorik und Stilistik: Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Vol. 31). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110213713>

Graf, D., Schober, B., Stempfer, L., Somorza, V., & Spiel, C. (2020). Die Third Mission an der Universität Wien. *Bulletin VHS-AEU*, 46(1), 4–9.

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 20, No 3 (2019): Qualitative Content Analysis I. <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3343>

Schuster, B.-M., & Tophinke, D. (2012). Andersschreiben: Formen, Funktionen, Traditionen. Erich Schmidt Verlag.

Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten (Vol. 280). Max Niemeyer Verlag.

Universität Wien. (2024). Universität Wien in Zahlen & Fakten. Universität Wien. https://www.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/startseite/Dokumente/20241202_UW_in_Zahlen_DT.pdf

Wiesner, C. (2024). Wege zur Wissenschaftskommunikation: Eine mögliche Erhellung und Aufklärung. R&E-SOURCE, 11(4), 81–118. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i4.a1353>

Anhang A

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, für die Abfassung einer wissenschaftlichen Arbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Die Daten werden ausschließlich für Forschungszwecke verarbeitet und analysiert. Ausgewählte Zitate können in schriftlicher Form und anonymisiert veröffentlicht werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Zur Transkription der Interviews wird die Software „NoScribe“ eingesetzt. Hierbei handelt es sich um eine KI-basierte Anwendung, welche die Daten ausschließlich auf lokaler Hardware abspeichert und verarbeitet. Zu keinem Zeitpunkt werden die Aufnahmen unbekannten Dritten zur Verfügung gestellt.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Desweiteren besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Vorname NAME (a01234567@unet.univie.ac.at – unbedingt Unet-Adresse verwenden!), Studentin der Studienrichtung Psychologie an der Universität Wien, ladungsfähige Adresse einfügen (= Postadresse, an die Briefe zugestellt werden können).

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben oder Ihre Zustimmung zu jedem Zeitpunkt und ohne negative Auswirkungen widerrufen möchten, wenden Sie sich bitte gern an die Studienverantwortlichen: Hélène Zillig (helene.zillig@univie.ac.at) und Jule Lehkij (jule.katharina.lehkij@univie.ac.at)

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Stadt, Datum

Unterschrift

Anhang B

Halb-Standardisierter Interviewleitfaden

(Dauer: ca. 20 Min)

Thema 2: Subjektive Wahrnehmung der Übung

- War die Übung eher leicht oder schwer für dich?
- Hattest du im Laufe der Übung einen Erkenntnisgewinn, hast du etwas Neues über dich gelernt oder eine andere Perspektive eingenommen?
- Glaubst du, die andere Person würde verstehen, was du ihr erklärst? Was würde gut funktionieren, womit hätte sie Schwierigkeiten?
- Wie gehst du vor, wenn du selbst ein wissenschaftliches Thema nicht verstehst, oder dir etwas erklärt wird?

Thema 3: Bewusster Einsatz von Wissenschaftssprache

- Wie hast du dich deiner Meinung nach ausgedrückt?
- Welche Begriffe und Formulierungen hast du aktiv verwendet oder vermieden? Warum?
- Wie sicher hast du dich gefühlt, als du diese Formulierungen [u.U. Beispiel] eingesetzt hast?

Thema 3: Studienfortschritt (falls noch nicht anderweitig im Interview abgedeckt)

- Wie weit bist du in deinem Studium?
- Semesteranzahl, Bachelor vs. Master

Anhang C

„Brief an die Tante“¹

Stell dir vor, du hast eine Tante. Da sie nicht gut mit Technik umgehen kann, schreibt ihr euch gegenseitig Briefe, um in Kontakt zu bleiben. Sie interessiert sich sehr für dein Studium, hat jedoch selbst nicht studiert.

Schreibe nun einen Brief an diese Tante, in dem du ihr einen bestimmten Studieninhalt näher erklärst. (Das Thema kannst du frei wählen!)

1 Abgewandelt nach Karin Wetschanow, Inspiriert von Pyerins Idee der „Rollenprosa“
 Pyerin, Brigitte (2007): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. (3.Aufl.). Verlag: Weinheim [u.a.], Juventa-Verl., 128.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 13(2025)

ISSN 2709-3778