

Schreiben als spreche man nicht selbst

Über die Schwierigkeit von Studierenden sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen

In diesem Essay beschäftigte ich mich mit einer Beobachtung aus Seminaren mit autonomen Schreibgruppen: Studierende haben ein Bedürfnis danach, auf eine Art und Weise zu schreiben, die sie selbst als „persönlich“ bezeichnen. Dieses „persönliche“ Schreiben entpuppt sich bei genauerer Betrachtung weniger als ein bekenntnisartiges Schreiben. Vielmehr ist es der Wunsch danach, im Text eine Verbindung zwischen dem Autor und seinem Gegenstand sichtbar werden zu lassen. Möglicherweise ist diese fehlende Verbindung eine der Ursachen für die Formulierungsschwierigkeiten von Studierenden in akademischen Texten.

Dieser Verbindung widmet sich auch der „Voice“-Diskurs in der angloamerikanischen Schreibdidaktik, der kurz skizziert wird. Daran anschließend frage ich mich, ob und wie es deutschen Studierenden möglich wäre, eine solche Verbindung in ihren Texten herzustellen.

1 Einleitung

Im Wintersemester 2002 hielt ich als Lehrbeauftragte mein erstes Seminar an der Europa Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Es hieß „Wissenschaftliches Schreiben für KulturwissenschaftlerInnen“ und sollte im Verlauf eines Semesters an Hand praktischer Übungen Schritt für Schritt vermitteln, wie man eine Hausarbeit schreibt.

Ich kam als Externe an diese Universität, nachdem ich zuvor elf Jahre lang Schreiben im außeruniversitären Bereich unterrichtet hatte. Sehr bald merkte ich, dass mein gewohnter Unterrichtsstil an der Universität an seine Grenzen stieß: die Studierenden wirkten passiv, sie scheuten sich, einander ihre in den Übungen entstandenen Texte vorzulesen, und ich hatte zuweilen das Gefühl, dass sie zwar brav ihre Pflicht erfüllten, mehr aber auch nicht. Ich vermisste ein Sich-einlassen auf Schreibprozesse, ein heuristisches Lernen, die Überraschung über mittels Schreiben gemachter Entdeckungen.

Die entstandenen Hausarbeiten entsprachen den Erwartungen, sie waren gut, teils sehr gut in Inhalt und Gliederung, sie bezogen sich auf Fachtexte, die Zitate waren in der Regel ordnungsgemäß gekennzeichnet und alle verwendete Literatur wurde im Anhang aufgeführt. Dennoch hatte ich den Eindruck, nicht *Schreiben* vermittelt zu haben, sondern ein Abarbeiten bestimmter Schritte und Techniken. Die Sprache in den Hausarbeiten wirkte zum Teil hölzern. Es dominierten Nominalstil, passive Satzkonstruktionen und Schachtelsätze, obwohl wir im Seminar besprochen hatten, dass diese Stilmittel für sich genommen kein Kriterium für Wissenschaftlichkeit sind. Insgesamt entstand der Eindruck, den Studierenden läge sehr daran, den Sprachstil vieler deutschsprachiger Fachtexte zu imitieren. Die Entwicklung einer eigenen Schreibweise war nicht zu erkennen. Da ich auch mit dem Einsatz verschiedener hochschuldidaktischer Methoden nicht das Gefühl hatte, Begeisterung für das Schreiben wecken zu können, entstand schließlich die Idee, eine ganz andere Seminarform auszuprobieren.

Bei meinen Überlegungen für ein anderes Seminarkonzept ging es mir zunächst vor allem darum, die Studierenden möglichst viel schreiben zu lassen. Sie sollten Schreiben in verschiedenen Varianten erfahren und dabei die Verantwortung für ihre Schreibprozesse selbst übernehmen. Ich wollte sie wegbewegen von ihrer passiven Lernhaltung. Sie sollten merken: Schreiben lerne ich nicht, indem mir jemand sagt wie man es macht, sondern nur indem ich es ausprobiere.

Diese Ziele führten zu der Idee, das Seminar in *autonomen Schreibgruppen* stattfinden zu lassen. Der Begriff orientiert sich an der Bezeichnung „*autonomous writing groups*“ nach

Anne Ruggles Gere. Kennzeichen solcher Gruppen sind die freiwillige Konstitution, eine gleiche Verteilung von Autorität unter den Mitgliedern, eine Vertrauensbasis innerhalb der Gruppe und eine Lokalisierung außerhalb universitärer Klassenräume (Gere 1987: 101)¹. Konkret bedeutet meine Konzeption autonomer Schreibgruppen an der Universität Folgendes: Die Studierenden treffen sich das ganze Semester über ohne Dozentin in einer festen Kleingruppe. Im Mittelpunkt der Gruppentreffen stehen Schreibaufgaben, die mit Hilfe verschiedenster Impulse, Regeln und Methoden *sofort* gelöst werden müssen – das Schreiben kann also nicht verschoben oder vermieden werden. Die Gruppen werden nach vorheriger Absprache mit der Dozentin von den Studierenden vorbereitet und moderiert, die Gruppentreffen anschließend in reflexiven Protokollen ausgewertet. Erst am Semesterende werden die Texte der Dozentin präsentiert. Die Studierenden sind frei in der Auswahl ihrer Methoden, Themen und Genres, d.h. sie arbeiten nicht nur ohne Dozentin, sondern auch ohne festen Lehrplan².

Nach acht Semestern, in denen ich auf der Grundlage dieses Konzepts Schreibseminare an der Viadrina gegeben habe, kann ich festhalten, dass meine Ziele in vielerlei Hinsicht erfüllt wurden: Die Studierenden schreiben viel, sie lernen es, sich über ihre Texte auszutauschen und sie sind mehrheitlich begeistert und mit viel Eigenverantwortung bei der Sache. Auffällig ist jedoch, dass die Autonomie der Studierenden in der Regel dazu führt, dass sie sich vom Schreiben wissenschaftlicher Texte weg bewegen. Statt dessen werden die von mir vorgegebenen Methoden in anderen Genres erprobt. Es lassen sich viele Gründe dafür benennen, warum die Studierenden lieber Geschichten, Gedichte und autobiografische Texte schreiben als expositorische Textsorten wie z.B. Essays. Und es gibt viele gute Argumente dafür, dass gerade das Schreiben der von den Studierenden gewählten Textsorten Kompetenzen aufbaut, die wiederum für wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten wichtig sind. An dieser Stelle soll es jedoch speziell um einen Aspekt gehen: Um die Frage, was es bedeutet, dass den Studierenden ein Schreiben wichtig ist, das sie als „persönliches Schreiben“ bezeichnen.

2 Schreiben als spreche man nicht selbst

Das oben skizzierte Seminar habe ich in einer qualitativen Studie untersucht (Girgensohn 2007). Auf der Basis von Interviews, Gruppendiskussionen und studentischen Texten bin ich der Frage nachgegangen, was aus Sicht der Studierenden wesentlich ist an dem neuen Seminarkonzept und was förderliche und hinderliche Bedingungen für das Schreiben Lernen sind³.

Auf eine dieser Bedürfnisse gehe ich im Folgenden genauer ein: das Bedürfnis, in Texten die schreibende Person sichtbar zu machen. Viele Studierende betonten, wie „persönlich“ ihre im Rahmen des Seminars geschriebenen Texte seien. Daraufhin erwartete ich bekenntnisartige Texte und dachte, ich würde mit intimen Tagebuchaufzeichnungen konfrontiert werden – was nicht der Fall war. Was also meinten die Studierenden mit „persönlichen Texten“? Um das zu

¹ Gere geht auf Grund dieser Kennzeichen allerdings davon aus, dass es innerhalb des Universitätssystems keine autonomen Gruppen geben könne. Ich nutze den Begriff trotzdem, da die Schreibgruppen an der EUV die o.a. Kennzeichen erfüllen.

² Ausführlich dazu: Girgensohn 2006

³ Als wichtigstes Ergebnis wurde deutlich, dass *der soziale Kontext*, in dem das Schreiben geübt wird, für die Studierenden sehr wichtig ist. Die vertraute, feste Gruppe ist ein Rahmen, in dem es ihnen möglich ist, sich auf Schreibaufgaben einzulassen und sich dabei an ihren eigenen Lernbedürfnissen zu orientieren.

verstehen, musste ich den Kontext mit einbeziehen, in dem die Studierenden sich bewegen: die Universität.

In den Interviews hatte ich auch nach dem studentischen Universitätsalltag gefragt. Bei Betrachtung dieser Äußerungen wird deutlich, dass es in den Seminaren oft eher zu einer Präsentation von abrufbarem Wissen kommt, als zu Gesprächen, die Wissen gemeinsam entwickeln. Wolf Wagner beschreibt dieses Phänomen als „Uni-Angst“ (Wagner 2002). Etliche der von mir befragten Studierenden berichteten, dass sie sich wenig oder gar nicht an Seminardiskussionen beteiligen, weil sie befürchten, dafür nicht genug zu wissen. Das Wissen, das in den Seminaren verhandelt wird, ist offenbar ein anderes Wissen als das, was die Studierenden nach gut zwanzig Jahren Lebenserfahrung mit an die Universität bringen. Was hier aus Sicht der Studierenden zählt, sind allein die in Fachbüchern festgehaltenen Wissensbestände. Mein Eindruck ist, dass die Studierenden versuchen, sich dieses Wissen anzulesen, ohne es mit ihrem eigenen Weltwissen und ihren persönlichen Erfahrungen in Verbindung zu bringen.

Ähnlich ist es beim Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten oder Essays: auch hier vermeiden es die Studierenden, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen. Wissenschaftliche Arbeiten müssten nach Aussagen der Studierenden „abstrakt“ und „unpersönlich“ sein. Wissenschaftlichkeit besteht aus studentischer Perspektive explizit aus „möglichst viel Theorie“. Die eigene Person scheint ausgeschlossen zu werden aus dieser Theorie. Schreiben an der Universität bedeutet, so zu schreiben, als schreibe man nicht selbst. Offenbar soll auf diese Weise die Abstraktion erreicht werden, die sie mit Wissenschaftlichkeit verbinden. So berichtet eine Studentin, sie schreibe ihre Arbeiten so „wissenschaftlich“, dass sie sie am Ende selbst nicht mehr verstehe.

Der von den Studierenden wahrgenommene Kontrast zwischen ihren Schreib- und Lernerfahrungen in anderen Universitätsseminaren und denen im autonomen Seminar könnte also eine Erklärung dafür sein, weshalb sie ihre Texte als „persönlich“ wahrnehmen. Sie schreiben in den autonomen Gruppen Texte, in denen sie eigene Ideen und Meinungen ausdrücken und müssen dabei nicht so tun, als seien sie gar nicht beteiligt.

Bestätigt wird diese Beobachtung auch durch die Wertschätzung, die die Studierenden besonders solchen in der Gruppe entstandenen Texten entgegen bringen, die Rückschlüsse auf die Autorin zulassen. Sie schätzen Texte, die authentisch wirken, wie der folgende Interviewausschnitt zeigt⁴:

„(...) die Hälfte hat ganz sachliche Nachrufe, wie sie in der Zeitung stehen würden. Herr X schreibt über Professor Y oder so. Und die anderen waren wirklich so -. Also Lilian zum Beispiel, die hat nen Text geschrieben, der ganz beeindruckend war. Also da waren alle so'n bisschen schhhh danach, so'n bisschen mitgenommen, irgendwie. Und das war eben aus `ner persönlichen Erfahrung heraus, das hat sie uns dann auch gesagt. Und da ist man dann immer beeindruckt, bei den anderen sagt man so, ganz nett, aber... (lachen)“

Lilian hat anscheinend einen Text geschrieben, der die anderen in der Gruppe berührte. Sie konnten merken, dass Lilian eigene Erfahrungen in ihren Nachruf eingebracht hat. Und sie waren beeindruckt von Lilians Bereitschaft, diese Erfahrungen mitzuteilen, sich selbst in ihren Text einzubringen.

Ich fasse zusammen: die Studierenden schätzen es, Texte zu schreiben, in denen sie persönliche Erfahrungen und daraus resultierendes Weltwissen einbringen können und sie

⁴ Der Ausschnitt bezieht sich auf eine Schreibaufgabe, die die Studierenden sich selbst gestellt hatten. Es ging darum, einen Nachruf zu verfassen.

schätzen es, solche Texte zu lesen. Zugespißt kann man sagen, dass sie ein Bedürfnis danach haben, jedoch davon ausgehen, dass sie dies in wissenschaftlichen Texten nicht tun dürfen. Ich frage mich, ob hier ein Zusammenhang besteht zu der eingangs festgehaltenen Beobachtung, dass studentische Hausarbeiten oft ungenau und hölzern klingen. Die Ursache ist vielleicht weniger mangelnde Ausdrucksfähigkeit als vielmehr ein gestörter Ausdruck – gestört durch das Bemühen, Hinweise auf die schreibende Person zu vermeiden.

In der angloamerikanischen Schreibforschung haben sich Schreiblehrende bereits vor dreißig Jahren mit ähnlichen Beobachtungen beschäftigt. Auch dort hat man sich nach den Ursachen für ungenauere Texte gefragt. Dabei wurde deutlich, dass viele Studierende Texte ausschließlich für den Professor oder die Professorin schrieben und nicht, weil sie selbst etwas ausdrücken wollten. Es fehlte eine innere Motivation und damit auch der Bezug zur eigenen Person. Davon ausgehend entwickelten sich die „expressionistic rhetoric“ und schließlich der „Voice“-Diskurs, die ich im Folgenden kurz skizzieren möchte, bevor ich auf das Schreiben an deutschen Universitäten zurückkomme.

3 Der Voice-Diskurs

Die angloamerikanische Schreibforschung⁵ beschäftigt sich bereits seit den 1970er Jahren mit der "expressionistic rhetoric". Gerd Bräuer übersetzt die Richtung mit der Bezeichnung „expressiver Ansatz“ der Schreibdidaktik. Der expressive Ansatz geht davon aus, dass Schreiben *immer* persönlich bedeutsam sein muss, damit ein guter Text entsteht. Schreibaufgaben, die den Studierenden keinen persönlichen Zugang zum Thema ermöglichen, führen zu Texten, die lediglich sprachliche Muster nachahmen. (Bräuer 1996: 108). Basis dieser Rhetorik ist die (konstruktivistische) Annahme, dass Wirklichkeit nicht außen, sondern innen, in der Vorstellung des Individuums, lokalisiert ist. Um diese innere Wirklichkeit mitzuteilen, brauchen wir Sprache. Schreiben, als eine besondere Form der Sprache, wird so ein Weg zur Erkenntnis und zur Mitteilung von Wirklichkeit. Sprache kann nur funktionieren, wenn sie von innen kommt, im Individuum verankert ist und sich dann erst nach außen richtet. Zum Leitgedanken der expressionistic rhetoric wurde folgender Gedanke “[The writer] has to get it right with the self before getting it right with his or her ultimate audience“ (zitiert nach Freisinger 1994: 188).

Peter Elbow, einer der wichtigsten Vertreter dieses Ansatzes, schlägt deshalb vor, *Freewriting*, d.h. ein nicht vorab durchdachtes Losschreiben zu praktizieren, bevor expository Textsorten geschrieben werden (Elbow 1973, 1998). *Freewriting* ermögliche es den Schreibenden, eine persönliche Stimme beim Schreiben zu entwickeln, bezeichnet als „Voice“. *Voice* ist bei Elbow ein Ausdruck des „Selbst“ des Autors, wobei es ihm schwer fällt, zu beschreiben was *Voice* genau ist und wie sie entsteht oder gefördert wird. Die Begriffe bleiben im Bereich des Mysteriösen:

⁵ Im englischsprachigen Raum gibt es einen breiten Diskurs zu schreibpädagogischen Überlegungen, der sich in zahlreichen Fachzeitschriften, Fachbüchern, Konferenzen etc. manifestiert. Das hier dargestellte Konzept von „Voice“ entstand vor allem im Kontext von Schreibdidaktik an Universitäten. Dieser Lehr- und Lernbereich ist in Deutschland bislang nur wenig ausgeprägt, gewinnt aber im Zuge der Neustrukturierung der Universitäten nach dem Bologna-Abkommen immer mehr an Bedeutung. Die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“, zu denen Schreiben zweifellos gehört, wird vorausgesetzt und auch der Hochschuldidaktik wird mehr Bedeutung beigemessen (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 2000).

„For the power I am seeking, some people use words like *authenticity* or *authority*. Many people call it *sincerity*. (...) I'm trying to get at something mysterious and hard to define. (...) Sometimes I fear I will never be clear about what I mean by voice.“
(Elbow 1981: 286, Herv. P.E.)

Rund um diese Idee von *Voice* hat sich eine Diskussion entwickelt, die seit 30 Jahren andauert. Diskutiert wird beispielsweise, ob *Voice* als stilistisches Element betrachtet werden kann. Diese Richtung vertritt Roger D. Cherry (Cherry 1988). Er argumentiert, dass erfahrene Autoren ihre Person als rhetorisches Mittel in einen Text einbringen können, um zu überzeugen. Er unterscheidet dabei zwei Formen: *ethos* zeigt die Verortung eines Autors innerhalb einer Diskursgemeinschaft an, *persona* die Rolle, in der die Autorin schreibt. Beide Formen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen, sind nach Cherry wichtige Elemente der Textgestaltung.

Diese Position widerspricht der Idee von Elbow, dass Autoren sich mit ihren Texten identifizieren müssten, wie Bräuer erläutert:

„Elbow spricht nicht von stilistischen Überredungskünsten, sondern von Identifikation mit dem Geschriebenen auf seiten der Autorin (*real voice*) und vom Erspüren, Anerkennen und aktiven Aufnehmen eben dieser Identifikation auf seiten der Leserin.“ (Bräuer 1996: 119, Herv. G.B.).

Andere Kritiker werfen Elbow vor, er rufe Chaos hervor und verliere die Produktorientierung aus den Augen (dargestellt bei Bräuer 1996: 119) bzw. orientiere sich nicht genügend an Textmustern des akademischen Schreibens (Bartholomae 1995).

In der Anfangszeit war die Diskussion zudem, historisch bedingt, von politischen Ansprüchen geprägt und entsprechend umstritten. „Authentisches Schreiben“ wurde propagiert als Weg einer befreienden Erziehung mit dem Ziel, politische Macht gerechter zu verteilen (vgl. den Rückblick von Freisinger 1994:188). Spätere Publikationen werfen diesen Schreibformen jedoch vor, viel zu wenig gesellschaftskritisch zu sein, da sie die Aufmerksamkeit der Schreibenden vor allem nach Innen richteten (z.B. Berlin 1988).

Auch aus postmoderner Sichtweise wurde die Idee eines authentischen Selbst grundsätzlich in Frage gestellt – und damit auch die Ideen authentischen Schreibens überhaupt (Gergen 1991; Faigley 1989). Demgegenüber sieht Freisinger gerade aus postmoderner Perspektive eine Notwendigkeit, Schreiben als ein Medium zu nutzen, das es erlaubt, die soziale Konstruiertheit des eigenen Ichs zu reflektieren:

„Too many students presently do not realize that they have a unique story to tell, and that in the telling they can come to see something about their location with respect to power that, in a variety of ways, serves to effectively silence them.“
(Freisinger 1994: 210).

Die verschiedenen Positionen veranschaulichen bei aller Gegensätzlichkeit, dass das Konzept von *Voice* eine wichtige Rolle beim Unterrichten von Schreiben spielt und weiterhin Thema im angloamerikanischen Diskurs zur Schreibdidaktik bleibt. Wirft man einen Blick in die Angebote von Composition- oder Creative Writing-Programmen, wird auch dort immer wieder angekündigt, dass es in Kursen auch darum gehen soll, *Voice* zu entwickeln (vgl. z.B. Programm der Harvard Extension School).

Sicherlich lässt sich dieser Diskurs nicht 1:1 auf das deutschsprachige akademische Schreiben übertragen. Dennoch finde ich es wichtig, sich auch hierzulande stärker mit diesen Gedanken zu beschäftigen. Viele der Ideen können Anregungen geben für einen anderen Umgang mit

studentischen Texten – und für das wissenschaftliche Publizieren im Allgemeinen. Die Vorstellungen, die die Studierenden vom wissenschaftlichen Schreiben haben, kommen schließlich nicht von ungefähr. Da es in Deutschland kaum gezielte Ausbildung im akademischen Schreiben gibt, sind sie gezwungen, von den Texten, die sie lesen, auf die Normen ihres Faches zu schließen. Und anscheinend ist es ihnen nicht möglich, Rückschlüsse auf die Autoren eines Textes zu schließen: sie bemerken nicht, was an Erfahrungswissen im Text steht. Daraus folgern sie, dass sie sich in ihren Texten nur auf Fachtexte beziehen dürfen, nicht aber auf das, was außerhalb der Universität als „gesunder Menschenverstand“ bezeichnet werden könnte.

Deutlich wird diese Haltung auch an einer der wenigen Empfehlungen, die unter deutschen Studierenden kursieren, wenn es um wissenschaftliches Schreiben geht: In Hausarbeiten, so heißt es, soll das Wort „Ich“ vermieden werden. Diese Empfehlung muss den Studierenden einleuchtend erscheinen, da doch das „Ich“ ein Hinweis auf den Autor eines Textes ist, den es zu eliminieren gilt. Aber ist es wirklich so, dass ein „Ich-Tabu“ für deutschsprachige wissenschaftliche Texten existiert? Oder ist es nicht vielleicht so, dass diese Empfehlung deshalb so begierig aufgegriffen und weiter gereicht wird, weil sie eine praktische Regel vorgibt, an die man sich halten kann, wenn es schon sonst kaum Hilfestellungen gibt?

4 Das Ich-Tabu

Der Frage nach dem Ich-Gebrauch hat sich Torsten Steinhoff in einer umfangreichen Studie gewidmet (Steinhoff 2007, siehe auch Steinhoff 2003). Er zeigt, dass im deutschsprachigen Bereich durchaus von einem „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher 1995) bzw. „Ich-Verbot“ gesprochen wird (Weinrich 1989). Dennoch lässt sich nach Steinhoffs Auswertung von 99 publizierten wissenschaftlichen Aufsätzen und 296 studentischen Hausarbeiten kein striktes „Ich-Verbot“ oder „Ich-Tabu“ belegen (Steinhoff 2007: 7). Um herauszufinden, wie Wissenschaftler die Wissenschaftlichkeit studentischer Hausarbeiten einschätzen, die das Personalpronomen Ich enthalten, hat Steinhoff entsprechende Textpassagen von Ratern beurteilen lassen. Dabei konnte er feststellen, dass das Ich nicht per se als unwissenschaftlich eingestuft wurde, sondern in Abhängigkeit davon, wie es gebraucht wurde. Steinhoff unterscheidet deshalb drei verschiedene Typen des Ich-Gebrauchs: Das Verfasser-Ich, das Forscher-Ich und das Erzähler-Ich.

Das Verfasser-Ich wird eingesetzt, um die Lektüre des Textes anzuleiten. Es verweist z.B. auf die Struktur des Textes („im Folgenden werde ich...“), stellt Rückbezüge her („Zu Beginn dieses Textes habe ich hingewiesen auf...“), verweist auf andere Texte („ich zitiere nach der Ausgabe von...“) oder wird zur Meta-Kommunikation genutzt („ich danke folgenden Personen für Kritik und Anregung...“).

Diese Form des Ich-Gebrauchs wurde von den Ratern mehrheitlich als wissenschaftlich eingestuft.

Das Forscher-Ich markiert den Schreiber eines Textes als Wissen produzierend. Es verdeutlicht, wer der Urheber bestimmter Gedanken ist und kann auch zeigen, dass die dargestellte Argumentation nur eine von vielen Sichtweisen ist. So wird das Forscher-Ich für Begriffsbildungen genutzt („Ich bezeichne dies folgendermaßen...“), um Hypothesen zu markieren („Ich nehme an, dass...“) oder um Positionen zu kritisieren („Dieser Aussage kann ich nicht folgen“).

Auch dieser Ich-Gebrauch wurde überwiegend als wissenschaftlich bewertet, sofern die Argumente, die die Meinung begründeten, sachlich fundiert wirkten.

Das Erzähler-Ich markiert autobiografische narrative Erzählpassagen, in denen die Schreiber persönliche Erfahrungen oder Erlebnisse berichten, die sie im Zusammenhang mit der Entstehung ihrer Texte gemacht haben („Ursprünglich hatte ich vor, darüber zu schreiben, wie...“). Diese Textpassagen wurden überwiegend als nicht wissenschaftlich geratet.

Steinhoffs Untersuchung widerlegt somit zwar ein „Ich-Tabu“, stützt aber gleichzeitig den Eindruck der Studierenden, dass sie Persönliches aus wissenschaftlichen Texten heraushalten sollten. Der Ich-Gebrauch, der den Studierenden möglich wäre (Verfasser-Ich und Forscher-Ich), entspricht der oben angeführten Position Cherrys, *Voice* als ein stilistisches Element zu nutzen, das die Verortung des Autors und seine Rolle im Diskurs markiert. Die von Elbow vertretene Idee der Identifikation mit einem Text schließt dagegen das Erzähler-Ich mit ein und scheint in Hausarbeiten tatsächlich als unpassend wahrgenommen zu werden.

Dieser Ausschluss des „Erzähler-Ichs“ ist aus mehreren Gründen problematisch: Zum einen existiert ein Bedürfnis der Studierenden, Persönliches einzubringen, ohne dass sie dafür eine Möglichkeit sehen. Das kann, wie oben erläutert, dazu führen, dass sie sich an Seminaren nicht beteiligen und große Schwierigkeiten haben, ihre Hausarbeiten überhaupt fertig zu stellen.

Zum anderen besteht offenbar die Gefahr, dass Studierende „Wissenschaftlichkeit“ darauf reduzieren, einen von ihnen als wissenschaftlich eingestuften Stil zu imitieren. Das Ergebnis sind die schon erwähnten, ungelent klingenden Hausarbeiten, in denen sich Sätze finden wie „In dieser Arbeit wird sich beschäftigt mit...“.

Darüber hinaus ist es fraglich, ob es sinnvoll ist, Studierenden zu suggerieren, dass es ein „objektives Schreiben“ gibt. Müssten Studierende nicht vielmehr erfahren, dass Objektivität ein soziales Konstrukt ist? Eine „Tatsache“ hängt immer vom Standpunkt des Betrachters ab – seit der Relativitätstheorie ist das selbst in den Naturwissenschaften nicht mehr umstritten. Doch die Geisteswissenschaften halten anscheinend weiter am Ideal der Objektivität fest (vgl. Wagner 2002: 100 ff).

Steinhoff zeigt in seiner Untersuchung, dass der Gebrauch des Erzähler-Ichs desto mehr zurück geht, je erfahrener die Studierenden werden. Diese Feststellung fand ich besonders interessant, denn in meiner eigenen Schreibentwicklung habe ich – *Ich* hier benutzt im Sinne des Erzähler-Ichs - einen umgekehrten Weg genommen: Der Ich-Gebrauch in meinen Texten hat immer mehr zugenommen. Beim Schreiben meiner Hausarbeiten habe ich noch einfach die Texte imitiert, die ich las und dementsprechend das Ich nicht verwendet. In meiner Magisterarbeit hat mein Betreuer mir explizit vom Ich-Gebrauch abgeraten, so dass es nicht auftaucht. Mein Betreuer sagte mir damals, dass ich meine Magisterarbeit als Gesellenstück betrachten sollte. Ich müsse zeigen, dass ich mich an die Regeln halte und danach könne ich dann meine eigenen Wege finden.

Mit diesen Worten noch im Ohr habe ich mich in meiner Dissertation für einen radikal anderen Weg entschieden und mich in allen drei von Steinhoff unterschiedenen Ich-Formen eingebracht, teilweise in auto-narrativen Passagen. Allerdings muss ich dazu sagen, dass ich eine methodisch in der qualitativen Sozialforschung verortete Arbeit geschrieben habe. Der Wechsel von meinem Studienfach der Literaturwissenschaften hin zu den Kulturwissenschaften hat es sicherlich leichter gemacht, auch einen anderen Wissenschaftsstil zu wählen. Da mir bewusst war, dass ich mich mit dieser Schreibweise auf unsicheres Terrain gebe, empfand ich einen Aufsatz von William Irmscher hilfreich, der sich mit der Frage beschäftigte, mit welchen Methoden im Bereich der Schreibforschung/Schreibdidaktik gearbeitet werden könnte und wie dementsprechend die Forschungsberichte aussehen sollten

(Irmscher 1994). Irmscher meint, dass Schreibprozesse von so vielen sozialen und individuellen Aspekten beeinflusst werden, dass diese „Fülle der Erfahrungen“ sich besser vermitteln lassen, wenn auch die Darstellungsformen der Forschungsergebnisse sich denen der Literatur annähern. Ähnliche Ideen vertritt auch Kathy Charmaz, die dafür plädiert, *creative writing* zu nutzen, um Forschungsergebnisse darzustellen (Charmaz Mitchell 1996).

Die Tücken des Vorhabens, sich im Forschungsbericht literarischen oder autobiografischen Formen anzunähern, sind mir erst während des Schreibens deutlich geworden. Erzähler in Prosastücken oder auch ein lyrisches Ich sind nicht gleichzusetzen mit der Autorin oder dem Autor und ich stand vor dem Problem, wie ich mein „Forschungs-Ich“ denn nun konstruiere. Nach dieser Erfahrung kann ich rückblickend verstehen, warum der Betreuer meiner Magisterarbeit Bedenken gegenüber dem Ich-Gebrauch hatte. Ich würde es trotzdem wieder so machen wie in meiner Dissertation. Für mich hatte es etwas sehr befreiendes, meine Person explizit in den Text zu integrieren. Der Weg, den ich in meiner Dissertationsphase zurücklegte, war mitunter sehr steinig. Ich finde, es ist ein berechtigtes Interesse, im fertigen Text Spuren zu verewigen, die auf diesen Weg verweisen. Diese Spuren zu tilgen gilt als Zugeständnis an den Leser, der an den Ergebnissen interessiert ist und nicht an dem Weg. Doch wenn es gelingt, das Erzähler-Ich so zu schulen, dass auch die Entstehungsgeschichte gerne gelesen wird, müsste es möglich sein, auch aus der Beschreibung der Forschungswege und –irrtwege im Forschungsbericht Erkenntnisgewinn zu ziehen.

Da sich im Laufe meiner Forschung bereits zeigte, wie gut es auch den von mir befragten Studierenden tat, „persönliches“ in ihre Texte einzubringen, habe ich meine Arbeit auch in dieser Hinsicht bewusst „persönlich“ geschrieben: Ich möchte den Studierenden zeigen, dass es möglich ist, eine solche Arbeit zu schreiben, die trotzdem – oder gerade deshalb – wissenschaftlich ist.

Wissenschaftliche Texte, die durch Einsatz des Erzähler-Ichs zeigen, wie der Autor zu einer Erkenntnis gelangt ist, könnten Studierenden zeigen, dass es sich bei dieser Erkenntnis um eine Erkenntnis handelt, die einem bestimmten Standpunkt geschuldet ist. Texte, die bewusst ein Erzähler-Ich einsetzen, markieren deutlich, dass hinter einer wissenschaftlichen Erkenntnis immer auch eine Person mit speziellen Erfahrungen steht, die diese Erkenntnis beeinflusst hat. Warum sollte dies nicht greifbar werden?

Darüber hinaus: Wäre nicht grade ein studentisches Schreiben unter Gebrauch des Erzähler-Ichs auch eine Hilfestellung für die Lehrenden, um zu verstehen, wie die Studierenden überhaupt zu ihren Texten kommen? Bei einer Studentin, die in ihrer Hausarbeit auch davon berichtet, was ihre Schwierigkeiten und vielleicht umständlichen Erkenntniswege waren, kann man sich zum einen sicher sein, dass sie auch ihren Lernprozess beim Schreiben der Arbeit reflektiert. Zum anderen erspart man sich die Plagiatsoftware, denn solche Texte lassen sich nicht so leicht von anderen übernehmen.

5 Umsetzungen

Trotz meines Plädoyers für das erzählende Ich in wissenschaftlichen Texten – für Studierende scheint es nicht ratsam zu sein, es in ihren Hausarbeiten zu nutzen. Nach Steinhoff laufen sie damit Gefahr, nicht als wissenschaftlich Schreibende akzeptiert zu werden.

Doch welche anderen Möglichkeiten könnte es geben, den Studierenden Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben zu ermöglichen, die an ihre Bedürfnisse anknüpfen?

Auch in dieser Hinsicht lohnt der Blick auf den angloamerikanischen Raum: Der breite Voice-Diskurs hat dazu geführt, dass inzwischen beim Stellen von Schreibaufgaben darauf

geachtet wird, zwischen schreiberzentrierten zu leserzentrierten Textsorten zu unterscheiden. Schreiberzentrierte Texte ermöglichen es einem Autor zunächst, sich darüber klar zu werden, wie ein Thema an seine eigenen Wissensbestände anknüpft. Das von Elbow etablierte Freewriting wird z.B. dazu genutzt, durch freie Assoziation eine individuelle Verbindung zu einem Thema herzustellen. Erst im nächsten Schritt wird dann an stärker leserorientierten Texten geschrieben. Freewriting ließe sich auch in Deutschland problemlos in Seminare und auch in Vorlesungen integrieren, indem die Lehrenden ab und zu kurze Zeitfenster einplanen, in denen individuell geschrieben wird. Damit wäre zwar nicht automatisch das Problem der eliminierten Autorschaft in den späteren Hausarbeiten gelöst, aber zumindest würden die Studierenden das Schreiben als ein Medium erleben, das sie zur Aktivierung und Erweiterung ihres persönlichen Wissens nutzen können.

Eine weitere Idee ist die ebenfalls aus den USA stammende Idee der Portfolioarbeit, die sich auch in Deutschland immer mehr durchsetzt. Das Portfolio ist eine Präsentationsmappe der studentischen Arbeiten, die ergänzt wird um reflexive Anteile. Ein Portfolio zu einer Hausarbeit kann z.B. neben dem eigentlichen Text, also der Hausarbeit selbst, eine Darstellung des Entstehungsprozesses enthalten und reflektieren, wo die Schwierigkeiten beim Schreiben lagen und wie sie gelöst wurden. Es kann darüber hinaus am Beispiel einzelner Textteile dokumentieren, durch welche Entstehungsphasen der Text bis zu seiner Fertigstellung gegangen ist. Und schließlich kann in einem Fazit resümiert werden, welche persönlichen Lernprozesse stattgefunden haben und was sich daraus für zukünftige Arbeiten schlussfolgern lässt (Brunner et al. 2006).

Ich habe inzwischen in einigen Seminaren mit solchen Portfolios gearbeitet. Dabei habe ich etwas beobachtet, das meine These von einem Zusammenhang zwischen der Eliminierung des Autors aus seinem Text und den stilistischen Schwierigkeiten der Studierenden bestätigt: Mehrmals las ich Hausarbeiten, die grammatikalisch schwach und schwer verständlich waren, offenbar weil die Autorinnen sich bemühten, „wissenschaftlich“ zu klingen. Wenn ich dann die Portfolioteile las, in denen die gleichen Autorinnen ihren eigenen Schreib- und Lernprozess reflektierten, war ich erstaunt, wie viel flüssiger und stringenter diese formuliert waren. Damit wurde deutlich, dass es diesen Studierenden nicht grundsätzlich misslang, Texte zu formulieren.

Darüber hinaus ermöglichten mir diese Passagen, zu erkennen, ob die Autorinnen ein Bewusstsein für ihre Schwierigkeiten hatten. Das hat mich in einigen Fällen versöhnlich gestimmt, während ich mich früher oft einfach nur geärgert habe über schlecht geschriebene studentische Arbeiten.

Wer sich nicht auf Portfolioarbeit einlassen möchte, kann den Studierenden zumindest anbieten, ihre Arbeiten um ein Vorwort zu ergänzen. Dieses Genre, stellt der „Campus-Knigge“ fest, ist der Ort, wo Wissenschaftler plötzlich wieder zu Menschen werden (Vec et al. 2006). So werden z.B. die sozialen Netze eines Autors durch die Danksagungen sichtbar oder es wird der komplizierte Werdegang des Projekts angedeutet. Vielleicht würde die Etablierung eines Vorworts in studentischen Hausarbeiten schon viel dazu beitragen, den Studierenden das wissenschaftliche Schreiben zu erleichtern.

Vor allem aber müsste an den Universitäten eine tiefer gehende Auseinandersetzung darüber stattfinden, was wissenschaftliches Schreiben eigentlich bedeutet. Es müsste den Studierenden deutlicher werden, dass es weniger um Regeln und Gebote geht, als vielmehr darum, Erkenntnis zu produzieren, bzw. produzieren zu wollen, indem man eine Frage stellt (oder eine These /Hypothese formuliert), die man zu beantworten sucht (oder zu prüfen, belegen), und das methodisch möglichst sauber und unter Bedingungen, die man erläutert.

Diese Frage ist in gewisser Weise das Persönliche, selbst dann, wenn sie nicht unmittelbar mit dem persönlichem Erleben zu tun hat. Die Studierenden müssen ein Gefühl für Autorschaft entwickeln, statt sich selbst lediglich als die zu sehen, die Wissen zusammentragen und wiedergeben. Lehrende sollten den Studierenden dabei helfen, eine Selbstwahrnehmung von sich als Autoren zu entfalten. Denn nur wenn das gelingt, erlernen die Studierenden, was Wissenschaft eigentlich ist. Andernfalls tritt das ein, vor dem schon Wilhelm von Humboldt gewarnt hat: statt Wissen werden Worthüllen produziert:

„Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinander gereiht werden, so ist alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, daß sie selbst die Sprache wie eine leere Hülle zurückläßt und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun.“
(Humboldt 1809: 276).

Ich danke Friederike Neumann, Imke Lange, Jana Zimmermann und Ulrike Lange vom Arbeitskreis Schreibdidaktik für die anregenden Rückmeldungen!

Literatur

- Bartholomae, David (1995): Writing with Teachers: A Conversation with Peter Elbow. In: *College Composition and Communication*, Nr. 56: 62-107
- Berlin, James (1988): Rhetoric and Ideology in the Writing Class. In: *College English*, Nr. 50: 477-94.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix. (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer.
- Bräuer, Gerd (1996): Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Frankfurt am Main.
- Charmaz, K.; Mitchell, R. (1996): The myth of silent authorship: Self, substance and style in ethnographic writing. In: *Symbolic Interaction* Bd.19, Nr. 4: 285-302.
- Cherry, Roger D. (1988, 1994): Ethos versus Persona: Self-Representation in Written Discourse. In: Peter Elbow (Hrsg.): *Landmark Essays on Voice and Writing*. Mahwah, New Jersey: Hermagoras Press, 85-106.
- Elbow, Peter (1973, 1998): *Writing without Teachers*. New York, Oxford: Oxford University Press New York, Oxford.
- Elbow, Peter (1981): *Writing with Power*. New York: Oxford University Press New York.
- Faigley, Lester (1989): Judging Writing, Judging Selves. In: *College Composition and Communication*, Nr. 40: 395-412.
- Freisinger, Randall (1994): Voicing the Self: Toward a Pedagogy of Resistance in a Postmodern Age. In: Peter Elbow (Hrsg.): *Landmark Essays on Voice and Writing*. Mahwah, New Jersey: Hermagoras Press, 187-212.
- Gere, Anne Ruggles (1987): *Writing Groups. History, Theory and Implications*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Press Carbondale and Edwardsville.
- Gergen, Kenneth J. (1991): *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books New York.
- Girgensohn, Katrin (2006): How to Make a Virtue out of Necessity: Teacherless Writing Group Work at the European University Viadrina/Germany. In: European Association for the Teaching of Academic Writing (Hrsg.): *EATAW Athens Conference Proceedings*. Athen: Hellenic American Union,.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Humboldt, Wilhelm von (1809): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten Berlins. In: Ernst Müller (Hrsg.): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig: Reclam, 273-283.
- Irmscher, William F. (1994): Finding a Comfortable Identity. (Original von 1987). In: Sondra Perl (Hrsg.): *Landmark Essays on Writing Process*. Davis, CA: Hermagoras Press, 191-198.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Heinz L. Kretzenbacher; Harald Weinrich (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*, 15-39.

- Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 3: 38-47.
- Steinhoff, Torsten (2007): Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *ZGL*, Nr. 35: 1-25.
- Vec, Milos; Beer, ; Milos; Beer, ; Beer, Bettina; Beck, Eva-Maria Engelen von. (2006): *Der Campus-Knigge. Von Abschreiben bis Zweitgutachten*. München: Beck.
- Wagner, Wolf (2002): *Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt Hamburg.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin, 119-158.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland. In: *Drs.*, Nr. 4418/00.