

Schreibend werden

Subjektivierungsprozesse in der
Migrationsgesellschaft

Schreibend werden

Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft

Magdalena Knappik

Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

Dr. phil. Gerd Bräuer hat 13 Jahre in den USA und Kanada gelehrt und 2001 das Schreibzentrum an der PH Freiburg aufgebaut. Seitdem leitet er die berufsbegleitenden Fernstudiengänge „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ und begleitet Bildungseinrichtungen beim Aufbau von Schreibzentren und Portfolio-Systemen.



Dr.in Melanie Brinkschulte ist zurzeit wissenschaftliche Leiterin des Internationalen Schreibzentrums der Georg-August-Universität Göttingen. Sie hat Sprachlehr- und -lernforschung, Germanistik und Pädagogik studiert und ein Lehramtstudium abgeschlossen.



Dr.in Katrin Girgensohn leitet das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Viadrina und ist Gründerin und wiss. Leiterin des dortigen Schreibzentrums. Auf das Magisterstudium in Neuerer Deutscher Literatur, Deutsch als Fremdsprache und Spanisch folgten eine Promotion in Kulturwissenschaften und die Habilitation in Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt hochschulbezogene Lehr- und Lernforschung.



David Kreitz, M.A., arbeitet im Team Schlüsselkompetenz Schreiben, ZQS der Leibniz-Universität Hannover, und als freiberuflicher Schreibtrainer an verschiedenen Universitäten. Er studierte Soziologie und Amerikanistik/Anglistik an der Georg-August-Universität Göttingen, war dort Lehrbeauftragter für Soziologie und wiss. Arbeiten. An der Universität Göttingen und der PH Freiburg bildete er sich zum Schreibberater weiter. Er ist Mitherausgeber von JoSch.



Prof. Dr. em. Otto Kruse hat an der Technischen Universität Berlin promoviert und habilitiert. Er war Professor im Bereich der Psychologie und der Angewandten Linguistik. Er leitete zehn Jahre das Centre for Academic Writing am Departement für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreibkulturen, kritisches Denken und digitale Schreibunterstützung.



PD Dr.in Kirsten Schindler ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst und vertritt zurzeit eine Professur für Deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie hat an der Universität Bielefeld in Linguistik promoviert und die venia legendi für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.



Herausgebende Institution

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.



Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wurde am 21. Januar 2013 in Göttingen als Verein gegründet. Sie fördert die Schreibdidaktik in der höheren Bildung, in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung durch Vernetzung und Austausch. Die Gesellschaft versteht sich als Vertretung von Personen, die in Hochschulen, Schulen oder in freier Praxis insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens lehren, beraten, vermitteln und forschen.

Magdalena Knappik

Schreibend werden

**Subjektivierungsprozesse in der
Migrationsgesellschaft**



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

Die Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung. Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ können Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften veröffentlicht werden.

Die Dissertation trägt den Originaltitel „Schreiben für Viabilität. Subjektivierungsprozesse von Schreibenden in der Migrationsgesellschaft“. Sie wurde am Institut für Germanistik der Universität Wien vorgelegt. Erstgutachterin war Univ.-Prof.in Dr.in İnci Dirim, M.A., Zweitgutachter war Prof. Dr. phil. Paul Mecheril.

© 2018 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
zeber2010, depositphotos.com
Foto David Kreitz: © Leibniz Universität
Hannover, ZQS, Christian Wyrwa

Bestellnummer: 6004651
ISBN (Print): 978-3-7639-5968-6
DOI: 10.3278/6004651w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Widmung und Danksagung

Ich widme dieses Buch meinem Mann Alexander, für seine bedingungslose Unterstützung während all dieser Jahre, und dem Mädchen aus der Schreibbiografie 6.

Danken möchte ich zunächst den Studierenden, die mir ihre Schreibbiografien zur Verfügung gestellt haben. Ihre Texte bilden den Kern meiner Arbeit. Ich habe jedes einzelne Wort mit Ehrfurcht und unendlichem Interesse gelesen und hoffe, dass ich Ihren Darstellungen mit dieser Arbeit gerecht werden kann. Ich wünsche Ihnen allen, dass das Schreiben für Sie persönliche und soziale Bedeutsamkeit entfaltet.

İnci Dirim und Paul Mecheril danke ich für ihre wertvollen Anregungen und Fragen im Prozess der Betreuung, vor allem aber für die Möglichkeit, von ihnen zu lernen. İnci Dirim danke ich besonders für ihre konstruktive Offenheit, wodurch eine Freiheit zu denken entstand, durch die diese Arbeit erst ermöglicht wurde.

Nadja Thoma, Doris Pokitsch, Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Lisa Steinberg, Sabine Dengscherz, Verena Blaschitz, Marta Dawidowicz, Beatrice Müller und Eva Kuntschner danke ich für zahlreiche aufbauende und inspirierende Gespräche und insbesondere für das Lesen und Kommentieren von Texten.

Einen besonderen Dank möchte ich Kirsten Schindler, Katrin Girgensohn und David Kreitz aussprechen, deren konstruktive, genaue und kluge Kommentare ich bei der Überarbeitung des Manuskripts sehr geschätzt habe.

Meinen Freundinnen Teodora Tsvetkova, Heidi Porstner, Miriam Kervella-Theumer und Eleonora Darscht, meiner Familie und meinem Mann Alexander Kagl danke ich für ihre tatkräftige Unterstützung und ihren Rückhalt über Jahre und räumliche Grenzen hinweg.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden	11
Abstract	13
1 Einleitung	17
2 Schreibentwicklung: Stand der Forschung	23
2.1 Verortung der vorliegenden Arbeit	23
2.2 An Textentwicklung interessierte Forschung	27
2.3 An der Entwicklung des Schreibprozesses interessierte Forschung	31
2.4 An der Entwicklung von Schreibenden und ihrer sozialen Positionierung interessierte Forschung	34
2.4.1 Modellierungen von kontextsensibler Schreibentwicklung	35
2.4.2 Forschungsergebnisse	37
2.5 An Mehrsprachigkeit interessierte Ansätze	45
2.5.1 Auf die Textebene fokussierende Ansätze	48
2.5.2 Mehrsprachige Schreibentwicklung als Veränderung von mentalen Modellen und Identitäten	51
2.5.3 An sozialen Praktiken und sozialer Teilhabe interessierte Ansätze	52
2.6 Reflexion des Forschungsstands und Vorschlag für eine subjektivierungstheoretische Betrachtungsweise	54
3 Eine subjektivierungstheoretische Modellierung von Schreibentwicklung	61
3.1 Academic Literacies als sensibilisierendes Konzept	63
3.2 Analyseperspektive Subjektivierungstheorie	65
3.2.1 Das nicht-souveräne Subjekt	66
3.2.2 Diskursbegriff	67
3.2.3 Subjektwerdung: Das Begehren nach sozialer Existenz	69
3.2.4 Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit innerhalb von Machtverhältnissen	70
3.2.5 Subjektwerdung: Millionenfache Wiederholung und Langzeitperspektive	71
3.3 Migrationspädagogische Akzentuierung mit besonderer Fokussierung der Differenzkategorie Sprache	72
3.4 Schreibentwicklung als Subjektivierungsprozess: Heuristische Notizen ..	77
3.5 Schreiben als Selbst-Technik	79
3.6 Zusammenfassung und Erkenntnisinteresse	83

4	Methodologie und Methode	85
4.1	Verortung im Paradigma rekonstruktiver Sozialforschung und qualitativer Schreibforschung	86
4.2	Methodologische Reflexionen	87
4.2.1	Die Rolle von Theorie im Forschungsprozess der Grounded-Theory-Methodologie	88
4.2.2	Die Notwendigkeit der theoriebasierten Reflexion majoritärer Positioniertheit	90
4.2.3	Sampling und die epistemische Gewalt von Kategorien	92
4.3	Methode	94
4.3.1	Erhebungskontext	94
4.3.2	Erhebungsinstrument Schreibbiografie	97
4.3.3	Schreibimpuls	101
4.3.4	Auswertung	104
4.3.5	Darstellung	119
5	Darstellung der Grounded Theory: Schreibentwicklung als Aushandlung von Viabilität	121
5.1	Über Viabilität	122
5.1.1	Viabilität: Mögliche Subjekte	123
5.1.2	Viabilität, Institution und Schreibentwicklung	124
5.1.3	Abgrenzung Viabilität – Handlungsfähigkeit	125
5.1.4	Differente Bedingtheit	127
5.2	Eigenschaften des Kontexts	128
5.2.1	Kontext im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie	128
5.2.2	Produktive Eigenschaften des Kontexts	129
5.2.3	Zusammenfassung: Kontext als Viabilitätskontext	134
5.3	Kategorien einer Entwicklung: Schreiben vor – für – in Viabilität	135
5.3.1	Schreiben <i>vor</i> einem Viabilitätsanfordernis	135
5.3.2	Schreiben <i>für</i> Viabilität	142
5.3.3	Schreiben <i>in</i> Viabilität	160
5.4	Die Kategorie „Differente Bedingtheit“	181
5.4.1	Interpretation der Schreibbiografie 6	182
5.4.2	Dimensionalität dieser Kategorie	195
5.4.3	Unterschied zum „fremdsprachlichen Subjekt“	196
5.4.4	Metaebene: Aushandlung von Viabilität in der Schreibbiografie	198
5.4.5	Zusammenfassung: Die Kategorie „Differente Bedingtheit“	207
6	Gesamtdarstellung, Reflexion und Implikationen der Ergebnisse	209
6.1	Zusammenfassung	209
6.2	Gesamtdarstellung der Grounded Theory	210
6.2.1	Kern der Theorie: Schreibentwicklung als Prozess des Schreibens vor – für – in Viabilität	212

6.2.2	Die Kategorie Differentiale Bedingtheit	212
6.2.3	Schreiben vor einem Viabilitätsforderndis	213
6.2.4	Schreiben für Viabilität	213
6.2.5	Schreiben in Viabilität	214
6.3	Reflexion der Ergebnisse	214
6.4	Desiderata	217
6.5	Implikationen	217
6.5.1	Implikationen für schulisches Schreiben	218
6.5.2	Implikationen für universitäres Schreiben	218
6.5.3	Implikationen für den Umgang mit der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“	219
6.6	Schlussgedanke: Für ein Schreiben, das mehr will und mehr kann als Viabilität	219
Literaturverzeichnis		223
Abbildungsverzeichnis		243
Tabellenverzeichnis		243
Autorin		245

Vorwort der Reihenherausgebenden

Magdalena Knappik geht in ihrer Dissertation „Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft“ der Frage nach, wie sich Prozesse der Schreibentwicklung im Zusammenhang migrationsgesellschaftlicher sprachenbezogener Machtverhältnisse darstellen. Dabei setzt sie verschiedene Ausgangspunkte relevant: Schreiben wird als eine situierte soziale Praxis verstanden, die in Kontexten vollzogen wird und die auf die Schreibenden einwirkt. Dabei ist diese Schreibentwicklung genuin subjektbezogen zu begreifen. Der Kontext, auf den die Schreibenden-Subjekte reagieren, lässt sich durch die Bildungsinstitutionen (Elementarbereich, Schule, Hochschule) sowie eine monolingual erstsprachige Prägung dieser Institutionen beschreiben. Am Beispiel von 58 Schreibbiografien von Studierenden zeichnet sie nach, in welcher Weise eine Annäherung und Verkörperung dieser Kontextfaktoren durch die Schreibenden-Subjekte stattfindet. Dabei unterscheidet Magdalena Knappik drei Stufen, die sie als Schreiben *vor* Viabilität, Schreiben *für* Viabilität und Schreiben *in* Viabilität fasst. Viabilität wird dabei als legitimes Agieren in einem entsprechenden Schreibkontext verstanden. Die Zielsetzung der Schreibenden-Subjekte, so ein zentrales Ergebnis der Arbeit von Magdalena Knappik, liegt insbesondere für die mehrsprachigen Studierenden darin, Viabilität herzustellen und ähnlich oder nicht mehr unterscheidbar wie ein erstsprachliches Subjekt zu schreiben – auch wenn dies auf Kosten einer eigenen Schreiberidentität geht.

Es ist eine große Freude, diese Arbeit in der Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ zu veröffentlichen. Die Autorin verknüpft bislang kaum verbundene Forschungsstränge innerhalb der Schreibwissenschaft, hier besonders die Schreibentwicklungsforschung und die Migrationspädagogik. Zudem setzt die Arbeit konsequent das Schreib*subjekt* in den Fokus und ergänzt damit eher kompetenzorientierte oder textbasierte Überlegungen, wie sie z. Zt. die Diskussion prägen. Methodisch arbeitet die Autorin im Paradigma der Grounded Theory, die sie transparent aufbereitet und für ihre Herangehensweise expliziert. Die vielen Beispiele aus den Schreibbiografien lassen die Schreibentwicklung der Studierenden anschaulich werden. Sie ermöglichen aber nicht nur, die Forschungsmethodik und Theoriebildung nachzuvollziehen, sie helfen auch zu verstehen, welche Anstrengungen die Studierenden unternehmen, um im obigen Sinne erfolgreich zu agieren.

Köln, im Juni 2018

Kirsten Schindler

Abstract

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich Prozesse der Schreibentwicklung im Kontext migrationsgesellschaftlicher sprachenbezogener Machtverhältnisse vollziehen. Verortet in einem Zugang zu Schreibforschung, der Schreiben als situierte soziale Praxis untersucht (Dyson 1995; Lillis 2001), liegt der Fokus im Rahmen dieser Studie auf migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen in amtlich deutschsprachigen Regionen, insbesondere auf der Bedeutung von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit. Dabei kommt in den Blick, dass Sprachen in Migrationsgesellschaften ein unterschiedlicher Wert zugesprochen wird (Busch 2013) und dass es in Bildungsinstitutionen in sehr unterschiedlicher Weise möglich ist, Sprache(n) für das Schreiben zu verwenden. Aber nicht nur in Bildungsinstitutionen werden Sprachen in spezifischer Weise wertgeschätzt, genutzt oder verhindert – auch auf gesellschaftlicher Ebene wird in Migrationsgesellschaften darüber gesprochen, was Sprache(n) bedeuten und wer welche Sprache(n) sprechen können soll. Es existieren Diskurse darüber, was es bedeutet, in Migrationsgesellschaften Deutsch oder nicht Deutsch zu sprechen oder sich Deutsch als erste oder als weitere Sprache angeeignet zu haben (Gatt 2013; Dorostkar 2014; Khakpour 2016). Die Frage, wer in welcher Sprache spricht – und schreibt – ist also eingebettet in ein gesellschaftlich stark umkämpftes Feld.

Mit einem subjektivierungstheoretischen Rahmen nach Foucault (1982/2005) und Butler (1997/2001) wird Schreibentwicklung als die Entstehung von Schreibenden-Subjekten gefasst. Dieser Rahmen wird akzentuiert durch eine migrationspädagogische Perspektive (Mecheril 2003; Dirim/Mecheril 2010). Diese Perspektive fokussiert die Herstellung von Differenz in Migrationsgesellschaften, besonders in Bezug auf die Kategorien Nation, Ethnie und Kultur (Mecheril 2003), „race“ (Melter et al. 2009; Castro Varela/Mecheril 2016; El-Tayeb 2016) und Sprache (Dirim 2010; Dirim/Mecheril 2010; Geipel/Micus-Loos/Plößer 2015). Differenz wird hier nicht als etwas Gegebenes betrachtet, sondern es wird danach gefragt, wie diese gesellschaftlich und durch pädagogische Handlungen hergestellt wird und welche Funktionen ihre Relevanzsetzung erfüllt. In diesem Zusammenhang erhalten gesellschaftliche Forderungen und bildungsinstitutionelle Praktiken in Bezug auf Sprache und Mehrsprachigkeit eine spezifische Bedeutung: Mit der Frage, welche Sprachen wo gesprochen werden dürfen und wer als Erstsprachler_in und wer als Nicht-Erstsprachler_in angesehen und angesprochen wird, werden migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen aufgerufen und verhandelt (Dirim/Mecheril 2010).

Mit einem kategorienbildenden Verfahren nach der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss/Corbin 1991; Charmaz 2012) wurden 58 Schreibbiografien ausgewertet, die von ein- und mehrsprachigen Masterstudierenden der Universität Wien verfasst wurden.

In der Entwicklung der Kernkategorie spielt der Begriff der Viabilität (Butler 1995; Davies 1996) eine zentrale Bedeutung, der in dieser Arbeit auf den Kontext der Schreibentwicklung angewendet wird. Als viable Schreibenden-Subjekte können demnach jene Subjekte angesehen werden, die innerhalb eines bestimmten Kontexts als möglich betrachtet werden. Schreibprodukte werden dadurch zu Orten der Aushandlung der Viabilität von Schreibenden. Diese lernen die Kriterien, die für die Zuerkennung von Viabilität notwendig sind, und richten ihr Schreiben an diesen aus. Ihre Schreibentwicklung findet demnach immer in diesem Viabilitätskontext und in einem Verhältnis zu ihm statt. Sie kann in drei Phasen beschrieben werden: als Schreiben vor einem Viabilitätsanforderung, Schreiben für Viabilität und Schreiben in Viabilität. Eine zentrale Eigenschaft von Viabilitätskontexten in amtlich deutschsprachigen Regionen ist die starke Bedeutung, die der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ zugeschrieben wird. Dies hat für Schreibende die Konsequenz, dass ihre Schreibentwicklung immer in differenter Bedingtheit stattfindet, je nachdem, ob sie bereits als erstsprachliches Subjekt (des Deutschen) gelten oder ob von ihnen erwartet wird, diese Geltung – auch durch ihr Schreiben – erreichen zu wollen und unter Beweis zu stellen.

This doctoral thesis explores how writing development is influenced by relations of language and power in migration societies. Austria's citizens are mainly plurilingual, yet the languages spoken and written in this country are valued very differently. There are societal discourses about the prestige and value of languages, about the role of German in Austria's society and about who ought to know and use which languages. In particular, there are strong expectations for migrants to learn and use German. This is reflected in the languages that may be used in institutions of education: Apart from foreign language learning, German is usually the only language of schooling and higher education. Writing is mainly done in German and, to a lesser extent, in some other highly valued languages like English or French, but rarely in the migration languages of bilingual students like Hungarian, Croatian or Arabic. Drawing on a branch of writing research that views writing as a social practice situated in and influenced by power relations (Dyson 1995; Lillis 2001), this study contributes to writing development research with a specific context-sensitive approach.

In a subjectivation theory framed approach following Foucault (1982/2005) and Butler (1997/2001), writing development is conceptualized as the production of writer-subjects through discourses and practices. This theoretical frame is extended by a migration pedagogical perspective (Mecheril 2003; Dirim/Mecheril 2010), focusing on the production of difference in migration societies, in particular in regard to the categories nation, ethnicity and culture (Mecheril 2003), race (Melter et al. 2009; Castro Varela/Mecheril 2016; El-Tayeb 2016) and language (Dirim 2010; Dirim/Mecheril 2010; Geipel/Micus-Loos/Plößer 2015). This approach asks how, and to which end, difference is socially and pedagogically generated. In this context, social and institutional practices in relation to language and plurilingualism gain a specific meaning:

Language regulations and the question who is viewed and addressed as native speaker or non-native speaker invoke migration societal regimes of difference (Dirim/Mecheril 2010).

Using Grounded Theory Methodology (Strauss/Corbin 1991; Charmaz 2012), 58 literacy narratives written by monolingual and plurilingual students of a teacher education Master's programme at the University of Vienna were analyzed for this study.

„Viability“, a term used by Butler (1995) and Davies (2006) and transferred to the context of writing development for this study, played a pivotal role for the development of Grounded Theory: Viable writer-subjects are those who are viewed as possible, as legitimate participants, within a specific context. Their written texts are arenas where the viability of writer-subjects is negotiated, that is the question whether they are allowed to partake, remain in or graduate from a specific educational institution. Developing writers learn the criteria necessary for being granted viability, and they orient their writing towards them. Their writing development unfolds in this context of viability and in relation to it. Their writing development can be described in three stages: Writing *before* viability is required, writing *for* viability, and writing *in* viability. An essential quality of viability contexts in regions with German as official language is the great importance that is given to the category „being considered a native-speaker-subject“. As a consequence of this, writers develop always in a differentiated conditionality, depending on whether they are already considered a native-speaker-subject (of German), or whether they are expected to be willing to achieve this status and to prove this through their writing.

1 Einleitung

„Diese Zeit prägte eine unvergessliche Qual mit dem Schreiben.“ (SB 8, Z. 19–20)

„Ich schrieb vor mich hin, gab meinen Gedanken die Freiheit und äußerte mühelos die Ansichten. [...] Von Postkarten über Zettel, die in der Klasse weitergegeben wurden, begleitet mich das Schreiben pausenlos, so dass das Schreiben ein Teil von mir wurde und meine Existenz bestätigte.“ (Ebd., Z. 36–43)

Beide Zitate entstammen derselben Schreibbiografie. Zwischen ihnen liegt nur ein kurzer Zeitabschnitt, und dennoch hat sich in Bezug auf das Schreiben für das erzählte Subjekt denkbar viel verändert. In die Zeit zwischen diesen beiden Zitaten fällt eine bedeutsame Transition: Der migrationsbedingte Wechsel einer Bildungsinstitution und damit eine Veränderung des gesellschaftlichen und lingualen Kontexts, in dem sich die Schreibentwicklung der Verfasserin vollzieht.

Die vorliegende Arbeit richtet sich in erster Linie an Leser_innen, die sich für Schreibforschung und Schreibpädagogik interessieren. Ihnen möchte die Untersuchung eine Perspektive auf Schreiben und Schreibentwicklung vorstellen, die im deutschsprachigen Diskurs noch eher selten eingenommen wird: Eine Perspektive, die danach fragt, welche Bedeutung gesellschaftliche Machtverhältnisse für die Möglichkeiten, Arten und Wege haben, die der Prozess der Schreibentwicklung nehmen kann. Dazu wurden 58 Schreibbiografien ein- und mehrsprachiger Studierender – dies sind von ihnen selbst verfasste Texte über ihre Entwicklung als Schreibende – ausgewertet. Im Rahmen dieser Studie liegt der Fokus auf migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen in amtlich deutschsprachigen Regionen¹, insbesondere auf der Bedeutung von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit. Dabei kommt in den Blick, dass Sprachen in Migrationsgesellschaften ein unterschiedlicher Wert zugesprochen wird (Busch 2013) und dass es in Bildungsinstitutionen in sehr unterschiedlicher Weise möglich ist, Sprache(n) für das Schreiben zu verwenden. Dies zeigt sich im ersten Zitat: Hier versetzt die monolingual-deutschsprachige Organisationsform der besuchten Schule das erzählte Subjekt in die Lage, ausschließlich seine zu diesem Zeitpunkt noch wenig ausgebaute Zweitsprache Deutsch für den Schriftspracherwerb verwenden zu dürfen – ohne (thematisierte) Unterstützung bei deren weiterer Aneignung. Aber nicht nur in Bildungsinstitutionen werden Sprachen in spezifischer Weise wertgeschätzt, genutzt oder verhindert. Auch auf gesellschaftlicher Ebene wird in Migrationsgesellschaften darüber gesprochen, was Sprache(n) bedeuten und wer welche Sprache(n) sprechen können soll. Es existieren Diskurse darü-

¹ Der von İnci Dirim (u. a. 2015) geprägte Begriff „amtlich deutschsprachige Regionen“ verweist auf Staaten und Regionen, in denen Deutsch Amtssprache ist (zum Teil neben weiteren Amtssprachen wie in Südtirol oder in einigen Bundesländern in Österreich). Anders als die häufig verwendete Formulierung „deutschsprachige Länder/ Regionen“ erinnert dieser Begriff daran, dass neben der Amtssprache Deutsch noch viele weitere Sprachen in diesen Regionen Teil der Lebenswelt der dort lebenden Menschen sind.

ber, was es bedeutet, in Migrationsgesellschaften Deutsch oder nicht Deutsch zu sprechen oder sich Deutsch als erste oder als weitere Sprache angeeignet zu haben (Gatt 2013; Dorostkar 2014; Khakpour 2016). Die Frage, wer in welcher Sprache spricht – und schreibt – ist also eingebettet in ein gesellschaftlich stark umkämpftes Feld.

Was bedeutet dies für die Entwicklung von Schreibenden? Oder anders gefragt: Wie vollziehen sich Prozesse der Schreibentwicklung im Kontext migrationsgesellschaftlicher sprachenbezogener Machtverhältnisse?

Mit dieser Frage knüpft die Studie an einen Zweig von Schreibforschung an, der sich v. a. im englischsprachigen Diskurs in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten als eigenständiger Bereich etabliert hat: ein Zugang, der Schreiben als *soziale Praxis* betrachtet und untersucht (Clark/Ivanič 1997; Ivanič 1998; Schultz/Fecho 2000; Lea/Street 2004; Turner 2004; Blommaert/Street/Turner 2008; Lillis/Scott 2008; Horner 2013; Waghershauser 2015; Sturm/Weder 2016). Hier ist auch die vorliegende Arbeit verortet. Dieser Zugang kann neben den zwei bekannteren und im deutschsprachigen Diskurs häufiger vertretenen Typen, der produkt- und der prozessorientierten Schreibforschung, als eine dritte Art betrachtet werden, den Gegenstand Schreiben zu konzipieren. Während in produktorientierter Schreibforschung Texte (in ihren linguistischen Merkmalen) und in prozessorientierter Schreibforschung Schreibprozesse (vor allem als kognitive Operationen) untersucht werden, fokussiert dieser dritte Typ die Schreibenden und ihre Schreibpraktiken selbst. Schreiben wird hier als Möglichkeit verstanden, Positionen in einem sozialen Gefüge auszuhandeln. Für diese Forschungsrichtung ist von Interesse, wie sich diese Aushandlung vollzieht und wie von Lehrkräften unterstützt werden kann, dass dieser Prozess für die Schreibenden individuelle Bedeutsamkeit entfaltet.

Ein Teil dieses Forschungsbereichs versteht die soziale Praxis des Schreibens als eine in Machtverhältnissen situierte. Sie fragt nach den vielfältigen Bezügen, die die Schreibpraktiken zu ihren institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten entfalten, nach ihrer Bedingtheit sowie nach den Möglichkeiten, sich durch das Schreiben in diesen Kontexten zu positionieren (Lillis 2001; Kostouli 2009). Die vorliegende Untersuchung wurde von diesen Arbeiten inspiriert und findet in ihnen vielfältige und fruchtbare Anknüpfungspunkte. Was innerhalb einer solcherart verorteten Schreibforschung jedoch noch fehlt, sind Untersuchungen, die aus dieser Perspektive heraus Fragen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit nachgehen sowie Arbeiten, die einen längeren Zeitabschnitt untersuchen.² Die Frage nach den Einflüssen von institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnissen auf Schreibende wurde bisher noch nicht aus einer Entwicklungsperspektive heraus gestellt: Welche Wirkung üben diese Verhältnisse auf den Verlauf von Schreibentwick-

2 Die meisten Arbeiten dieser Richtung sind ethnografisch angelegt, um die Perspektiven, sozialen Praktiken sowie Artefakte (meist: Texte) verschiedener Akteure in die Auswertung einbeziehen zu können. Dieser Zugang hat den großen Vorteil, eine außerordentlich dichte und differenzierte Beschreibung zu erlauben. Jedoch ist die Berücksichtigung längerer Zeiträume (über zwei bis vier Jahre hinausgehend) im Rahmen der gängigen Förderdauer von Forschungsprojekten sowie im üblichen Rahmen von Qualifizierungsarbeiten kaum möglich. Eine Ausnahme stellt die Untersuchung von Catherine Compton-Lilly (2014) dar, die die Schreibentwicklung eines Schülers über einen Zeitraum von zehn Jahren untersucht.

lungsprozessen aus? Welche Aushandlungsprozesse zwischen gesellschaftlichen und individuellen Dimensionen vollziehen sich in dieser Entwicklung als Schreibende_r über einen längeren Zeitraum hinweg? Welche Bedeutung entfalten gesellschaftliche Diskurse zu „Sprachigkeit“³ in diesen Prozessen?

Zur Annäherung an dieses Erkenntnisinteresse nutzt die vorliegende Arbeit ein Theorieangebot, das Antworten auf diese Fragen vorgeschlagen hat, nämlich einen subjektivierungstheoretischen Ansatz nach Michel Foucault (Foucault 2005d) und Judith Butler (Butler 1997b). Dieses Theorieangebot eignet sich in besonderer Weise dazu, die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und Individuum zu fokussieren und zu analysieren: Es fragt nach der Entstehung von Subjekten innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse und nach ihrer Entstehung durch sie. Der Begriff „Subjekt“ wird in dieser Arbeit, sofern dies nicht anderweitig gekennzeichnet ist, in der Terminologie dieses theoretischen Rahmens verwendet. „Subjekt“ ist hier also kein Synonym für „Individuum“, sondern bezeichnet eine soziale Kategorie, einen Ort im Geflecht von Diskursen, der zugewiesen, eingenommen, zurückgewiesen, ausgehandelt wird, um als soziales Wesen in einem sozialen Zusammenhang sprechen zu können und gehört zu werden. Subjektivierung, also ebenjene Subjektwerdung innerhalb und durch Machtverhältnisse, wird subjektivierungstheoretisch als ein paradoxer Prozess von Unterwerfung und Ermöglichung gedeutet: Um innerhalb gesellschaftlicher Strukturen handlungsfähig zu werden, ist eine Unterwerfung unter diese Strukturen notwendig – ein Prozess, der das so entstandene Subjekt nicht unbeeinflusst lässt, sondern ihm eingeschrieben bleibt und seine Handlungsfähigkeit formt. Subjektivierungstheoretische Fragestellungen gehen jedoch weit über die Beschreibung von Bedingtheiten sozialer Handlungsfähigkeit hinaus. Sie sind gerade an den Möglichkeiten von Subjekten für widerständige und wider-sprechende Praktiken interessiert, an Zurückweisungen zugewiesener, zugedachter Subjektpositionen, an den Möglichkeiten, als gewordenes Subjekt Positionen auszuhandeln und zu transformieren. Das Charakteristikum dieses Theorieangebots ist es jedoch, die Möglichkeit transformatorischer Praktiken innerhalb einer einschränkenden Prämisse zu formulieren: Das Subjekt, das sich gegen eine zugewiesene Position wenden kann, ist mit Butler (1995, S. 42) immer ein durch diesen Diskurs konstituiertes Subjekt. Dieser ist ihm nicht äußerlich, es kann ihn also nicht ohne Weiteres ablegen und sich gegen ihn wenden. Diese Überlegungen bestreiten nicht die Möglichkeit von „agency“, also Handlungsfähigkeit, Widerständigkeit und das Potenzial zur Transformation bestehender Strukturen. Aber es entstehen Erklärungsangebote, warum diese Akte nicht einfach und nicht ohne Weiteres geschehen können.

In der vorliegenden Untersuchung wird der Schritt unternommen, einen Ausschnitt dieser Subjektwerdung zu konstruieren: Die Entstehung von sogenannten Schreibenden-Subjekten. Ein Schreibenden-Subjekt ist demnach der auf Schreib-

3 Der Begriff „Sprachigkeit“ wird von Niku Dorostkar (2014, S. 16) als Überbegriff für „sämtliche Formen von Sprachfähigkeit, -verwendung, -verbreitung und -verfügbarkeit“ verwendet und benennt sowohl Einsprachigkeit als auch Mehrsprachigkeit.

handlungen und Selbstkonzeptionen als Schreibende_r bezogene Ausschnitt dieser sozialen Kategorie. Ein Schreibenden-Subjekt ist also ein Subjekt, das in einem sozialen Zusammenhang schreiben kann und als Schreibende_r in sozialen Zusammenhängen entsteht. In der Perspektive dieser Arbeit sind Schreibende jene Menschen, die Schreibpraktiken vollziehen. Auch Nicht-Schreiben wird als Praktik in diesem Kontext gedeutet, wenn es als Reaktion auf eine An- und Aufforderung zu schreiben geschieht.

Subjektivierungstheoretische Ansätze allein sind jedoch noch nicht geeignet, um migrationsgesellschaftliche Fragestellungen zu bearbeiten, da in den von Foucault und Butler formulierten Gedanken noch keine Auseinandersetzung mit Differenzkategorien stattfindet, die für Migrationsgesellschaften in besonderer Weise relevant sind, also etwa Kategorien wie Nation, Kultur, „race“ oder „Sprachigkeit“. Daher wird in dieser Arbeit der subjektivierungstheoretische Ansatz um eine migrationspädagogische Perspektive erweitert. Diese Perspektive fokussiert die Herstellung von Differenz in Migrationsgesellschaften, besonders in Bezug auf die Kategorien Nation, Ethnie und Kultur (Mecheril 2003), „race“ (Melter et al. 2009; Castro Varela/Mecheril 2016; El-Tayeb 2016) und Sprache (Dirim 2010; Dirim/Mecheril 2010; Geipel/Micus-Loos/Plößer 2015). Differenz wird hier nicht als etwas Gegebenes betrachtet, sondern es wird danach gefragt, wie diese gesellschaftlich und durch pädagogische Handlungen hergestellt wird und welche Funktionen ihre Relevantsetzung erfüllt. Dabei wird Differenz nicht als individuelles Phänomen gedeutet, sondern als machtvolle gesellschaftliche Struktur, die Auswirkungen auf das Leben von Gruppen und Einzelnen hat. Daher wird diese Struktur als Differenzordnung bezeichnet. Paul Mecheril (2003) analysiert als zentrale Funktion der Herstellung und Relevantsetzung von Differenz in Migrationsgesellschaften die Verhandlung von Fragen der Zugehörigkeit. Migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen hierarchisieren Menschen, indem sie ihnen einen Status als zugehörig oder nicht-zugehörig, als Mitglied eines „Wir“ und eines „Nicht-Wir“ zuweisen. In diesem Zusammenhang erhalten gesellschaftliche Forderungen und bildungsinstitutionelle Praktiken in Bezug auf Sprache und Mehrsprachigkeit eine spezifische Bedeutung: Mit der Frage, welche Sprachen wo gesprochen werden dürfen und wer als Erstsprachler_in und wer als Nicht-Erstsprachler_in angesehen und angesprochen wird, werden migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen aufgerufen und verhandelt (Dirim/Mecheril 2010). Mit Einnahme dieser Perspektive entsteht die Annahme, dass diese Verhältnisse auch für die Subjektivierung als Schreibende_r eine Rolle spielen – und die Einladung an die Leser_innen dieser Arbeit, den Fragen, die sich aus einer subjektivierungstheoretisch und migrationspädagogisch informierten Perspektive auf Schreibforschung ergeben, nachzugehen.

Aus den oben skizzierten Perspektiven ergibt sich das Forschungsinteresse dieser Untersuchung, das in folgende Fragen mündet:

- Wie vollziehen sich Konstitutionsprozesse von Schreibenden-Subjekten in der Migrationsgesellschaft?

- Wie vollziehen sich Aushandlungsprozesse von Ermöglichung und Unterwerfung in Bezug auf das Schreiben in Institutionen, und welche Schreibenden-Subjekte entstehen dabei?
- In welchem Zusammenhang stehen diese Aushandlungsprozesse mit migrationsgesellschaftlichen lingualen Differenzordnungen?

In dieser Arbeit wird an vielen Stellen die Unterscheidung zwischen mehrsprachig und einsprachig bzw. „monolingual deutschsprachig“ aufwachsenden Menschen aufgerufen, obwohl kaum jemals ein Mensch nur eine Sprache spricht, sondern durch die Beherrschung von Dialekten, Registern und in Bildungsinstitutionen erlernten Sprachen auch dann als mehrsprachig angesehen werden kann, wenn eine Person nicht von Beginn ihres Lebens an an mehreren Sprachen teilhat. Der Begriff „mehrsprachig“ bezieht sich daher auf migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, also auf die Situation, mit mehr als einer Sprache aufzuwachsen und mehr als einer Sprache lebensweltliche Bedeutsamkeit zuzusprechen. In dieser Konstellation des mehrsprachigen Aufwachsens kann das Deutsche höchst unterschiedliche Anteile entfalten und in Bezug auf Verwendungsumfang, Sicherheit, Kompetenz und Vorlieben eine dominante Sprache sein. Es geht in der begrifflichen Unterscheidung dieser Arbeit zwischen mehrsprachigen und monolingual deutschsprachig aufwachsenden Menschen nicht um eine Unterscheidung hinsichtlich der Anzahl oder der Erwerbsreihenfolge beherrschter Sprachen, sondern um die in Migrationsgesellschaften relevante Unterscheidung zwischen Menschen, die als „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ gelten und solchen, die als nicht zu dieser Kategorie zugehörig angesehen werden. Dabei ist diese Arbeit nicht an mehrsprachigen Schreibenden allein interessiert. Die Mehrsprachigkeit der Migrationsgesellschaft und die Machtverhältnisse, auch die auf Sprache(n) bezogenen, so die Annahme, sind für alle Subjekte bedeutsam, die in ihr entstehen, auch für jene, die als erstsprachliche Subjekte des Deutschen gelten.

Als genderreflexive Schreibweise wird in dieser Arbeit der Unterstrich gewählt, der auf eine nicht-binäre Konzeption von Geschlecht verweist. Mit dieser Schreibweise sollen nicht nur Menschen angesprochen und repräsentiert werden, die sich den Kategorien „Frau“ und „Mann“ zuordnen möchten, sondern auch all jene, die Subjektpositionen jenseits dieser Kategorien einnehmen und leben. Darüber hinaus soll die Verwendung des Unterstrichs einen Beitrag zur Hinterfragung des Konstrukts binärer Geschlechtlichkeit leisten.

2 Schreibentwicklung: Stand der Forschung

Schreiben ist ein hochkomplexer Forschungsgegenstand – dem trägt die Komplexität und Heterogenität der Forschung, die zu diesem Gegenstand existiert, Rechnung. Der Gegenstand Schreiben wird aus unterschiedlichen disziplinären Verortungen heraus untersucht – Linguistik, Kognitionspsychologie, Sozialpsychologie, Anthropologie, Kulturwissenschaften (vgl. Donahue/Lillis 2014) –, die sich jeweils mit eigenen Epistemologien, Methodologien und Methoden dem Gegenstand zuwenden. Auch Versuche, genuin transdisziplinäre Zugänge zu etablieren (Prior und Thorne 2014), wurden unternommen. Jeder dieser Zugänge entwirft ein je eigenes, spezifisches Bild vom Gegenstand Schreiben; es existieren somit höchst unterschiedliche Gegenstandskonzeptionen. Forschung zur *Schreibentwicklung* ist meist einem dieser Zugänge zuordenbar. Die Frage, wie Schreibentwicklung theoretisch und empirisch gefasst werden kann, ist dabei stark abhängig von dem Zugang, in dem die Forschung jeweils verortet ist. Daher sollen diese Zugänge zunächst in einer Charakterisierung der Forschungslandschaft dargestellt werden (vgl. Kap. 2.1).

Die anschließende Darstellung des Forschungsstands zur Schreibentwicklung greift die in dieser Charakterisierung vorgenommene Einteilung wieder auf. Sie ist unterteilt in textorientierte (Kap. 2.2) und prozessorientierte Schreibentwicklungsforschung (Kap. 2.3), an der Entwicklung von Schreibenden und ihrer sozialen Teilhabe orientierte Forschung (Kap. 2.4) und Forschung zur Schreibentwicklung in einer Zweitsprache (Kap. 2.5). Einbezogen wurden der deutschsprachige und englischsprachige Forschungsstand. Abschließend werden die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Zugänge reflektiert (Kap. 2.6) und mit der spezifischen theoretischen Rahmung dieser Arbeit in subjektivierungstheoretischen Ansätzen ein neuer Zugang zur Schreibentwicklungsforschung vorgeschlagen.

2.1 Verortung der vorliegenden Arbeit

Die meisten allgemeinen Forschungsüberblicke zum Gegenstand Schreiben treffen zumindest eine grundlegende Unterscheidung zwischen *produkt-* und *prozessorientierten* Gegenstandskonzeptionen (vgl. Girgensohn 2007). Produktorientierte Forschung setzt bei der Erforschung des Gegenstands „Schreiben“ bei den textlichen Produkten an, die Schreibende erzeugen, und fokussiert somit den sprachlichen Aspekt des komplexen Gegenstands. Dieser Zugang ist vor allem in der Linguistik verankert. Mit Hilfe textlinguistischer Analysemethoden können differenzierte Beschreibungen textlicher Merkmale erstellt werden. Untersuchungsgegenstand sind hier vornehmlich die Schreibprodukte, also Texte (s. Pohl 2014). Prozessorientierte

Forschung hingegen fokussiert den Schreibprozess.⁴ Seinen Ausgang nimmt diese Richtung der Schreibforschung im sehr einflussreichen Schreibprozessmodell von Linda Flower und John R. Hayes (1980), das Schreiben als Problemlösungsprozess modelliert. Dieses Modell wurde auf einer Datengrundlage von Think-Aloud-Protokollen entwickelt, die über einen Zeitraum von fünf Jahren erhoben wurden. Es unterscheidet Prozesse der Planung, des Formulierens und des Überarbeitens, welche zu jeder Zeit des Schreibprozesses auftreten können, ineinander integriert („embedded“) sind, durch beständig neu generierte Ziele geleitet und während des Prozesses von der kognitiven Instanz des „monitor“ gesteuert werden. Außerdem ist mit diesem Modell der Aspekt der sogenannten „Schreibumgebung“ („task environment“) eingeführt worden; darunter werden die Schreibaufgabe und der bisher geschriebene Text verstanden. Ein weiteres wichtiges Element ist das Langzeitgedächtnis der des Schreibenden, aus dem Wissen über das Thema, die Adressat_innen und über „writing plans“, also textsortenspezifische Problemlösungsmuster, abgerufen werden können. Hayes (1996) integrierte in seine überarbeitete Variante des Modells das Konzept des „Arbeitsgedächtnisses“, dessen begrenzte Kapazität einen limitierenden Faktor beim gleichzeitigen Ablauf mehrerer kognitiver Prozesse beim Schreibhandeln darstellt.

Neben der Produkt- und Prozessperspektive existiert jedoch eine Vielzahl weiterer Konzeptionen des Forschungsgegenstands „Schreiben“, und damit gibt es auch unterschiedliche Kriterien, diese zu ordnen. Christiane Donahue und Theresa Lillis (2014) nehmen eine Einteilung in vier „models of writing“ vor, indem sie nach den Prämissen der unterschiedlichen Gegenstandskonzeptionen in den folgenden vier Bereichen fragen:

- Welcher empirische Forschungsgegenstand liegt vor?
- Welcher Sprachbegriff liegt der Untersuchung zugrunde?
- Welche Annahmen in Bezug auf Autor_innenschaft und die Beziehungen zwischen Autor_in, Leser_in und Text liegen vor?
- Was ist die Hauptbezugsdisziplin?

4 Einen ausführlichen Überblick über Schreibprozessmodelle geben Denis Alamargot und Lucile Chanquoy (2001), einen Überblick über Methoden der Schreibprozessforschung bietet der Sammelband von Dagmar Knorr, Carmen Heine und Jan Engberg (2014).

Die so entstandenen vier Modelle benennen sie als „Text“ (1), „Didaktischer Prozess“ (2), „(Sozio-)kognitives Modell“ (3) und „Soziale Praxis“ (4):

Tabelle 1: Gegenstandskonzeptionen von Schreibforschung (4 Models of writing), Donahue/Lillis (2014, S. 71).

	What empirical object is foregrounded?	How is „language“ largely conceptualized?	What assumptions are made about the nature of authoring/production and the relationship between writers, texts, and readers?	Key disciplinary influence
Model 1 Text	Text	Transparent medium Socially constituted discourse	Autonomous text Instance of discourse	Linguistics
Model 2 Didactic process	Immediate activities of writing – drafting, revising, editing	Transparent medium	Individual writer, producer	Psychology/education
Model 3 (Socio)cognitive	Individual mind/representations of writing Activity involving individuals/groups	Transparent medium Socially constituted discourse	Dyadic interactions between writers and readers Groups/activity systems	Social psychology
Model 4 Social practice	Practice – as observable and socially structured uses, production and uptake of texts	Socially constituted discourse	Writers/readers as socially situated producers/interpreters of texts	Anthropology

Das erste Modell („Text“) deckt sich weitgehend mit dem oben genannten Zugang „Schreibproduktforschung“. Sprache wird nach der Auffassung von Donahue und Lillis in diesem Zugang als weitgehend transparentes Medium betrachtet. Das bedeutet, dass Sprache als für alle gleichermaßen zugänglich und verfügbar angesehen wird; Bedeutungskonstruktion wird als etwas gesehen, das von Sprache unmittelbar („transparent“) ausgeht. Donahue und Lillis zählen auch den Zugang der systemisch-funktionalen Linguistik (SFL) zum Textmodell (u. a. Halliday/Hasan 1989). Der Unterschied dieser Richtung zur Schreibproduktforschung, die den Text selbst in den Vordergrund stellt, ist, dass hier Texte als funktional eingebunden in mehrere soziale Kontexte betrachtet werden. Textmerkmale werden hier in ihrer Funktion zur Herstellung einer bestimmten Beziehung zu diesem Kontext analysiert.

Die Modelle 2 („Didaktischer Prozess“) und 3 („Sozio-kognitives Modell“) werden häufig unter „Schreibprozessforschung“ subsumiert. Modell 2 hat bei Donahue und Lillis eine stärker didaktische, Modell 3 eine stärker grundlagenforschungsorientierte Ausrichtung. In beiden Modellen wird der Forschungsgegenstand weiter konzipiert als in Modell 1: Nicht nur der fertige Text wird untersucht, sondern alle Schreibphasen, die stattfinden, bevor ein Endprodukt entsteht.

Bei Modell 2, dem an prozessorientierter Schreibdidaktik interessierten Modell, steht die Frage im Vordergrund, wie Schreibende dabei unterstützt werden können, ihre Kompetenzen in Bezug auf die einzelnen Aktivitäten des Schreibprozesses zu entwickeln und somit insgesamt zu „besseren Schreibenden“ zu werden. Modell 3, das (sozio-)kognitive Modell, fasst Zugänge zusammen, die danach fragen, welche mentalen Prozesse während des Schreibens ablaufen; diese Forschung reicht in der Darstellung von Donahue und Lillis von einem Interesse an Schreiben als individueller bis hin zu einem Interesse an Schreiben als einer sozialen Tätigkeit. Als Kontext wird, ähnlich wie im Modell 2, vor allem die Beziehung zu Leser_innen aufgefasst.

Mit dem vierten Modell, Schreiben als soziale Praxis, ist eine Gegenstandskonzeption bezeichnet, die den Kontext des Schreibens wesentlich weiter fasst. Als Kontext wird hier nicht nur die_der Leser_in gesehen, sondern umfassendere institutionelle und gesellschaftliche Verhältnisse. In diesen, so dieser Zugang, sind Schreibende und Lesende situiert, und mit diesen steht das Schreiben in einer Beziehung. Die vorliegende Arbeit lässt sich diesem Modell zuordnen. Dass die Anthropologie von Donahue und Lillis als Hauptbezugsdisziplin für das vierte Modell genannt wird, hängt mit dem praxeologischen und ethnografischen Forschungszugang zusammen, der durch anthropologische Forschung beeinflusst ist und in diesem Modell häufig gewählt wird.

Ein Vorteil der viergliedrigen Darstellung von Donahue und Lillis ist, dass die Aufmerksamkeit nicht nur auf die unterschiedlichen disziplinären Verortungen und die empirischen Materialien, mit denen Fragestellungen erforscht werden, gelenkt wird, sondern dass auch der Sprachbegriff eines Zugangs thematisiert wird. So ist es beachtenswert, ob Sprache als „transparentes Medium“ oder als „sozial konstituierter Diskurs“ gesehen wird. Diese Unterscheidung ist in ihrer Tragweite als paradigmatisch anzusehen. In der Auffassung von Sprache als eines sozial konstituierten Diskurses erscheint das sprachliche Handeln mit den Interessen von Akteuren, die sich innerhalb eines sozialen Gefüges befinden, verknüpft und auf diese ausgerichtet, mit diesen verwoben und durch diese bedingt; in einer Auffassung von Sprache als transparentem Medium werden diese Facetten ausgeblendet. Texte erscheinen dann als „autonom“, für sich genommen existierend und für sich genommen untersuchbar, wie es im Modell 1 für einen Teil der Forschung der Fall ist. Auch für das Modell 2, die Schreibprozessforschung, sowie für einen Teil der hier als soziokognitives Modell bezeichneten Forschung konstatieren Donahue und Lillis einen Begriff von Sprache als transparentem Medium.

Nicht enthalten in dieser Darstellung sind Ansätze von Schreibforschung, die gerade auf die Überwindung der Begrenzungen abzielen, die die disziplinspezifischen Gegenstandskonzeptionen setzen. So wendet sich Flower (1989) bereits früh gegen eine Dichotomisierung von kognitiv und sozial orientierter Schreibforschung. Gunther Kress und Jeff Bezemer (2009) oder Lillis (2013) wiederum präsentieren Schreiben als multimodalen, in einer „semiotic ecology“ verorteten Gegenstand, der transdisziplinäre Zugänge erfordert. Dies bedeutet, dass neben den verbalen auch

seine visuellen, auditiven, olfaktorischen und räumlichen Aspekte in den Blick rücken sollen. So wird die Spannweite dessen, was als Forschungsgegenstand von Schreibforschung bestimmt wird, sowie die Zahl an möglichen disziplinären Zugängen bzw. deren Kombinationen bedeutend erweitert. Prior und Thorne (2014, S. 49) nennen etwa „[...] writing studies, ethnomethodological accounts of social interaction, gesture studies, text linguistics, zoosemiotics, sociocultural psychology, actor-network theory, human-computer interface design, life history studies, sociology, etc.“ als mögliche Disziplinen, um eine Schreibhandlung zu untersuchen. Lillis (2013, S. 40) weist entsprechend darauf hin, dass ein alleiniger Fokus auf die verbale Dimension des Schreibens eine Beschränkung darstellt, deren Forschende sich bewusst sein müssen.

Ein weiteres Charakteristikum der Forschungslandschaft ist es, dass monolinguales Schreiben als Normalfall angenommen wird. In allen genannten Forschungszugängen gibt es aber auch Forschung, die „zweitsprachliches Schreiben“ oder „Schreiben in mehreren Sprachen“ untersucht (s. hierzu Abschnitt 2.5).

Nachdem nun die Schreibforschungslandschaft überblicksartig charakterisiert wurde, sollen im Folgenden aus jedem der Zugänge Ansätze und Forschungsergebnisse vorgestellt werden, die sich dezidiert Prozessen von *Schreibentwicklung* widmen.

2.2 An Textentwicklung interessierte Forschung

Die nachfolgend dargestellte Forschung ist daran interessiert, wie sich Texte von Schüler_innen oder Studierenden in Bezug auf textsortenspezifische Strukturmerkmale entwickeln. Die Benennung dieses Abschnitts ist angelehnt an den Titel eines von Helmuth Feilke und Regula Schmidlin (2005) herausgegebenen Sammelbandes „Literale Textentwicklung“, der Forschungsergebnisse dieses Zugangs zu Schreibentwicklung präsentiert.

Helmuth Feilke und Gerhard Augst (1989), Thorsten Pohl (2007) und Augst (2010) verwenden den Begriff der „Ontogenese“ für die so fokussierten Entwicklungsprozesse. Der in der Biologie von Ernst Haeckel (1886) geprägte Begriff bezeichnet die Entwicklung eines individuellen Organismus, im Gegensatz zur Phylogenese, die den Vorgang der Entwicklung einer Art (bei Haeckel „Stammesentwicklung“) benennt. Ein ontogenetischer Zugang untersucht den Prozess des Hervortretens von Strukturmerkmalen, die zu einem bestimmten textsortentypischen Schreiben gehören – „Erzählungskompetenz“ bei Augst (2010), „wissenschaftliches Schreiben“ bei Pohl (2007). In dem durch diesen Begriff markierten Zugang werden linguistische Strukturmerkmale einer bestimmten Textsorte herausgearbeitet. Der dazugehörige Kompetenzbegriff wird verstanden als Fähigkeit, diese Textsorte möglichst typisch zu gestalten, zum Beispiel „Erzählungskompetenz“ für die Textsorte „Erzählung“. Teilbereiche einer Kompetenz werden als das Vorhandensein eines linguistischen Merkmals im Text operationalisiert, so wird etwa bei Augst der attribu-

tive Relativsatz zum Auskunftgeber über die Fähigkeit der „Weltausbreitung“: „Zur Ontogenese der Weltausbreitung soll über die Verwendung des attributiven Relativsatzes berichtet werden [...]“ (Augst 2010) Anhand der herausgearbeiteten Strukturmerkmale werden Texte, zum Beispiel von Schüler_innen oder Studierenden, analysiert und, je nach Realisierungsgrad dieser Merkmale, in Stufen eingeteilt. Mit Hilfe von echten und unechten Longitudinalstudien kann abgebildet werden, dass – und wie – sich die Strukturmerkmale über die Schuljahre hinweg in den Texten einer Klasse zunehmend ausbilden.

Die Ergebnisse dieser Studien werden in Kompetenzmodellen dargestellt. Bekannt sind, um nur einige zu nennen⁵, die Studie von Gerhard Augst und Peter Faigel (Augst/Faigel 1986) zur Herausbildung von Schreibkompetenz (anhand eines Schreibimpulses mit argumentativem Charakter), von Michael Becker-Mrotzek (1997) zur Herausbildung der Schreibkompetenz in Bezug auf instruktive Genres, das Modell zur Herausbildung von Erzählungskompetenz von Augst et al. (2007) und Augst (2010) und schließlich die Studien von Torsten Steinhoff (2007) und Thorsten Pohl (2007), jeweils zur Herausbildung von wissenschaftlicher Textkompetenz.

Pohl (2014) stellt in einem Überblicksartikel diese und weitere Ergebnisse systematisch anhand des Kompetenzmodells Schreiben von Jürgen Baurmann und Thorsten Pohl (2009) dar, das prozess- und produktbezogene Teilkompetenzen abbildet. Die prozessbezogenen Teilkompetenzen Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz fußen auf dem oben bereits erwähnten Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980). Als produktbezogene Teilkompetenzen nennen Baurmann und Pohl Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenz. Pohl (2014) stellt in einem Literaturüberblick zentrale Forschungsergebnisse zur Entwicklung dieser Teilkompetenzen dar. In Tabelle 2 ist zusammengefasst, wie sich deren Entwicklung gestaltet:

Tabelle 2: Zusammenfassung der Darstellung der Forschung zu Schreibkompetenzentwicklung bei Pohl (2014, S. 113–124).

Planungskompetenz	Ausweitung der Planungshandlungen und Planungsfoki
Formulierungskompetenz	Entwicklung von „sprechsprachlichen“ zu „schriftsprachlichen“ Struktur- und Ausdrucksformen
Überarbeitungskompetenz	Entwicklung von Überarbeitungen an der Textoberfläche zu Überarbeitungen der Texttiefenstruktur und von lokalen zu globalen Überarbeitungshandlungen
Ausdruckskompetenz	Entwicklung von subjektiv emotional involviertem Schreiben zu adressat[inn]enorientiert emotional involvierendem Schreiben
Kontextualisierungskompetenz	Entwicklung von kontextuell eingebettetem Schreiben zu kontext-erzeugendem Schreiben

5 Für eine ausführlichere Darstellung der Forschungsergebnisse zur textbezogenen Schreibentwicklungsforschung sei auf den ausgezeichneten Überblick bei Pohl (2014) verwiesen.

(Fortsetzung Tabelle 2).

Antizipationskompetenz	Entwicklung von einer egozentrischen Textwahrnehmung zur Antizipation eines generalisierten Lesers [einer generalisierten Leserin]
Textgestaltungskompetenz	Entwicklung von assoziativ-reihender Textgestaltung zu schema- oder textsortengeleiteter Textordnung

Mit zunehmender Schreibkompetenz werden Planungshandlungen sowie Planungsfoki elaborierter; gleichzeitig werden Überarbeitungshandlungen umfassender und beziehen sich nicht nur auf die Textoberfläche, sondern auch auf die Texttiefenstruktur. Unter Formulierungskompetenz fasst Pohl die Entwicklung von schriftsprachlichen Struktur- und Ausdrucksformen, während der vierte Teilbereich, die Ausdruckskompetenz, auf Augsts et al. (2007) Begriff des emotional involvierenden Schreibens abhebt: Mit zunehmender Adressat_innenorientiertheit gelingt der Schritt von subjektiver emotionaler Involviertheit zu einem Schreiben, das es versteht, die Leser_innen in den Text „hineinzuziehen“. Die zunehmende Fähigkeit, für konkrete Leser_innen zu schreiben, zeigt sich darin, dass Schreibende die Erwartungen und Perspektive der Leser_innen zu antizipieren lernen (Antizipationskompetenz). Die Fähigkeit, sich den Wissensstand der Leser_innen vorzustellen, ist auch grundlegend für die Kontextualisierungskompetenz: nämlich dafür, Texte so zu schreiben, dass keine Sprünge und Informationslücken für Leser_innen entstehen. Positiv formuliert: Kompetenten Schreibenden gelingt es, für Leser_innen im Text genügend Kontext herzustellen, sodass diese den Text verstehen können. Der letzte Teilbereich schließlich bezeichnet die zunehmende Fähigkeit, Texte unter Berücksichtigung von Textsortenordnungen zu verfassen.

Um die Möglichkeiten aufzuzeigen, die textbezogene Schreibentwicklungsforschung bietet, soll hier exemplarisch das Modell zur Herausbildung von Erzählungskompetenz von Augst et al. (2007) angeführt werden:

Tabelle 3: Gegenüberstellung der Stufenmodelle zum Erwerb von Erzähl(ungs)kompetenz von Boueke et al. (1995) und Augst et al. (2007).

	Stufenmodell von Boueke et al. (1995)	Adaption von Augst et al. (2007)
Stufe 1	Isoliert-enumerativ: Aufzählung einzelner propositionaler Gehalte („Fakten“)	Assoziative Aufzählung einzelner propositionaler Gehalte, die zusammenhängen können oder nicht; formelhaftes Repertoire typischer Wendungen; Ich-Erzählungen; kein Planbruch, keine Pointe
Stufe 2	Linear-sequentiell: eine Reihung wird eingeführt, Vorher/nachher und Ursache/Wirkung entfalten sich	Zusammenhängendes Erzählen mit zeitlicher Dimension; Ich- und auch Er-Erzählungen; inhaltliche Planbrüche, die noch nicht sprachlich realisiert sind; keine Pointen

(Fortsetzung Tabelle 3)

	Stufenmodell von Boueke et al. (1995)	Adaption von Augst et al. (2007)
Stufe 3	Kontrastiv-diskontinuierlich: Einführung eines Planbruchs und Rückkehr zur Normalität	Klarer, auch sprachlich herausgearbeiteter Planbruch; Pointe noch schwach; Rahmung oft vorhanden, teilweise mit Coda
Stufe 4	Evaluativ-involvierend: der/die LeserIn wird emotional ins Geschehen involviert	Planbruch, Aufbau von Spannung, klare Pointe, Rahmung, oft Coda, Verwendung von Rede und Gegenrede, teilweise durchgängiger Erzählton

Augst et al. haben dieses 2007 erstmals veröffentlichte Modell für die Auswertung ihrer Studie zur Herausbildung von „Erzählungskompetenz“ (Augst 2010) verwendet. Es handelt sich dabei um eine Adaption des von Boueke et al. (1995) entwickelten Modells zum Erwerb von Erzählkompetenz. Für ihre Studie wurden Texte von 39 Schüler_innen der zweiten bis vierten Schulstufe (als echte Longitudinalstudie) sowie, in Augst (2010), je 20 Texte von Schüler_innen der fünften, sechsten und neunten Schulstufe (als unechte Longitudinalstudie) ausgewertet. Augst et al. verfolgen einerseits die Herausbildung der für die Textsorte Erzählung typischen Strukturmerkmale (Einleitung, Planbruch, Spannungsaufbau, Pointe, Schluss), andererseits die Entwicklung der Fähigkeit, die den Leser_in emotional in die Erzählung zu involvieren. Diese beiden Facetten bezeichnet Augst (2010, S.65) als „roten“ und „blauen“ Faden der Erzählungskompetenz. Anders als Boueke et al. (1995), die den Erwerb der emotionalen Involvierung als Phänomen ansehen, das erst nach dem Erwerb von Textkohärenz (Stufe 1 und 2, s. Tabelle 2) und Textstruktur (Stufe 3) erworben wird, gehen Augst et al. davon aus, dass Schüler_innen Phänomene der Erzählstruktur sowie der emotionalen Involvierung parallel und ineinander verwoben erwerben. Dies können sie in ihrer Studie empirisch nachweisen. Die Autor_innen stellen außerdem fest, dass sich die meisten Texte der Schüler_innen in der zweiten Schulstufe auf Stufe 2, in der dritten Schulstufe auf Stufe 3, in der vierten Schulstufe zwischen Stufe 3 und 4 und ab der fünften Schulstufe auf Stufe 4 befinden.

Das Modell von Augst et al. (2007) zeigt die Detailliertheit, mit der textbasierte Merkmale mit diesem Forschungszugang erfasst und textlinguistisch untersucht werden können. Kompetenzmodelle dieser Art reflektieren die Anforderungen schulischer Textsorten. Studien hierzu können feststellen, in welchen Schulstufen typischerweise welche Erwerbsstufen erreicht werden. Somit können diese Studien die Formulierung einer (am Erstspracherwerb des Deutschen orientierten) Vergleichsnorm fundieren. Darüber hinaus leisten Studien dieser Art eine theoretische und empirische Verknüpfung von Texthandlungen mit den für sie verwendeten lexikalischen und morphosyntaktischen Mitteln. Diese Forschung bildet auch für die Zweitsprachendidaktik eine sehr wertvolle Grundlage – zum einen, weil sie expliziert, welche sprachlichen und textlichen Mittel für den Erwerb textsortenspezifischer Schreibkompetenz jeweils notwendig sind, was eine wichtige Grundlage für die Vermittlung darstellt, und zum anderen, weil sie einen altersbezogenen Erwartungshorizont formuliert, der hilft, Textproduktionen von in der Zweitsprache

Deutsch Schreibenden nicht an einem Idealtext zu messen, sondern an einem altersgemäßen Text einer_s in der Erstsprache Schreibenden.

2.3 An der Entwicklung des Schreibprozesses interessierte Forschung

Die schreibprozessorientierte Forschung hat ebenfalls Modellierungen von Schreibentwicklungsverläufen vorgelegt. Diese Modelle fassen Entwicklung als Veränderung in der Gestaltung von Schreibprozessen. Entsprechend der kognitionspsychologischen Ausrichtung von Schreibprozessforschung ist ein wesentlicher hier interessierender Faktor die mit dem Heranwachsen zunehmende Kapazität des Gehirns, insbesondere des Arbeitsgedächtnisses. Im Folgenden wird nur ein kleiner Ausschnitt dieses Zweigs von Schreibentwicklungsforschung vorgestellt.⁶

Den Beginn der prozessorientierten Auseinandersetzung mit Schreibentwicklung markiert das Entwicklungsmodell von Carl Bereiter (1980). Er formuliert fünf Entwicklungsstufen:

1. Associative Writing (Schreibende schreiben, solange ihnen etwas einfällt, und in der Reihenfolge, wie ihnen etwas einfällt)
2. Performative Writing (Schreibende befolgen beim Schreiben schulische Konventionen)
3. Communicative Writing (Schreibende orientieren sich auf eine_n Leser_in hin)
4. Unified Writing (Schreibende sind in der Lage, ihren Text auch aus der Perspektive von Leser_innen zu betrachten)
5. Epistemic Writing (Schreibende nutzen Schreiben als Mittel zur Wissensgenerierung)

Die fünf Stufen sind dabei um die Kategorien „Prozess – Produkt – Leser[_in]“ herum gruppiert: Während zu Beginn der Prozess im Vordergrund steht, wird durch die Beachtung der schulischen Konventionen eine Produktorientierung eingenommen, und schließlich, mit dem als „Wendepunkt“ dargestellten „communicative writing“, die Leser_innenorientierung. Die Stufen 4 und 5 integrieren in diese Orientierung dann wieder eine Produkt- (Stufe 4) und Prozessperspektive (Stufe 5). Bereiters Entwicklungsmodell ist in der Piaget'schen Entwicklungspsychologie situiert, die für jüngere Kinder eine „kindliche Egozentrik“ als Zugang zur Welt annimmt. Erst mit zunehmender Reife seien Kinder in der Lage, die Sicht von anderen in ihre Handlungen einzubeziehen. Die Stufe „communicative writing“ könne daher, so Bereiter, erst dann erreicht werden, wenn die kindliche Egozentrik überwunden wird. Während die ersten vier Stufen als zunehmend besser realisierte Perspektivenübernahme und Adressat_innenorientierung als Entwicklungsmodell nachvollziehbar er-

6 Einen ausgezeichneten Überblick dazu bieten die Publikationen von Susanne Göpferich (2015) sowie jene von Denis Alamargot und Lucile Chanquoy (2001).

scheinen und mit neuerer Forschung insoweit bestätigt werden können, als gerade diese Fähigkeit als eine der wichtigsten Teilkompetenzen für die Herausbildung von Schreibkompetenz gilt (Becker-Mrotzek et al. 2015), erscheint es fraglich, warum das epistemische Schreiben als letzte Entwicklungsstufe angesehen wird. Vielmehr erscheint es wahrscheinlich, dass die Nutzung des Schreibens als Mittel zur Wissensgenerierung davon abhängt, ob Schüler_innen diese Funktion des Schreibens überhaupt nahegebracht wird (vgl. auch Ossners [1996] Kritik an Bereiters Modell).

Carl Bereiter und Marlene Scardamalia (1987) stellen zwei Schreibprozessmodelle vor: das Knowledge-Telling-Modell und das Knowledge-Transforming-Modell. Das Knowledge-Telling-Modell bezeichnen sie als ein Set von Schreibstrategien, das Noviz_innen verwenden; das Knowledge-Transforming-Modell verwenden erfahrene Schreibende, hier Expert_innen genannt. Sie verstehen die beiden Modelle als zwei Enden eines Kontinuums. Die beiden Modelle gelten auch zusammengenommen als „developmental model“, weil sie annehmen, dass Schreibentwicklung sich von der Knowledge-Telling- zur Knowledge-Transforming-Strategie entwickelt.

Das Knowledge-Telling-Modell unterscheidet sich von Bereiters (1980) Stufe des assoziativen Schreibens in mehreren Punkten. Schreibende, die diese Strategien verwenden, besitzen bereits ein Wissen über Inhalte („content knowledge“) sowie über Genrekonventionen („discourse knowledge“). Wenn sie eine Schreibaufgabe erhalten, nutzen sie ihre im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissensbestände über Inhalte und Genres, um Text zu produzieren. Bevor sie einen Text niederschreiben, gleichen sie ihre aus dem Gedächtnis abgerufenen Ideen („memory probes“) mit der Aufgabenstellung ab. Dann schreiben sie den Text nieder. Eine Überarbeitung findet nur mit sehr lokaler Beschränkung statt, und ein Überprüfen des Geschriebenen besteht hauptsächlich darin zu kontrollieren, was vom Geplanten bereits niedergeschrieben wurde und was noch fehlt.

Die Knowledge-Transforming-Strategie stellt demgegenüber ein in mehreren Aspekten elaborierteres und dynamischeres Strategienset dar.

- Problemlösen und Zielsetzung: Die Schreibaufgabe wird einer genauen Analyse hinsichtlich Aufgabe, Zielen und den dafür notwendigen Mitteln unterzogen. Diese Analyse wird hier als problemlösendes Handeln konzeptionalisiert. Dies bedeutet, dass – im Unterschied zum Knowledge-Telling-Modell – keine fertigen Inhalte und Genrekonventionen aus dem Gedächtnis abgerufen werden; vielmehr stellt sich die der Schreibende darauf ein, den zu produzierenden Text als neu zu lösendes Problem anzugehen.
- Existenz von „problem spaces“: Inhaltswissen und Genrewissen sind nun lediglich eine Art Lagerhalle, die für die Problemlöseaktivitäten angesteuert wird, aber die eigentliche Arbeit, das Problemlösen, findet hier in eigenen „Werkstätten“ statt: In einem „content problem space“ wird der Frage nachgegangen, welche Inhalte im Text behandelt werden sollen, im „rhetorical problem space“ der Frage, wie und für wen die Inhalte formuliert werden sollen. Die Kategorie der Leser_innenschaft (und der mit ihr verbundenen Werte und Erwartungen) war im Knowledge-Telling-Modell noch nicht vorhanden.

- „Problem translation“: Anders als vorher, als Inhalts- und Genrewissen als voneinander getrennte Wissensbestände fungierten, interagieren die beiden „problem spaces“ miteinander. Es gibt für Inhalte keine bereits passenden Formulierungen, sondern diese werden in Hinblick auf spezifische Adressat_innen gewählt. Der Prozess der „problem translation“ verläuft auch von der Inhaltsseite auf die rhetorische Seite: Dies betrifft zum Beispiel die Frage, welche Inhalte für eine bestimmte Leser_innenschaft in Frage kommen. Die dabei entstehenden Veränderungen werden als „knowledge transformations“ benannt.
- Feedback-Schleife: Produzierter Text wird zum Feedback für die Problemlösungsinstanz. Er ist kein Endprodukt, sondern wird zum Ausgangspunkt eines erneuten Ablaufs. Es werden mehrere Entwürfe, Überarbeitungen oder Ergänzungen verfasst, die jeweils Problemlöseaktivitäten darstellen und erneut in Gang setzen.

Als Einflussfaktor für die Entwicklung von der Knowledge-Telling- zur Knowledge-Transforming-Strategie berücksichtigen Bereiter und Scardamalia vor allem kognitive Reifeprozesse. Das problemlösende Handeln der Knowledge-Transforming-Strategie erfordert eine größere Planungsspanne und größere Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses, die jüngere Schreibende noch nicht besitzen. Diese Erläuterung ist biologisch und kognitionspsychologisch beeinflusst. Die Rolle von Instruktion oder das Reifen der Schreibenden durch die jeweiligen Aufgaben (Probleme) werden nicht in Betracht gezogen.

Virginia Berninger und Lee Swanson (1994) legen eine Modifikation des Modells von Flower und Hayes (1980) vor, die vor allem die Komponente „Formulieren“ dieses Modells betrifft.⁷ Sie kritisieren an diesem, dass es vor allem den Schreibprozess bereits geübter Schreibender („expert writers“) abzubilden vermag, jedoch in manchen Teilen – insbesondere im Bereich „Formulieren“ – für die Abbildung von Kompetenzentwicklungen oder von Aneignungsstufen jüngerer Schreibender nicht differenziert genug sei. Berninger und Swanson unterteilen „Formulieren“ in die Komponenten „text generation“ (Textproduktion) und „transcription“ (Verschriftlichung) und unterscheiden damit die Umwandlung von Ideen in linguistische Repräsentationen von deren Verschriftlichung.⁸ Diese Unterscheidung ermöglicht eine Untersuchung der Orthografieentwicklung sowie der grafomotorischen Entwicklung. Diese Bereiche betrachten Berninger und Swanson als potenziell limitierende Faktoren bei der Textproduktion von jüngeren Schreibenden, da sie Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses belegen können, die dann für andere Teilprozesse nicht mehr zur Verfügung stehen. Diese Annahme hat interessante Implikationen für den Schreibunterricht und für die Einordnung der Schreibaktivitäten, die die Verfasser_innen der Schreibbiografien in ihren Texten erwähnen.

7 Die nur deutschsprachig vorliegende „Theorie des Formulierens“ von Gerd Antos (1982) wurde hier nicht rezipiert.

8 Hayes (2012) widmet dann in einer erneuten Überarbeitung seines und Linda Flowers Modells dem Bereich „Transkription“ deutlich mehr Raum.

Zudem machen Berninger und Swanson aus dem Prozessmodell von Flower und Hayes (1980) ein Entwicklungsmodell, indem sie die einzelnen Komponenten des Modells von Flower und Hayes zerlegen und diese auf einer Zeitachse anordnen, sodass manche der Bereiche als Voraussetzungen für die Aneignung weiterer Bereiche dargestellt werden. Nach ihnen wird zunächst Formulierungs-, dann Überarbeitungs- und schließlich Planungskompetenz angeeignet. Formulierungskompetenz kann demnach erst angeeignet werden, wenn die Fähigkeiten zur Verschriftlichung automatisiert wurden. Die Überarbeitungskompetenz ist zunächst beschränkt auf einzelne Worte, dann Satzteile, schließlich kann sie sich auf den Text als Ganzes erstrecken. Die Planungskompetenz, welche erst später erworben wird, bezieht sich zunächst ebenfalls nur auf den nächsten Satz, dann auf Abschnitte und schließlich auf den ganzen Text, wobei das Wissen über Textschemata eine Hilfe darstellt.

Schreibprozessforschung fokussiert stark die kognitiven Operationen von Schreibenden. Die Schreibenden als Personen, die Kontexte, in denen sie schreiben, und die Beziehungen, die sie mit dem Schreiben zu beeinflussen versuchen, werden in diesem Zweig der Schreibforschung selten berücksichtigt. Aber die hier angeführten Modelle vermögen die Aufmerksamkeit auf die hohe kognitive Leistung zu lenken, die Schreibende vollführen. In Bezug auf Schreibentwicklungsaspekte gelingt es diesem Forschungszweig, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sich die komplexen kognitiven Teilfertigkeiten, die ins Schreiben involviert sind, im Laufe des Heranwachsens erst herausbilden müssen. Dadurch kann ein Verständnis dafür entstehen, wie unterschiedlich die Herausforderungen sind, denen jüngere Schreibende im Vergleich zu älteren Schreibenden gegenüberstehen. Es kann auch nachvollzogen werden, welche spezifischen kognitiven Anforderungen bestimmte schulische Schreibaktivitäten (in den Schreibbiografien oft thematisiert wurde das Schönschreiben) an junge Schreibende stellen. Berücksichtigt man nun noch das Faktum, dass viele junge Schreibende in Migrationsgesellschaften gleichzeitig zum Erwerb der grafomotorischen Fähigkeiten auch Prozesse der Zweitsprachaneignung meistern (müssen), entsteht ein Bild von der Komplexität der Anforderungen gerade an diese Gruppe von Schreibenden.

2.4 An der Entwicklung von Schreibenden und ihrer sozialen Positionierung interessierte Forschung

Im folgenden Abschnitt wird Forschung vorgestellt, die aus verschiedenen Perspektiven heraus an der Entwicklung von Schreibenden selbst interessiert ist. Diesen Arbeiten ist gemeinsam, dass sie individuelle Schreibende nicht allein, sondern in Interaktion mit ihrer Umwelt betrachten. Vielfach ist dies verbunden mit einem Interesse an der Erweiterung der sozialen Teilhabe oder Veränderung der sozialen Positionierung der Schreibenden durch Schreibpraktiken. Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit am engsten an diesen Forschungsstand anschließt, wird er am ausführlichsten dargestellt. Nicht alle, aber einige der hier vorgestellten

Arbeiten berücksichtigen in ihrem Zugang die Machtförmigkeit des Kontextes, in dem die Schreibenden agieren und sich entwickeln.

Sobald Schreiben als in einem Kontext situierte Tätigkeit gesehen wird, für die die Beziehungen zu diesem Kontext Relevanz entfalten, besteht der Bedarf danach, die Art dieser Beziehungen theoretisch zu modellieren. Hierfür existieren eine Reihe von Überlegungen, die im Folgenden dargestellt werden sollen, bevor Forschungsergebnisse dieser Richtung von Schreibforschung vorgestellt werden.

2.4.1 Modellierungen von kontextsensibler Schreibentwicklung

Eine zentrale Modellierung dieser Arbeiten ist ein Verständnis von Schreiben als Aushandlung von sozialen Positionen durch das Schreiben. Hierbei wird häufig auf den sowjetischen Literaturwissenschaftler und Sprachphilosophen Michail Bachtin verwiesen, der Schreiben – wie jede sprachliche Handlung – als Einnahme einer „social voice“ bezeichnet; der Begriff der „social voice“ meint eine „Kristallisation“ einer temporären sozialen Beziehung, die aber nicht völlig frei, sondern innerhalb eines kulturell legitimierten Repertoires an möglichen Ausdrucksformen stattfindet (vgl. Dyson 1995, 1997). Jon Smidt (2009) verweist in Bezug auf die Genrepädagogik darauf, dass schulische Genres als sozial und kulturell legitimierte Formate auch gesellschaftlich legitimierte Stimmen und Rollen bereithalten und dass Schreibentwicklung demnach darin bestehe, zu lernen, diese Stimmen und Rollen zu verhandeln. Triantafylla Kostouli (2009) versteht Schreibakte ebenfalls als diskursive Aushandlung von Positionen, allerdings arbeitet sie stärker mit einem Foucault'schen Diskursbegriff und versteht „Positionen“ hier als jene Positionen, die durch gesellschaftliche Diskurse bereitgestellt werden. Sie interessiert sich dafür, inwiefern Schüler_innen solche Positionen transformieren können: „Writing is thus used for negotiating the multiple discourses competing for 'envoicing' [Prior, 2001] within the discursive space of local communities“ (ebd., S. 109). Schreibentwicklung sollte, so Kostouli, unter dem Blickwinkel betrachtet werden, inwieweit Schüler_innen gelernt haben, Schreiben als ein Mittel zu Repositionierung zu verwenden. Dyson (1997) betrachtet in ähnlicher Weise eine Veränderung der Teilhabe an kulturell wertgeschätzten Aktivitäten als Voraussetzung für Schreibentwicklung.

Als zunehmende Partizipation an Diskursgemeinschaften fasst Anne Beaufort Schreibentwicklung in ihrem „Social-Apprenticeship“-Modell (Beaufort 2007, S. 19). Sie betont dabei einerseits, dass Schreibentwicklung darin bestehe, zunehmend die Domänenspezifika des Schreibens innerhalb bestimmter Diskursgemeinschaften zu erkennen, und zum anderen, dass eine solche Schreibentwicklung nur möglich ist, wenn etwa Studierende tatsächlich Diskursgemeinschaften kennenlernen können und Teil von ihnen werden. Ebenfalls partizipativ konzipiert Konrad Ehlich (2010) seinen Begriff des „Schreibenlernens“ und der „Schriftaneignung“: „als Einübung im Textraum mit der Möglichkeit eines Partizipationsgewinns und der Entwicklung von Sprachbewusstheit“ (ebd., S. 47).

In allgemeinerer Weise haben Katherine Schulz und Bob Fecho (2000) in ihrem zwei Jahrzehnte umfassenden Forschungsüberblick festgehalten, worüber in der dafür ausgewerteten kontextsensiblen Schreibentwicklungsforschung Konsens besteht:

- Schreibentwicklung reflektiert soziale historische Kontexte.
- Sie unterscheidet sich je nach lokalem Kontext.
- Sie spiegelt Curricula und pädagogische Praktiken wider.
- Sie vollzieht sich durch soziale Interaktion und ist mit sozialen Identitäten verknüpft.
- Sie stellt einen nonlinearen Prozess dar.

In dieser Aufzählung wird auch die Nähe dieser Richtung von Schreibforschung zu den „New Literacy Studies“ (Gee 1990; Barton/Hamilton/Ivanič 2000) sowie zu Bartons ökologischem Modell des Schreibens als sozialer Praxis (Barton 1994) deutlich. Einige Autor_innen haben wiederum andere Bezugspunkte für die Theoretisierung von Schreibentwicklung fruchtbar gemacht: postkoloniale Theoriebildung (Viruru 2003), Sozialisationsforschung (Matthiesen 2010; Beil/Czernay 2010) sowie Bezüge zu Bourdieus Habitusbegriff (Compton-Lilly 2014).

Mit dieser Bezugnahme auf den Habitus-Begriff Bourdieus bei Compton-Lilly (2014) liegt eine Modellierung vor, wie die oben genannte Verknüpfung von Schreibentwicklung mit sozialen Identitäten gefasst werden kann. Compton-Lilly betrachtet Schreibentwicklung als die Aneignung eines Habitus als „writer“, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg vollzieht, indem – ebenfalls ein Begriff von Bourdieu – sogenannte Dispositionen über einen längeren Zeitraum hinweg bestehen bleiben und mit der Zeit als „Sedimente“ in die Ebenen des Selbstkonzepts und der Körperlichkeit verinnerlicht würden (ebd., S. 383).

Viruru (2003) zieht aus der von ihr eingenommenen Perspektive postkolonialer Theoriebildung Parallelen zwischen Konzeptionen von Kindheit als „rein“ und „unberührt“ und kolonialen Konzeptionen von Kolonialiserten als „unberührt“. Außerdem vergleicht sie mit Verweis auf Partha Chatterjee (1993) und Ania Loomba (1998) den Akt der Kolonialisierung, bei dem die Beherrschung von und über Sprache eine bedeutende Rolle spielt, mit dem Prozess der Alphabetisierung von Kindern. Kinder werden, so Viruru, vor ihrer Alphabetisierung als defizitär beschrieben (ähnlich argumentiert Dyson 1995). Die Aneignung von Schriftlichkeit bzw. Schreibentwicklung sei „both possibility and limitation“ (dies., S. 16), also Möglichkeit und Beschränkung gleichermaßen. Viruru fragt außerdem danach, was in einem Prozess, der gemeinhin als „Entwicklung“ bezeichnet wird, nicht hinzukommt, sondern verlorenght. Sie hält fest, dass das Nichtbeachten dieses Verlusts „not an innocent coincidence“ (dies., S. 20) sei, also kein unschuldiger Zufall, sondern eine Dethematisierung.

Mit Bezügen zur Soziologie entwerfen schließlich Matthiesen (2010) sowie Beil und Czernay (2010) Schreibentwicklung als „Schreibsozialisation“. Matthiesen schlägt diesen Begriff als einen vor, der soziale Kontexteinflüsse zu berücksichtigen vermag. Diese sind bei Matthiesen (2010, S. 42) in der „Familie, Schule oder Freizeit“

verortet. Das Hineinwachsen in bestehende Gesellschaftsentwürfe mit ihren Normen und Anforderungen vollzieht sich als ein Wechselspiel aus Übernahme, Aneignung und Veränderung dieser „Handlungsmuster“ (ebd.). Interessant ist in diesem Zusammenhang der Begriff der „Mitgliedschaftsentwürfe“, welche durch Institutionen angeboten werden, ein Begriff, den Matthiesen aus der Lesesozialisationsforschung entlehnt.

2.4.2 Forschungsergebnisse

Nachdem die bislang vorliegenden theoretischen Modellierungen der Beziehungen zwischen Schreibenden und ihrer Umwelt ausgeführt wurden, werden im Folgenden empirische Forschungsergebnisse (nach dem Alter der Schreibenden und nach Institution geordnet) dargestellt.

2.4.2.1 Vor Schuleintritt

Liliana Tolchinsky (2006) trägt in ihrem Überblicksartikel „The Emergence of Writing“ Studien zusammen, die die ersten Aneignungen von Schriftlichkeit und Schreiben von Kindern untersuchen. Tolchinsky argumentiert unter Heranziehung einer breiten und internationalen Datengrundlage dafür, den Beginn der Schreibentwicklung von Kindern früh anzusetzen, deutlich vor dem Schuleintritt. Im deutschsprachigen Diskurs wird dieses frühe Schreiben auch „protoliteraler Erwerb“ genannt (Feilke 2003, S. 179). Auf der Grundlage der von ihr referierten Studien grenzt sich Tolchinsky von einer linearen Auffassung von Schreibentwicklung ab, die ein Voranschreiten des Erwerbs vom Laut über das Wort bis hin zu Sätzen und Texten konzipiert; sie zeigt, dass Kinder gleichzeitig und ineinandergreifend ein Bewusstsein für Konventionen zu Genre, Notation und Begrenzungen entwickeln und dass jede Regularität oder (funktionale) Einschränkung, die die Kinder sich aneignen, ihre weiteren Entwicklungsschritte lenkt. Eine solche Einschränkung wäre etwa das Wissen um das seltene Vorkommen von mehr als zwei (bzw. je nach Sprache: drei) gleichen Buchstaben hintereinander.

Wie früh die Aneignung von Schriftlichkeit beginnt, zeigt die Studie von Eleanor Gibson und Harry Levin (1980)⁹: Kindern im Alter von 15 bis 38 Monaten wurden zwei verschiedene Stifte angeboten, ein echter und einer, der zwar aussah wie ein Stift, jedoch keine Spuren auf Papier hinterließ. Die Kinder zeigten ein wesentlich höheres Interesse an dem Spuren hinterlassenden Stift; sie verlangten nach diesem Stift und verweigerten den anderen, und sie lernten, den Stift zu bezeichnen – bei dem anderen „Gerät“ war dies nicht der Fall. Während sich an dieser Stelle zeigt, dass es eine der wesentlichen Facetten von Schriftlichkeit ist, die die sehr jungen Kinder fasziniert – das Hinterlassen einer Spur auf einem Grund –, kann hier noch nicht zwischen Schreiben und Zeichnen unterschieden werden. Gezeigt werden kann vielmehr, dass es das Hinterlassen von Spuren ist, nicht nur die bloße motorische Aktivität, die diese Kinder interessierte. Kimberly Brenneman et al. (1996) konnten zeigen, dass bereits zwei- bis dreijährige Kinder zwischen Schreiben und

9 Diese Darstellung folgt Tolchinsky (2006).

Zeichnen unterscheiden: Sie machen kleinräumigere Bewegungen mit dem Stift und setzen öfter ab als beim Zeichnen. Fünfjährige Kinder zeigen laut Ana Sandbank (2001) ein Bewusstsein für unterschiedliche Genres und deren grafematische (und diskursive) Konventionalität. Werden sie gebeten, eine Geschichte aufzuschreiben (hier: Hänsel und Gretel), reihen sie Grafeme um Grafeme ohne Abstand („scriptio continua“) aneinander und bilden auf diese Weise mehrere Zeilen voller „Buchstaben“. Werden sie gebeten, eine Beschreibung zu notieren (hier: eine Beschreibung des Lebkuchenhauses), bilden sie eine Liste mehrerer untereinander angeordneter „Begriffe“. In der Studie von Emilia Ferreiro und Ana Teberosky (1979) zeigt sich, dass vier- bis fünfjährige Kinder bereits wissen, welche Genres in welchem Medium zu erwarten sind; so protestieren sie, wenn Kochrezepte aus einem Geschichtenbuch vorgelesen werden oder Märchen aus einer Zeitung.

Der eigene Name ist das früheste Wort, das Kinder sich aneignen (Ferreiro/Teberosky 1979; Tolchinsky Landsmann/Levin 1985; Lily Chan/Terezinha Nunes 1998); die Buchstaben des eigenen Namens werden früher als andere erworben und früher als andere sicher beherrscht. Tolchinsky und Teberosky (1998) konnten zeigen, dass Kinder dieses Buchstabenrepertoire nutzen, um auch andere „Wörter“ zu schreiben; sie erfinden keine neuen Formen für Buchstaben, sondern orientieren sich an dem, was sie in ihrer Umgebung auffinden (Tolchinsky 2006, S. 89). Dieses Nutzen des Buchstabenrepertoires aus dem eigenen Namen traf in dieser Studie sowohl auf Spanisch- als auch auf Hebräisch-schreibende Kinder zu, zwei Sprachen mit sehr unterschiedlichen Grafemsystemen. Die Kinder dieser Studie schrieben die Wörter im „Silbenstadium“ („syllabic period“), das heißt, sie symbolisierten jede Silbe mit einem Buchstaben – der ihrem Namen entlehnt war. Das „Silbenstadium“ scheint jedoch vor allem für Sprecher_innen bzw. Schreibende von silbenbasierten Sprachen zuzutreffen.

Tolchinsky (2006) macht deutlich, dass der Aneignungsprozess der Schriftlichkeit sehr früh beginnt, dass Kinder beständig Informationen aus ihrer Umgebung aufgreifen und in ihre Realisierungen integrieren und dass Entwicklungsprozesse in mehreren Dimensionen von Schriftlichkeit (Notation, Genre, Phonologie etc.) gleichzeitig ablaufen und ineinander greifen. Ein zentrales Prinzip hierbei ist, dass Kinder Prinzipien herausfiltern, die die Vielzahl an prinzipiell denkbaren Möglichkeiten einschränken, sodass weitere Entwicklungsschritte möglich sind:

„As they explore features of writing, the discovery that some features are distinctive helps children to organize their written materials. Under these self-imposed limitations on number and variety, children start using, time and again, the same forms in different combinations rather than creating new forms. This is one of the necessary conditions of a notation, but, more importantly, it facilitates the attribution of meaning to individual letters. Before the application of the two constraints, writing was a discontinuous, linear pattern. After their application, however, writing is made up of a small number of distinguishable and therefore manageable elements.“ (Ebd., S. 89)

Dieser Zusammenhang von Einschränkung („constraints“) und Entwicklung ist sehr interessant für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Im theoretischen Rahmen

wird dies aus der Perspektive der Subjektivierungstheorie betrachtet (s. Kapitel 3.4, „Schreibentwicklung als Subjektivierungsprozess: Heuristische Notizen“).

2.4.2.2 Schule

Susan Nolen (2007) führte eine dreijährige ethnografische Longitudinalstudie zur Frage der Motivationsentwicklung für das Lesen- und Schreibenlernen junger Schüler_innen durch, in der die Lese- und Schreibaktivitäten von Schüler_innen von der ersten bis zur dritten Klasse beobachtet wurden, in jeweils einer Klasse an zwei verschiedenen Schulen. Hierzu wurden Feldnotizen angefertigt. Außerdem wurden jedes Jahr Interviews mit den Schüler_innen und Lehrer_innen geführt, die auf motivationale Aspekte des Lesen- und Schreibenlernens fokussierten. Die Daten wurden mit einer Kombination aus einer an die Grounded-Theory-Methodologie angelehnten kategorienbildenden Analyse und mittels signifikanzprüfenden statistischen Methoden ausgewertet. Die Fragen der Interviews waren möglichst offen, zum Beispiel danach, was die Schüler_innen in der Klasse taten und was ihnen Spaß machte, und enthielten keine der anschließend entwickelten Kategorien. Für Nolen ist es von besonderem Interesse, welchen Einfluss der soziale Kontext des Geschehens in der Klasse auf die Entwicklung der Motivation der Schüler_innen hat. Im Folgenden werden nur die für deren Entwicklung als Schreibende relevanten Ergebnisse dargestellt.

In den ersten beiden Klassen verfolgten die Lehrkräfte beider Schulen mit dem Schreibunterricht vor allem das Ziel, dass die Schüler_innen überhaupt schrieben und dass sie das Schreiben als Möglichkeiten zur Kommunikation und zum kreativen Selbstaussdruck erfahren konnten. In der dritten Klassenstufe unterschieden sich die Ziele der Lehrkräfte beider Klassen voneinander. Die Lehrerin der Klasse A verfolgte nun das Ziel, dass die Schüler_innen korrektere grammatische Strukturen verwenden sollten. Die Schreibaktivitäten wurden so geplant, dass sie möglichst interessant für die Schüler_innen sein sollten, aber sie waren so arrangiert, dass die Lehrerin zumeist die einzige Adressatin war. Die Anleitung zum Schreiben war sehr lehrer_innenzentriert, die Lehrerin gab sowohl die Aufgaben als auch die Abläufe recht genau vor, wie die Feldnotizen zeigen. In einem Jahresabschlussprojekt sollten die Schüler_innen zwar für eine authentische Leser_innenschaft schreiben, jedoch wählte die Lehrkraft nach eigenen Kriterien aus, welche Schüler_innentexte in der Publikation erscheinen sollten. In den Schüler_inneninterviews zeigte sich, dass die Schüler_innen von den Schreibaktivitäten vor allem in einer Begrifflichkeit des „Müssens“ sprachen. Schreiben hatte die Bedeutung einer schulischen Aufgabe und wurde vor allem für die Lehrerin durchgeführt.

Nach einem Lehrer_innenwechsel wurde in der zweiten Klasse (Klasse B) der Schreibunterricht nach dem Modell einer Schreibwerkstatt gestaltet. Es war das erklärte Ziel der Lehrkraft, dass die Schüler_innen sich als Autor_innen erleben können sollten und „Schreibenden-Identitäten“ ihnen als wertvolle und wichtige „Identitäten“ präsentiert werden sollten. Sie sollten sich als Teil einer Schreibenden-Gemeinschaft erleben können.

Die Schüler_innen konnten in diesen Werkstätten selbst entscheiden, was sie schreiben und wie sie ihre Produkte gestalten wollten. Es gab viele Aktivitäten, bei denen sie ihre Schreibprodukte gegenseitig austauschten und kommentierten. Es gab Übungen zu den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses, zum Sammeln von Ideen, zum Entwerfen, zum Austauschen, zum Geben und Nehmen von Feedback und zum Überarbeiten. Am Ende des Jahres gab es einen „authors' tea“, zu dem die Familien der Kinder eingeladen wurden. Dieses Event war nicht nur ein Vortragsabend, sondern eine Art Autor_innentreffen, bei denen die Kinder ihre Werke vorlasen und von den Anwesenden wieder ein Feedback bekamen. Die Kinder sprachen in den Interviews vom Schreiben als etwas, was sie „durften“ („get to do“). Ein entscheidender Faktor, warum ihnen das Schreiben so gut gefiel, war ihre Entscheidungsfreiheit beim Auswählen der Genres und Themen, in denen und über die sie schreiben wollten. Insbesondere betonten sie, dass es ihnen freistand, ob sie fiktive Texte oder faktenorientierte Texte schreiben wollten, und dass ihnen das sehr gut gefiel.

Ein Vergleich der Interviews zeigt, dass sich 64 Prozent der Schüler_innen in der Klasse B (Schreibwerkstatt) als Autor_innen verstanden, in dem Sinne, dass ihnen „creative self-expression“ wichtig war und dass sie dies in den Interviews von sich aus ansprachen; in Klasse A (traditionellerer Schreibunterricht) waren es nur 17 Prozent – das sind zwei Schüler_innen, die diese Kategorie benannten.

Nolen (2007) interpretiert dies nicht als direkten Effekt der Unterrichtsmethoden, sondern sie sieht diese Methoden und die Haltungen der Lehrkräfte als Faktoren, die den sozialen Kontext konstruieren, der wiederum die Entwicklung der Schüler_innen beeinflusst, indem er den Schüler_innen Identitäten und Positionen anbietet und/oder zuweist. Im Fall der Schreibwerkstatt wurde den Schüler_innen „Autor_in“ als positive und wichtige Position angeboten: „For struggling writers to have access to writer identities, Ms. Donovan needed to provide both opportunities and authentic reasons to write, as well as a supportive social structure in which to work.“ (Ebd., S. 255)

Das interdisziplinäre Schweizer Forschungsprojekt „Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt“ (Kronig 2008; Schneider et al. 2009; Schneider/Kronig 2011) verknüpft die Erforschung von Lese- und Schreibentwicklung mit dem Konzept der Resilienz. Von Interesse waren hier insbesondere Jugendliche, die trotz der „Risikolage“ einer Zugehörigkeit zu einem sozioökonomisch unterprivilegierten Milieu eine erfolgreiche Lese- und Schreibentwicklung erreichten, das heißt, in standardisierten Lese- und Schreibtests sehr gut abschnitten. Das Forschungsinteresse des Projekts bezog sich auf die Frage, welche familiären, schulischen und Peer-Einflussfaktoren einen solchen Erfolg ermöglichen. Diese Jugendlichen wurden mit Fragebögen zu ihren Lese- und Schreibgewohnheiten und zu den literalen Praktiken in ihren Familien, Schulen und Freundeskreisen befragt, außerdem zu ihren Motivationen, zum „Begabungsselbstbild“ (Schneider et al. 2011, S. 118) und zur Atmosphäre in der Klasse. Ihre Lesekompetenzen wurden mit ELFE und mit TELL erhoben, außerdem absolvierten sie einen Intelligenztest. In einer qualitativen Teilstudie

wurden sieben sogenannte Fallpaare analysiert, also jeweils zwei Jugendliche, die ähnliche sozioökonomische Voraussetzungen und einen ähnlichen Intelligenzquotienten (IQ) hatten, sich aber unterschiedlich erfolgreich entwickelten. In diesem direkten Vergleich wurde versucht, Faktoren auszumachen, die für den unterschiedlichen Erfolg verantwortlich sein könnten. Hierfür wurden neben den quantitativen Daten Interviewdaten zur Lese- und Schreibsozialisation erhoben. Außerdem wurden die Schreibfähigkeiten dieser Jugendlichen mit einer Schreibaufgabe (Brief an eine Behörde) analysiert.

Annelies Häcki Buhofer und Christine Becker (2011) werten diese Daten für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten aus und kommen zu dem Schluss, „dass literal erfolgreichere Jugendliche sich von anderen Jugendlichen unter anderem durch den Sinn unterscheiden, den sie der Schriftlichkeit in ihrem Leben zuschreiben.“ (Ebd., S. 198). Unter widrigen Voraussetzungen erfolgreiche Jugendliche zeigen unter anderem die folgenden Gemeinsamkeiten:

- Sie sehen in ihren privaten Schreibaktivitäten eine gute Voraussetzung für schulische Schreibaktivitäten.
- Schriftliche Aktivitäten haben für sie eine Bedeutung, sie führen außerhalb der Schule mit Gleichaltrigen oder in der Familie „Gespräche über Schriftliches“ und unternehmen literale Aktivitäten (ebd., S. 220–221).
- Schriftlichkeit hat für sie „lebensweltlich wichtige Funktionen“ (ebd., S. 221) erhalten.
- Sie besitzen ein „gutes literales Selbstkonzept“ (ebd.).

Die Autorinnen kommen außerdem zu dem Ergebnis, dass es viele Jugendliche gibt, die „schreibdivergent“ (ebd.) sind, die also schulisch in literalen Aktivitäten nicht gut abschneiden, aber außerschulisch über gute literale Kompetenzen verfügen. So gibt es sowohl unter den resilienten als auch den nicht-resilienten Jugendlichen solche, die Lesen und/oder Schreiben als freudvolles Handeln genießen (ebd., S. 218). Nicht-resiliente Jugendliche sehen sich oft selbst nicht als Schreibende oder Lesende, weil ihre Lese- und Schreibaktivitäten nicht dem entsprechen, was in der Schule als solche definiert wird. Demnach sehen die Autorinnen die sogenannte „literale Identität“, „das Selbstverständnis der Jugendlichen, Schreibende und/oder Lesende zu sein“ (ebd., S. 205), als wichtigen Erfolgsfaktor für resiliente Jugendliche. Die Autorinnen plädieren – ähnlich wie Wassilis Kassis, Ursula Maria Stalder und Bernd Kersten (2011), die die Lesefähigkeiten dieser Jugendlichen untersucht haben –, für eine schulische Wertschätzung dieser Aktivitäten und die Ermöglichung der „realistische[n] und auch objektive[n] Einsicht in die eigene Selbstwirksamkeit bezogen auf das Lesen“ (Kassis/Stalder/Kersten 2011, S. 136).

Compton-Lilly (2014) berichtet in Form einer Fallstudie¹⁰ mit einem longitudinalen Design über die Schreibentwicklung eines Schwarzen¹¹ Schülers, „Peter“, aus einem einkommensschwachen Stadtteil, den sie über die gesamte Schulzeit (Schulstufen 1–11) hinweg begleitet hat. Zunächst ist sie selbst seine Lehrerin, später erhält sie Daten von seinen Lehrkräften. Sie erhebt zu vier Erhebungszeitpunkten Daten aus insgesamt 23 Schreibproben, aus Interviews mit Peter, seiner Mutter, seiner Großmutter und mehreren seiner Lehrer_innen, außerdem erstellt sie Feldnotizen während der Jahre, in denen sie seine Lehrerin ist. Während der Interviews zum vierten Erhebungszeitpunkt, in der elften Schulstufe, bittet sie Peter zweimal während des Interviews, etwas zu schreiben. Neben diesen Datensorten gibt es noch Audioaufnahmen von Klassendiskussionen (vom ersten Erhebungszeitpunkt während der ersten Schulstufe), Lesetests vom zweiten bis zum vierten Erhebungszeitpunkt sowie Beobachtungen und von Peter selbst ausgesuchte Schreibstücke, Fotografien, auf Band gesprochene Tagebucheinträge und Zeichnungen. Diese Fülle an Daten wertet Compton-Lilly einerseits durch eine an die Codierweise nach der Grounded-Theory-Methodologie angelehnte Art des Codierens und Kategorienbildens aus, andererseits durch die Rekonstruktion von longitudinalen „Mustern“, die sie erhält, indem sie die Rohdaten wiederholt von Erhebungszeitraum zu Erhebungszeitraum durchliest (ebd., S. 378–380). Compton-Lilly identifiziert vier Kategorien, die sie in einem Bourdieuschen Sinne als Dispositionen interpretiert, welche Peter dazu befähigen, einen Habitus als Autor zu erwerben: „meeting school expectations for reading and writing“, „being good in school and being a good student“, „forming friendships and affiliations that involve reading and writing practices“, „crafting future goals related to writing“ (ebd., S. 381). Diese Dispositionen finden sich über die Jahre hinweg immer wieder sowohl als Äußerungen in den Interviews als auch als „Motive“ in den Schreibproben. Compton-Lilly beschreibt, wie sich diese Motive bereits sehr früh zeigen. Besonders betont sie: „Peter loves to please“ (ebd., S. 382), ein Umstand, der ihn gegenüber Lehrkräften in eine günstige Position bringt und der auch dazu beiträgt, dass „Peter“ die schulischen Erwartungen in Bezug auf die zunehmende Beherrschung von Rechtschreibung und Schönschrift sowie von verschiedenen Genres gut erfüllen kann. Compton-Lilly resümiert, dass sich Peters Schreibentwicklung in einer Vielzahl von Schreibgelegenheiten vollzogen hat, von denen die schulischen Schreibaufgaben nur einen Teil bildeten; einen weiteren wichtigen Teil bildeten außerschulische Schreibaktivitäten, die für Peter eine soziale Funktion erfüllten, weil er zusammen mit Freunden gemeinsame Schreibaktivitäten durchführte, zum Beispiel durch kollaborative Schreibaufträge, und weil er durch seine Fähigkeit, anderen dabei zu helfen, Bestätigung erfuhr (ebd., S. 393, 400). Als bedeutsam hebt Comp-

10 Compton-Lilly (2015) enthält eine Darstellung derselben Fallstudie, allerdings mit einer anderen Theoretisierung: Hier verwendet sie nicht Bourdieus Habitusbegriff, sondern James Paul Gees (Gee 1990) Diskursbegriff und seinen Begriff der „affinity spaces“ sowie Jay Lemkes (2002) Begriff der „time-scales“, eine Konzeptionalisierung von ineinandergreifenden Diskursarten, die in seiner Darstellung eine Rolle für Bedeutungsaushandlung und die Entwicklung von Identitäten spielen. Was Compton-Lilly (2014) als Habitus theoretiert, bezeichnet sie hier als Identitätskonstruktion.

11 „Schwarz“, groß geschrieben, ist die Selbstbezeichnung Schwarzer Menschen (vgl. Eggers et al. 2005, Sow 2008). Im Gegensatz zur adjektivischen Kleinschreibung wird damit verdeutlicht, dass Schwarz keine Beschreibung ist, sondern ein „konstruiertes Zuordnungsmuster“ (Scheerer/Haruna 2013) und somit eine politische Kategorie.

ton-Lilly auch hervor, dass eine Lehrerin ihn darauf angesprochen hat, dass er Autor werden könne. Obwohl Peter durch seine gesamte Schulzeit den Habitus eines Autors erwerben kann, indem er, wie Compton-Lilly es ausdrückt, andauernde Dispositionen erwirbt, die die Herausbildung dieses Habitus begünstigen, zeigt sich bei der Phase des Übergangs in den angestrebten tertiären Bildungsabschnitt, dass es Peter an wichtigen Ressourcen mangelt, um diesen Übergang gut und für seinen Wunschberuf Journalist günstig und zielorientiert meistern zu können: „Peter did not lack talent; he lacked access“ (ebd., S. 400), insbesondere zu Informationen über die Studienangebote und die Bewerbungsprozesse von angesehenen Universitäten. Compton-Lilly hält fest, dass diese Informationen in Peters Familie nicht vorhanden gewesen seien und dass sie auch von schulischer Seite nicht zur Verfügung gestellt wurden. Peter entschloss sich schließlich, einen kürzeren Studiengang („2-year degree“, ebd., S. 398) an einem lokalen College zu beginnen.

Matthiesen (2010) stellt in ihrem Artikel zu familiären Einflussfaktoren auf die Schreibsozialisation von mehrsprachigen Jugendlichen zwei Fallstudien vor. Eine Person stammt dabei aus einem bildungsnahen, die andere Person aus einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus – erhoben wurde dies über den Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der Bücher im Haushalt. Andere Faktoren waren gleich; so besuchten die beiden Personen dieselbe Schulklasse und besaßen „den gleichen Migrationshintergrund“ (ebd., S. 51), hatten aber ein unterschiedliches Geschlecht und Alter. Um Auskunft über die erworbene Schreibkompetenz der Jugendlichen zu erhalten, wurden Schreibprodukte ausgewertet. Der Text des Schülers aus dem sogenannten bildungsfernen Haushalt wurde als etwas schwächer bewertet. Mit Fragebögen und Interviews der Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern wurden Aussagen zum Stellenwert des Schreibens in der Familie, zu Schreibaktivitäten, zur Schreibmotivation und zur Bedeutung des Schreibens für die_den Schüler_in erhoben. Die Darstellung der Schreibsozialisationsverläufe ergibt, dass in der bildungsnahen Familie eine positivere Einstellung zum Schreiben geäußert wird. Die Eltern der bildungsfernen Familie schreiben laut Selbstangaben mehr als die der bildungsnahen Familie, empfinden dies jedoch als „Muss“ (ebd., S. 61). Beide Familien führen Gespräche über die Schreibprodukte der Schüler_innen; in der bildungsfernen Familie sind diese Gespräche stärker auf Fehler und Handschrift fokussiert, in der bildungsnahen Familie stehen eher bereits erreichte Fähigkeiten im Vordergrund. In dieser Familie werden auch mehr Ermutigungen bezüglich des Schreibens ausgesprochen. Nur in der bildungsnahen Familie werden Schreibspiele gespielt. Beide Schüler_innen empfinden das Schreiben als schwierig, für die erfolgreichere Schülerin hat es aber positivere Konnotationen, für den weniger erfolgreichen Schüler eher negative. Beide Schüler_innen messen dem Schreiben eine hohe Bedeutung bei. Matthiesen zieht den Schluss, dass außerschulische – zum Beispiel familiäre – Faktoren für die Schreibsozialisation von Schüler_innen von Bedeutung sind.

2.4.2.3 Universität

Anne Beaufort hat in ihrer 2007 veröffentlichten ethnografischen Longitudinalstudie die Schreibentwicklung eines Studierenden („Tim“) der Geschichts- und Ingenieurwissenschaften untersucht. Sie interpretiert die Ergebnisse der Studie anhand ihres 2000 veröffentlichten „Social-Apprenticeship“-Modells (s. oben). Wichtige Ergebnisse dieser Studie sind:

- Die Entwicklung in den fünf Domänen „Writing Process Knowledge“, „Subject Matter Knowledge“, „Rhetorical Knowledge“, „Genre Knowledge“ und „Discourse Community Knowledge“ ist miteinander verwoben und bedingt einander.
- Inhaltliches und rhetorisches Wissen entwickeln sich gleichzeitig.
- Die unterschiedlichen Anforderungen in den beiden Fächern ermöglichten Tim durch ihren Kontrast, die Spezifik der beiden Fächer zu bemerken (narrativer Stil in Geschichte, Spiegelstrich-Stil in den Ingenieurwissenschaften).
- Es war keine lineare Entwicklung zu bemerken: „Rather, the line of progress toward expertise moved in fits and starts, fluttered, stopped, started.“ (Beaufort 2007, S. 147)
- Tim konnte in vielen Fällen die Erwartungen einer Diskursgemeinschaft nicht erfüllen, weil er ihre Werte und Erwartungen nicht kannte.

Beaufort beschreibt die Schreibentwicklung von Tim insgesamt als „somewhat limited growth“ (ebd., S. 5) und arbeitet heraus, welche Mängel die institutionelle Schreibvermittlung diesbezüglich hatte – was sie nicht den einzelnen Dozent_innen anlastet; vielmehr schreibt Beaufort das Ausbleiben einer linearen Entwicklung dem Fehlen eines aufeinander aufbauenden Schreibcurriculums und der fehlenden Instruktion zu.

Einen Forschungsüberblick über in Nordamerika durchgeführte Longitudinalstudien zur Schreibentwicklung im Hochschulbereich gibt Paul Rogers (2010). Im Allgemeinen gehen diese Studien der Frage nach, wie Studierende einen Begriff von wissenschaftlichem oder disziplinspezifischem Schreiben entwickeln und welche Faktoren sich hier als hilfreich erweisen. Gemeinsam ist diesen Studien ein qualitatives Forschungsdesign, bei dem viele verschiedene Datensorten erhoben und ausgewertet werden; die meisten arbeiten mit teilnehmender Beobachtung in Seminaren, Interviews und Textanalysen und begleiten eine_n Student_in oder eine kleine Anzahl von Student_innen über einen Zeitraum von zwei bis vier Jahren. Rogers verweist auf Beauforts Social-Apprenticeship-Modell, um die Ergebnisse zusammenzufassen. Demnach können die beobachtbaren Entwicklungsschritte vor allem als zunehmende Teilhabe an bestimmten Diskursgemeinschaften beschrieben werden (Rogers 2010, S. 374).

Die angeführten Studien zur Entwicklung von Schreibenden können zeigen, in welcher vielfältiger Weise der Erwerb von Schreibkompetenz in einer Auseinandersetzung mit der Umwelt der Schreibenden stattfindet: Bereits kleine Kinder orientieren sich an den literalen Praktiken, die sie in ihrer Umgebung beobachten können. Die

soziale Dimension genre- und domänenspezifischen Schreibens bedeutet, dass für diese soziale Orientierung auch in späteren Entwicklungsphasen eine große Notwendigkeit besteht, wie Beauforts Modell der „social apprenticeship“ zeigt. Die soziale Umgebung, etwa im Unterricht, scheint aber umgekehrt auch einen Einfluss auf die Selbstkonzepte zu haben, die Kinder und Jugendliche von sich selbst als Schreibende_n entwickeln. Dieses Selbstkonzept scheint, so die Ergebnisse der Schweizer Studie zu Literaler Resilienz, eine entscheidende Rolle für schulischen Erfolg zu spielen. Compton-Lilly hingegen zeigt auf, dass selbst bei Ausbildung eines sehr stabilen Selbstkonzepts als Schreibender (oder: Autor), die der von ihr longitudinal begleitete Schwarze Schüler „Peter“ zeigt, Hürden beim Übergang in die universitäre Bildung bestehen bleiben – ein Hinweis darauf, dass Selbstkonzepte innerhalb von Kontexten entstehen und in Bezug auf sie funktional sind, und dass sich verändernde Kontexte auch stabile Selbstkonzepte in Frage stellen können. Für die vorliegende Studie, die nach einer Möglichkeit sucht, gerade diese Zusammenhänge zwischen individueller Schreibentwicklung und Kontext(en) theoretisch zu fassen, sind die hier vorgestellten Ergebnisse höchst interessant.

2.5 An Mehrsprachigkeit interessierte Ansätze

Nachdem bisher Ansätze dargestellt wurden, die aus text-, produkt- und subjektorientierter Perspektive Schreibentwicklung untersuchen, die vor allem monolinguale Schreibende fokussierten, folgt nun eine Darstellung des Forschungsstands zur Schreibentwicklungsforschung, die an Mehrsprachigkeit interessiert ist. Dieser ist nicht sehr weit fortgeschritten: Inger Petersen (2013, S. 12) beschreibt diesen in der Zweitsprache Deutsch als kaum vorhanden. Insbesondere betont sie, dass es kaum entwicklungsorientierte Forschung gibt. Für die Forschung zu Englisch als Zweit- oder Fremdsprache (Second Language Writing) gilt Ähnliches: Rosa M. Manchón führt in ihrer Einleitung zu dem von ihr 2012 herausgegebenen Sammelband zu Schreibentwicklungsforschung in der Zweit- oder Fremdsprache (L2)¹² an, dass die L2-Forschung oftmals auch entwicklungsorientierte Aspekte beinhaltet, es aber wenig explizit an L2-Schreibentwicklung orientierte Forschung gibt. So gibt es Bände mit Forschungsüberblicken zu L2-Schreibforschung wie die Bände von Ilona Leki, Alastair Cumming und Tony Silva (2008) und Ramona Tang (2012) sowie Handbuchartikel wie jener von Paul Matsuda, Christina Ortmeier-Hooper und Aya Matsuda (2009); diese gehen jedoch nicht explizit auf Schreibentwicklungsforschung ein. Ein

12 Im englischsprachigen Diskurs wird oft der Überbegriff „L2“ für alle Formen von Zweit- oder Fremdsprache verwendet. Auch der Begriff „Second Language Writing“ wird weniger scharf abgegrenzt als der deutschsprachige Begriff „Schreiben in der Zweitsprache“, der nur Kontexte meint, in denen die Zweitsprache die allgemeine Sprache der Bildungsinstitution und der Lebenswelt darstellt. „Second Language Writing“ umfasst demgegenüber auch Formen dessen, was im Deutschen das Schreiben in einer Fremdsprache genannt werden würde. Als Auswahlkriterium für die Aufnahme der folgenden Studien in diesen Abschnitt des Forschungsstands diente deren Relevanz für die Situation der Schreibenden, die in dieser Arbeit untersucht wurden, d. h. zweitsprachliche Kontexte in der deutschsprachigen Verwendung des Begriffs. Für die Studienzeit ergeben sich hier oft Überschneidungen und Übergänge zwischen häufig zunächst fremd- und dann zweitsprachlichen Kontexten, daher wurden hier z. T. auch Studien mit einem fremdsprachlichen Kontext einbezogen.

Grund hierfür ist, wie John Norris und Rosa M. Manchón (2012) anführen, die außerordentliche Komplexität des Gegenstands. Schreibentwicklung allein zu modellieren, ist bereits sehr komplex; Aneignungsverläufe von Schreibkompetenz in mehr als einer Sprache und deren Wechselwirkungen vervielfachen diese Komplexität noch. Einerseits besteht hier die Aufgabe, im weiteren Sinne sprachliche (wie Lexik und Morphosyntax) und im engeren Sinne textliche Kompetenzen (wie etwa Herstellung von Kohärenz und Kohäsion und Adressat_innenorientierung) zu differenzieren, um deren Zusammenspiel analysieren zu können. Dabei sind zwei unterschiedliche Aneignungskontexte zu unterscheiden (vgl. Griebhaber 2017): Schüler_innen, die in Österreich – oder Deutschland – eingeschult wurden und hier in zumeist monolingual deutschsprachig ausgerichteten Bildungsinstitutionen ihre Textkompetenz erworben haben, und Seiteneinsteiger_innen, die einen Teil ihrer Schulzeit in einem anderen Land verbracht haben und nun neu in eine österreichische oder deutsche Bildungsinstitution eintreten – diese haben auch in ihrer Erstsprache schulisch vermittelte Textkompetenz erworben, die ihnen als Ressource zur Verfügung stehen kann. Gantefort (2013) fordert daher eine dreidimensionale Diagnostik der (bilingualen) sprachlichen Kompetenzen und der Textkompetenz. Er zieht damit die Möglichkeit in Betracht, dass aufgrund einer noch zu niedrigen zweitsprachlichen Kompetenz möglicherweise die eigentlich bereits ausgebildete Textkompetenz übersehen werden könnte und somit falsche Förderansätze ausgewählt werden könnten. Aber auch für Forschungsdesigns zur Schreibentwicklung mehrsprachiger Schreibender ist dieser Aspekt bedeutsam. Der in der Neurolinguistik verortete Ansatz der „multi-competence“ (vgl. Kobayashi und Rinnert 2012) fragt nach Verbindungen und Transfers zwischen Sprachen, insbesondere nach einem in mehreren Sprachen geteilten Lexikon und der Existenz überlappender Speicherorte im Gehirn; dieser Ansatz beschreibt mehrsprachige Schreibende als multikompetente Schreibende. Allerdings wird zunehmend überhaupt in Frage gestellt, etwa von Siffree Makoni und Alaistair Pennycook (2006), ob das Sprachvermögen von mehrsprachigen Sprecher_innen und Schreibenden tatsächlich in Einzelsprachen getrennt betrachtet werden kann. Makoni und Pennycook führen ins Feld, dass die Trennung eines Sprachvermögens in nationalstaatlich inspirierte Auffassungen von Einzelsprachen ein Erbe europäischer kolonialer Linguistik darstellt. Suresh Canagarajah (2013) reflektiert diese Position in seiner Definition des Feldes „Second Language Writing“ (s. die Debatte „What is Second Language Writing?“ in der Ausgabe 22 [4] des *Journals of Second Language Writing*).

Prozessorientierte Ansätze müssen in der Modellierung von mehrsprachiger Schreibentwicklung den Zugriff auf mehrere Sprachen sowie spezifisch mehrsprachige Schreibstrategien berücksichtigen; hierbei sind außerdem migrationsspezifische Aneignungskontexte von fremdsprachenerwerbstypischen Aneignungskontexten zu unterscheiden. Migrationsspezifische Mehrsprachigkeit ist durch einen komplexen Zugriff auf sprachliche Ressourcen gekennzeichnet, bei dem das bewusste Mischen von Sprachen (Code-Mixing und Code-Switching) alltäglich und funktional ist (Dirim 1998; 1999; 2001), während in fremdsprachentypischen Erwerbskontexten

Sprachen eher isoliert voneinander gelernt und verwendet werden. Daher ist es naheliegend, dass der Zugriff auf das mehrsprachige Sprachvermögen während des Schreibprozesses je nach Aneignungskontext unterschiedlich ist (vgl. Knappik/Dirim 2018). Einen weiteren zu berücksichtigenden Faktor stellt die Rolle des Unterrichts – sowohl des Sprach- als auch des Schreibunterrichts – dar; diesem Faktor wird in der an Mehrsprachigkeit interessierten Schreibforschung durchaus mehr Aufmerksamkeit gewidmet als in der an Einsprachigkeit orientierten (vgl. Ortega [2012] und *Journal of Second Language Writing*, Sonderausgabe 21 [4]). Aber auch die sozialen Praktiken im Kontext des Schreibens und in der Aneignung von Schreibkompetenz sind bedeutsam. Dies betrifft einerseits die Interaktionen und Kollaborationen zwischen Schreibenden sowie Schreibenden und Lehrenden. Hinzukommt die gesellschaftliche Dimension des Schreibens: die Werte und Ziele, die gesellschaftlich mit Schreiben und der Vermittlung von Schreibkompetenz verknüpft sind; außerdem das unterschiedliche Prestige, das Sprachen und verschiedene Formen von Mobilität in Migrationsgesellschaften zugesprochen wird und das sich in spezifischen Erwartungen und auch Verboten bezüglich der Sprachverwendung an Schulen und in Texten widerspiegelt; und schließlich die Annahmen, die bezüglich der Fähigkeiten von als Erstsprachler_innen („native speakers“) im Vergleich zu den Fähigkeiten von Menschen gemacht werden, die sich das Deutsche (oder Englische) als weitere Sprache angeeignet haben und die wiederum in die Gestaltung von Unterricht, Feedback und Beurteilung (Stichwort Defizitorientierung), aber auch in die Selbsteinschätzung von Schüler_innen einfließen können.

Ein von Daniella Molle et al. (2015) herausgegebener Sammelband versammelt Perspektiven auf Schreibentwicklung, die durch Ansätze soziokultureller Theoriebildung geprägt sind. In diesen Perspektiven treten vielfältige Facetten von literalen Praktiken und Kompetenzen zutage, die von gängigen Modellierungen übersehen werden. Alison Bailey und Marjorie Faulstich-Orellana (2015) etwa plädieren dafür, die Translanguaging- und Language-brokering-Kompetenzen von Schüler_innen als relevant für die Aneignung von bildungssprachlichen Textkompetenzen anzuerkennen, da diese bei ihren Übersetzungstätigkeiten eine Vielzahl von Textsorten decodieren und adressat_innenorientiert übersetzen. Mariana Pacheco (2015) gibt zu bedenken, dass Schreibkompetenz und deren Entwicklung oft als individuelle Kompetenzen modelliert und gemessen werden. Auf diese Weise werden die kollaborativen Praktiken und Leistungen von Schreibenden ausgeblendet. Diese bieten aber Gelegenheiten zur Teilhabe an Gemeinschaften an, über die eine Aneignung von literalen Kompetenzen geschehen kann.

Wie die Schreibentwicklung von mehrsprachigen Schreibenden theoretisch gefasst werden kann, ist also genauso Gegenstand der gegenwärtigen Forschung wie deren empirische Beschreibung. Bestehende Vorschläge für eine solche Modellierung können wie folgt eingeteilt werden: auf die Textebene fokussierende Ansätze wie die (linguistische) Komplexitätsforschung, kognitionspsychologisch orientierte Forschung sowie an sozialen Praktiken und sozialer Teilhabe interessierte Forschung.

2.5.1 Auf die Textebene fokussierende Ansätze

Ein Vorschlag, Schreibentwicklung in einer Zweitsprache zu modellieren, stammt aus dem Ansatz der Komplexitätsforschung, der in der Zweitspracherwerbsforschung verortet ist. Schreibentwicklung kann, so der Vorschlag, wie Sprachaneignung als Zunahme an Komplexität modelliert werden. Komplexität selbst wird als ein Zusammenspiel aus „accuracy“ (Korrektheit), „fluency“ (hier: Textlänge) und „complexity“ (syntaktische und lexikalische Elaboriertheit und Variation) definiert (Vyatkina/Hirschmann/Golcher 2015). Interessant ist dieser Ansatz nicht nur, weil Texte durch die verlangsamte Produktion und die angestrebten Inhalte tendenziell komplexer sind als mündliche Äußerungen (Vyatkina 2015), sondern auch, weil ein Zusammenhang zwischen Textqualität und einem hohen Grad an syntaktischer Komplexität belegt werden kann (etwa Crossley/McNamara 2014).

Werner Knapp (1997) wertete 48 Fantasieerzählungen von Schüler_innen der fünften und sechsten Schulstufe einer Hauptschule aus. In seiner Analyse vergleicht er drei Gruppen von Schüler_innen: monolingual deutschsprachig aufwachsende Schüler_innen, Seiteneinsteiger_innen mit einer Sprachkontaktdauer von ein bis zwei Jahren und mehrsprachige Schüler_innen, die ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht haben. Knapp untersucht keinen Entwicklungsverlauf, sondern zeichnet ein differenziertes Bild des Entwicklungsstandes der textsortenbezogenen Schreibkompetenz von Schüler_innen dieser Schulstufen. Seine Darstellung zeigt verschiedene Defizite oder Abweichungen von den Textsortenmerkmalen auf, die sowohl Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache als auch manche Schüler_innen mit Deutsch als Erstsprache betreffen. So brechen einige die Aufsätze nach der Einleitung und einer ersten Szene des Hauptteils ab. Als Grund nimmt Knapp Formulierungsschwierigkeiten und mangelnden Wortschatz an. Insgesamt stellt er fest, dass sich Schüler_innen in diesem Alter bezüglich der Herstellung von Kohärenz noch in einem Entwicklungsprozess befinden, da ein Teil der Schüler_innen dies bereits bewältigt, ein anderer Teil jedoch nicht. Knapp stellt für Schüler_innen mit „geringeren Sprachkenntnissen“ (ebd., S. 222) fest, dass bei diesen weniger narrative Markierungen vorkommen. Ein Element einer Fantasieerzählung, die die Schüler_innen in diesem Alter beherrschen, ist die Orientierungsfunktion der Einleitung. Knapp betont ebenfalls die hohe Variabilität innerhalb der Vergleichsgruppen (ebd., S. 224).

Stefanie Haberzettl (2009) berichtet für etwa 250 Texte mehrsprachiger Schüler_innen, die im Rahmen eines Förderprojekts erhoben und ausgewertet wurden („Schuldeutsch-Korpus“, 12–18-jährige Schüler_innen aller Schultypen), dass die Texte der Schüler_innen sehr hohe Werte im Bereich Korrektheit aufweisen, jedoch noch nicht im Bereich Komplexität. Während die Schüler_innen sich durchgängig die Flexionsmorphologie, die Verbzweitstellung, die Verbklammer sowie die Unterscheidung in Haupt- und Nebensatzwortstellung angeeignet haben, verwenden die Schüler_innen wenig Pronominalisierung, kaum Passiv, es zeigen sich Schwierigkeiten bei komplexen Nebensätzen und Nominalen, zum Beispiel Genitivattributen, Modalität wird oft ohne Modalverben und daher vage ausgedrückt, und das Vorfeld

wird meist ausschließlich durch das Subjekt gefüllt. Es könnte sich hier um Vermeidungsstrategien handeln, sodass Schüler_innen in der Textproduktion vor allem die Strukturen bevorzugen, die sie sicher und korrekt beherrschen (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2014). Zwar wurde hier keine Aufschlüsselung nach Schulstufen vorgenommen, jedoch ist der Befund wichtig, dass hier trotz zunehmenden Alters keine Zunahme an morphosyntaktischer Komplexität mehr stattfindet – möglicherweise nicht trotz, sondern wegen der sehr hohen Werte im Bereich Korrektheit.

Neomy Storch (2009) untersuchte die Schreibentwicklung von mehrsprachigen Studierenden an einer australischen Universität im Laufe ihres ersten Semesters. Sie beobachtete Verbesserungen in Bezug auf die Struktur von Texten und das Entwickeln von Ideen, etwas Verbesserung in Bezug auf die Formalität des Registers, aber keine Verbesserung im Bereich der linguistischen Korrektheit oder Komplexität. Eine ähnliche Anlage hat die Studie von Ute Knoch et al. (2015): Hier wurde ebenfalls die Schreibentwicklung von mehrsprachigen Studierenden an einer australischen englischsprachigen Universität untersucht, allerdings mit Erhebungszeitpunkten im ersten und letzten Studienjahr. Die Autor_innen stellen fast keine Entwicklung fest, nur in Bezug auf die Textlänge (fluency). Allerdings halten die Autor_innen auch fest, dass es in diesem Studiengang fast keine Schreibaufgaben und fast kein Feedback gab. Möglicherweise sind die Ergebnisse auch deshalb mit Vorsicht zu betrachten, weil zu beiden Erhebungszeitpunkten die gleiche Aufgabe gestellt wurde. Wenn man die These heranzieht, dass die Komplexität des Produkts nur mit der Komplexität der Aufgabe zunimmt (Yang/Lu/Cushing Weigle 2015), könnte man auch einwenden, dass es nicht notwendig war, die gestellte Aufgabe zum Ende des Studiums komplexer zu lösen als am Anfang.

Innerhalb der Komplexitätsforschung schlagen Nina Vyatkina, Hagen Hirschmann und Felix Golcher (2015) vor, Modifikatoren als Indikatoren für L2-Schreibentwicklung zu verwenden. Modifikatoren sind alle sprachlichen Elemente, die eine Aussage modifizieren können; darunter fallen sowohl Attribute wie Adjektive oder Genitiv- oder Partizipial-Attribute als auch Konditional- und Relativsätze und weitere Phänomene. Sie gehen davon aus, dass die Zunahme von Modifikatoren eine Zunahme von Sprachentwicklung und somit Schreibentwicklung anzeigt. Über einen Zeitraum von vier Semestern hinweg untersuchten sie mit Hilfe einer Korpusanalyse (im KanDeL-Korpus) die Texte von zwölf Studierenden, die an einer US-amerikanischen Universität Deutsch lernten und mit Studienbeginn mit der Aneignung des Deutschen starteten. Die Auswertung zeigt, dass die Studierenden von Beginn an Modifikatoren verwendeten und dass sich ihre Menge und Bandbreite insgesamt über den Verlauf von vier Semestern nicht signifikant veränderte. Allerdings veränderten sich die Kategorien von Modifikatoren, die eingesetzt wurden, von kognitiv weniger anspruchsvollen (nicht flektierte Elemente) zu kognitiv anspruchsvolleren (flektierte Elemente und Nebensätze) hin. Deutlich wurde außerdem die individuell starke Variabilität der Aneignungsverläufe. Eine andere Kohorte aus diesem viersemestrigen Kurs wurde mit einer ähnlichen Fragestellung in Vyatkina (2012) untersucht. Diese Studie zeigt eine lineare Zunahme in Satzlänge, lexikalischer Variation

und in der Subordination, während die Koordination abnahm und die Länge der Satzglieder sich nicht veränderte.

Ein anderer disziplinärer Ansatz, die systemisch-funktionale Linguistik (SFL) nach Halliday (1985), kommt zu ähnlichen Schlüssen, wie Norris und Manchón (2012, S. 235) mit Bezug auf Byrnes (2012) feststellen. In diesem Ansatz wird die Entfaltung von Komplexität über folgende Stufen modelliert: Komplexität wird zunächst vorwiegend über die Verwendung von Hypotaxen (Koordination, Reihung) realisiert, dann über Parataxen (Subordination) und schließlich durch die grammatische Metapher (Nominalisierung). Während der Entwicklung zum parataktischen Stil werden Sätze im Allgemeinen länger, bei der Entwicklung zur Nominalisierung werden sie wieder kürzer. Norris und Manchón (2012, S. 235 f.) warnen daher davor, Schreibentwicklung nur über die Anwesenheit oder Abwesenheit eines dieser Phänomene zu operationalisieren, etwa nur über das Vorkommen von subordinierenden Nebensätzen als Indikator für syntaktische Komplexität. Diese nehme in der Stufe der Nominalisierung wieder ab.

Inger Petersen (2013) untersuchte 191 argumentative Texte und 179 Zusammenfassungen von Schüler_innen der 11. und 13. Schulstufe sowie von Studierenden (insgesamt 198 Teilnehmer_innen), wobei sie die Texte der mehrsprachigen Schüler_innen und Studierenden mit jenen der monolingual deutschsprachig aufgewachsenen hinsichtlich ihrer syntaktischen Komplexität verglich. Die Auswertung ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Schüler_innen und Studierenden aller drei Altersgruppen. Bezüglich der Entwicklung der syntaktischen Komplexität zeigte sich bei beiden Vergleichsgruppen eine Zunahme an Satz- und Textlänge sowie an komplexen Nominalphrasen und eine Abnahme der eingebetteten Nebensätze. Dieses Ergebnis bestätigt also die oben genannten Ergebnisse aus der Komplexitätsforschung und dem Ansatz der SFL. In Petersens Studie verlief die Entwicklung bei Ein- und Mehrsprachigen in derselben Reihenfolge und gleich schnell, wobei es innerhalb der Altersgruppen eine Variabilität der erreichten Kompetenzniveaus gab. Im Bereich der Lexik stellte Petersen einige gehäufte Formulierungsschwierigkeiten bei mehrsprachigen Schüler_innen und Studierenden fest.

Wilhelm Griebhaber (2017) berichtet von der Längsschnittstudie „Deutsch & PC“, bei der ein- und mehrsprachige Grundschüler_innen von der ersten bis zur vierten Klasse begleitet wurden. Für die vorgestellte Analyse wurden 30 Schüler_innen herangezogen, die zu gleichen Teilen einer sehr guten, einer mittleren und einer schwachen Gruppe zugeordnet wurden. Insgesamt ist zu verzeichnen, dass in diesem Zeitraum alle Parameter der Schreibkompetenz ansteigen: Textlänge, syntaktische Komplexität und sogenannte Literalitätswerte (Realisierung von Textsortenmerkmalen). Die Texte der ein- und mehrsprachigen Schüler_innen unterscheiden sich in dieser Studie nur hinsichtlich der Literalitätswerte, die sich als abhängig vom Niveau der Deutschkenntnisse und von Ein- vs. Mehrsprachigkeit zeigen.

Ein weiterer Ansatz der Zweitspracherwerbsforschung, die für die Untersuchung von Schreibentwicklung in einer Zweitsprache interessant sein kann, ist die

„Dynamic Systems Theory“ (etwa de Angelis/Jessner 2012; Verspoor/Smiskova 2012). Diese bietet auch Anregungen für eine Befragung oder Neuformulierung des Entwicklungsbegriffs: In diesem Ansatz wird die individuelle Variabilität von Entwicklung betont sowie das Auftreten von Entwicklungssprüngen, also von Zeitpunkten, zu denen Aneignungsschritte in einer höheren Dichte und Schnelligkeit geschehen als davor und danach.

2.5.2 Mehrsprachige Schreibentwicklung als Veränderung von mentalen Modellen und Identitäten

Florentina Nicolás-Conesa, Julio Roca de Larios und Yvette Coyle (2014) haben die Entwicklung von „mental models of writing“ (mental models of writing) von „EFL students“ und deren Zusammenhang mit ihrer Schreibperformanz in einer Longitudinalstudie (zwei Erhebungszeitpunkte mit neun Monaten Zwischenzeit) untersucht. Mit „mental models of writing“ sind die „stored beliefs on the task and goal“ (ebd., S.1) gemeint, also die vorhandenen Annahmen bezüglich einer Schreibaufgabe und ihrem Ziel, welche bei der Bearbeitung einer Schreibaufgabe einen Problemlöseprozess in Bezug auf die Schreibaufgabe in Gang setzen. Dieser aus der Psychologie stammende Begriff besitzt hohe Ähnlichkeit mit Flowers (1990) Begriff der „task representation“. In dieser Studie wurden die Texte und Journaleinträge von 21 Studierenden untersucht, die an einer spanischen Universität einen einjährigen Englisch-Schreibkurs (English for Academic Purposes) für Fortgeschrittene besuchten. Für die Studie wurden zwei Schreibaufträge bearbeitet, zweimal derselbe Auftrag zu zwei Erhebungszeitpunkten am Anfang und am Ende des neunmonatigen Kurses. Außerdem wurden reflexive Journaleinträge ausgewertet. Für diese Einträge erhielten die Studierenden Schreibimpulse, die nach ihrer Auffassung von gutem wissenschaftlichem Schreiben und ihren Zielen sowie ihren Schritten bei der Bearbeitung der Aufgabe fragten. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Studierenden außerdem danach gefragt, welche Veränderungen sie gegenüber ihrem Schreiben, ihren Auffassungen und Zielen zu Beginn des Kurses wahrnehmen. Die Autor_innen fanden eine langfristige Entwicklung von multidimensionalen Schreibmodellen zu Modellen, die weniger Dimensionen enthielten, diese jedoch stärker elaborierten. Die Studierenden hatten beim zweiten Erhebungszeitpunkt ein tiefergehendes Verständnis für rhetorische Aspekte der Schreibaufgabe entwickelt, während sie am Anfang die Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben vor allem in Bezug auf Oberflächenaspekte und Korrektheit beschrieben. Bezüglich der Entwicklung von Zielen war zu beobachten, dass auch die mangelnde Gelegenheit, im Studium englischsprachige Texte zu schreiben, die Zielentwicklung beeinflusste: Künftige Ziele waren vage formuliert. Ein weiteres Ergebnis betraf den Zusammenhang zwischen einem produkt- oder einem prozessorientierten Verständnis der Schreibaufgabe und der Schreibmotivation der Studierenden: Diejenigen, die prozessorientiert an die Aufgabe herangingen, entwickelten elaboriertere Ziele für den Schreibprozess und schrieben bessere Texte.

Hiroe Kobayashi und Carol Rinnert (2013) haben die Schreibentwicklung einer dreisprachigen Schreibenden (Erstsprache Japanisch, zweite Sprache Englisch, dritte Sprache Chinesisch; sowohl Englisch als auch Chinesisch wurden in Fremdsprachen- als auch Zweitsprachenkontexten angeeignet) über den Zeitraum von zweieinhalb Jahren hinweg mit einem Mixed-methods-Zugang untersucht. Diese Studie vereint mehrere Schreibforschungszugänge: Es wurden die Texte, der Schreibprozess und individuelle und soziale Faktoren der Schreibenden einbezogen und mit einem multiperspektivischen theoretischen Rahmen (Multicompetence-Ansatz, Genre Theory und Identitätsansatz) analysiert. Hierfür wurden Daten aus Texten, Video- und Audioaufnahmen während des Schreibprozesses, Fragebögen, Interviews, „Stimulated-Recall“-Protokolle (Schreibende und Forschende betrachten die Videoaufnahme einer Textproduktion; die Schreibende gibt Auskunft zu ihren Gedanken während der Pausen, die im Video beobachtbar sind) sowie E-Mails und Beobachtungen des Unterrichts herangezogen. Ein Ergebnis, so Kobayashi und Rinnert, ist, dass die persönliche und kulturelle Identität der Schreibenden ihre Textproduktion und ihren Schreibprozess beeinflusse. So habe sie sich während ihres Aufenthalts an einer englischsprachigen Universität zusammen mit der weiteren Aneignung des Englischen auch eine neue Schreibenden-Identität angeeignet, eine, die von einer freieren Form der Meinungsäußerung geprägt gewesen sei. Bei ihrer Rückkehr an eine japanische Universität stellte sie fest, dass sie im Japanischen mehr Wert auf Korrektheit im Ausdruck legte und dass sie ihre beiden „writer identities“ aushandeln musste. Außerdem ist festzustellen, dass sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten in den textlichen, prozessbezogenen und sozialen Aspekten ihres Schreibens in ihren jeweiligen Sprachen bestehen. Die Grenzen zwischen den textlichen und linguistischen Eigenschaften der drei Sprachen, so ein drittes Ergebnis, werden im Laufe der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz aufgeweicht. Damit ist gemeint, dass sie mehr und mehr Texthandlungen auch in ihrer zweiten und dritten Sprache durchführen konnte; erworbenes Genre-Wissen wurde auf das Schreiben in den anderen Sprachen übertragen. Dabei behielt sie aber die sprachspezifischen Erwartungen der unterschiedlichen Leser_innenschaften im Auge und differenzierte ihre Texte entsprechend dieser Erwartungen.

2.5.3 An sozialen Praktiken und sozialer Teilhabe interessierte Ansätze

Alistair Cumming (2012) modelliert Schreibentwicklung mit Hilfe des Ansatzes der Goals Theory, in der die Bedeutung von Zielsetzungen für das Schreiben fokussiert wird. Schreibziele geben demnach Aufschluss über die Entwicklung von Schreibenden sowie über ihre Orientierungen in Bezug auf Wissen und die Welt. Beide Aspekte, so Cumming, beeinflussen die Möglichkeiten einer erfolgreichen Förderung durch Unterricht. Der Ansatz der Goals Theory berücksichtigt das Zusammenspiel von individuellen und kontextuellen Faktoren: Sowohl der Entwicklungsstand von Schreibenden als auch die Existenz relevanter Lerngelegenheiten beeinflussen die Art der Ziele, die von Schreibenden formuliert werden. Daher unterscheiden sie sich auch je nach sozialem und institutionellem Kontext sowie interindividuell (ebd.,

S.153). Ziele sind dabei sowohl Resultat vorheriger als auch Voraussetzung für die weitere Entwicklung: „Goals follow from but also determine development.“ (Ebd., S.135) Cumming präsentiert in ihrem Artikel eine Studie über die Schreibziel-Entwicklung von mehrsprachigen Jugendlichen in einem „after school program“. In dieser Studie wurden einerseits die Jugendlichen zu ihren Schreibzielen und Einstellungen zum Schreiben befragt, andererseits zielte der Unterricht darauf ab, an den Schreibzielen zu arbeiten. Die Texte der Schüler_innen in diesem Programm verbesserten sich im Laufe des Schuljahrs, ihnen war diese Verbesserung und wie sie zustande kam, aber nicht bewusst. Insgesamt sieht Cumming hier eine Selbstüberschätzung der Jugendlichen bezüglich ihrer Fähigkeiten. Sie berichtet hinsichtlich des Unterrichtsprogramms von der Notwendigkeit, eine Beziehung von gegenseitigem Vertrauen zu den Schüler_innen aufzubauen, diese als „knowledgeable individuals“ anzusprechen und Verbindungen zwischen schulischen Inhalten und außerschulischen Interessen zu schaffen.

Christine Tardy (2012) wendet die Perspektive der „Genre Theory“ an, um Schreibentwicklung zu modellieren. Bei diesem Ansatz wird Genre als soziale Praxis verstanden. Textmerkmale erfüllen innerhalb einer bestimmten sozialen Gemeinschaft eine Funktion, ein genre-typisches Schreiben erfordert daher Wissen über die Werte und „Regeln“ einer solchen Gemeinschaft. Genres sind daher auch als dynamisch zu verstehen, da sich die Werte und Regeln einer solchen Gemeinschaft ändern können. Entwicklung wird hier als Veränderung im Genre-Wissen verstanden (ebd., S.173). Dieser Ansatz fußt auf der systemisch-funktionalen Linguistik und dem Genre-Begriff der „Sydney School“ (Halliday/Hasan 1989; Rose 2009), er ähnelt aber auch stark Beauforts Modell der „Social Apprenticeship“, das von Tardy aber nicht rezipiert wurde.

Tardy präsentiert hier eine longitudinale Studie mit vier mehrsprachigen Schreibenden, die als internationale Studierende an einer US-amerikanischen Universität studieren. Es wurden monatliche Interviews mit den Schreibenden über ihre derzeitigen Schreibprojekte geführt, außerdem Beobachtungen von Diskussionen über diese Schreibprojekte, die die Studierenden mit ihren Peers und Dozent_innen in einem viermonatigen universitären Schreibkurs durchgeführt haben. Auch die Texte der Studierenden für diesen und andere Kurse wurden einbezogen, außerdem monatliche Interviews mit dem/der Kursdozent_in des Schreibkurses durchgeführt. Die Ergebnisse beleuchten vor allem die Komplexität des Prozesses der Zunahme von Genre-Wissen, da dieser in vielfältigen Kontexten stattfindet, und zwar als Lernen von sozialen Praktiken. Genre-Theorie kann daher zeigen, wie die Beziehungen und die Teilhabe an verschiedenen sozialen Kontexten die Schreibentwicklung fördern oder behindern können. Tardy betont dabei die Einzigartigkeit der individuellen Strategien, um Genre-Wissen aufzubauen. Neben den individuellen Strategien spielen die Unterschiedlichkeit der Schreibaufgaben, die Teilhabe an verschiedenen Gemeinschaften, schließlich auch das unterschiedliche politische, symbolische und materiale Kapital von Schreibenden und Gemeinschaften eine Rolle. Daher ist es nicht möglich, den Erfolg verschiedener Strategien vorherzusagen; Tardy schlägt vor,

individuelle, community-bezogene und Schreibaufgaben-bezogene Parameter in eine Untersuchung von Schreibentwicklung einzubeziehen.

2.6 Reflexion des Forschungsstands und Vorschlag für eine subjektivierungstheoretische Betrachtungsweise

Bisher wurden vier Zugänge zur Schreibentwicklung dargestellt:

- ein an Textentwicklung,
- ein an Prozessentwicklung,
- ein an der Entwicklung von (einsprachigen) Schreibenden und ihrer sozialen Teilhabe und
- ein an Mehrsprachigkeit interessierter.

Jeder dieser Zugänge beleuchtet einen bestimmten Aspekt des komplexen Gegenstands „Schreibentwicklung“. Indem jeder dieser Zugänge einen spezifischen Fokus wählt, ist es ihm möglich, bestimmte Facetten des Gegenstands in die Tiefe gehend zu bearbeiten. Innerhalb der einzelnen Zugänge gibt es aber jeweils auch eine produktive kritische Haltung gegenüber den Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Forschung, denn mit jedem dieser Foki entstehen auch bestimmte Ausblendungen, die im Folgenden reflektiert werden sollen. Deutlich wird in der Auseinandersetzung mit den Grenzen der jeweiligen Zugänge auch, dass keiner von ihnen dem komplexen Gegenstand Schreiben bzw. Schreibentwicklung allein gerecht werden kann. Auch wenn sich diese Arbeit entsprechend ihres spezifischen Erkenntnisinteresses einem dieser Zugänge zuordnet – dem, der Schreiben als soziale Praxis betrachtet und der an Schreibenden und ihrer sozialen Teilhabe interessiert ist –, steht außer Frage, dass Schreibforschung nur als gemeinsames Projekt verstanden werden kann, das den Dialog zwischen Vertreter_innen der verschiedenen Zugänge sucht und nutzt; für daraus sich ableitende Fragen, wie etwa die der Schreibpädagogik, ist ein solcher Dialog ebenfalls unabdingbar. Für diese Arbeit dient daher die Auseinandersetzung mit den Beiträgen verschiedener Zweige von Schreibforschung zum Gegenstand Schreibentwicklung in diesem Kapitel auch dazu, deren spezifische Erträge nach Möglichkeit bei der Interpretation der Daten dieser Studie nutzen zu können.

Ein zentraler Punkt, mit dem text- und prozessbezogene Forschungszugänge konfrontiert sind, ist die Frage, welche Rolle der *Schreibunterricht* bei der Text- und Prozessentwicklung spielt. Gerade für die an der Entwicklung von Texten interessierte Forschung stellt sich die Frage, inwiefern die dort beschriebene Entwicklung ohne eine Berücksichtigung der *Vermittlung* von textsortenspezifischen Merkmalen betrachtet werden kann. Arthur Applebee (2000) kritisiert die textbezogene englischsprachige Schreibentwicklungsforschung dafür, dass sie jenseits der Bestätigung der Wirkung curricularer Inputs nicht viel Aussagekraft besitze: „To a very large extent, they learned what they were taught in the order in which they were taught it.“ (Ebd.,

S. 94) Es gilt für Schreibentwicklungsforschung im Allgemeinen und dabei insbesondere für solche mit Schulbezug, dass sie in ein bildungspolitisches Interesse eingebunden ist und sich dazu verhalten muss. So entstand etwa das SAGE Handbook of Writing Development (Beard et al. 2009) als Ergebnis eines Schreibforschungsseminars, das auf bildungspolitische Einladung ins Leben gerufen worden war. Hintergrund war die Befürchtung, dass die Schreibfähigkeiten der Schüler_innen immer schlechter würden. Eine ähnliche Klage existiert auch für die Schreibfähigkeiten von Student_innen; Steinhoff (2008) entlarvt diese allerdings humorvoll als seit mindestens Ende des 19. Jahrhunderts immer wiederkehrenden Topos. Die oben genannte textbezogene Schreibentwicklungsforschung ist jedoch in besonderem Maße im Kontext schulischer Normen situiert, denn sie bezieht sich auf schulische Anforderungen an schulische Textsorten. Allerdings tendiert dieser Forschungszugang zur Abstraktion von Art und Inhalten der schulischen Vermittlung dieser Textsorten.

In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der Ontogenese kritisiert: Jakob Ossner (1996) sieht keine ontogenetische Entwicklung der Schreibkompetenz gegeben, sondern eine institutionengeleitete. Die Rolle schulischer Vermittlung für die Ausbildung von Sprach- und Schreibkompetenz kann, insbesondere in Bezug auf das der Schriftsprache nahestehende Register der Bildungssprache, als sehr weitreichend angenommen werden (vgl. Gogolin et al. 2013). Es kann eingewandt werden, dass dieser Zugang lediglich eine bestimmte Perspektive auf Schreibentwicklung einnimmt, nämlich eine, die Textmerkmale fokussiert und die Analyse weiterer Faktoren anderen Zugängen überlässt. Eine, die an der schrittweisen Herausbildung von Strukturmerkmalen in Texten interessiert ist und nicht an der Frage, warum manche Schüler_innen diese Herausbildung meistern und andere nicht. Der Begriff der Ontogenese legt allerdings auch nahe, dass die Zielformen der Schreibkompetenz, wie sie in den Normen schulischer Textsorten angelegt sind, ohne weitere Theoretisierung als Zielpunkte der Schreibentwicklung angenommen werden könnten. Hier sei auf die Kontingenz von schulischen Genres, also ihre historisch und geografisch spezifische Herausbildung und auch prinzipielle Veränderlichkeit, hingewiesen. Darauf verweisen etwa die historischen Abhandlungen zur (deutschen) Aufsatzdidaktik (Frank 1976; Ludwig 1988).

Allerdings sind schulische Textsorten für die Schreibentwicklung immer eine maßgebende Größe, und es ist unmöglich, ihre textbezogene Entwicklung ohne den Rekurs auf schulische Textsorten zu untersuchen. Insofern ist gegen Applebees resignative Kritik einzuwenden, dass textbezogene Schreibentwicklungsforschung sehr wohl das – spezifische, situierte – Schreiben nachzuzeichnen vermag, das durch schulische Textsorten vermittelt wird. Das Ziel, einer größeren Zahl an Schüler_innen Zugang zu den Formen von Literalität zu ermöglichen, die ihnen zu Bildungsabschlüssen verhelfen (vgl. den Begriff der Partizipation an Texträumen von Ehlich 2010), benötigt detaillierte Forschung zu den Merkmalen dieser Textsorten, wie sie die oben genannte textbezogene Forschung leistet. Wichtig erscheint, diesen Zugang durch solche Ansätze zu ergänzen, die die Situietheit der Textentwicklung im schulischen Kontext berücksichtigen.

Die Frage nach der (fehlenden) Berücksichtigung von Unterricht ist auch für schreibprozessorientierte Forschung von Bedeutung. Der hier vorgestellte kognitionspsychologische Zugang zur Schreibentwicklungsforschung hat zweifellos große Verdienste erworben: Erstmals wurde hier die Komplexität des Schreibprozesses dargestellt, und es wurden Begriffe für dessen Analyse bereitgestellt. Die vorgestellten Modelle eigneten und eignen sich gut für eine hypothesengeleitete Forschung. Diese Modelle hatten aber auch auf die sogenannte prozessorientierte Schreibdidaktik großen Einfluss. Den Schreibprozess in seine einzelnen Phasen zu unterteilen – dem Planen, Formulieren und Überarbeiten also jeweils eigene Aufgaben zu widmen –, ist ein schreibpädagogischer Schritt, der mit diesen Modellen stark unterstützt wurde. Der Begriff des Arbeitsgedächtnisses, seiner Beschränkungen und der Prozesse, die es gleichzeitig kontrolliert, bildete die Grundlage für den Ansatz, das Generieren von Inhalten und deren Anordnung zu einem Text als zwei Arbeitsschritte voneinander zu trennen, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten.

Allerdings wird in diesem Zugang selten eine Entwicklungsperspektive modelliert. Dies geschieht vielleicht aufgrund der ohnehin sehr komplexen Gegenstandskonzeption und der entsprechend elaborierten Forschungsmethoden, derer sich diese Forschungsrichtung bedient. Möglicherweise lassen diese eine longitudinale Erweiterung forschungspraktisch kaum zu. Aber die Ausblendung des Einflusses von Unterricht ist sicherlich auch durch die disziplinäre Verortung der Schreibprozessforschung in der Kognitionspsychologie erklärbar. Hayes (1996) zum Beispiel ergänzt das von Linda Flower und ihm (1980) entwickelte Modell um die Faktoren „Motivation“ und „Affekt“, die Rolle von Unterricht bleibt aber auch in diesem Modell unbeantwortet (vgl. die Kritik von Alamargot/Fayol 2009). Darüber hinaus sind „Motivation“ und „Affekt“ wiederum Aspekte, die ausschließlich im Individuum angesiedelt sind. Die Interaktion in einer Schulkasse, zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen sowie zwischen Schüler_innen, bleibt hier ohne modellierte Entsprechung. Aber auch die bildungsinstitutionellen Seiten des schulischen Schreibens, wie dessen Bewertung und Produktion für und entlang von Beurteilungskriterien, werden ausgeblendet. Unbeachtet bleiben auch soziale Positionen, die über das Schreiben und die Schreibprodukte zugewiesen oder ausgehandelt werden können, und deren Einfluss auf die Schreibentwicklung bzw. die Entwicklung der Schreibenden. Im Langzeitgedächtnis der Schreibenden könnte neben Wissen über Thema, Adressat_innen und „Schreibpläne“ auch Wissen über eine migrationsgesellschaftliche Differenzordnung und die Positioniertheit der_des Schreibenden innerhalb dieser Ordnung enthalten sein, Wissen über migrationsgesellschaftliche Diskurse zu Lingualität (Dirim 2010; Dirim/Mecheril 2010; Busch 2013) und die sie erzeugenden Möglichkeits- und Handlungsspielräume.

Der in der Psycholinguistik verortete Forschungsüberblick von Tolchinsky (2006) betont den engen Zusammenhang zwischen der Aneignung von Schriftlichkeit und der Interaktion der Kinder mit ihrer Umgebung; Kinder scheinen alles, was mit Schriftlichkeit zu tun hat, aus ihrer Umgebung aufzusaugen und für ihre Aneignungsprozesse zu verwenden. Offen bleibt hier die Frage, ob auch hier diskursiv

vermittelte Differenzordnungen, zum Beispiel migrationsgesellschaftlicher Art (s. Kap. 3.2, „Analyseperspektive Subjektivierungstheorie“), eine Rolle spielen. Es wäre denkbar, dass Kinder bereits in diesem jungen Alter neben den Konventionen für Genre, Notationen etc. auch Bewertungen von Sprachen „lernen“ und „anwenden“, im Sinne eines Wissens darüber, welche Sprachen und welches Sprechen gesellschaftlich anerkannt werden und welche als nicht prestigeträchtig gelten. Birgit Springsits (2016) analysiert, wie etwa mit sprachenbezogenen Gruppeneinteilungen im Alphabetisierungsunterricht (im Rahmen einer koordinierten mehrsprachigen Alphabetisierung) Kinder bereits früh ein Wissen darüber entwickeln, „wo sie hingehören“, das heißt, welcher sprachlichen Gruppe und welcher damit verbundenen Besonderung sie sich zuordnen sollen.

Zugänge, die an Texten und der Entwicklung *mehrsprachiger* Schreibender interessiert sind, operieren in der Regel aus den Prämissen eines der oben genannten Zugänge heraus: Manche konzentrieren sich auf die Analyse von Texten, manche sind an dem Schreibprozess mehrsprachiger Schreibender interessiert, andere verstehen ihr Schreiben als situiert in sozialen Strukturen, die mitunter als solche verstanden werden, die durch Machtverhältnisse geprägt sind; und manche kombinieren diese Zugänge. Innerhalb des Feldes „Second Language Writing“ existiert eine höchst diverse, fruchtbare Debatte darüber, was „Second Language Writing“ ausmacht und mit welchen Zugängen eine Annäherung möglich ist (zusammenfassend: Matsuda 2013). Dabei scheint dieses Feld stärker als andere Zugänge an der Rolle von Unterricht interessiert zu sein; möglicherweise aufgrund seiner Anknüpfungspunkte an die Zweitspracherwerbsforschung. Im deutschsprachigen Diskurs nimmt Forschung zu zweitsprachlichem Schreiben eher eine marginalisierte Position ein; in allen hier vorgestellten Zugängen gibt es bis dato zwar wichtige, aber nur sehr wenige Studien. Dabei ist zu beobachten, dass der Zugang, Schreiben als soziale Praxis zu untersuchen, im deutschsprachigen Diskurs noch kaum verwendet wird.

Schreiben als *soziale Praxis* zu fassen bedeutet, die kontextuellen Faktoren zu berücksichtigen, die das Schreiben beeinflussen und auf die das Schreiben reagiert. In einer solchen Konzeption des Gegenstands rücken sowohl der Faktor des Unterrichts und der Unterrichtsinteraktionen als auch die Bedeutung außerschulischer Schreibpraktiken in den Fokus. Schreiben als soziale Praxis lenkt den Blick gleichermaßen auf die Schreibenden selbst und die Frage, was das Schreiben für sie bedeutet, was sie mit dem Schreiben erreichen möchten und wie sich innerhalb dieses Kontexts eine Schreibenden-Identität herausbildet. Insofern bietet dieser Zugang eine fruchtbare Ergänzung zu text- und prozessorientierten Zugängen an. Aber auch in diesem Zugang ist es notwendig zu beachten, was genau jeweils mit der Vokabel „sozial“ ausgedrückt ist (vgl. Schultz/Fecho 2000). „Sozial“ kann sich auf die unmittelbare Umgebung der Schreibenden beziehen und vor allem soziale Interaktionen meinen; „sozial“ kann aber auch weiter gefasst sein und gesellschaftliche und historische Dimensionen umfassen, wie etwa im Ansatz der „ecological theory“ (Smidt 2009) oder in Ansätzen, die sich auf das „time-scales“-Konzept von Lemke (2000;

2002) beziehen. Es ist jedoch von weitreichender Konsequenz, ob die Positionen der in diesen Kontexten agierenden Subjekte als neutral oder als hierarchisiert angesehen werden. Sobald angenommen wird, dass der Kontext von sozialen Machtverhältnissen durchzogen ist, liegt die Frage nahe, welche Rolle diese Machtverhältnisse für das Schreiben spielen. Inwiefern sind Schreibpraktiken Reaktionen auf diese Machtverhältnisse, inwieweit sind sie von ihnen bedingt, inwiefern können sie hierarchisierte Positionierungen transformieren? Was bedeuten hierarchisierte Positionierungen für das Schreiben und für die Subjekte, die in dieser Positioniertheit schreiben?

Bislang gibt es in dem Zugang, Schreiben als in Machtverhältnissen situierte soziale Praxis zu fassen, noch keine Modellierung von Schreibentwicklung, die in ihrer Konzeption migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse und insbesondere solche, die mit migrationsspezifischer Mehrsprachigkeit zu tun haben, berücksichtigt und theoretisiert. Damit ist die Forschungslücke markiert: Was durch den Begriff des Schreibens als soziale Praxis noch nicht hinreichend theoretisch gefasst werden kann, sind Fragen nach der *Entwicklung* der Fähigkeit zu schreiben innerhalb der institutionellen, von migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen geprägten Kontexte, in die das Schreiben eingebettet ist. Die Beschreibung von Entwicklungsprozessen scheint auf den ersten Blick einen Fokus auf das Individuum oder die von ihm verfertigten Produkte zu erfordern. Das Ziel dieser Arbeit ist es jedoch, Entwicklungsprozesse von Schreibenden zu analysieren und zu beschreiben, ohne die Bedingtheit ihres Schreibens durch machtförmige soziale und diskursive Strukturen außer Acht zu lassen, vielmehr diese Entwicklung als zumindest teilweise bedingt durch soziale und diskursive Strukturen zu verstehen und danach zu fragen, wie empirische Auskünfte von Schreibenden aus dieser Sicht interpretiert werden können. Rahmend hierfür ist ein Verständnis dieser Strukturen als spezifisch migrationsgesellschaftlich (Mecheril 2003; Mecheril et al. 2010; Mecheril et al. 2013) und durch Diskurse über migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit geprägt (Dirim 2010; Dirim/Mecheril 2010; Dirim 2013). Für dieses Ziel erscheint die Verwendung eines subjektivierungstheoretischen Ansatzes nach Foucault (1982/2005) und Butler (1997b), akzentuiert durch die Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Differenzordnungen (Mecheril 2003) und Linguälitätsdiskurse (Dirim 2010; Busch 2013), als theoretischer Rahmen dieser Arbeit sehr fruchtbar. Subjektivierungstheoretische Ansätze fragen danach, „wie ein Mensch zum Subjekt wird“ (Foucault 1982/2005), also nach dem Werden eines Subjekts, das sie als eine soziale Kategorie begreifen. Für die Frage der Entstehung des Subjekts nehmen sie diskursiv hergestellte gesellschaftliche Ordnungen als relevant an, da diese den Rahmen bilden, innerhalb dessen sich Menschen als soziale Subjekte verstehen lernen. Dieser Rahmen gibt aus subjektivierungstheoretischer Sicht die Möglichkeiten vor, innerhalb derer Subjekte sich positionieren und ein Selbstverständnis von sich und ihren Handlungsmöglichkeiten entwickeln können – ohne allerdings Subjekte vollständig auf diese Möglichkeiten festzulegen, da diese grundsätzlich als eigensinnig und widerständig gedacht werden. Aus subjektivierungstheoretischer Sicht findet dieser Eigensinn und diese Widerständigkeit allerdings in Auseinandersetzung mit dem diskursiv hergestellten

Rahmen statt, der von den entstehenden Subjekten als vorgängig angenommen wird. *Subjektivierung* bezeichnet demnach den Prozess des Werdens, der Konstitution eines Subjekts, der als in enger Verwobenheit mit diskursiv hergestellten sozialen Strukturen stattfindend gedacht wird. In dieser Arbeit soll die Entstehung von *Schreibenden-Subjekten* fokussiert werden, also die Entwicklung von Schreibenden im Kontext von und in Auseinandersetzung mit diskursiv vermittelten institutionellen und gesellschaftlichen Rahmungen oder Ordnungen. Eine migrationspädagogische Akzentuierung schärft den Fokus dieser Perspektive für die spezifische Unterscheidungsmacht solcher Kategorien, die in migrationsgesellschaftlichen Differenzordnungen wirksam werden, unter anderem jene der „Sprachigkeit“ (Busch 2013). Dieser Ansatz wird im folgenden Kapitel nun genauer vorgestellt.

3 Eine subjektivierungstheoretische Modellierung von Schreibentwicklung

Nachdem im vorigen Kapitel Modellierungen und Ergebnisse zu Schreibentwicklung aus unterschiedlichen Zweigen der Schreibforschung vorgestellt wurden, folgt hier der spezifische theoretische Vorschlag dieser Arbeit: eine subjektivierungstheoretische Modellierung von Schreibentwicklung.

Überlegungen dazu, wie die Beziehungen zwischen Individuum und seiner Umwelt theoretisch gefasst werden können, bewegen sich häufig zwischen zwei Polen: Es gibt Ansätze, die die Handlungsfähigkeit („agency“) des Individuums stärker hervorheben, und Ansätze, die stärker die Bedingtheit seines Handelns durch gesellschaftliche und institutionelle Strukturen sowie soziale Beziehungen betonen (vgl. Kostouli 2009). Die meisten Arbeiten im Kontext der Schreibforschung betonen die Handlungsfähigkeit von Schreibenden und modellieren, wie eine solche Handlungsfähigkeit theoretisch gefasst werden kann (etwa Dyson 1995, 1997; Smidt 2009; Kostouli 2009).

Der theoretische Rahmen, der in dieser Arbeit eingenommen wird, knüpft an die genannten Arbeiten an, wendet sich mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive aber dezidiert stärker der Frage nach der Bedingtheit von Schreibentwicklung zu. Es wird also nicht nur das soziale Gefüge betrachtet, in dem einzelne Schreibende Texte verfassen, und die Aushandlungen, die sie mit ihren Texten verfolgen oder die Repräsentation ihres Selbst, die sie in den Texten entstehen lassen können. Sondern es kann hier analysiert werden, wie – über einen längeren Zeitraum hinweg – sich Schreibende innerhalb dieses Gefüges und durch dieses Gefüge *entwickeln*, und auch, wie sich dieses Gefüge in sie einschreibt und ihr Schreiben beeinflusst. Die Schreibpraktiken, die sie vollziehen und die an ihnen vollzogen werden, formen sie als Schreibende und stellen sie als Schreibende her, so die Konzeptualisierung des Gegenstands aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive. Es geht also nicht nur darum, welche Positionen sie durch ihr Schreiben aushandeln, sondern auch darum, wie diese Positionen und der Prozess der Aushandlung dieser Positionen sie als Schreibende beeinflussen, bilden, formen – also um etwas, das dem Aushandeln von Positionen vorgängig ist. Es geht darum, *wie dieses Subjekt entstanden ist und wer folglich dieses Subjekt ist*, das wir nun beim schreibenden Aushandeln von Positionen betrachten können. Es ist nicht das Anliegen dieser Arbeit, die transformativen Potenziale schreibender Handlungsfähigkeit zu ignorieren oder in Frage zu stellen. Ich gehe davon aus, dass Schreiben als Tätigkeit diese transformativen Potenziale besitzt, sehe aber die Notwendigkeit einer Theorie für die Frage, wie ein solches Subjekt, das transformative Handlungsfähigkeit im Schreiben besitzt, entstanden ist und wie es entstehen kann – sowie für ein Theorieangebot, das

die Bedingungen zu erklären vermag, wenn es vielleicht in einer individuellen Schreibentwicklung auch nicht zu einem solchen Potenzial kommt.

Weiterhin verfolgt diese Arbeit dezidiert eine longitudinale Perspektive: Es wird danach gefragt, welchen Einfluss von Machtverhältnissen geprägte soziale Kontexte über einen längeren Zeitraum hinweg über und durch Praktiken auf die Entwicklung von Schreibenden haben. Hierfür ist die Nutzung einer subjektivierungstheoretischen Perspektive anstelle einer „nur“ diskurstheoretischen, wie sie etwa in Gee (1990), Maybin (2000) oder Kostouli (2009) ausgearbeitet wird, ein großer Vorteil: Durch sie wird eine Prozessperspektive ermöglicht. Zudem machen subjektivierungstheoretische Ansätze einige Erklärungs- und Begriffsangebote für die Frage, wie sich Prozesse des Werdens (hier: von Subjekten) in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Kontexten vollziehen, die in stärker auf Diskurstheorie fokussierten Arbeiten noch nicht angelegt sind. Diese Erklärungsangebote werden in Kapitel 3.2 ausgeführt.

Die Entfaltung des theoretischen Rahmens beginnt im Folgenden mit der Darstellung der Forschungsergebnisse von Anne Dyson (1997, 1995), da sie eindrücklich zeigen, wie sehr gesellschaftliche Machtverhältnisse ins Schreiben hineinwirken.

Die ethnografischen Daten, die Dyson (1997, 1995) vorstellt und interpretiert, zeigen, wie stark gesellschaftliche Diskurse – hier: zu Gender – für Kinder präsent sind und wie diese deren (Schreib-)Handlungsspielraum vorgeben, insbesondere dann, wenn sie scheinbar autonome Formen des Arbeitens oder Schreibens wählen. In der Schulklasse, die Dyson in ihrer ethnografischen Längsschnittstudie beobachtet (zum Zeitpunkt der Generierung der Daten, die im Artikel bearbeitet werden, ist es eine erste Schulstufe), gibt es eine tägliche „composing time“, in der die Schüler_innen nach eigener Themenwahl Texte produzieren. Anfangs überwiegen die zeichnerischen, mündlichen und gestisch-/mimischen Gestaltungsmittel, nach und nach werden die Zeichnungen mit mehr Wörtern versehen, und schließlich entstehen erste Texte. Die Texte können in der Form des „Autor_innentheaters“ von diesen aufgeführt werden, wobei die Verfasser_innen gleichzeitig als Regisseur_innen fungieren und Rollen und Regieanweisungen vergeben. Die Aufführungen und Texte werden mit der Klasse nachbesprochen, wobei die Lehrkraft diese Besprechungen leitet. Das Genre, das die Schüler_innen vor allem wählen, sind „superhero stories“, wobei sie sich an zu dieser Zeit populären Fernsehsendungen wie „Ninja Turtles“ und „X-Men“ orientieren. Die Gender-Konstellationen der Fernsehsendungen, welche gesellschaftliche Machtverhältnisse in Bezug auf Gender reflektieren, werden von dem Schüler, dessen Handeln die Autorin vorstellt und interpretiert, sowie von seinen Mitschülern als gegeben übernommen. So strukturieren diese medial vermittelten Machtverhältnisse sowohl die Texte als auch die Theateraufführungen der Schüler_innen. In vielen dieser Texte und Theaterstücke kommen keine weiblichen Rollen vor, sodass die Schülerinnen der Klasse von den Stücken ausgeschlossen sind oder nur durch sehr viel Durchsetzungskraft erreichen können, männliche Rollen spielen zu können, und das heißt hier: eine Möglichkeit, im unterrichtlichen Rahmen handeln und sprechen zu können. Die sich männlich positionierenden Kinder

reagieren auf die Einwände der sich weiblich positionierenden Kinder mit einer Sicherheit („yes, there are no girls in the play“), die ihnen der geschriebene Text einerseits (so Dyson) und der diesen speisende gesellschaftliche Diskurs andererseits (so meine Interpretation) verleiht. Trotz der von der Lehrkraft geleiteten Schreibkonferenz ist es letztlich, so Dyson, die Hartnäckigkeit zweier Mädchen, die den Schüler dazu bringt, seine Texte um weibliche Rollen zu erweitern.

Aus Anne Dysons Forschung wird deutlich, wie stark gesellschaftliche Machtverhältnisse bereits in das (schulische) Schreiben von jungen Schreibenden hineinwirken. Die jungen Schreibenden sind hier also, trotz einer Autonomie ermöglichenden Aufgabenumgebung, keineswegs autonom in der Wahl ihrer Inhalte und in den Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, um den ihnen wichtigen Inhalten Gehör zu verschaffen. Für diese Beobachtung – dass Individuen nicht autonom handeln, sondern dass ihr Handeln in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen steht, selbst, wenn es auf den ersten Blick selbstbestimmt erscheint – existieren ausdifferenzierte Theorieangebote: Poststrukturalistische Subjektkonzeptionen etwa fragen danach, was ein Subjekt ist und wie es entsteht, wenn es nicht als frei und autonom gedacht werden kann. Diese bilden den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit. Bevor in diesem Kapitel diese andere Subjektkonzeption – die eines nicht-souveränen Subjekts – dargestellt werden soll, soll ein weiterer Ansatz vorgestellt werden, der für diese Arbeit als sensibilisierendes Konzept fungiert hat: jener der Academic Literacies (einführend: Lillis/Scott 2008a; 2008b).

3.1 Academic Literacies als sensibilisierendes Konzept

Die Arbeiten, die im Kontext der Academic Literacies entstanden sind, betrachten Hochschulen als gesellschaftlich geformte Räume, die gesellschaftliche Machtstrukturen reproduzieren und gleichzeitig eigene interne Machtstrukturen etablieren. Theoretische Bezugspunkte sind vor allem die machtsensiblen diskurstheoretischen Arbeiten von Norman Fairclough, der an Foucaults Diskursbegriff anknüpft und mit weiteren Bezügen zu Louis Althusser und Antonio Gramsci auch hegemoniekritisch arbeitet. Weitere theoretische Bezugspunkte der Academic Literacies sind die Arbeiten von Brian Street (1984), der den Prozess der Alphabetisierung des globalen Südens durch den globalen Norden im Rahmen von Entwicklungsarbeit ethnografisch und machtkritisch beforscht hat, sowie Bachtins Arbeiten. Als zwei Beispiele für die vielfältigen Bezugnahmen auf Bachtin soll hier auf die Unterscheidung zwischen den Auffassungen, Sprache sei gegeben (also natürlich und objektiv vorhanden) oder vorgegeben (womit deren Verknüpfung mit Machtverhältnissen markiert ist), verwiesen werden; sowie auf die Vielstimmigkeit des Diskurses, die von „zentripetalen Kräften“ unterdrückt wird, also solchen Kräften, die auf ein einziges Zentrum hin organisiert sind.

Im Ansatz der Academic Literacies bildet die Hochschule demnach nicht einen neutralen Raum der Wissensproduktion, sondern ist von gesellschaftlichen Differenzordnungen durchzogen. So analysiert Theresa Lillis (2001) Hochschulen als

weiße, männlich und kolonial geprägte Räume, also Räume, in denen spezifische Diskurstraditionen und Positionen privilegiert gegenüber anderen sind. Forschungsarbeiten der Academic Literacies untersuchen, welche Effekte diese Machtstrukturen auf Formen studentischen Schreibens haben. Lillis (2001) untersucht in ihrer Arbeit Gespräche von Schreibberater_innen mit Studierenden. Sie zeigt, wie Schreibende Abschnitte aus ihren Texten streichen, von denen sie das Gefühl haben, dass sie sie in solcherart strukturierten Räumen nicht äußern dürfen, etwa Abschnitte über ihre Verletzung und Wut darüber, von weißen Autor_innen nicht als bilingual anerkannt zu werden, weil eine der Sprachen der Student_in von diesen Autor_innen nicht als vollwertige Sprache anerkannt wird.

Der Verweis auf die Situiertheit des Schreibens ruft in Erinnerung, dass Schreiben nicht frei und autonom geschieht, sondern Beschränkungen unterliegt, die gesellschaftliche Strukturen widerspiegeln. Allerdings bedeutet dies nicht, Schreibenden Handlungsfähigkeit (agency) abzusprechen:

„[A]gency doesn't disappear in institutionalised semiotic spaces – but it is also the case that options for choice are more tightly constrained, through practices and ideologies around gatekeeping.“ (Lillis 2013, S. 139)

In den Academic Literacies wurden auch einige Arbeiten durchgeführt, die eine Subjektperspektive einnehmen, jedoch in einer weniger machtsensiblen Art und Weise als die Arbeiten von Lillis. Vor allem die Arbeiten von Roz Ivanič sowie Arbeiten, die sie mit Kolleg_innen verfasst hat, sind von einem großen Interesse an den Schreibenden selbst geprägt (Ivanič 1998; Clark/Ivanič 1997; Ivanič/Camps 2001). Allerdings – und hier unterscheiden sich diese Arbeiten deutlich von der Perspektive meiner Analyse – nutzt Ivanič einen Identitätsbegriff, um sich diesem Thema zu nähern. Dieser Ansatz wurde im Rahmen meiner Arbeit nicht weiter verfolgt, soll hier aber dennoch dargestellt werden, um anschließend die Abgrenzung davon zu begründen.

Ivaničs Grundannahme ist, dass Schreibende in Texten diskursive Repräsentationen eines „Selbst“ konstruieren. Diese Repräsentationen sind durch eine linguistische Analyse des Textes rekonstruierbar, und zwar in Bezug auf die Positionierungen, die die_der Schreibende von sich selbst im Text vornimmt. Dabei nutzt Ivanič einen Begriff von Subjektpositionen, die sie als „socially available possibilities for self-hood“ definiert (Clark/Ivanič 1997). Diese sozial verfügbaren Subjektpositionen bilden den Rahmen der Modellierung dessen, was Romy Clark und Roz Ivanič (1997) und Ivanič (1998) „writer identity“ nennen. Weitere Bestandteile, die die „writer identity“ bilden, sind das „autobiografische Selbst“, also die Lebensgeschichte der_des Schreibenden; das „diskursive Selbst“, also die textliche Repräsentation der_des Schreibenden; sowie das „Autor_innen-Selbst“, das Selbstverständnis der_des Schreibenden als Autor_in. Ivanič und ihre Kolleginnen betonen dabei immer wieder die Möglichkeit des Handlungsspielraums, der sich innerhalb dieser Bedingtheit daraus ergebe, dass Schreibende aus den sozial verfügbaren Subjektpositionen wählen und diese neu kombinieren können. Amy Burgess und Roz Ivanič (2010) erweitern die-

sen Ansatz, indem sie die prozessuale Dimension der Konstruktion von Identitäten betonen; sie verwenden hier auch den Begriff „identification“. Hier wird auf Lemkes Konzept der „time-scales“ (Lemke 2000; Lemke 2002) verwiesen als auf eine historische Dimension, auf die in Praktiken der Identitätskonstruktion zurückgegriffen werden kann.

Der Ansatz der „writer identity“ von Ivanič et al. fokussiert also darauf, dass Schreibende aus Subjektpositionen wählen und ihre Identität selbst schreibend konstruieren können und beruht auf der Annahme, dass diese Identität durch Textanalysen rekonstruierbar sei. Der Lokus der Identitätskonstruktion liegt in diesem Ansatz also sehr stark im Individuum selbst. Allenfalls antizipierte Leser_innen beeinflussen die Konstruktion dieses „Selbst“ im Text, was Burgess und Ivanič (2010) als „being written“ bezeichnen. Die genannten Arbeiten richten weniger Aufmerksamkeit auf die Situiertheit dieses Prozesses der Konstruktion von „writer identities“ in hierarchisierten gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen als etwa die Arbeiten von Lillis. Dennoch war auch die Auseinandersetzung mit diesem Modell ein wichtiger Schritt in der Herausbildung der für diese Arbeit notwendigen Analyseperspektive.

Dem Ansatz der Academic Literacies ist noch keine Entwicklungsperspektive inhärent. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich jedoch gerade auf das Werden von Schreibenden – aus der Perspektive heraus, dass dieses Werden sich in situierten sozialen Praktiken vollzieht. Wenn Schreiben in Machtverhältnisse eingebettet ist, was bedeutet es dann, sich innerhalb dieser Strukturen als Schreibende_r zu entwickeln, ein schreibendes Subjekt zu werden? Welchen Einfluss nehmen diese Strukturen auf die Schreibfähigkeiten, die Verständnisse vom Schreiben und die Selbstverständnisse von Schreibenden über einen längeren Zeitraum hinweg? Wie setzen sich Schreibende im und durch das Schreiben zu diesen Machtverhältnissen langfristig in ein Verhältnis, und verändert sich dieses Verhältnis im Laufe der Zeit? Für dieses auf eine längerfristige Zeitperspektive abgestellte Forschungsinteresse bietet die Subjektivierungstheorie einen sehr fruchtbaren Bezugsrahmen.

3.2 Analyseperspektive Subjektivierungstheorie

Foucaults Satz, er habe zeitlebens herauszufinden versucht, „auf welche Weise ein Mensch zum Subjekt wird“ (Foucault 1982, S. 240), deutet an, dass in dem hier vorzustellenden Theorieangebot zwischen Mensch und Subjekt ein analytischer Unterschied gemacht wird. Der Prozess, den Foucault hier benennt – wie aus Menschen Subjekte werden – wird als Subjektivierung¹³ bezeichnet.

13 Bei Althusser im Französischen „assujettissement“, auch bei Foucault in „Überwachen und Strafen“, später nutzt Foucault den Begriff „subjectivation“; in der deutschsprachigen Rezeption im Allgemeinen „Subjektivierung“. Im Englischen bei Butler „subjectivation“, in der deutschsprachigen Übersetzung von Reiner Ansen „Subjektivierung“, in daran angelehnten Rezeptionszusammenhängen, z. B. bei Kleiner/Rose (2014), auch im deutschsprachigen Diskurs „Subjektivierung“.

3.2.1 Das nicht-souveräne Subjekt

Nachfolgend soll Leser_innen, für die dieses Feld möglicherweise neu ist, ein erster Zugang zu poststrukturalistischen Subjekttheorien ermöglicht werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann dieser Text jedoch nur einführend, hinführend konzipiert werden, keineswegs erschöpfend. Der Fokus liegt dabei auf den Arbeiten Foucaults sowie Butlers.¹⁴

Foucault beschreibt in seinem „Gespräch mit Ducio Trombadori“ (Foucault 2005c) das Unbehagen und den Unmut, den er und andere in Bezug auf den Lehrkanon der universitären Philosophie der Nachkriegszeit empfanden, der vor allem von Hegel und der Phänomenologie geprägt gewesen sei sowie von einer Subjekt-konzeption, die ein schöpferisches, gestaltendes, autonomes, souveränes Subjekt als selbstverständlich setzte. Foucault beschreibt seine Auseinandersetzung mit Marx sowie seine Entdeckung von Nietzsche, der wegen seiner Instrumentalisierung im Nationalsozialismus nicht gelehrt wurde. Vor dem Hintergrund der Erfahrung des Krieges und des Nationalsozialismus erschienen ihm und anderen jungen Menschen autonome, souveräne Subjekt-konzeptionen unerträglich:

„Die Erfahrung des Krieges hatte uns die Notwendigkeit und die Dringlichkeit einer Gesellschaft bewiesen, die radikal verschieden wäre von jener, in der wir lebten. Diese Gesellschaft, die den Nazismus zugelassen hatte, die vor ihm im Staub gelegen hatte und dann mit fliegenden Fahnen zu de Gaulle übergelaufen war. Gegenüber all dem empfand einer großer Teil der französischen Jugend tiefen Abscheu. Die Welt und die Gesellschaft, die uns vorschwebte, wäre nicht nur eine andere gewesen, sondern eine, in der auch wir andere gewesen wären; wir wollten völlig andere sein in einer völlig anderen Welt. So konnte uns der Hegelianismus, der uns an der Universität angeboten wurde, mit seinem Modell durchgängiger Intelligibilität der Geschichte nicht mehr genügen; und ebenso wenig Phänomenologie und Existentialismus, die am Primat des Subjekts und seinem grundlegenden Wert festhielten.“ (Foucault 2005c, S. 61)

Ausgangspunkt poststrukturalistischer Subjekttheorien ist demnach eine Abwendung von der Vorstellung eines souveränen und autonomen Subjekts, eine Vorstellung, die Peter Zima (2000) in der bürgerlichen Moderne des 18. und 19. Jahrhunderts verortet. Poststrukturalistische Subjekttheorien wenden sich gegen die Subjekt-konzeption der Aufklärung, welche das Subjekt als Urheber und Gestalter seiner selbst konzipiert; diese betrachten das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft mit Kant als „selbstverschuldete Unmündigkeit“ und somit als vom Subjekt veränderbar. Demnach sei nicht nur das Subjekt in der Lage, seine Abhängigkeit von den Verhältnissen seiner Umgebung zu überwinden, sondern auch, sich dadurch grundlegend selbst zu verändern: mündig zu werden.

Im Folgenden sollen einige zentrale Merkmale des poststrukturalistisch konzipierten Subjekts genannt werden, bevor der nächste Abschnitt sich den Antworten auf die Frage widmet, wie die Entstehung eines solchen Subjekts, seine Subjektivie-

¹⁴ Der folgende Abschnitt fußt auf der Auseinandersetzung mit v.a.: Foucault (1982); Butler (1997b); Hauskeller (2000); Zima (2000); Reckwitz (2008a); Broden/Mecheril (2010); Meißner (2010); Rose (2012a); Rose (2012b); Saar (2013); Schütt (2015).

rung, zu denken sei. In vielen Aspekten lässt sich das poststrukturalistische Subjekt als Gegenentwurf zu modernen, souveränen Subjektkonzeptionen verstehen, weshalb in den meisten subjekttheoretischen Abhandlungen dieses Subjekt durch eine Abgrenzung von dem beschrieben wird, was es *nicht* ist. Es wird beschrieben als etwas, das nicht souverän, nicht aus sich selbst heraus agierend und nicht einfach so Urheber seiner Handlungen ist. Dennoch ist diese Subjektkonzeption mehr als nur das Gegenteil einer souveränen Subjektkonzeption. Sie erschöpft sich gerade nicht darin, die Bedingtheit oder Begrenztheit eines Subjekts durch seine Umgebung bzw. durch die es umgebenden Verhältnisse zu postulieren. Dies wäre im Grunde nicht weit entfernt von einer aufklärerischen Subjektkonzeption, denn von der Feststellung von Fremdbestimmung hin zu der Aufforderung, sich dieser Fremdbestimmung zu entheben, ist es nur ein gradueller, kein kategorialer Schritt. Das tatsächlich Neue und gerade für die Analyse von Bildungsprozessen (und somit für Schreibentwicklungsprozesse) höchst Fruchtbare an Foucaults Subjektkonzeption ist die Überwindung der Dichotomie eines fremd- vs. eines selbstbestimmten Subjekts in seinem Vorschlag, ein Subjekt *als Produkt von Machtverhältnissen* zu begreifen. Damit werden Machtverhältnisse nicht mehr als etwas dem Subjekt Äußerliches gesehen, gegen das es sich prinzipiell wehren könnte, sondern als etwas, für das die Kategorie „äußerlich/innerlich“ nicht mehr greifen kann. Indem das Subjekt als Produkt von Machtverhältnissen gesehen, als von ihnen hergestellt gedacht wird, wird deutlich, dass ein Subjekt nicht einfach in Opposition zu diesen Verhältnissen treten kann, da es nur innerhalb und nur als Teil dieser Verhältnisse Subjektstatus erlangen, als Subjekt agieren kann. Das Subjekt wird grundlegend als soziale Kategorie verstanden; als ein Ort, ein Platz, eine Stelle im Diskurs, die als sozial lebbar gelten kann (vgl. Butler 1997), da sie innerhalb dieser Machtverhältnisse als sozial anerkannt gilt – eine Stelle, die eingenommen und bewohnt werden kann, um von dort aus verschiedene Handlungen als Subjekt vornehmen zu können.

3.2.2 Diskursbegriff

Es ist wesentlich, die obigen Ausführungen durch solche zum Foucault'schen Diskursbegriff, auf den sich auch Butler bezieht, zu ergänzen (Bublitz 2003; Reckwitz 2008). Diskurs bezeichnet in diesem Zusammenhang nicht nur etwa das Gespräch in einer Unterrichtssituation oder den Fachdiskurs einer wissenschaftlichen Disziplin; Diskurs wird hier sehr viel umfassender als „Macht-Wissen-Komplex“ gedacht. Er entsteht durch alles, was gesagt, geschrieben und in weiterer Form, z. B. durch Bilder, symbolisch vermittelt wird; er entfaltet soziale Wirkung, und er stellt Machtverhältnisse her. Die soziale Wirkung besteht zum einen darin, dass Diskurse uns im Sinne der Herstellung sozialer Wirklichkeit die Welt vermitteln. Innerhalb dieses Ansatzes gedacht, entstehen unsere Wahrnehmungen und Empfindungen nicht aus uns selbst heraus, sondern sind strukturiert und geformt durch Diskurse. Wir nehmen etwas in einer bestimmten Art und Weise wahr, weil wir durch Diskurse gelernt haben, in den Kategorien dieser Diskurse zu denken, zu fühlen und zu sprechen. Um zu zeigen, wie sehr dies der Fall ist, untersucht Foucault mit einem

historisch umfassenden Blick die Veränderung „großer“ Diskurse über Jahrhunderte hinweg, insbesondere, wie diese sich im Zuge der Herausbildung europäisch-westlicher Gesellschaften der Neuzeit verändert haben (Foucault 1969). Er zeigt dadurch, dass die Kategorien unserer Wahrnehmung immer geschichtlich gewachsen sind und diskursiv hervorgebracht werden, etwa durch wissenschaftliche Begriffe und bestimmte Blicke von Wissenschaft auf Wirklichkeit – wie etwa die Objektivierung von Sprache durch das Schreiben von Grammatiken in „Die Ordnung der Dinge“ (Foucault 1966) – und dass diese Kategorien eine gesellschaftliche Funktion erfüllen.

Zum anderen etablieren Diskurse Machtverhältnisse. In ihnen sind nicht nur Kategorien eingeschrieben, die unsere Wahrnehmung strukturieren, sondern diese Kategorien sind auch in ein hierarchisiertes Verhältnis zueinander gesetzt. Eine solche Art der Hierarchisierung ist es, eine Kategorie als „normal“, „gesund“, „zugehörig“ zu definieren, und ihr Gegenteil, ihr „Anderes“, als „abnormal“, „krank“, „nicht zugehörig“ etc. Dabei dient die „Erfindung“ der abnormalen Kategorie dazu, als ihr Gegenstück eine normale Kategorie herzustellen. Foucault untersucht eine Reihe von gesellschaftlichen Institutionen, die eingerichtet wurden, um „Abnormales“ aus der Öffentlichkeit zu entfernen und in Gebäuden zu verwahren, die der Öffentlichkeit nicht selbstverständlich zugänglich waren: das Gefängnis, die Irrenanstalt, das Krankenhaus (Foucault 1961; 1962; 1963). Fanden Geburt und Sterben vorher als Teil des sozialen Lebens in den Häusern der Menschen statt und existierten Menschen, die später als geistig abnormal angesehen wurden, am Rande der Gesellschaft, aber als sichtbarer Teil von ihr, entstanden nun Institutionen und mit ihnen Kategorien, die klar zwischen „normal“ und „abnormal“ trennten, die das öffentliche und private Bild des sozialen Lebens beeinflussten und die Menschen veranlassten, diese Kategorien in ihrer Wahrnehmung Anderer anzuwenden. Die Abspaltung des „Abnormalen“ erfüllte so die Funktion, die „normale“ Gesellschaft als gesund und rational herzustellen.

Diskurse erzeugen also hierarchisierte Positionen, die mit unterschiedlichen Möglichkeiten ausgestattet sind: unterschiedlichen Möglichkeiten, zu sprechen und den Diskurs zu beeinflussen, gehört zu werden¹⁵ und die eigene Subjektposition zu verändern. Damit entstehen auch Felder dessen, was sagbar und was nicht sagbar ist – in Butlers Worten erzeugt der Diskurs lebbare und nicht lebbare Positionen (vgl. Butler 2004).

Zentral für einen subjektivierungstheoretischen Ansatz ist nun die These, dass der Diskurs nicht nur Positionen formt, sondern dass diese für den Prozess der Subjektwerdung auch höchst relevant sind. In Bezug auf die Frage, wie dieser Prozess innerhalb des Diskursbegriffs gedacht werden kann – Diskurs als machtförmiger, produktiver Komplex –, hat Butler Vorschläge unterbreitet: Sie nutzt Althusser (1970/2016) Begriff der „Anrufung“, um die Verknüpfung von Individuen und Diskursen zu theoretisieren. Althusser illustriert seinen Begriff der Anrufung (frz. „in-

¹⁵ Spivak (1985) ergänzt, dass es nicht das Problem ist, dass Subjekte nicht sprechen könnten, sondern dass sie nicht gehört werden.

terpellation“, was auch Verhaftung bedeutet) durch folgende Szene: Ein Polizist ruft auf offener Straße „He, Sie da!“ Ein Passant dreht sich daraufhin zu ihm um:

„Einmal unterstellt, dass die vorgestellte theoretische Szene sich auf der Straße abspielt, dann dreht sich das angerufene Individuum um. Durch diese einfache physische Wendung um 180 Grad wird es zum *Subjekt*. Warum? Weil es damit anerkennt, dass der Anruf ‚genau‘ ihm galt und dass es ‚gerade es war, das angerufen wurde‘ (und niemand anderes).“ (Althusser 1970/2016, S. 88 f.)

Auch Diskurse (bzw. in der Terminologie von Althusser: Ideologien) halten Anrufungen bereit, und zwar jederzeit. Indem Menschen, insbesondere solche in einer machtvollen Position, andere Menschen mit Bezug auf Kategorien anrufen, die der Diskurs, immer in hierarchisierter Form, bereitstellt – das heißt diese adressieren, ansprechen, ihnen zu erkennen geben, dass sie sie durch die Brille dieser Kategorie wahrnehmen und erwarten, dass die_der Angesprochene entsprechend dieser Kategorie antwortet – vollziehen sie eine „Verhaftung“ der_des Angesprochenen mit dieser Kategorie des Diskurses (was freilich nicht bedeutet, dass die Angesprochenen in dieser Kategorie verhaftet bleiben müssen). Die Kategorie enthält nicht nur Hierarchisierungen, sondern ist auch diskursiv aufgeladen mit all den Bildern und Eigenschaften, die der Diskurs für diese Kategorie bereithält, und in sie ist die Geschichte eines Begriffs und damit die Geschichte der Verhältnisse, die den Begriff hervorgebracht haben, eingeschrieben. Die Adressierung zwingt die_den Angesprochene_n dazu, sich zur Adressierung zu verhalten, und in diesem Zwang ist die_der Angesprochene mit dem Diskurs „gekoppelt“. Dieser bildliche Ausdruck stammt aus den Cultural Studies (Begriff der „Artikulation“ als „Kopplung“ von Menschen mit einem Diskurs in einem bestimmten Moment, vgl. Mecheril [2006]) und bringt zum Ausdruck, dass dieser Vorgang nicht flüchtig ist, sondern eine starke Wirkung entfaltet – wobei die Kopplung auch wieder aufgelöst werden kann. Subjektivierungstheoretisch entsteht in dieser Kopplung des Menschen mit dem Diskurs das Subjekt, das nicht gleichbedeutend mit dem Individuum ist. Das Subjekt ist somit gedacht als Naht zwischen Mensch und Diskurs (vgl. Mecheril 2006, S. 126), oder, mit anderen Worten: An dieser Naht entsteht das Subjekt als die Instanz, die innerhalb einer diskursiv hervorgebrachten und regulierten Gesellschaft die Möglichkeit hat, zu agieren und zu sprechen, indem sie die Struktur dieser Gesellschaft anerkennt und von dieser aus agiert. Ohne die Anerkennung und Zuhilfenahme dieser Struktur wäre keine sozial lesbare Interaktion oder Handlung möglich; es ist der Wunsch nach Intelligibilität und sozialer Existenz, der Individuen dazu bringt, Subjektpositionen anzunehmen und von ihnen aus zu agieren, auch wenn diese Positionen für sie selbst wenig vorteilhaft sind (vgl. Butler 1997, S. 131).

3.2.3 Subjektwerdung: Das Begehren nach sozialer Existenz

Butler entwickelt in einigen wesentlichen Punkten Ergänzungen zu Foucaults Subjektkonzeption. Sie folgt Foucault in der Konzeption des Subjekts als entstanden in einem paradoxen Prozess aus gleichzeitiger Unterwerfung und Ermöglichung, bietet

hierfür jedoch eine erweiterte Grundlegung an: Durch Anleihen bei Freud und Lacan versucht sie, den psychischen „Mechanismus“ dieses Zusammenspiels zu deuten.

Dadurch bietet sie gerade für die Frage, warum jemand zu einem Subjekt werden „mag“, selbst wenn diese Subjektwerdung für diese Person den grundlegenden Verlust anderer möglicher Subjektivitäten bedeutet, plausible Antworten. Zentral hierfür ist der Begriff der *Intelligibilität*, der sozialen Lesbarkeit eines Subjekts, ein Gradmesser, der zwingende Grundbedingung für das Erlangen des Subjekt-Status ist; erweitert kann dieser Begriff als „soziale Lebbarkeit“ verstanden werden. Dabei geht es um die zwischenmenschliche, aber auch darüber hinaus insgesamt soziale Erkennbarkeit und Anerkennbarkeit des betreffenden Subjekts und seiner spezifischen Formierung/Figuration, die eingenommen werden möchte, also nicht „nur“ um die Anerkennung eines privaten, vertrauten Gegenübers, sondern auch die eines unbekannten, vielleicht imaginierten oder generalisierten Dritten sowie um die gesellschaftliche, behördliche, gesetzliche, institutionelle Anerkennbarkeit. Das Verlangen nach sozialer Lesbarkeit/Verstehbarkeit/Anerkennbarkeit – also das Verlangen nach dem, was Butler mit dem Begriff „soziale Existenz“ zusammenfasst – sei so stark, dass eine Unterwerfung unter auch verkennende, erniedrigende und verlust-behaftete Anrufungen erfolge, um in der Folge eine soziale Existenz zu erhalten:

„How are we to understand the desire to be as a constitutive desire? Resituating conscience and interpellation within such an account, we might then add to this question another: How is such a desire exploited not only by law in the singular, but by laws of various kinds such *that we yield to subordination in order to maintain some sense of social ‚being‘*?“ (Butler 1997b, S. 131)

3.2.4 Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit innerhalb von Machtverhältnissen

Die Vorstellung der Herstellung von Subjekten durch und in Machtverhältnissen wird von Foucault durch den Hinweis akzentuiert, dass diese Subjekte als „frei“ hergestellt werden, da sonst keine Macht, sondern Gewalt ausgeübt werde. Dieser Gedanke ist von großer Tragweite. Zum einen bedeutet er den Vorschlag, dass ein Subjekt sich selbst als frei verstehen kann und dennoch nicht autonom ist, sondern dass diese Konzeption „als frei“ gerade seine Einbindung in Machtverhältnisse verschlei-ert.¹⁶ Zum anderen beinhaltet dieser Gedanke, dass ein Subjekt als fähig zu Handlungen hergestellt wird, wobei es dabei immer ein spezifisch und unterschiedlich handlungsfähiges ist, entsprechend der diskursiv hergestellten und mit unterschiedlichen Handlungsspielräumen versehenen Positionen, mit denen es diskursiv verknüpft wird. Diese Handlungen können sich nun auch gegen die Ursprünge und Mechanismen seiner Herstellung richten, also widerständig sein. Widerstandsfähigkeit bedeutet in dieser Logik demnach auch die Fähigkeit, dass ein Subjekt dieses

¹⁶ Dieser Gedanke wird in der Analyse neoliberaler Subjektkonzeptionen durch Ansätze, die auf Foucaults Konzept der „Gouvernementalität“ fußen, fruchtbar gemacht (Bröckling 2007). Hier handelt es sich um eine spezifische Form der Führung, bei der das umfassend geführte Subjekt in neoliberalen Verhältnissen von sich selbst denkt, es handele in größtmöglicher Freiheit.

Subjektsein transformieren kann. Foucault spricht von der Möglichkeit der „Ent-subjektivierung“, womit er ein Sich-Lösen vom Subjekt durch existenzielle Grenzerfahrung anspricht (Foucault 2005c, S. 54); für Butler entstehen Möglichkeiten des Widerstands und der Transformation in den Zwischenräumen zwischen Diskurs und dessen Aktualisierung in der Iteration (Anlehnung an Jacques Derrida), die die Möglichkeit zur „Fehlaneignung“, zur Verschiebung, zur Resignifizierung bietet.¹⁷ Dies bedeutet, dass Subjekte auf den Diskurs Einfluss nehmen können: Sie können Subjektpositionen Intelligibilität verschaffen, die bisher nicht intelligibel waren, oder ihnen Anerkennbarkeit erstreiten. In der LGBTQ-Bewegung etwa geschah dies in Bezug auf den Begriff „queer“. Bevor dieser durch die LGBTQ-Bewegung in einem jahrzehntelangen Kampf zu einem heute wesentlich anerkannten Begriff wurde, galt er als starke Abwertung. Prozesse der Resignifizierung sind notwendigerweise kollektive Prozesse, um soziale Wirkmacht zu entfalten; sie stehen auch der Einzelnen als Möglichkeit zur Verfügung, bedürfen aber innerhalb einer Interaktion der Anerkennung des Gegenübers.

Während Möglichkeiten zum Widerstand, zur Transformation innerhalb dieser Subjektkonzeption denkbar sind, bedeutet dies nicht, dass ein widerständiges Subjekt durch den Akt des Widerstands nun zu einem souveränen, autonomen Subjekt wird. Auch ein widerständiges Subjekt bleibt eingebunden in diskursiv hergestellte Machtverhältnisse und agiert innerhalb von ihnen. Während mit Butlers Verständnis von Derrida Diskurs als immerwährendes Zitat, als unaufhörliche Iteration, somit als Tätigkeit verstanden wird, die mit jeder Möglichkeit der Iteration einen kleinen Spielraum der Subversion und Verschiebung enthält, so ist mit Nadine Rose (2012, S. 157–159) ein widerständiges Subjekt als eines zu verstehen, das mehr und mehr in der Lage ist, diese Spielräume zu erkennen und zu nutzen.

3.2.5 Subjektwerdung: Millionenfache Wiederholung und Langzeitperspektive

Subjektwerdung geschieht also in Auseinandersetzung mit diskursiv hervorgebrachten hierarchisierten Kategorien und Subjektpositionen; die Möglichkeit zu sprechen und zu handeln vollzieht sich durch die Annahme einer sozial intelligiblen Subjektposition.

Der Begriff der Subjektivierung bezieht sich dabei nicht nur auf einzelne Momente von Anrufungen. Als Prozess der Subjektwerdung kann er auf lange Zeiträume angewendet werden. Unter einer solchen längeren Zeitperspektive ermöglicht er es, Prozesse der Subjektwerdung als Aufeinanderfolge von Anrufungen und Reaktionen auf diese zu verstehen; als millionenfach wiederholte Anrufungen und millionenfach wiederholte (und in der Wiederholung veränderbare) Reaktionen. Anrufungen, Adressierungen und Verwiesen-Werden auf Subjektpositionen geschehen nicht nur durch Menschen, sondern auch durch Gesetze, Institutionen, Gebäude, Rituale, Blicke, Gesten usw. So zwingt etwa der Umstand, dass die meisten Toiletten-

17 Für eine ausgezeichnete, sehr fundierte Diskussion dieser Prämissen und der Frage, wie aus der Perspektive von Subjektivierungstheorie Bildungsprozesse gefasst werden können, siehe Rose (2012, S. 150–159).

anlagen in „männliche“ und „weibliche“ Räume getrennt sind, Menschen, die sich keiner dieser Kategorien zuordnen, sich dennoch für einen dieser Räume entscheiden zu müssen und sich damit auch den Blicken (und möglicherweise Worten und Taten) derer auszusetzen, die „ihren“ Raum als selbstverständlich für „ihre“ binäre Geschlechtskategorie beanspruchen. Mit einem solchen Blick wird eine transsexuelle Person auf eine innerhalb eines binären Geschlechterverständnisses nicht-lebbare Position verwiesen und ist gezwungen, sich dazu zu verhalten. Das Wissen um diesen Blick (diese Worte, diese Taten) fügt sich in das im bisherigen Leben millionenfach gesammelte Wissen um die machtvolle symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit ein und beeinflusst auf diese Weise die Handlungsspielräume für weitere Interaktionen. Die „Naht“ wird zwar als auftrennbar gedacht. Jedoch verweist der Begriff der Subjektivierung darauf, dass es – aufgrund der millionenfach wiederholten Anrufungen, Blicke, Gesten ... – nicht ohne Weiteres und vor allem nicht für ein Individuum allein möglich ist, die Naht aufzulösen und – denn das wäre für die soziale Existenz notwendig – in einer lebbareren Variante neu zu nähen.

3.3 Migrationspädagogische Akzentuierung mit besonderer Fokussierung der Differenzkategorie Sprache

Für eine an migrationsgesellschaftlichen Fragestellungen interessierte Forschung ist eine Akzentuierung von subjektivierungstheoretischen Ansätzen notwendig, da eine auf Migration und migrationspezifische Mehrsprachigkeit bezogene Perspektive weder bei Butler noch bei Foucault angelegt ist. Auch erziehungswissenschaftliche Rezeptionen der Subjektivierungstheorie nehmen oft keine migrationspezifische Perspektive ein. Mecheril (2006) fordert ein, die spezifische Bedeutung der Verhältnisse, die im Kontext von Migration die Matrix anerkannter und nicht anerkannter Subjektpositionen bilden, eigens zu analysieren und zu kritisieren.

Für eine solche Akzentuierung soll hier der Ansatz der Migrationspädagogik dargestellt werden, der an postkoloniale Theorien und die Cultural Studies anknüpft (Mecheril 2004; Mecheril et al. 2010). Mit Migrationspädagogik ist ein Ansatz reflexiver und kritischer Pädagogik benannt, der nach der Herstellung einer migrationsgesellschaftlichen Differenzordnung durch die Herstellung von Anderen – in der Begrifflichkeit der Migrationspädagogik: Migrationsanderen – fragt. Diese Frage nach der Herstellung von Anderen knüpft an Edward Saids (1978) Begriff des „Othering“ an. In seinem Werk „Orientalism“, einem der Schlüsselwerke postkolonialer Theoriebildung, bezieht sich der Begriff des „Othering“ auf die Herstellung der „orientalen Anderen“ durch westliche Wissenschaftler_innen, Schriftsteller_innen und Künstler_innen im 19. Jahrhundert. Durch Reiseberichte, linguistische Studien, Romane und Gemälde wurde „die_der Orientale_in“ mit einem westlichen Blick auf spezifische Weise geschaffen, nämlich als negativ besetztes Gegenstück zum dadurch gleichzeitig aufgewerteten „Eigenen“, dem Westen. Indem „der_die Orientale“ exotisiert, sexualisiert und als naiv, rückständig und faul dargestellt wurde,

konnte „der_die Westler_in“ bzw. „der_die Europäer_in“ ein Selbstbild als rational und aufgeklärt schaffen; dieses Selbstbild als wirtschaftlich und technologisch progressiv legitimierte unter anderem die koloniale Ausbeutung des Ostens durch den Westen, des globalen Südens durch den globalen Norden. Die Inferiorisierung des Anderen wirkt also gleichzeitig als Superiorisierung des Eigenen. Zudem bewirkt die Definition und Abspaltung des Anderen (vgl. Thomas-Olalde und Velho [2011] zum Lacan'schen Bezug des Konzepts Othering) eine Kohäsion des Eigenen, eine Versicherung darüber, wer oder was „das Eigene“ ist. In von Migration geprägten Gesellschaften (Paul Mecheril prägte hierfür den Begriff der Migrationsgesellschaft, bezogen ist er dabei auf westliche Migrationsgesellschaften) gibt es die Tendenz, sich „des natio-ethno-kulturellen Eigenen“ darüber zu versichern, Menschen als Migrationsandere herzustellen und abzuwerten und auf diese Weise die privilegierten Positionen, die Angehörige der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Angehörigen von Minderheiten in dieser Gesellschaft einnehmen, zu legitimieren. Nationale, ethnische und kulturelle Kategorien werden aufgerufen, wenn Menschen als „Andere“ hergestellt werden. Dies drückt Mecheril et al. (2010) mit dem Begriff „natio-ethno-kulturelle Andere“ aus. Weitere Kategorien, die in diesem Zusammenhang relevant gesetzt werden, sind Religion und Sprache(n)/Sprachigkeit.

In der symbolischen Ordnung der Migrationsgesellschaft also sind solche Positionen aner kennbar, die das als „natio-ethno-kulturell Eigene“ Imaginierte nicht irritieren, nicht in Frage stellen; Positionen hingegen sind nicht aner kennbar, die „das Andere“ zum „Eigenen“ darstellen. Innerhalb dieser binären Ordnung wird dem „Anderen“ eine Unvereinbarkeit mit dem „Eigenen“ attestiert; gleichzeitig wird implizit die Forderung erhoben, durch Assimilation zu „einem von uns“ zu werden. Es wird also gefordert, sich zu dem „Eigenen“ als zugehörig zu verstehen – bei gleichzeitiger Herstellung als Andere, Nicht-Zugehörige. Alle Anzeichen von Abweichung vom „Eigenen“ sollen abgelegt werden, und indem diese Forderung formuliert wird, setzt sie gleichzeitig die Feststellung in die Welt, dass es so, wie es sein soll und gefordert ist, eben noch nicht ist. Insofern ist die Forderung nach Assimilation ebenfalls eine Herstellung und Abspaltung von Menschen als Migrationsandere. Mecherils (2003) Begriff der „Mehrfachzugehörigkeit“ bringt zum Ausdruck, dass Menschen sich zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen gleichzeitig zugehörig fühlen können; dieser Begriff steht im Gegensatz zur gerade angesprochenen Forderung.

Eine migrationspezifische Perspektive bedeutet ferner, Rassismus als eine migrationsgesellschaftliche Verhältnisse strukturierende Größe zu beleuchten, zu untersuchen, zu reflektieren, zu kritisieren und dessen Wirkmechanismen bei Fragen nach der Subjektwerdung in Migrationsgesellschaften einzubeziehen. In einer solcherart rassismuskritischen Rezeption der Subjektivierungstheorie diskutieren Anne Broden und Paul Mecheril (2010), inwiefern Bildung in einer Gesellschaft, die von Rassismus strukturiert ist, bedeutet, in Bildungsprozessen auch Rassismus zu „lernen“. Étienne Balibar (1992), auf den der migrationspädagogische Ansatz Bezug nimmt, spricht von einem „Rassismus ohne Rassen“, also von Verhältnissen, in de-

nen nicht mehr explizit an biologistische Vorstellungen unterschiedlicher „Rassen“ angeschlossen wird, um das Menschsein versehrende Praktiken – Hierarchisierungen, Ausschlüsse, Degradierungen, Tötungen, bis hin zu Genoziden – zu legitimieren. Als „Sprachversteck für Rasse“ (Leiprecht 2001) erhält die Bezugnahme auf die Kategorie „Kultur“ eine ähnliche Funktion. „Kultur“ erscheint als feste, wesenhafte Größe, unterscheidbar von „anderen“, ebenfalls fest abgrenzbaren „Kulturen“, und als etwas, das Menschen als wesentlich zugeschrieben und als Bezugsgröße herangezogen wird, um Hierarchisierungen, Ausschlüsse und Assimilationsforderungen zu legitimieren. İnci Dirim (Dirim 2010, auch Dirim/Mecheril 2010) überträgt diesen Ansatz auf Sprache und schlägt für eine solche Betrachtungsweise den Begriff „Linguizismus“ vor. Linguizistische Argumentationsfiguren legitimieren danach Hierarchisierungen, Abwertungen und Ausschlüsse durch die Bezugnahme auf Sprache. In ihrem Text „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ (2010) analysiert Dirim eine Abwertung von Menschen, die über die Herstellung, Relevantsetzung und Abwertung sprachlicher Differenz funktioniert.

Die Frage der Zugehörigkeit wird diskursiv durch die Relevantsetzung verschiedener Differenzlinien verhandelt. Neben den genannten Kategorien der Nation, Ethnie, Kultur und Religion ist es im Zusammenhang dieser Arbeit vor allem die Kategorie der Sprache und der Sprachigkeit, die hier relevant ist. Das Sprechen einer als „Migrationssprache“ geltenden Sprache sowie das Sprechen des Deutschen mit Abweichungen oder unterstellten Abweichungen sowie das Mischen von Sprachen gelten als Zeichen „des Anderen“, das nicht sein soll – etwa im Integrationsdiskurs, der ein Assimilationsdiskurs ist (vgl. Mecheril 2011) – und das in dieser Abwehr gleichzeitig als Zeichen des Anderen produziert wird. Hier zeigt sich ein Unterschied migrationsspezifischer „Sprachigkeit“ zu dialektalem Sprechen: Zwar werden dieses Sprechen und seine Sprecher_innen gegenüber der Standardvarietät in einer Vielzahl von Kontexten abgewertet, so sehr, dass dialektale Sprecher_innen in diesen Kontexten zum Schweigen gebracht werden, aber dennoch weist der Dialekt seine Sprecher_innen gleichzeitig als zugehörig zu einem geografischen Ort aus, der innerhalb der imaginierten Grenzen liegt, die „das Deutsche“ oder „das Österreichische“ ausmachen (das kann, z. B. im Falle des Südtirolerischen, durchaus auch außerhalb der Staatsgrenzen sein). Die so konstruierte Zugehörigkeit irritiert nicht das, was als das „natio-ethno-kulturell Eigene“ imaginiert wird. So werden etwa in Österreich künftigen Lehrkräften dialektspezifische Abweichungen von der Standardvarietät eher nachgesehen als migrationsspezifische Abweichungen davon (vgl. Knappik/Dirim/Döll 2013).

In engem Zusammenhang damit steht ein weiterer für diese Arbeit wichtiger Begriff, der des „Native-Speakerism“. Adrian Holliday (2006) benennt mit diesem Begriff in kritischer Absicht die Auffassung, dass das Sprachvermögen von Personen, die Englisch als Erstsprache sprechen – sog. „native speaker“ – als höherwertig anzusehen sei als das von Personen, die Englisch als zweite oder weitere Sprache sprechen. Holliday stellt insbesondere die Argumentation in Frage, dass Erstsprach-

ler_innen für den Unterricht des Englischen geeigneter seien als Personen, die sich das Englische später angeeignet haben. Knappik und Dirim (2013) sowie Knappik (2016) und Natascha Khakpour (2016) haben diesen Ansatz für den deutschsprachigen Diskurs fruchtbar gemacht. In der Auswertung von Expert_inneninterviews mit Dozent_innen lehrer_innenbildender Institutionen zeigt sich, dass auch hier mit der Kategorie „Erstsprachlichkeit“ die Auffassung einer besseren Eignung für den Lehrberuf verknüpft ist als mit der Kategorie „Mehrsprachigkeit“.

Darüber hinaus wird Einsprachigkeit – erweitert um ein in fremdsprachentypischen Kontexten erworbenes Repertoire an anerkannten Fremdsprachen wie Englisch und Französisch, also die imaginierte Einsprachigkeit der Mehrheitsgesellschaft – als Normalfall gesehen und (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit als Abweichung. Solche Annahmen über Sprachen werden als „Sprachideologien“ bezeichnet und untersucht.¹⁸ Typisch für lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist das Verwenden mehrerer Sprachen, auch gleichzeitig und gemischt, in verschiedenen Kontexten des alltäglichen, privaten wie öffentlichen Lebens. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist daher gesprochen und geschrieben im öffentlichen Raum präsent. Dort irritiert sie wiederum das, was als „das Eigene“ imaginiert wird – das als ein „einsprachiges Eigenes“ imaginiert ist. Reaktionen darauf sind durchaus immer wieder Sprachverbote und Deutsch-Gebote, zum Beispiel an Schulen oder in Wahlkämpfen, als Teil der „Integrationsvereinbarung“ (Dirim 2013; Gatt 2013). Ingrid Gogolin (1994) hat mit dem Begriff des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ dieses Verhältnis von Ein- und Mehrsprachigkeit für den Bereich der Schule theoretisch gefasst.¹⁹ An Schulen wird danach lebensweltliche Mehrsprachigkeit zum Teil geduldet, zum Teil auch aktiv gefördert und sichtbar gemacht; der Bereich der Schriftsprache wird davon aber in vielen Fällen ausgeklammert. Eine koordinierte mehrsprachige Alphabetisierung findet nur in manchen Schulen als Schulversuch statt (Springsits 2015), so dass viele mehrsprachige Schüler_innen gar nicht in allen ihren Sprachen alphabetisiert werden, sondern nur im Deutschen. Ab einer bestimmten Zahl an interessierten Kindern bzw. Eltern gibt es die Möglichkeit, den sogenannten „Muttersprachlichen Unterricht“ oder „Herkunftssprachlichen Unterricht“ zu erhalten, in dessen Rahmen auch die Schriftaneignung und Textproduktionen in anderen Sprachen als Deutsch stattfinden können; jedoch ist dieser Unterricht auf den Umfang eines Freigegegenstands (zwei Stunden pro Woche) beschränkt und findet häufig erst am Nachmittag statt (Bundesministerium für Bildung 2016). Lehrkräfte des Muttersprachlichen Unterrichts fühlen sich demnach häufig isoliert vom „Regelunterricht“; die Lehrkräfte, der Muttersprachliche Unterricht und die bildungs- und schriftbezogene Beschäftigung mit den dort unterrichteten Sprachen sind auf eine marginalisierte Position verwiesen (Reich 2014). Schulische Textproduktionen sind also fest mit der deutschen Sprache – und, in geringerem Ausmaß, mit anerkannten Fremd-

18 Für einen ausgezeichneten Überblick über die seit Ende der 1970er Jahre vor allem im Bereich der „linguistic anthropology“ existierende Theoriebildung zu Sprachideologien siehe Busch 2013, S. 82–96.

19 Wobei sich gerade in der von ihr 1994 veröffentlichten ethnografischen Studie zeigt, dass der monolinguale Habitus nicht als feste, starre Handlungsorientierung existiert, sondern von Lehrkräften auch hinterfragt, verhandelt und aufgebrochen wird.

sprachen – verknüpft. Es ist nicht nur so, dass das Produkt im Deutschen verfasst sein soll, sondern es ist auch so, dass es nur im Deutschen verfasst sein soll. Sprachmischungen, die im Mündlichen als Teil des schulischen Alltags vorkommen, wenn keine Sprachverbote herrschen, sind für das Schriftliche nicht vorgesehen (vgl. Michael-Luna/Canagarajah 2008, die Gegenbeispiele aus bilingualen Schulen analysieren). Das Schreiben im Deutschen hat also in der Schule einen ganz spezifischen Stellenwert.

Der Stellenwert dieser Praktik ist aber nicht nur bestimmt durch die institutionellen Praktiken und Erwartungen der Schule, sondern – zieht man die obigen Ausführungen zur symbolischen Ordnung einer Migrationsgesellschaft heran – auch verknüpft mit dem symbolischen Wert dieser Praktik im Kontext der Aushandlung des „Eigenen“ durch die Abspaltung des „Anderen“ in der migrationsgesellschaftlichen Differenzordnung. Die Konzentration auf einsprachige Produkte, vornehmlich im Deutschen, reflektiert das migrationsgesellschaftliche Gebot, Irritationen von einsprachiger Deutschsprachigkeit – und, in einem weiteren Sinne, von der als homogen gedachten Mehrheitsgesellschaft – zu vermeiden. Diskurstheoretisch gesehen gibt es keine soziale Existenz, keine soziale Praktik, die nicht innerhalb von Diskursen eine spezifische Funktion und Wirkung entfalten würde. Diskurse werden als vorgängig angesehen. Gleichzeitig werden diese aber durch bestimmte Praktiken – wie eben das Schreiben vornehmlich deutschsprachiger Texte in der Schule – wiederholt und aktualisiert, wobei, das hebt Butler (1997a) hervor, Verschiebungen und Fehlaneignungen möglich sind.

Aus dieser Perspektive betrachtet, erhält die Kategorie „Deutsch als Zweitsprache“ und in der Folge „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch“ eine besondere Bedeutung. Die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ verweist auf einen Prozess der Aneignung des Deutschen. Dieser Prozess kann für Individuen eigentlich das Potenzial beinhalten, die mehrheitsgesellschaftlichen Forderungen zu erfüllen und die damit einhergehenden Versprechen (Anerkennung, Zugehörigkeit, Zugang zu weiterführender Bildung, Zugang zu gut bezahlter Arbeit, Zugang zu politischer Teilhabe und Mitbestimmung) zu erhalten. Relevant ist hier jedoch, dass die Form, die Variante des Deutschen (homogen-deutschsprachig oder als Sprachmischung, dem Standard entsprechend oder in Abweichung), die jemand spricht und/oder schreibt, Gegenstand der Aushandlung von Zugehörigkeit in einer Migrationsgesellschaft bleibt, wenn diese Gesellschaft bestrebt ist, das „Andere“ vom „Eigenen“ abzuspalten. „DaZ-lernend“ oder „DaZ-Sprecher_in/Schreiber_in“ ist keine per se erkennbare Subjektposition in dieser Ordnung – auch, wenn die Einnahme dieser Position eine dominante national-politische Forderung erfüllt –, „Deutsch-einsprachig-erstsprachig sprechend/schreibend“ hingegen schon.

Was bedeutet es also für Schreibende, sowohl für solche, die als einsprachig-deutschsprachig gelten, als auch für solche, die als deren Anderes gelten, innerhalb dieser symbolischen Ordnung in einer Institution (und für diese) zu schreiben – in und für eine Institution, die innerhalb dieser symbolischen Ordnung angesiedelt ist, sie reflektiert, spiegelt, reproduziert, produziert und auch transformieren kann? Wel-

chen Einfluss hat diese symbolische Ordnung auf die Schreibentwicklung von Schüler_innen und Studierenden, auf ihre Werdung als innerhalb dieser Verhältnisse agierende – hier: schreibende – Subjekte? Und wie gehen diese Schreibenden in ihren Schreibpraktiken mit dieser symbolischen Ordnung um?

3.4 Schreibentwicklung als Subjektivierungsprozess: Heuristische Notizen

Eine subjektivierungstheoretische Perspektive auf Schreibentwicklung folgt zwei Annahmen:

- a) Gesellschaftliche und institutionelle Machtverhältnisse wirken in jede Praktik des Schreibens hinein.
- b) Sie wirken nicht nur in das Schreiben hinein, sondern produzieren in einem Wechselspiel von Unterwerfung und Ermöglichung auch handlungsfähige Schreibenden-Subjekte.

Die folgende Heuristik exploriert nun, welche Vorannahmen in Bezug auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit aus der Zusammenführung einer subjektivierungstheoretischen Perspektive mit Schreibforschung resultieren. Dabei wird der heuristische Schritt unternommen, einen Prozess zu betrachten, der als solcher selbstverständlich nicht isoliert von anderen Subjektivierungsprozessen abläuft – im Gegenteil werden gerade Überschneidungen und Wechselwirkungen mit anderen Aspekten dieses Prozesses von Bedeutung sein –, der aber nun für heuristische Zwecke tatsächlich isoliert, als Teilprozess, betrachtet werden soll. Es wird also im Folgenden die „Subjektivierung-als-Schreibende_r“ fokussiert.

Subjektivierung wird nach Foucault in paradoxer Weise beschrieben als gleichzeitige Unterwerfung und Ermöglichung. Schreiben ist in besonderer Weise ebenfalls gleichzeitig Unterwerfung und Ermöglichung. Hierfür ist Butlers Begriff der Intelligibilität fruchtbar. Ein Subjekt existiert danach immer als soziale und gesellschaftliche Kategorie, ist immer eingebunden in ein Netz aus sozialen Bezügen und Ansprachen, die es – mit dem Modell der Interpellation gesprochen – „ins Leben rufen“. Den Status der Intelligibilität zu erreichen, ist Existenzvoraussetzung jedes Subjekts. Das bedeutet die Notwendigkeit, als Subjekt von anderen „gelesen“ und verstanden werden zu können, also innerhalb existierender Les- und Verstehbarkeiten zu agieren bzw. existierende Les- und Verstehbarkeiten anzunehmen, um eine soziale Existenz zu erhalten. Dies trifft in besonderer Weise auf das Schreiben zu: Schreiben muss les- und verstehbare Formen annehmen, um als „Schreiben“ gelten zu können. Diese Formen müssen zumindest von anderen deutbar sein, und damit unterliegen sie einer sozialen Bedingtheit und Kontingenz, also einer historischen Gewordenheit und Veränderlichkeit. Subjekte, die intelligible Schreibende werden wollen, produzieren deutbare Formen des Schreibens, und diese Praktiken konstituieren das Schreibenden-Subjekt. Es ist also eine Unterwerfung unter diese Angewie-

senheit auf die soziale Deutbarkeit der gewählten Formen notwendig, um Schreibhandlungen auszuführen, die von anderen verstanden werden können, das heißt: um schreiben zu „können“.

Dieses „Können“ wird in der Schreibforschung oft als Teil von „Schreibkompetenz“ (vgl. Pohl 2014) betrachtet. Die Voraussetzungen zur Aneignung dieser Kompetenz werden mit Blick auf das Individuum bestimmt. Gesellschaftliche Kontextbedingungen und ihre Wirkungen auf dieses Können und die Entwicklung dieses Könnens innerhalb dieser Perspektive zu erfassen ist schwer möglich.

Eine subjektivierungstheoretische Perspektive ermöglicht einen grundsätzlich anderen Zugang. Hier thematisiert das Theorieangebot die Entstehung und die Entstehungsbedingungen dieses Subjekts, das dann – als Produkt seiner Subjektivierung – ein schreibendes wird und sich sowohl hierzu verhält als auch dieses Schreiben selbst als Subjektivierungstechnik transformativ nutzen kann. Von zentraler Bedeutung ist hierbei die Verknüpfung dieses Konstitutionsprozesses mit diskursiv vermittelten gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Ein „(Nicht-)Können“ des Schreibenden-Subjekts korrespondiert in dieser Sichtweise mit den gesellschaftlich vorhandenen Zugängen und Möglichkeiten der Ausführung der Schreibhandlungen und deren Denkbaren.

Jedes Schreiben (als ausgeführte sowie als konzipierte, gedachte, denkbare Handlung) versetzt das Schreibende-Subjekt an den Ort, an dem vorgegeben oder verhandelt wird, was sagbar und schreibbar ist. Was sag- und schreibbar ist, ist strukturiert und bedingt durch Diskurse und für unterschiedliche Subjekte in unterschiedlicher Weise gültig. Die Möglichkeiten, Sagbarkeitsfelder (und Schreibbarkeitsfelder) zu erweitern und zu verändern, sind für unterschiedliche Subjekte in unterschiedlichem Ausmaß und auf unterschiedliche Weise möglich. Aber auch die Möglichkeiten, sich dem Schreiben zu verweigern, sind für unterschiedliche Subjekte in unterschiedlicher Weise möglich. Jede Aushandlung dessen, was schreibbar ist, ist – so soll heuristisch festgehalten werden – Teil des Konstitutionsprozesses als Schreibende_r. Welche Formen nimmt diese Aushandlung an? Welche Möglichkeiten der Aushandlungen eröffnen sich für welche Subjekte?

Dabei ist nicht nur der Status der Intelligibilität, der Einschränkung oder Unterwerfung, betroffen. Schrift, verschriftlichte Sprache, ist mit Normen besetzt, deren Einhaltung in institutionellen Kontexten eingefordert wird. Nun stellt sich die Frage, um welche Unterwerfung es sich handelt: nur um eine unter schriftsprachliche Normen? Oder auch um eine unter die Tatsache, dass eine Institution normativ wirkt und die Macht in Anspruch nimmt, Normen durchzusetzen? Inwiefern ist das Schreiben, das möglich wird, ein Produkt der Bereitschaft eines Subjekts, sich diesem institutionellen Anspruch zu unterwerfen? Wie sind diese institutionellen Ansprüche legitimiert? Ist der Verweis auf Intelligibilität die Legitimationsfigur oder gibt es andere „große Konzepte“, die angerufen werden?

Schreiben wird in dieser Arbeit also nicht nur als etwas rein Mögliches betrachtet, sondern immer auch als etwas, das gleichzeitig Unterwerfung und Ermöglichung bedeutet. Was ermöglicht Schreiben dann in einem solchen Verständnis? Inwiefern

kann Schreiben „Selbst-Ausdruck“ sein oder das Generieren von Originalität? Wird Schreiben als „schöpferisch“ erlebt? Inwiefern und unter welchen Umständen kann Schreiben ein Schreibenden-Subjekt konstituieren, das Schreiben als ermöglichend erlebt, also als eine Handlung, eine „Technologie“, die Transformationspotenzial für das Subjekt besitzt?

3.5 Schreiben als Selbst-Technik

Foucault hat sich mit der Tätigkeit des Schreibens vielfältig auseinandergesetzt. Bekannt ist sein Konzept der „Autor-Funktion“, die nach seiner Auffassung in einem Text, aber auch sozial an die Stelle der leiblichen Autor_innen tritt (Foucault 1969). Im Kontext eines subjektivierungstheoretischen Ansatzes interessanter sind jedoch seine Überlegungen zur Funktion der Praktik des Schreibens (etwa in Foucault 2005f). Foucault betrachtet Schreiben als eine „Technologie des Selbst“, also als eine Tätigkeit, mit der Subjekte auf ihre Subjektwerdung einwirken können. Dies könnte auf den ersten Blick als eine Rückkehr zu einer souveränen Subjektkonzeption gelesen werden – und als eine Gegenbewegung zur vorher ausgearbeiteten Bedingtheit des Schreibens und folglich der Schreibentwicklung. Im folgenden Kapitel soll diese Lesart diskutiert werden; ich möchte ihr jedoch eine andere entgegenstellen, die Foucaults Texte zum Schreiben als Teil seines Anliegens betrachtet, sich „nicht dermaßen regieren zu lassen“.

Foucault beschäftigt sich Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre in verschiedenen Texten, Vorlesungen und veröffentlichten Gesprächen mit „Technologien des Selbst“ (so der Titel einer Arbeit von 1982; vgl. Foucault 2005e). Sein Interesse richtet sich auf die Entwicklung von sogenannten „Selbsttechniken“, also Praktiken, die darauf ausgerichtet sind, das eigene Subjekt zu konstituieren. Dabei widmet er sich ausführlich der Praxis der „Sorge um sich selbst“ (*epimeleisthai sautou*) in der griechischen und römischen Antike (vgl. Foucault 2005a; Foucault 2005f) sowie des frühen Christentums (vgl. insbesondere Foucault 2005e). Darunter befindet sich auch eine Kultur des Schreibens. Foucault äußert explizit, dass er neben den Wirkungen diskursiver Macht-Wissen-Komplexe Selbsttechniken als einen zentralen Aspekt der Wirkungsweisen von Subjektivierung versteht:

„Folglich ist es nicht zufrieden stellend [sic!] zu behaupten, dass das Subjekt in einem symbolischen System konstituiert wird. Es wird in wirklichen Praktiken – historisch analysierbaren Praktiken – konstituiert. Es gibt eine Technologie der Selbstkonstitution, die die symbolischen Systeme zugleich verwendet und durchkreuzt. Das Subjekt wird nicht nur im Spiel der Symbole konstituiert.“ (Foucault 2005 g, S. 494)

Foucault benennt diese Praxis der „Sorge um sich selbst“ als eine Form der Selbstkonstitution. Sie ist auf das eigene Selbst gerichtet, hat aber gleichzeitig soziale und politische Ziele: Die „Sorge um sich selbst“ wurde nach Foucault in der griechischen

Antike als notwendig erachtet, um auch für ein Gemeinwesen sorgen zu können.²⁰ Von besonderem Interesse ist für Foucault dabei gerade „die Beziehung zwischen Sorge und Selbsterkenntnis“ (Foucault 2005e), wobei er diese beiden Bereiche in der griechischen, römischen und frühchristlichen Antike eng miteinander verwoben sieht, während sie in der Antikenrezeption jedoch kaum beachtet würden zugunsten einer Konzentration auf die Maxime der Selbsterkenntnis als eines wesentlichen Aspekts der antiken Philosophie (vgl. ebd., S. 970) und einer Zurückweisung des Selbst in einer Moral der Selbstlosigkeit (vgl. ebd., S. 972): „Das ‚Erkenne dich selbst‘ hat das ‚Achte auf dich selbst‘ in den Schatten gerückt; unsere Moral, eine asketische Moral, unterstellt, man könne das Selbst zurückweisen.“ (Ebd., S. 973) Foucault ist hier also im Begriff, eine Praxeologie der Selbstkonstitution und Selbsterkenntnis zu entwickeln.

Es mag zunächst verwundern, warum Foucault sich in diesen Texten so sehr einem Subjekt in seinen Selbstbezügen widmet. Der deutliche Gesellschaftsbezug, den wir von Foucault'schen Texten sonst gewohnt sind, ist hier scheinbar nicht zu finden. Auch erscheint verwunderlich, warum von einem antiken Subjekt die Rede ist, ohne dass dessen Möglichkeitsbedingungen, die ja auf Ausschlüssen beruhen (es war ein Subjekt, das aufgrund von Sklavenarbeit nicht selbst arbeiten musste und das von vornherein ein männliches Subjekt war, da Frauen keinen Zugang zu gesellschaftlicher und philosophischer Tätigkeit hatten) thematisiert werden. Doch dieser Eindruck entsteht nur, wenn die Texte, in denen es um die „Sorge um sich selbst“ geht, getrennt von anderen gelesen werden, die in diesen Jahren entstehen. Ich verstehe „Subjekt und Macht“ – den Text, in dem Foucault sein theoretisches Unternehmen, die Analyse der Machtbeziehungen als Grundlage der Untersuchung der Fragen, wie Menschen zu Subjekten werden, so umfassend, komprimiert und systematisch vorantreibt wie selten sonst – als *komplementär* zu seinen etwa zeitgleich entstehenden Texten über das für sich selbst sorgende, über sich selbst schreibende und sich damit selbst konstituierende und transformierende Subjekt der griechischen und römischen Geschichte („Hermeneutik des Subjekts“, „Die Sorge um sich selbst als Praxis der Freiheit“, „Über sich selbst schreiben“ und „Technologien des Selbst“). Foucault schreibt in „Die politische Technologie der Individuen“ (Foucault 2005b), dass eine bestimmte Frage den „allgemeinen Rahmen“ (ebd., S. 999) für seine Beschäftigung mit Selbsttechniken bilde, nämlich die von Kant in „Was heißt Aufklärung“ gestellte Frage „Was sind wir heute?“ (Ebd.) Sie stehe in einem bestimmten Gegensatz zu der kartesischen Frage „Was sind wir?“ – eine Frage, die die Geschichtlichkeit, Kontingenz und Kontextualität des Standpunkts der/des Fragen-den fokussiere. Diese Frage nennt Foucault auch in „Subjekt und Macht“, dem Text, der hier als Komplementärtext zu den selbstkonstitutionsbezogenen Texten vorgeschlagen sei, als zentrale Aufgabe heutiger Philosophie: „Das philosophische Pro-

20 Foucault verweist hier auf Platons „Verteidigung des Sokrates“, der seine Arbeit als Aufforderung der Bürger verstand, auf sich selbst zu achten; dies sei „von größerem Nutzen als der militärische Sieg der Athener bei Olympia, denn indem er die Menschen lehrt, auf sich selbst Acht zu geben, lehrt er sie, auf die Stadt Acht zu geben“ (Foucault 2005e, S. 971). Als zentralen Text für den Gedanken der „Sorge um sich selbst“ untersucht Foucault Platons „Alkiabides“ (ebd., S. 973 ff.).

blem, das sich uns ganz unvermeidlich aufdrängt, ist die Frage nach unserer Zeit und danach, was wir in diesem Augenblick sind.“ (Foucault 2005d, S.280) Wenn dies die drängende gegenwärtige Frage ist und wenn Foucault genau diese Frage als „allgemeinen Rahmen“ der Arbeiten zu Selbsttechnologien benennt, ist davon auszugehen, dass die Beschäftigung mit antiken Formen der „Sorge um sich selbst“ ihren zielgerichteten und systematischen Platz in den Explorationen Foucaults zur Werdung des Subjekts hat und dass diese Erkundung Teil des von ihm in „Subjekt und Macht“ als „Hauptziel“ benannten Versuches ist, „nach neuen Formen von Subjektivität [zu] suchen und die Art von Individualität zurückzuweisen, die man uns seit Jahrhunderten aufzwingt“ (ebd.).

Auch die selbstkonstitutionsbezogenen Texte lassen sich unter dem Ziel Foucaults subsumieren, dass es darum gehe, „sich nicht dermaßen regieren zu lassen“. Innerhalb dieser Programmatik nehmen die selbstkonstitutionsbezogenen Texte meines Erachtens die Funktion eines „Wechselspiel[s] gegensätzlicher Strategien“ (ebd., S.273) ein. Foucault macht an dieser Stelle – in seinem zentralen Text über Subjektivierungstheorie – zwei methodologische Hinweise. Zum einen, dass er eine historische Betrachtungsweise für notwendig erachtet, um die gegenwärtige Verwobenheit mit dieser Geschichte zu verstehen: „[...] aber ich glaube, wir müssen auf sehr viel weiter zurückliegende Prozesse zurückgehen, wenn wir verstehen wollen, über welche Mechanismen wir zu Gefangenen unserer eigenen Geschichte geworden sind“ (ebd., S.272 f.); sowie zweitens den Hinweis, dass er die Phänomene, die ihn interessieren, über eine Analyse der ihnen entgegengesetzten Phänomene untersucht: „Will man zum Beispiel verstehen, was die Gesellschaft unter geistiger Gesundheit versteht, muss man untersuchen, was auf dem Gebiet der Geisteskrankheiten geschieht.“ (Ebd.) Indem Foucault sich Weisen der Selbstführung in der Antike zuwendet, kann er diese von den Formen und Funktionen moderner Selbstführung abgrenzen. Im Kern dieser Abgrenzung steht das oben benannte Interesse Foucaults am Zusammenhang von Selbsterkenntnis und der selbstkonstitutiven „Sorge um sich“. In den Texten zur „Sorge um sich“ arbeitet er heraus, wie das antike Erforschen des eigenen Subjekts der Sorge um sich selbst diene, dem Seelenheil, und wie die Pflege und Achtung des eigenen Subjekts Voraussetzung dafür war, sich selbst erkennen zu können. Denn mit dieser Form der „Lebenskunst“ ging ein bestimmtes Ensemble an Praktiken einher, die allesamt die Sorge um das Seelenheil zum Ziel hatten, aber gleichzeitig reflexiv, forschend auf das eigene Selbst gerichtet waren, also zur Selbsterkenntnis verhelfen konnten. Selbsterkenntnis war jedoch in den Dienst dieser „Sorge um sich“ gestellt und war weder Selbstzweck noch eingebunden in eine Form gesellschaftlicher „Regierung“ – zumindest nicht in der Modellierung, die Foucault hier vornimmt.

Foucault führt diese Betrachtung fort, indem er Formen der „Sorge um sich“ in der frühchristlichen Praxis analysiert, insbesondere die der Beichte. In der Beichte geht es, so seine Formulierung, um das Gebot, die Selbsterforschung mit einem Sprechen über Verbotenes zu verbinden. Und hier schließt sich der Kreis: Dieser Aspekt kann als zentrale Verbindung zwischen „Subjekt und Macht“ und den Arbeiten

zur antiken Selbstkonstitution durch die „Sorge um sich“ gesehen werden. Foucault schreibt hier über die „Pastoralmacht“, die sich im 16. Jahrhundert ausgebildet und im 18. Jahrhundert zur Form des Staats weiterentwickelt hatte. Ihre Macht speist sich aus eben dieser Kenntnis der Individuen:

„Schließlich lässt sich diese Form von Macht nur ausüben, wenn man weiß, was in den Köpfen der Menschen vor sich geht, wenn man ihre Seele erforscht, wenn man sie zwingt, ihre intimsten Geheimnisse preiszugeben. Sie setzt voraus, dass man das Bewusstsein des Einzelnen kennt und zu lenken vermag.“ (Ebd., S. 277)

Diese Form von Macht sei eine, die „individualisier[e]“ (ebd., S. 278), ihre Macht beruhe auf einer „Taktik der Individualisierung“ (ebd., S. 279), und diese beruhe auf einer Ausweitung der „Entwicklung des Wissens über den Menschen“, und zwar in zweifacher Form: in Bezug auf die „Bevölkerung“, über die Daten gesammelt und klassifiziert wurden und die so als solche entstand, sowie in Bezug auf das „Individuum“, das analysiert wurde. Den modernen Staat betrachtet Foucault nun als etwas, das auf Grundlage der Pastoralmacht mit seinem Wissen über den Menschen (die Bevölkerung und das Individuum) entsteht und dessen Zugriff auf ebendiesem Begriff vom Individuum beruht; er bezeichnet ihn als „eine hoch elaborierte Struktur, in die sich die Individuen integrieren lassen, sofern man dieser Individualität eine neue Form verleiht und sie einer Reihe spezifischer Mechanismen unterwirft“ (ebd., S. 278). Und hierin besteht die besondere Stärke der Macht des Staates:

„Nirgendwo sonst in der Geschichte der menschlichen Gesellschaften [...] findet sich, wie ich glaube, innerhalb der politischen Strukturen eine so komplexe Verbindung zwischen Techniken der Individualisierung und totalisierenden Verfahren.“ (Ebd., S. 277)

Die staatliche Macht könnte demnach also gerade dann besonders greifen, wenn sie Subjekte hervorbringt, die intimstes Wissen über sich selbst produzieren – etwa in Form des Versuchs nach Selbsterkenntnis – und dieses äußern; oder wenn Wissenschaftler_innen Subjekte auffordern, dies zu tun (wie in den qualitativen Human- und Sozialwissenschaften und auch in dieser Arbeit²¹).²²

Dies bedeutet also, dass Praktiken der „Sorge um sich“ als Praktiken der Selbstkonstitution in modernen Gesellschaften exploitierbar für eine totalisierende staatliche Macht sind – und dass Foucaults Texte etwa über das „Schreiben über sich selbst“ nicht die Feier einer heilbringenden, sich dem Zugriff des Staates oder der Diskurse entziehenden Selbstbezüglichkeit sind, sondern als Hinweis auf jene Vul-

21 Vgl. Mecherils Vergleich des qualitativen Interviews mit Formen der Beichte („Wer erkennt wen? Forschungsethische Fragen in Bezug auf das Verhältnis von Forschenden und Beforschten“, Vortrag im Juni 2015, Universität Wien).

22 In unseren Zeiten ist dabei die Verbindung von Äußerung und kapitalgenerierendem sowie staatlichem Zugriff darauf – etwa durch Facebook, Google und deren Zusammenarbeit mit staatlichen Geheimdiensten wie der NSA, aber auch durch nationalstaatliche Formen der Vorratsdatenspeicherung – so unmittelbar und totalisierend wie wohl noch nie zuvor. Das Internet erlaubt gerade deshalb unendliche Formen der digitalen Selbstkonstitution, weil es scheinbar anonym ist – und damit sowohl vorgeblich losgelöst von den Anforderungen sozialer Reziprozität als auch von dem, was als für den Staat greifbares Individuum gelten kann im Sinne einer Person, die seiner Staatlichkeit unterliegt. Gerade weil es Subjekte als anonyme Subjekte produziert, erzeugt es eine Unmenge an Daten, die einen umfassenden staatlichen Zugriff auf gerade nicht anonyme Individuen erlauben.

nerabilität gelesen werden können, die dann entsteht, wenn andere Zugriff auf die Zeugnisse dieser Praktiken der Selbstkonstitution erhalten. Foucault bezeichnet „Technologien des Selbst“ auch als „Technologien individueller Beherrschung“ im Gegensatz zu „Technologien von Macht und Herrschaft“ (Foucault 2005 e, S. 969). Er formuliert seine Programmatik dementsprechend wie folgt: „Das Hauptziel besteht heute zweifellos nicht darin, herauszufinden, sondern abzulehnen, was wir sind.“ (Ebd., S. 280)

Diese Überlegungen sind in einem schreibpädagogischen Kontext höchst interessant. Sie verweisen auf die Gefahr, die von dem Versuch ausgehen kann, persönliche, private Schreibpraktiken zu institutionalisieren.

Mit dieser Diskussion von Foucaults Ausführungen zur Tätigkeit des Schreibens schließt das Kapitel, in dem die für diese Arbeit spezifische theoretische Fassung von Schreibentwicklung entwickelt wurde: eine subjektivierungstheoretische Modellierung mit migrationspädagogischer Akzentuierung. Abschließend sollen die wesentlichen Aspekte dieser Modellierung zusammengefasst und das Erkenntnisinteresse vor dem Hintergrund dieser Darlegung erneut formuliert werden.

3.6 Zusammenfassung und Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezieht sich in Anlehnung an Foucault auf die Frage, wie aus Menschen Schreibenden-Subjekte werden. Dabei fokussiert wird die paradoxe Gleichzeitigkeit von unterwerfenden und ermöglichenden Praktiken im Zuge der Bildung von Schreibenden-Subjekten sowie die Bedeutung der institutionellen und gesellschaftlichen Kontexte für das Werden dieser Subjekte. Schreibenlernen wird demnach nicht als Befähigung allein verstanden; die vorliegende Arbeit ist vielmehr an den verschiedenen Formen befähigender Regulierung oder regulierter Handlungsfähigkeit im und durch das Schreiben interessiert, oder: für eine in und durch ihre Reguliertheit konstituierte Handlungsfähigkeit. Zudem soll näher beleuchtet werden, wie die Mechanismen dieser Handlungsfähigkeit ineinander greifen, wie institutionelle Kontexte die Entstehung von Schreibenden-Subjekten beeinflussen und wie Schreibenden-Subjekte die an sie herangetragenen institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen verhandeln, sich ihnen widersetzen und sie transformieren.

Diese Rahmung wird ergänzt durch eine migrationspädagogische Perspektive, die eine Sensibilisierung für den möglichen Einfluss migrationsgesellschaftlicher Differenzordnungen auf die Subjektbildung ermöglicht; im Zuge der Datenauswertung ergibt sich außerdem ein Fokus auf linguale migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet demnach:

- Wie vollziehen sich Konstitutionsprozesse von Schreibenden-Subjekten in der Migrationsgesellschaft?

Die sich daraus ergebenden Unterforschungsfragen lauten somit:

- Wie vollziehen sich Aushandlungsprozesse von Ermöglichung und Unterwerfung in Bezug auf das Schreiben in Institutionen, und welche Schreibenden-Subjekte entstehen dabei?
- In welchem Zusammenhang stehen diese Aushandlungsprozesse mit migrationsgesellschaftlichen lingualen Differenzordnungen?

4 Methodologie und Methode

Die vorliegende Arbeit ist an folgenden Facetten des Gegenstands „Schreibentwicklung“ interessiert:

- an der Beziehung zwischen der Entstehung individueller Schreib-Handlungsfähigkeiten und an dem Kontext, in dem diese Entstehung situiert ist;
- an dem Zusammenspiel von aneignenden, unterwerfenden und ermöglichenden Auseinandersetzungen mit institutionellen und gesellschaftlichen Vorgaben in Bezug auf das Schreiben und an den Konsequenzen dieses Zusammenspiels für die Schreibentwicklung sowie
- an der Bedeutung diskursiv vermittelter migrationsgesellschaftlicher Differenzordnungen, welche sich auch auf Sprache(n) beziehen und über Sprache(n) reproduziert werden, und deren Rolle im Prozess der Aneignung von Schriftlichkeit.

Um diesem Interesse nachzugehen, wurden *Schreibbiografien* erhoben. Hierbei handelt es sich um von Studierenden verschriftlichte (Re-)Konstruktionen ihres Werdegangs als Schreibende, die sie auf einen Schreibimpuls hin verfasst haben. Insgesamt wurden 58 dieser Schreibbiografien in die Untersuchung einbezogen. Das zeitlich umfangreichere Interesse an der Schreibentwicklung und die Subjektperspektive legten die Wahl der Textform „Schreibbiografie“ als Erhebungsinstrument (s. 4.3.2) nahe, die ich im Rahmen der von Gerd Bräuer geleiteten Weiterbildung „Hochschulzertifikat Schreibberatung“ kennengelernt hatte.

Zur Auswertung des Materials wurde das kategorienbildende Verfahren der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) herangezogen, in Auseinandersetzung mit Barney Glaser und Anselm Strauss (1967), Strauss und Juliet Corbin (1991) sowie Kathy Charmaz (2006). Für die Verwendung der GTM im Rahmen von Schreibforschung bildete die Arbeit von Katrin Girgensohn (2007) einen zentralen Orientierungspunkt, die als erste im deutschsprachigen Schreibforschungsdiskurs eine Studie mit der GTM durchgeführt hat.

Bevor die Erhebungs- und Auswertungsmethode genauer dargelegt und reflektiert wird, wird im Folgenden die Verortung dieser Arbeit im Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung sowie der qualitativen Schreibforschung vorgenommen und dabei entfaltet, was dies für das Verständnis der Möglichkeiten bedeutet, aus den erhobenen Daten zu Aussagen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses zu gelangen.

4.1 Verortung im Paradigma rekonstruktiver Sozialforschung und qualitativer Schreibforschung

Das oben benannte Erkenntnisinteresse ist durch einen starken Fokus auf das schreibende Subjekt und sein in verschiedenen Kontexten situiertes und von verschiedenen Kontexten beeinflusstes Werden geprägt; außerdem durch ein Interesse an einer longitudinalen Perspektive. Mit diesem Erkenntnisinteresse ist diese Arbeit in der qualitativen Schreibforschung (Schultz 2006; Casanave 2016; Brinkschulte/Kreitz 2017) verortet und knüpft vor allem an deren Bezüge zur interpretativen und rekonstruktiven Sozialforschung an.

Interpretative und rekonstruktive Sozialforschung betrachtet das Verhältnis von Forschenden zu der von ihnen beforschten Welt nicht als objektiv und gegeben, sondern sieht ihr Forschen als einen spezifischen Zugang zu einem Ausschnitt von Wirklichkeit an, der durch das Erkenntnisinteresse strukturiert und generiert wird (vgl. Froschauer/Lueger 2009, S. 23–70; Lamnek 2010, S. 31–74; Bohnsack 2014, S. 22–32). Die Auswertung erhobener Daten wird daher nicht als die „Freilegung“ einer objektiv gültigen Wahrheit angesehen, sondern als Prozess der Rekonstruktion (Bohnsack 2014) oder Ko-konstruktion (Mecheril 2003, S. 43; Dausien 2006) der Welt- und Selbstdeutungen der Forschungspartner_innen. Dieser Prozess wird als grundsätzlich beeinflusst von der Anwesenheit und Konzentrationsrichtung der Forschenden verstanden; entsprechend muss diese Dimension bei der Interpretation der Daten mitbedacht werden. Solcherart verortete Forschung ist demnach nicht geeignet, um Hypothesen zu beweisen oder zu falsifizieren; sie ist daran aber auch nicht interessiert. An die Stelle des Interesses nach verlässlich wahr oder falsch zu bewerten den Aussagen tritt innerhalb dieses Forschungszugangs das Interesse an der Perspektive der Forschungspartner_innen, deren Sinnproduktionen und ihren Welt- und Selbstdeutungen.

Sind also Gütekriterien quantitativer Sozialforschung wie etwa Objektivität, Reliabilität und Validität in dieser erkenntnistheoretisch grundlegend anders begründeten Forschung hinfällig, tritt an ihre Stelle das Kriterium intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Es wird gefordert, dass das Erkenntnisinteresse und seine Entstehung, die Forschungsfrage, die Datenerhebung sowie die Datenauswertung transparent benannt und methodologisch reflektiert werden, da jede Facette des Forschungsdesigns Bedeutung für die Interpretation der Daten entfaltet. Mit der Forderung nach methodologischer Reflexion und Begründung des interpretativen Rahmens wird dem Vorwurf von Beliebigkeit eine rigoros prüfende Betrachtung der eigenen Forschungsentscheidungen entgegengehalten. Diese Reflexion erfolgt nicht nur in der schriftlichen Darstellung der Forschungsergebnisse, sondern bereits in intensiver Weise während des Prozesses: Daten werden immer wieder in Interpretationsgruppen gemeinsam interpretiert, sodass konträre Lesarten entstehen, die die eigenen bestehenden Interpretationen herausfordern. Entstehende Interpretationen werden in der Interpretationsgruppe auf ihre Plausibilität hin geprüft; jede_r Interpret_in kann jeweils unterschiedliche Kontextualisierungen durch Beispiele und Theoriebe-

züge herstellen. Dadurch wird bis zu einem gewissen Grad verhindert, dass eigene Präfigurationen (theoretischer, habituellem oder auch lebensweltlicher und biographischer Art) die Dateninterpretation einseitig lenken.

Rekonstruktive Sozialforschung betrachtet die Interpretation von Daten als Rekonstruktion der Selbst- und Weltdeutungen der Forschungspartner_innen; der Begriff der „Ko-Konstruktion“ verweist noch stärker auf die Auffassung, dass Forschungspartner_innen, Forschende und Ko-Interpret_innen gemeinsam in einem wechselseitig aufeinander bezogenen Prozess Sinnkonstruktionen vornehmen. Für die vorliegende Arbeit kann dies in dreierlei Hinsicht beschrieben werden: Zum einen wird – in Auseinandersetzung mit dem sensibilisierenden Konzept der Subjektivierungstheorie – der Gegenstand „Schreibenden-Subjekte“ als heuristische Kategorie konstruiert, um den Fokus der Untersuchung lenken zu können. Zweitens wird, im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials, die Perspektive der untersuchten Schreibenden nicht so sehr rekonstruiert als vielmehr ko-konstruiert: Die Konstruktionen der Verfasser_innen der Schreibbiografien werden gemeinsam mit meinen analysierenden Konstruktionen im Akt der Interpretation zu einem neuen Konstrukt. Und drittens ist die Formulierung dieser Ko-Konstruktionen und ihre Vorbereitung und Einbettung in der vorliegenden Studie wiederum ein konstruierender Akt.

Schreibforschung existiert sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Paradigma. Qualitative Schreibforschung knüpft unter anderem an die hier skizzierten epistemologischen Prämissen rekonstruktiver Sozialforschung an. Im US-amerikanischen Diskurs ist qualitative Schreibforschung seit Längerem präsent (Gillespie et al. 2009; Babcock/Thonus 2012; Babcock et al. 2012; Nickoson/Sheridan 2012; Grutsch McKinney 2016); im deutschsprachigen Diskurs wurde sie erst in jüngster Zeit systematisch dargestellt (Brinkschulte/Kreitz 2017). Die vorliegende Arbeit ist in diesem Paradigma verortet.

Bevor die einzelnen Elemente des Forschungsdesigns dieser Arbeit dargestellt und reflektiert werden, sollen mehrere wichtige Aspekte dieser Arbeit methodologisch reflektiert werden: die Rolle von Theorie im Forschungsprozess der Grounded-Theory-Methodologie, die Notwendigkeit der theoriebasierten Reflexion majoritärer Positioniertheit sowie die epistemische Gewalt von Kategorien im Sampling.

4.2 Methodologische Reflexionen

Den gesamten Auswertungsprozess begleitete eine intensive methodologische Auseinandersetzung mit der Frage, wie stark meine theoretischen Rahmungen – die der Subjektivierungstheorie und die der Migrationspädagogik – als sensibilisierende Konzepte in den Interpretationsprozess hineinwirken, wie stark sie hineinwirken „dürfen“ und wie ein solches Hineinwirken erkenntnistheoretisch gefasst und in-

wiefern es in der Methodologie der GTM begründet werden kann.²³ Die folgenden Reflexionen befassen sich daher vor allem mit der Frage, welche Rolle Theorie im Forschungsprozess der Grounded-Theory-Methodologie spielt. Ein weiterer Abschnitt ist forschungsethischen Fragen im Zuge des Samplings gewidmet.

4.2.1 Die Rolle von Theorie im Forschungsprozess der Grounded-Theory-Methodologie

Liest man „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 1967), das Gründungswerk der Grounded-Theory-Methodologie (GTM), entsteht der Eindruck, die GTM wäre ein Vorgehen, das im Forschungsprozess allein die erhobenen Daten akzeptiert und die Auseinandersetzung mit bestehenden Theoriekonzepten – für die Formulierung von Forschungsfragen, für die Entscheidung für ein Forschungsdesign, für die Datenerhebung und -auswertung – zurückweisen würde. In der vorliegenden Arbeit nimmt die Auseinandersetzung mit Theorie jedoch eine bedeutende Rolle ein. Poststrukturalistische, postkoloniale, rassismuskritische und migrationspädagogische Theorieangebote waren bereits vor meiner Beschäftigung mit der Schreibforschung wichtig für mich. Das Bewusstsein um diese Theorieangebote führte dazu, nach der Rolle von Institutionen und von gesellschaftlichen Diskursen für Schreibakte, Schreibende und Schreibentwicklung zu fragen. Diese Theoriekonzepte bildeten beim Lesen von Schreibforschungsliteratur ein Gegennarrativ: Durch die Beschäftigung mit ihnen wurde mir deutlich, welche Leerstellen in Bezug auf Schreibende und ihre sozialen Beziehungen oder in Bezug auf die Rolle von Unterricht in großen Teilen der Schreibforschungsliteratur existieren. Somit trug Theorie auch einen großen Teil zur Herausbildung und Schärfung der Forschungsfrage bei. Daher beschäftigte mich das – scheinbare – Diktum der GTM, im Forschungsprozess allein die Daten sprechen zu lassen, in epistemologischer Hinsicht sehr, auch, wenn Strauss diese Forderung seither wesentlich zurückgenommen hat und heutige Darstellungen der GTM ein solcherart rein induktives Vorgehen inzwischen als „unwissenschaftlich“ und „inakzeptabel“ einstufen (Aguado 2016, S.245). Denn die Frage nach der Rolle von bestehenden theoretischen Konzepten für die Interpretation ist gleichzeitig die Frage nach dem Einfluss der Forschenden auf die Erkenntnisproduktion und die Frage, wie dieser Einfluss epistemologisch gefasst und reflektiert werden kann. In der dann folgenden vertieften Auseinandersetzung mit der GTM zeigte sich, dass in deren wissenschaftstheoretischen Bezügen die Rolle von Theorie tatsächlich als konstitutiver Teil des Forschungsprozesses angelegt ist. Der folgende Abschnitt soll diese Bezüge darlegen, bevor in einem weiteren Abschnitt auf die Rolle von theoretischer Auseinandersetzung gerade im Kontext mehrheitsgesellschaftlicher Verflechtungen von Forscher_innen wie mir (als erstsprachlich deutschsprachig geltend und weiß) eingegangen wird.

Eine der grundlegendsten Forderungen von Glaser/Strauss (1967) und namensgebend für den von ihnen vorgeschlagenen Ansatz der in Daten gegründeten Theo-

23 Charmaz' (2006) Ansatz, den Auswertungsprozess als Prozess der interpretativen Konstruktion zu betrachten, vermochte auf diese Fragen keine ausreichende Antwort zu geben.

riebildung ist es, induktiv über einen Kodierprozess zu Kategorien und zur Formulierung von Beziehungen zwischen diesen Kategorien zu gelangen. Vor allem in „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 1967), dem „Gründungswerk“ der GTM, wird rigoros ein induktives Vorgehen gefordert. Die Betonung des „Emergierens“ von analytischen Konzepten aus dem Material selbst sowie die Bezugnahme auf das Material als Abbild der Wirklichkeit erwecken den Eindruck, dass Glaser und Strauss hier ein positivistisches oder postpositivistisches Wissenschaftsverständnis vertreten; ihr Zugang erscheint empirizistisch, mit einem klar vertretenen Plädoyer für die Beschäftigung mit Empirie und gegen die Auseinandersetzung mit „Theorie“. Dass dieses von Glaser und Strauss in „The Discovery of Grounded Theory“ (1967) vehement vertretene Empirie-Theorie-Verhältnis in einem Widerspruch zu ihrem selbst durchgeführten und in ihrem Einführungsbuch vorgeschlagenen methodischen Vorgehen steht, haben Jörg Strübing (2008; 2014) und Ingrid Miethe (2012) in detail herausgearbeitet. Sie zeigen, dass a) die methodischen Vorschläge von Glaser und Strauss bereits 1967 auf einer erkenntnistheoretischen Grundlage fußen, welche Theorie und Rolle der Forscher_in des Forschers als Teil des Erkenntnisprozesses einbezieht, nämlich auf dem amerikanischen Pragmatismus (nach Charles S. Peirce, John Dewey, George H. Mead), auch, wenn die Darstellung des Verfahrens darauf nicht verweist – diese ist vielmehr von einer exakten, naturwissenschaftlich anmutenden Sprache geprägt, die ihre erkenntnistheoretische Grundlegung nicht offenlegt, sondern mit der Betonung des Primats der Daten eine positivistische Gestalt annimmt. Sowohl Strübing als auch Miethe zeigen außerdem, dass b) der Grund für die vehemente Favorisierung dieses Primats der Daten – zumindest nach einer späteren Darstellung von Strauss – methodenpolitischer Natur war: In einer Zeit, in der das qualitative Forschungsparadigma noch nicht existierte und Daten in der Sozialwissenschaft vor allem der Prüfung von ex ante aufgestellten Hypothesen dienten, mithin dem Beleg existierender Theorieangebote, war es ihr erklärtes Anliegen, die Bedeutung von Daten zu stärken und ihr Potenzial, Forscher_innen auf Verhältnisse und Prozesse hinzuweisen, die außerhalb etablierter Theorien und Begriffe angesiedelt waren, zu nutzen. Ihr Fokus lag darauf, „neue“ Theorie zu generieren, wofür sie mit Nachdruck für die Analyse von Daten plädierten. Dass diese Diskrepanz zwischen Darstellung und Methode auch durch die unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Positionen von Glaser und Strauss bedingt sein könnte, hat Strübing (2014) ebenfalls herausgearbeitet.

Im Folgenden soll die erkenntnistheoretische Grundlegung der GTM im amerikanischen Pragmatismus, die Miethe (2012) herausgearbeitet hat, kurz dargestellt werden. Das Vorgehen der GTM orientiert sich laut Miethe stark am Forschungszyklus von John Dewey, den dieser in seinem Buch „Logik. Die Theorie der Forschung“ (Dewey 1938/2008) in einer Auseinandersetzung mit Charles S. Peirce entwickelt hat. In diesem Forschungszyklus wird ein zirkuläres Vorgehen zur Bildung von Hypothesen aus Daten und Theorien und die Prüfung dieser Hypothesen an Daten vorgeschlagen. Diese beiden Formen von Hypothesenbildung – aus empirischen wie aus theoretischen Angeboten – stellen bei Dewey, so Miethe (2012, S. 159),

„keine Gegensätze [dar], sondern sind funktional aufeinander verwiesen (vgl. Dewey 1938/2008: 146) [...]“, sie sind für Dewey „gleichwertige und integrale Bestandteile des gesamten Forschungsprozesses.“ (Ebd.) Strauss (1998, S. 30) bezeichnet Deweys Forschungszyklus als wesentlichen Hintergrund der GTM.

Es wird also deutlich, dass die Favorisierung eines streng induktiven Vorgehens nach Glaser/Strauss (1967) mit Vorsicht und vor dem Hintergrund des methodenpolitischen Vorgehens ihrer Zeit zu betrachten ist. Die Rolle der Forscherin_des Forschers bei der Datenauswertung, die bei Glaser/Strauss (1967) eine Leerstelle bildet, wurde in Folge von verschiedenen Adaptionen der GTM unterschiedlich – und mit unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Grundlegungen – gefüllt. Franz Breuer (2010) fragt in seiner Variante der GTM, der Reflexiven Grounded Theory, nach der Rolle der Subjektivität der Forscherin_des Forschers. Kathy Charmaz (2006) wiederum adaptiert die GTM zu einer konstruktivistischen Variante, indem sie den Prozess der Generierung von Theorie als Konstruktionsprozess auslegt – als Gegensatz zu der von ihr als objektivistisch bezeichneten GTM, zu der sie sowohl Glaser als auch Corbin und Strauss zählt (Charmaz 2006, S. 131).

Beide Ansätze haben die Diskussion zu der oben gestellten Frage (Was geschieht, wenn aus Daten Kategorien werden?) um wichtige Aspekte erweitert. Die oben genannten Positionen weisen bereits darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Theorie während des gesamten Auswertungsprozesses nach der GTM eine wichtige Rolle spielt und dass dies nicht ihrer Ausrichtung widerspricht, sondern in ihrer erkenntnistheoretischen Begründung bereits enthalten ist. Im Folgenden soll noch eine weitere Position formuliert werden, die die Bedeutung des Einbezugs von Theorie in den Interpretationsprozess unterstreicht, und zwar in Bezug auf die Involviertheit von Forschenden in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse.²⁴

4.2.2 Die Notwendigkeit der theoriebasierten Reflexion majoritärer Positioniertheit

Die gesellschaftliche Positioniertheit der Forscherin_des Forschers ist auch dann – bzw. gerade dann – wirksam und erkenntnisleitend, wenn sie dieser_m nicht bewusst ist. Deborah Youdell (2006, S. 513) formuliert in einer poststrukturalistisch inspirierten Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess:

„These data are inevitably simulacra (Baudrillard, 1994) of my own creation, copies without original that cannot reflect any ‚real‘ moment in a field that is itself inaccessible without the mediating discursive frames that fill it with meaning.“

Youdell weist also darauf hin, dass ein Feld nur durch die Bezugnahme auf diskursive Rahmungen zugänglich werden kann. Sie sieht erhobene Daten mit Baudrillard als Kopien ohne Original („simulacra“) und betont ihre eigene Rolle („of my own

24 Ich wurde und werde in Bezug auf die Kategorie „Erstsprachler_in des Deutschen“ und in Bezug auf die Kategorie „weiß“ majoritär positioniert, und dies in jener Form von Positionierung, die nie in Frage gestellt wurde und wird. Beides sind Kategorien, die in amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaften mit umfassenden Privilegien gegenüber den Kategorien „Schwarz/of Colour“ und „Nicht-Erstsprachler_in des Deutschen“ ausgestattet sind.

creation“) bei der Generierung von Daten. Diese diskursiven Rahmungen, die ein Feld lesbar machen, verleihen Forschenden eine je spezifische Positioniertheit, die den Zugang zum Feld, die Art der erhobenen Daten und die Interpretation beeinflussen. Gerade dieser Anteil am Prozess der Wissensproduktion ist eher dann unbewusst, wenn es sich um unmarkierte Positionierungen handelt, was in der Regel für hegemoniale Positionierungen gilt: also solche Positionierungen, die unangegriffen scheinen, die nicht markiert werden, da nur Abweichungen von ihnen markiert werden, sowie Grundannahmen, die gerade dann besonders wirksam sind, wenn sie nicht reflektiert bleiben. Dieser Aspekt erkenntnisleitenden Wissens unterscheidet sich von Alltagswissen oder von Sensibilisierung durch theoretische Vorannahmen dahingehend, dass es Forschenden nicht in explizierter, formulierter Gestalt entgegentritt (oder früher einmal entgegentrat und nur erinnert werden muss, um wieder explizit zu werden). Dieses Wissen ist eventuell implizit als Habitualisierung wirksam (vgl. Geimer 2013), oder, subjektivierungstheoretisch gesprochen: Es hat das Subjekt konstituiert, das nun meint zu wählen und sich zu entscheiden (vgl. Butler 1995, S. 42) und zu reflektieren. Ich vertrete daher die These, dass es – zumindest für Forscher_innen, die an majoritären Positionen teilhaben – immer einen Rest von Involviertheit gibt, der nicht der Reflexion zugänglich ist, weil ein in hegemonialen, unwidersprochenen, unmarkierten, fraglos zugehörigen Verhältnissen subjektiviertes Subjekt nur in Auseinandersetzung und im Nachhinein Kenntnis von seiner Unmarkiertheit erhalten kann. Diese Auseinandersetzung kann kaum jemals erschöpfend geschehen, denn die Bandbreite von Markierungen und inferioren Positionierungen ist zu groß und zu subtil, als dass ein hegemonial subjektiviertes Subjekt davon ausgehen könnte, die ganze Bandbreite und alle Facetten der Superiorität seiner vormals unmarkierten Position vollständig wahrnehmen, erkennen und reflektieren zu können. Es ist anzunehmen, dass immer ein Rest bleibt, ein unerkannter und der Reflexion nicht zugänglicher Rest. Geschuldet der Verflechtung in gesellschaftliche Verhältnisse und nicht durch Reflexion erfassbar, ist dieser Rest dennoch erkenntnisleitend. Daraus folgt die beständige Wiederholung der Verflechtung von Forschung majoritär positionierter Forscher_innen in hegemoniale gesellschaftliche Verhältnisse und umso mehr die Größe der Verantwortung, die Forscher_innen für ebendiese Verhältnisse wie auch gegenüber der nie abgeschlossenen Reflexion des eigenen Tuns zukommt.

Für eine solche Auseinandersetzung, die unmarkierte majoritäre Positioniertheit von Forschung zu explizieren und der Reflexion zugänglich zu machen versucht, erscheint die Nutzung von kritischen Theorieangeboten notwendig. Insbesondere postkoloniale, rassismuskritische und migrationspädagogische Theorien eröffnen die Möglichkeit, sich diesem Rest anzunähern oder sich zumindest dessen gewahr zu werden, dass es diesen Rest gibt. Daher sollte ein Forschungsprozess grundsätzlich die Auseinandersetzung mit kritischen Theorieangeboten enthalten – während des Samplings, während der Auswertung und auch auf der Ebene der Darstellung, etwa in Bezug auf die verwendeten Personenbezeichnungen. In einer GTM-Studie kann dies durch den zirkulär angelegten Forschungsprozess sehr gut

umgesetzt werden. So können etwa dezidiert Phasen der Auseinandersetzung mit kritischen Theorieangeboten eingeplant werden, bevor wieder Phasen der vertieften Arbeit mit dem Datenmaterial folgen, wenn nicht ohnehin bereits eine Sensibilisierung durch die theoretischen Bezugnahmen der Studie erfolgt.

4.2.3 Sampling und die epistemische Gewalt von Kategorien

Die von der GTM vorgeschlagene Sampling-Methode ist die des sogenannten theoretischen Samplings. Theoretisch zu sampeln bedeutet, aufgrund erster Ergebnisse aus ersten Datenerhebungen weitere Daten aus Vergleichsgruppen zu erheben. Was eine solche Vergleichsgruppe ausmacht, ergibt sich erst aus den Eigenschaften der Kategorien, die im zuvor erhobenen Material entstanden sind. Die Kriterien für weitere Samplings werden also aus der bisher formulierten (und noch vagen) Theorie abgeleitet. Als Beispiel für einen solchen theoretischen Samplingprozess wird in „Discovery of Grounded Theory“ die Studie „Awareness of Dying“ von Glaser und Strauss (1965) genannt. Diese Studie untersucht, wovon es abhängt, ob Ärzt_innen sterbenden Personen im Krankenhaus mitteilen, dass sie sterben oder dies verschweigen. Die von Glaser und Strauss auf einer Krankenhausstation erhobenen Daten dienten als Material für die Herausbildung erster Kategorien. In einem nächsten Schritt wurden Daten auf weiteren, kontrastierenden Stationen – bezeichnet als „Vergleichsgruppen“ – erhoben. Glaser und Strauss schlagen entsprechend vor, die in den ursprünglichen Daten gewonnenen Kategorien an weiteren Vergleichsgruppen zu testen, sodass diese weiter verfeinert werden können.

In Bezug auf die vorliegende Studie könnten nun als sogenannte Vergleichsgruppen Erstsprachler_innen, Zweitsprachler_innen und Fremdsprachler_innen des Deutschen herangezogen werden, als wären dies so manifeste Gruppen wie die Stationen eines Krankenhauses. In vielen Forschungsarbeiten zur Schreibforschung wird das Schreiben von Erstsprachler_innen und Zweit- oder Fremdsprachler_innen vergleichend untersucht und die Kategorien „Erstsprachler_in“ und „Zweitsprachler_in/Fremdsprachler_in“ (oft zusammengefasst zu L2) als gegeben angenommen. Dadurch entsteht der Eindruck, es *gäbe* so etwas wie eine Gruppe der „Erstsprachler_innen/Zweitsprachler_innen“, deren Schreiben sich voneinander unterscheidet (vgl. auch Matsuda 2013). Ich schließe mich Positionen an, die eine solche Vorab-Kategorisierung oder Essentialisierung in Frage stellen. So reflektieren Dragan Miladinović (2014), İnci Dirim et al. (2013) und Johannes Köck (2015) die zuschreibende und inferior positionierende Wirkung, die von der Kategorie „Zweitsprachler_in des Deutschen“ ausgeht. Sie verweisen auch auf die Produktivität wissenschaftlicher Kategorienbildung in dem Sinne, dass solche Kategorien eine soziale Wirkung entfalten. Mit Spivak (1985) kann dieser Prozess als epistemische Gewalt bezeichnet werden: Die Einteilung von Sprachhandelnden und -lernenden in „Erstsprachler_innen“, „Zweitsprachler_innen“ und „Fremdsprachler_innen“ produziert und legitimiert die Vorstellung, dass Lernende sinnvollerweise so eingeteilt werden können. Mit Youdells (2006) Baudrillard-Bezug handelt es sich, wie oben erwähnt, um Simulacra, also um Kopien ohne Original. Es wird aber der Eindruck erweckt, sie bezeich-

neten ein Original. Da diese Einteilung hierarchisierend ist und mit einer Vielzahl von defizitären Vorstellungen über Sprachhandlungsfähigkeiten verknüpft ist, schadet sie sehr vielen Lernenden. Sie entfaltet also epistemische Gewalt.

Auch bezieht sich das Forschungsinteresse dieser Arbeit auf das in migrationsgesellschaftlichen Differenzordnungen situierte Schreiben, das heißt: nicht nur auf das Schreiben mehrsprachiger Schreibender. Das Interesse bezieht sich ebenso darauf, inwiefern die Situierung in diesen Differenzordnungen eine Wirkung für Schreibende in unmarkierten, superioren Positionen entfaltet.

Als Samplingstrategie wurde daher folgendes Vorgehen angewendet: Die Daten wurden zunächst ohne einen Fokus auf Erst- oder Zweit-/Fremdsprachler_innen erhoben. Die Phase des „initial coding“ wurde bewusst ebenfalls ohne Fokussierung vorgenommen: Alle Phänomene, die im Rahmen der Forschungsfragen auch nur entfernt interessant schienen, wurden codiert. Im Zuge der weiteren Verfeinerung der Kategorien wurde wieder und wieder die Methode des „konstanten Vergleichs“ angewendet (Glaser/Strauss 1967/2010, S. 119 f.): Ähnliche Incidents sowie Incidents mit größtmöglicher Kontrastivität wurden gesucht und miteinander verglichen. Das Vergleichsmaterial stammte vollständig aus dem bereits erhobenen, umfangreichen Material. Auf diese Weise konnte es im Rahmen des Samplings vermieden werden, Studierende als zu einer der genannten Kategorien zugehörig zu adressieren. Allerdings muss rückblickend gesagt werden, dass dieses Vorgehen eine sehr große Menge an Material für die Phase des ersten Codierens („initial coding“) generierte, die nur unter großem Aufwand zu handhaben war.

Im Auswertungsprozess zeigte sich, dass es Codes gab, die für Schreibende unabhängig von ihrer „Sprachigkeit“ von Relevanz waren, etwa der Code „vergleichen-der Blick“: Die Schreibenden begannen, durch verschiedene schulische Praktiken wie die Beurteilungspraxis oder die uniforme Aufgabengestaltung (alle Schreibenden arbeiten an der gleichen Aufgabe), einen „vergleichenden Blick“ für ihr Schreiben zu entwickeln, was sie als Schreibende unter Druck setzte. Es zeigte sich aber auch, dass es Codes gab, die nur für Schreibende galten, die als Nicht-Erstsprachler_innen des Deutschen galten, etwa der Code „Autonomie durch Selbstkorrektur“. In Bezug auf die Kategorie „Gefährdungen von Viabilität“ zeigte sich etwa, dass für alle Schreibenden Gefährdungen real werden konnten, dass diese Gefährdung für Schreibende, die nicht als Erstsprachler_innen des Deutschen galten, jedoch deutlich weitreichender war als für Schreibende, die als solche galten. Im Laufe des Codierens und des Entwickelns von Kategorien reflektierte ich also meine ursprüngliche Position, die darauf abgezielt hatte, Vorab-Kategorisierungen im Samplingprozess zu vermeiden. Die Kategorien „Erstsprachlichkeit“ und „Zweit/Fremd-Sprachlichkeit“ wurden insofern zur Erkenntnisproduktion genutzt, als ihre Konsequenzen für die Schreibenden untersucht wurden. Dies geschah, indem Incidents von Schreibenden, denen diese Kategorie nicht zugeschrieben wurde, mit solchen von Schreibenden verglichen wurden, die sich selbst dieser Kategorie zuordneten oder die ihr von mir aufgrund der dargestellten Lebensgeschichte zugeordnet wurden. Dies geschah aus der Überlegung heraus, dass es nicht möglich ist, über die individuellen

und überindividuellen Konsequenzen von Kategorien zu sprechen, ohne sie zu verwenden und dabei zu wiederholen.

Das Sample der vorliegenden Arbeit ist ein in mehrfacher Weise eingeschränktes. Es erstreckt sich durch den Erhebungskontext im Rahmen zweier Universitätsseminare nur auf Personen, die einen Zugang zu einem universitären Masterstudium in Österreich erreicht haben. Es gibt also viele Personen, die hier nicht repräsentiert sind: Personen, die kein Visum für ein Masterstudium erhalten haben (für die Erteilung eines Visums ist nicht nur ein Studienplatz notwendig, sondern auch der Nachweis einer nicht geringen Geldsumme, die die Selbsterhaltungsfähigkeit während des Studiums sicherstellen soll; wer diese Geldsumme nicht nachweisen kann, ist automatisch nicht im Sample); oder auch Personen, die, wie „Peter“ in der Fallstudie von Compton-Lilly (2014), zwar über gute Noten beim Schulabschluss verfügen, jedoch nicht über das Wissen, wie der Zugang zu einem Studium, das für den Wunschberuf bestmöglich vorbereitet, erreicht werden kann. Die Gültigkeit der hier entwickelten Kategorien bezieht sich also nur auf die oben beschriebene, bildungserfolgreiche und relativ privilegierte Gruppe.

4.3 Methode

In diesem Kapitel werden die durchgeführten Forschungsschritte nun näher beschrieben und reflektiert.

4.3.1 Erhebungskontext

Die Datenerhebung war in ein universitäres Seminar design eingebettet. Das Verfassen der Schreibbiografie hatte hier das Ziel, die Teilnehmer_innen zur Reflexion über ihr eigenes Schreiben anzuregen, um eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Zugängen zum Schreiben und zu verschiedenen Schreibstrategien einzuleiten. Diese Auseinandersetzung war Voraussetzung für ein Kennenlernen einer Schreibdidaktik, die unterschiedliche Zugänge zum Schreiben anerkennt, zulässt und Räume für deren Einsatz didaktisch inszeniert, was die Zielsetzung des Seminars war.

Mit Ulrike Lange (2017) kann überlegt werden, inwiefern es sich hierbei um eine Form praxisbasierter Schreibforschung handelt. Sie schlägt diesen Begriff für rückwirkende Formen der Auswertung von Daten vor, die im Rahmen von schreibbezogenen Workshops und Seminaren entstanden sind: ohne Erhebungsziel, sondern als didaktisch geplanter Teil von Lehr-Lern-Szenarien. Lange beschreibt, dass aus diesen Seminaren und Workshops oft Impulse für Forschungsfragen entstehen, etwa durch kritische Fragen von Teilnehmenden. Vorteile dieses Forschungszugangs sind die große Offenheit für sich aus dem Schreibpraxiskontext ergebende Fragestellungen und die fruchtbare Möglichkeit, durch Schreibende beständig auf Forschungslücken hingewiesen werden zu können. Die rückwirkende Auswertung von Daten ist allerdings mit beträchtlichem Aufwand verbunden: Lange weist auf die Notwendigkeit hin, ein Ablage- und Dokumentationssystem für die in diesen Kon-

texten entstehenden Texte und mündlichen Beiträge zu entwickeln, um sie dann, wenn eine Forschungsfrage entstanden ist, rückwirkend für die Auswertung nutzen zu können. Dies bedeutet auch, dass das Einverständnis der Teilnehmenden zur potenziellen Nutzung ihrer Daten für Forschungen stets eingeholt werden muss.

Mit diesem Vorgehen hat das vorliegende Forschungsdesign gemeinsam, dass Forschungsdaten in einem Seminarkontext erhoben wurden. Dadurch war die Erhebungssituation wie in der praxisbasierten Schreibforschung nicht künstlich, sondern für die Teilnehmenden gut kontextualisiert. Trotzdem handelte es sich nicht um eine rückwirkende Auswertung von Daten, weil bereits die Konzeption des Seminardesigns von meinen Forschungsinteressen geprägt war. Zwar wurde darauf geachtet, dass mit dem Erhebungsschritt im Seminar für die Seminarteilnehmenden gleichzeitig eine sinnvolle Tätigkeit verknüpft war – sinnvoll im Sinne der Seminarziele und in Bezug auf ihre eigene reflexive Weiterentwicklung als Schreibende. Aber das Forschungsinteresse entstand nicht im Kontext des Seminars, wie es für das von Lange vorgestellte Modell prägend ist.

Das Seminar wurde zweimal von mir durchgeführt.²⁵ Im ersten Durchgang wurde es von 37 Studierenden besucht, im zweiten von 32. Das Seminar war im Rahmen eines sprachen- und lehrbezogenen Masterstudiums Teil des frei wählbaren und für das Curriculum anrechenbaren Lehrangebots. Zentrales Lernziel des Seminars war es, das eigene Schreiben zu reflektieren, um durch das Erproben unterschiedlicher Schreibstrategien und Peer-Feedback auf eigene Texte zu einer größeren Schreibhandlungsfähigkeit und mehr Freude am Schreiben zu gelangen.

Zu Beginn des Seminars²⁶ erhielten die Studierenden jeweils den Impuls in Form eines Arbeitsauftrags, den sie außerhalb der Seminarzeit erledigen sollten. Mit diesem Auftrag verband sich das Ziel, die eigene Schreibbiografie zu reflektieren, um in dieser Form der Betrachtung Haltungen und auch Gefühle zum Schreiben bewusst werden zu lassen und zu reflektieren, in welchen Zusammenhängen diese Gefühle entstanden waren. Wie bereits erwähnt, hatte ich diese Methode im Rahmen einer Weiterbildung als Schreibberaterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bei Gerd Bräuer kennengelernt. Beim Schreiben der eigenen Schreibbiografie, was Teil dieser Weiterbildung war, hatte ich festgestellt, dass mir sehr viele Episoden, Haltungen und Gefühle während des Schreibens eingefallen waren, die mir sonst nicht mehr zugänglich waren. Ich verband diese Erfahrung mit einigen Erkenntnissen über mich selbst als Schreibende und als Person, die mir im Weiteren halfen, Schreibstrategien (wieder) zu entdecken und Zugänge zum Schreiben bewusst zu reflektieren, um sie als Beraterin Ratsuchenden nicht „überzustülpen“. Eine weitere wichtige Erfahrung war die Offenlegung der Schreibbiografie gegenüber den anderen Weiterbildungsteilnehmer_innen und die Erfahrung, deren Feedback dazu zu erhalten. Die Offenlegung war mit Gefühlen der Angst und des Sich-Entblößens verbunden. Die interessierten und konstruktiven Feedbacks der anderen

25 Aus Gründen der Anonymisierung werden hier nur Eckdaten des Seminardesigns genannt.

26 Dies fand in der zweiten Seminareinheit statt, nachdem in der ersten Seminareinheit neben der Besprechung des Seminarablaufs auch ein erster mündlicher Austausch der Studierenden untereinander dazu stattfand, „wie es ihnen mit dem Schreiben geht.“

Weiterbildungsteilnehmer_innen lösten bei mir aber auch weitere und vertiefte Reflexionsprozesse über meine Schreibbiografie aus.

Die Studierenden wurden ebenfalls gebeten, ihre Schreibbiografie nach Fertigstellung auf die im Seminar verwendete E-Learning-Plattform hochzuladen. Dadurch war eine Öffentlichkeit gegeben, die sich zwar auf die Seminarteilnehmer_innen und die Autorin beschränkte, die jedoch bedeutete, dass die eigene Schreibbiografie nicht nur geschrieben, sondern auch veröffentlicht wurde. Im Seminar-design war vorgesehen, dass jede Person zwei Peer-Feedbacks zu ihrer Schreibbiografie erhalten sollte, da ich während meiner Weiterbildung diesen Prozess des Offenlegens und die Erfahrung der Rückmeldungen der Leser_innen als äußerst konstruktiv und die Reflexion als vertiefend erlebt hatte. Dieser Hintergrund wurde den Teilnehmer_innen transparent gemacht. Vorab wurden die Leser_innen auf die besondere Sensibilität des Textes „Schreibbiografie“ und auf einen achtsamen Umgang mit Feedback dazu hingewiesen. Die Verfasser_innen wussten also, dass es neben der Seminarleiterin mindestens zwei weitere Leser_innen ihrer Schreibbiografie geben würde. Als Dozentin verfasste ich kein Feedback, da ich in meiner Weiterbildung gerade das Feedback der Peers als besonders konstruktiv erlebt hatte. Zudem hätte durch ein Feedback das Machtverhältnis zwischen Dozentin und Studierenden eine zusätzliche Dimension erhalten, was der ohnehin potenziell aufwühlenden Situation der Offenlegung der eigenen Schreibbiografie noch weitere Grade an Entblößung und potenzieller Verletzung oder Missachtung hinzugefügt hätte. Einige Seminarteilnehmer_innen nutzten jedoch die im Rahmen des Seminars angebotene individuelle Schreibberatung, um Teile ihrer Schreibbiografie mit der Leiterin als Gegenüber zu reflektieren.

Den Studierenden war die Sprache, in der sie ihre Schreibbiografie verfassen wollten, freigestellt, wenn es im Seminar noch mindestens eine andere Person gab, die diese Sprache lesen konnte. Diese Einschränkung hing damit zusammen, dass ich sicherstellen wollte, dass auch sie ein Peer-Feedback erhalten konnten. Einige Teilnehmer_innen nutzten diese Möglichkeit, um die Schreibbiografie in einer anderen Sprache als Deutsch zu verfassen. Da auf keiner dieser Schreibbiografien vermerkt war, dass sie für die Untersuchung herangezogen werden dürfen, wurden diese nicht in die Auswertung einbezogen.

Die Studierenden konnten, wenn sie eine Veröffentlichung auf der Lernplattform nicht wünschten, die Arbeit per E-Mail schicken. Zudem wurden sie darüber informiert, dass ihre Schreibbiografien auch im Rahmen dieses Dissertationsprojekts von Interesse seien, und sie wurden gebeten, ihre Schreibbiografien anonymisiert für das Dissertationsvorhaben zur Verfügung zu stellen und ihr Einverständnis sowie Anmerkungen in Bezug auf alles, was nicht gewünscht wird, gegebenenfalls auf ihrer Schreibbiografie zu vermerken. Sollte eine Verwendung nicht gewünscht sein, war kein Vermerk notwendig. Damit sollte den Verfasser_innen der Schreibbiografien das Nichterteilen des Verständnisses so barrierefrei wie möglich gestaltet werden. 58 Seminarteilnehmer_innen (von insgesamt 69) erteilten ihr Einverständnis, dass ihre Schreibbiografien für das Dissertationsprojekt genutzt werden können.

Forschungsethische Reflexion der Erhebung

Das Nachdenken über Machtverhältnisse innerhalb der Beziehung Forscher_in – Befragte_r bildet einen wichtigen Aspekt der methodologischen Reflexion in qualitativen Forschungszugängen.

Ein zentraler Aspekt dieses Machtverhältnisses ist die Doppelung meiner Rolle als Dozentin und Forscherin. Ich war dadurch in der Lage, die Erhebungssituation didaktisch zu nutzen bzw. Datenerhebung und didaktisches Setting miteinander zu verknüpfen und bis zu einem gewissen Grad aufeinander abzustimmen. Es war mir wichtig, dass der Erhebungsschritt für die Beteiligten auch Sinn ergab, dass sie davon auch im Seminarzusammenhang profitieren konnten. Als Dozentin an einer Universität bin ich nicht nur mit Wissensvermittlung und pädagogischer Zuwendung betraut, sondern auch eingebunden in institutionelle Strukturen, die sich unter anderem darin äußern, dass ich die Arbeiten der Studierenden beurteile und Noten vergebe. Die Eingebundenheit der Schreibbiografien in das Beurteilungssystem der Universität ist bei dieser Art der Erhebung nicht außer Acht zu lassen.

Es war den Studierenden formal freigestellt, diesen Arbeitsauftrag zu erfüllen, sofern in einem Seminar von Freiwilligkeit gesprochen werden kann: Die für dieses Seminar zu erbringenden Schreibaufgaben wurden nicht beurteilt, sondern nur als „erbracht/nicht erbracht“ gewertet. Die Summe der erbrachten Schreibaufgaben wurde dann in die Seminarnote übersetzt. Wer in diesem Seminar eine sehr gute Note erreichen wollte, musste also auch die Schreibbiografie abgeben. Hintergrund dieses Designs war, dass die Seminarleiterin die Auseinandersetzung mit der Schreibbiografie für so wesentlich für die Seminarziele erachtete, dass sie sicherstellen wollte, dass diese Schreibaufgabe tatsächlich durchgeführt wurde. Es gab aber auch das Ziel, die Bedingungen für die Generierung von Material für die Dissertation günstig zu gestalten. Dies stellt eine Form von Verstrickung der Interessen von mir als Seminarleiterin und als Forschende dar, die ich im Rückblick als deutlich problematischer betrachte als vorher und die ich in einem erneuten Forschungsdesign definitiv stärker trennen würde. Lange (2017) schlägt vor, in einem solchen Erhebungskontext die Teilnehmenden erst nach abgeschlossener Beurteilung ihrer Arbeit zu fragen, ob sie ihr Einverständnis zur Verwendung ihrer Daten geben möchten. Auf diese Weise werde die Erhebungssituation für die Teilnehmenden nicht mit dem Prozess vermischt, Prüfungsleistungen zu erbringen. Ein solches Vorgehen würde ich bei einer nächsten Erhebung in einem Seminarkontext wählen.

4.3.2 Erhebungsinstrument Schreibbiografie

Schreibbiografien werden als Erhebungsinstrumente in der Schreibforschung noch eher selten genutzt (vgl. Mauritz 2017). In der Schreibpädagogik gibt es Schreibbiografien jedoch bereits seit Längerem – allerdings mit einer Zielsetzung, die sich auf die reflexive Weiterentwicklung des eigenen Selbstverständnisses und des Verhaltens als Schreibende_r bezieht. Bräuer (1998), der Schreibbiografien als schreibpädagogische Methode in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt hat, betont die Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte als

Schreibende_r für gewünschte Weiterentwicklungen im eigenen Schreiben und siedelt das Schreiben einer Schreibbiografie somit in der Schreibpädagogik an. Er bietet für das Verfassen von Schreibbiografien eine Reihe von Impulsfragen an, die unter den drei Hauptfragen „Woher komme ich als SchreibendeR? [...] Wo befinde ich mich (momentan) als SchreibendeR? [...] Wohin möchte ich als SchreibendeR?“ (ebd., S. 38 f.) subsumiert sind.

Hartmut Frentz, Ute Frey und Edith Sonntag (2005) erhoben über einen Zeitraum von vier Jahren im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit einem offenen Fragebogen Daten von 300 Schreibenden: zu Erinnerungen im Rahmen der Schreibbiografie, zu Schreibvorlieben und zu Schreibaktivitäten. Sie verwendeten dabei den Begriff „Schreiber[_innen]biografie“. Die 14 offenen Fragen ihres Fragenbogens wurden anschließend quantitativ ausgewertet. Die Fragen dieses Fragebogens generieren jedoch keine Erzählung eines „Lebens als Schreibende_r“, vielleicht aufgrund der relativ hohen Anzahl an Fragen, ihrer Anordnung als Fragebogen, möglicherweise aufgrund des Charakters der Fragen, von denen die meisten nicht auf biografische Erzählungen abzielen, und vielleicht auch aufgrund der Aufforderung zu Beginn des Fragebogens, die keine biografische Erzählung evoziert: „Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen zu Ihrer Schreiberbiografie schriftlich.“ (ebd., S. 25). Dies ist im Rahmen des Forschungsinteresses von Frentz, Frey und Sonntag folgerichtig, denn es bezieht sich weniger in longitudinaler Perspektive auf die Schreibentwicklung, sondern im Rahmen eines Interesses der Verbesserung von Lehrangeboten auf eine Vielzahl an Faktoren, die das Schreiben an der Hochschule beeinflussen können.

Elena Beil und Hauke Czernay (2010) verwenden in ähnlicher Weise das Format eines leitfadengestützten Interviews, allerdings als mündliche Befragung, um für ihre Studie zur Schreibsozialisation zwei Schreibbiografien von Lehrpersonen zu erheben. Ihre Impulse sind dabei deutlich umfangreicher als im Schreibimpuls der vorliegenden Arbeit, und auch hier wird durch das Erhebungsinstrument des Leitfadeninterviews keine biografische Erzählung angezielt.

Lisa Mauritz (2017) diskutiert die Möglichkeiten und Grenzen, Schreibbiografien als Datenerhebungsinstrument zu nutzen. Sie kombiniert in der von ihr durchgeführten Studie zur Einschätzung des kreativen Schreibens als Unterrichtsmethode durch nepalesische Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende Schreibbiografien mit Gruppendiskussionen und kurzen Fragebögen zur Erhebung personenbezogener Daten. Mauritz versteht Schreibbiografien als Form von Sprachlernbiografien und nutzt daher den Begriff „Schreiblernbiografie“. Ihr Erkenntnisinteresse bezieht sich auf den Zusammenhang der Einschätzung kreativer Schreibaufgaben im Fremdsprachenunterricht durch die Lernenden mit ihren Schreiberfahrungen beim Fremdsprachenlernen. Dementsprechend wird in ihrer Untersuchung Schreiben als Teil des Fremdsprachenlernens betrachtet, sodass der Begriff „Schreiblernbiografie“ für ihr Erkenntnisinteresse folgerichtig ist. Auch ihr Schreibimpuls ist umfangreicher und detaillierter als jener, der für die vorliegende Untersuchung entwickelt wurde. Gleichzeitig verzichtet auch Mauritz auf Formulierungen, die zu einer biografischen

Erzählung in einem typischerweise größeren Bogen auffordern würden: „Bitte berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen beim Lernen und beim Lehren der Fremdsprachen und die damit verbundene Vermittlung der Fertigkeit Schreiben. Schreiben Sie über Motivationen sowie Ängste und (Miss-)Erfolgserlebnisse. [...]“ (Ebd., S. 128). Auch hier ist die gewählte Schreibaufforderung dem spezifischen Forschungsinteresse angemessen, da sich dieses nicht vordergründig auf die Lebensgeschichte als Schreibende_r bezieht, sondern auf den Zusammenhang von Einstellungen zum Einsatz bestimmter Methoden im Fremdsprachenunterricht mit den bisherigen eigenen Erlebnissen in Bezug aufs Schreiben.

Mein Forschungsinteresse bezog sich jedoch auf die „Lebensgeschichte als Schreibende_r“ und damit auf einen biografisch ordnenden und reflektierenden Zugang zur eigenen Entwicklung als Schreibende_r. Gerade die Bündelung der Vielzahl von Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen in dem deutenden Akt der Ordnung des eigenen Lebens zu einer kohärenten Lebensgeschichte (vgl. Schütze 1983) war wichtig, weil nur so der Aspekt der Entwicklung, der Entstehung, des Werdens von Schreibenden – als individueller und mit institutionellen, gesellschaftlichen und anderen Kontexten verwobener Prozess – der Analyse zugänglich gemacht werden konnte. Es war wichtig, dass die Verfasser_innen der Schreibbiografien selbst diese Bündelung vornahmen und mir dadurch ihre Deutung ihrer „Lebensgeschichte als Schreibende_r“ zur Verfügung stellten. Insofern war es zentral, einen Schreibimpuls zu formulieren, der explizit zu einer biografischen Erzählung aufforderte. Im hier verwendeten Schreibimpuls (s. Kapitel 4.3.3) erfüllt der erste Satz diese Funktion, aber auch in drei der vier begleitenden Fragen sind Formulierungen wie „im Laufe Ihres Lebens“ oder „im Laufe der Zeit“ enthalten, die ebenfalls die biografische Perspektive aufrufen. Ein weiterer Aspekt erscheint wichtig, um den Weg für das Entstehen einer solchen Erzählung zu bereiten: Ein biografisches Interview ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sich die_der Interviewer_in nach der initialen Erzählaufforderung völlig zurücknimmt und für die Dauer der (üblicherweise mehrere Stunden dauernden) Haupterzählung lediglich aktiv zuhört. Erst im Nachfrageteil, der an die Haupterzählung anschließt, können wieder Fragen gestellt werden. Die Entfaltung der Lebensgeschichte durch den_die Interviewpartner_in steht im Vordergrund und soll nicht unterbrochen werden. In Entsprechung dazu erscheint es wichtig, bei einer – schriftlich oder mündlich erhobenen – Schreibbiografie ebenfalls der Erzählaufforderung keine weiteren Fragen folgen zu lassen. In dem Schreibimpuls, der für diese Untersuchung entwickelt wurde, gibt es zwar Fragen, die die Erzählaufforderung begleiten, aber sie wurden grafisch zusammenhängend an den Anfang gesetzt, sodass danach die Erzählung folgen konnte. Sie können also als Teil der Erzählaufforderung gesehen werden.

Vorteile und Nachteile der schriftlichen Erhebungssituation

Schreibbiografien können schriftlich oder mündlich erhoben werden. Für die vorliegende Arbeit wurde die Entscheidung getroffen, Schreibbiografien in schriftlicher Form zu erheben. Ein Vorteil der schriftlichen Erhebungsform gerade bei dieser

fokussierten Variante einer biografischen Erzählung kann darin liegen, dass den Forschungssubjekten genügend Zeit und Ruhe für das Einlassen auf den speziellen Fokus gegeben wird und dass das reflexive Potenzial, das ein Schreiben über das Schreiben beinhaltet, sich entfalten kann. Ein weiterer Vorteil ist, dass das schriftliche Nachdenken über die eigene Schreibbiografie bis zu einem gewissen Grad geschützt stattfinden kann. Die Schreibenden können entscheiden und tatsächlich revidieren, welche Aspekte ihrer Schreibentwicklung sie konstruieren, weitergeben und veröffentlichen möchten. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass das Genre „Schreibbiografie“ eine Strukturvorgabe enthält, sodass die Darstellung den (angenommenen) Merkmalen des Genres folgt und dass die Machtverhältnisse im Erhebungskontext (vgl. 4.3.1) auf die Entscheidungen der Forschungssubjekte einwirken.

Ein großer Vorteil der schriftlichen Erhebungsform ist die Möglichkeit, eine deutlich größere Anzahl an Schreibbiografien berücksichtigen zu können, als es bei mündlich erhobenen Texten möglich wäre.

Mauritz (2017) diskutiert mit Verweis auf Andrea Daase, Beatrix Hinrichs und Julia Settinieri (2015, S. 110) den möglichen Nachteil der schriftlichen Erhebungssituation, im Vergleich zur mündlichen Erhebung weniger reichhaltige oder tiefgehende Daten zu erhalten. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung bestätigte sich dieser Nachteil jedoch nicht: Im Gegenteil waren die erhobenen Daten geprägt durch eine enorme Dichte, Ausdruckskraft und Genauigkeit.

Epistemologische Einordnung der Textform Schreibbiografie

Es wird im Folgenden *nicht* davon ausgegangen, dass die Schreibbiografien in einer positivistischen Weise Auskunft über ein reales Subjekt geben. Es handelt sich nicht um Abbildungen oder „Beweise“ einer Realität. Mauritz (2017) erwähnt diesbezügliche Einwände von Busch (2013) und Welzer (2005), die darauf hinweisen, dass Gedächtnis und somit Erinnerungen soziale Konstrukte seien und dadurch immer durch die Situiertheit und sozialen Beziehungen der/des Erinnernden geprägt seien. Außerdem weisen Busch (2013) und Treichel (2004) auf den Konstruktcharakter des Erzählens hin. Weiterhin ist der „Beobachter[_innen]- oder Interviewer[_innen]effekt“ auch in einer schriftlichen Erhebungsform zu berücksichtigen (Busch 2013; Albert/Koster 2002).

Auch im Licht des subjektivierungstheoretischen Rahmens handelt es sich bei den Daten um Formen des „Schreibens über sich selbst“, die mit Foucault als Selbsttechnik, d. h. als Formen der Selbstkonstitution gedeutet werden können. Die Subjekte, über deren Werden ich etwas erfahren möchte, konstituieren sich also in diesem Schreibakt zunächst selbst: Es sind Rekonstruktionen von Erinnerungen, die wiederum ein Subjekt, ein Schreibenden-Subjekt konstruieren und es dabei erst herstellen. Denn die „Übung“, eine Schreibbiografie zu verfassen, zielt gerade darauf ab, etwas in der eigenen Reflexion zum Vorschein zu bringen, was vorher in seinem Verlauf und seinen Zusammenhängen nicht sichtbar war (vgl. Bräuer 1998, S. 35). Es ist anzunehmen, dass es beim Verfassen dieses Texts in einem zentralen Sinn um die schöpferische Tätigkeit der Herstellung eines Subjekts geht. Diese Tätigkeit aller-

dings ist eingebunden in Zusammenhänge und Strukturen, die diese Herstellung bedingen, unter anderem das Verhältnis Dozentin – Studierende, Forscherin – Beforschte, aber auch Schreibende – Lesende.

Hierbei ist relevant, dass ich in meiner Rolle als Dozentin die (vorwiegende) Adressatin der Schreibbiografie bin, und dass ich kraft meiner Rolle als Dozentin gleichzeitig eine Repräsentantin des Studiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie eine Repräsentantin der Universität Wien bin – einer Bildungsinstitution, die in den meisten Studiengängen entweder Deutsch oder Englisch als Unterrichtssprache versteht. Außerdem werde ich als Repräsentantin der Subjektposition „Erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ gesehen. Und es ist möglich, dass ich als Dozentin eines Schreibseminars von den Studierenden bis zu einem gewissen Grad als eine Art Expertin für das Schreiben angesehen werde. Somit ist in der Schreibsituation „Schreibbiografie“ auch das möglicherweise angenommene prüfende Expertinnenauge der Dozentin ein bedeutender Bezugspunkt des Schreibens.

4.3.3 Schreibimpuls

Zum Verfassen der Schreibbiografien wurde den Studierenden folgender Impuls an die Hand gegeben, der für diese Untersuchung entwickelt wurde:

„Verfassen Sie Ihre Schreibbiografie. Die folgenden Fragen können helfen:

- Welche Arten von Schreiben haben Sie in Ihrem Leben kennengelernt?*
- Welche Arten von Schreiben haben Ihnen Freude gemacht, welche weniger, worin sehen Sie dafür die Gründe?*
- Wie haben sich Ihr Schreiben, Ihre Schreib-Vorlieben, Ihre Schreibstrategien im Laufe der Zeit verändert?*
- In welchen Sprachen haben Sie im Laufe Ihrer Biografie geschrieben? Welche Vorlieben und Strategien haben Sie in Bezug auf die Sprache(n), die Sie beim Schreiben verwenden?“*

Die nachfolgende Interpretation des Schreibimpulses dient dazu, diese beim Auswertungsprozess kritisch heranziehen zu können, um die Lenkung, die von diesem Impuls ausgeht, berücksichtigen zu können.

„Verfassen Sie Ihre Schreibbiografie.“

Der erste Satz enthält eine Aufforderung. Mit dieser ist das Verhältnis zwischen Forscherin/Beforschten sowie Dozentin/Studierenden ausgedrückt. Ich bin in der doppelten Position, die Beforschten und Studierenden als Forscherin und Dozentin zu etwas aufzufordern. Dabei bin ich mit der Macht ausgestattet, die Aufforderung als Arbeitsauftrag formulieren zu können: Es ist die Befehlsform, nicht abgeschwächt durch ein „bitte“, ein Modalverb oder einen Konjunktiv.

Das Verb „verfassen“ unterscheidet sich stark von „erzählen“. Es wird deutlich, dass ein schriftlicher Vorgang gemeint ist. „Verfassen“ deutet an, dass ein gestalteri-

scher Akt mit dem Niederschreiben verknüpft ist. Die Aufforderung adressiert und positioniert die Studierenden als Verfasser_innen.

„Ihre Schreibbiografie“ ist als Begriff gesetzt. Es wird angedeutet, dass es sich um etwas Eigenes und Einzigartiges („Ihre“) handelt – auch, dass es hier um etwas Finites, Geschlossenes, Kohärentes und Schreibbares geht. Zugleich wird gesetzt, dass es sich um ein bekanntes Genre handelt.

Etwas, was in der Erzählaufforderung biografischer Interviews oft vorkommt, ist die Versicherung, dass die_der Interviewer_in an allem interessiert sei, was die_der Befragte erzählen möchte. Hier wird ein solches Interesse nicht ausgedrückt. Es wird auch nicht ausgedrückt, dass die „Interviewerin“ an *allem* interessiert sei, sondern dass eine Sonderform von Biografie von Interesse ist: die „Schreibbiografie“.

Die_der Adressierte wird also aufgefordert, über das eigene Leben zu schreiben. Es stellt sich die Frage, inwiefern hier die_der Schreibende in eine „Prüfungssituation“ gebracht wird (vgl. Kramer 2011). In welchen anderen Situationen wird man aufgefordert, über das eigene Leben zu erzählen bzw. eine Erzählung über das eigene Leben zu verfassen? Wenn es einer Prüfungssituation gleichkäme, dann stünde hier das gesamte Leben auf dem Prüfstand bzw. in diesem Fall: das gesamte Schreiben, das man in seinem Leben praktiziert hat. Kramer (ebd.) formuliert, dass die weiteren Erzählaufforderungen der_dem Interviewten wie „Bewältigungsstrategien“ angeboten werden; damit vergleichbar sind wohl die Fragen, die als Nächstes (zur Verfügung) gestellt werden.

„Die folgenden Fragen können helfen:“

Nun wird in Aussicht gestellt, dass Fragen folgen. Fragen, die als Grundkategorie des Interviewens, der Interaktion eine stärkere Dialogizität in Aussicht stellen. Das Modalwort „können“ deutet an, dass die Fragen beantwortet werden können, aber nicht müssen. Durch das Wort „helfen“ wird ferner in den Raum gestellt, dass das Verfassen einer Schreibbiografie einer oder mehrerer Hilfen bedarf.

„Welche Arten von Schreiben haben Sie in Ihrem Leben kennengelernt?“

Durch die Erwähnung „in Ihrem Leben“ wird ein großer Bezugsraum aufgespannt. Es wird deutlich, dass prinzipiell alles, was einen Bezug zum Schreiben aufweist und im Leben der Befragten vorgekommen ist, hier gemeint ist. Mit „Arten von Schreiben“ wird angedeutet, dass man verschiedene „Arten“ des Schreibens unterscheiden kann. Gleichzeitig ist mit „Arten von Schreiben“ ein offener und nicht fachterminologisch fixierter Begriff gewählt.

„Welche Arten von Schreiben haben Ihnen Freude gemacht, welche weniger, worin sehen Sie dafür die Gründe?“

Die Unterscheidung der Arten des Schreibens wird hier fortgeführt. Der Aspekt „Freude“ wird eingeführt. Schreiben wird explizit mit Freude in Verbindung gebracht; es wird als etwas gesehen, das Freude machen kann oder nicht. Eine emotionale Dimension von Schreibpraktiken ist damit angesprochen. Damit ist klar, dass ein nicht „klassischer“ Bezugsrahmen aufgespannt ist. Die „Interviewerin/Rezipientin“ ist an einer Dimension interessiert, die in „klassischer“ Schreibforschung wenig untersucht wird, wobei nicht davon auszugehen ist, dass sich die Studierenden bereits mit Schreibforschung oder Schreibdidaktik auseinandergesetzt haben. Mit der expliziten Frage nach der Freude, die mehr oder weniger vorhanden sein kann, wird auch deutlich, dass die Rezipientin nicht nur an Darstellungen „idealer“ Schreibbiografien interessiert ist. Schreiben als Tätigkeit wird nicht als etwas gesehen, das unbedingt und unter allen Umständen Freude bereiten muss oder „immer glatt läuft“. Es folgt eine Frage nach den Gründen, den Deutungen der Schreibenden über die emotionale Qualität, mit der sie Schreibpraktiken verbinden.

„Wie haben sich Ihr Schreiben, Ihre Schreib-Vorlieben, Ihre Schreibstrategien im Laufe der Zeit verändert?“

Die Frage verweist auf den prozessualen Charakter der Schreibbiografie („verändert“, „im Laufe der Zeit“). Eine Entwicklungsdimension ist explizit angesprochen. Es gibt einen „Dreisatz“ von Facetten des Schreibens – zum einen „Schreiben“ als großer Begriff, dann die „Schreib-Vorlieben“, was wiederum auf eine emotionale Qualität verweist, aber auch auf eine Dimension von Aneignung, Routinisierung, Professionalisierung und auch Einschränkung, Einengung und das Vergessen weiterer Möglichkeiten. „Vorlieben“ sind Handlungsweisen, Praktiken, die gut und leicht von der Hand gehen, die man gerne tut, aus bestimmten Gründen, die aber vielleicht auch aufgrund dieser Leichtigkeit gern getan werden. „Schreib-Vorlieben“ haftet auch die Eigenschaft des Einfachen, Schnellen an. Es ist nicht mehr der „große Kampf“, an dessen Ende eine tiefe Befriedigung stehen kann. Der Begriff „Schreibstrategien“ hingegen ist ein Fachbegriff. Im Gegensatz zu „Schreib-Vorliebe“ verweist er auf ein planvolles, überlegtes, vielleicht auch reflektiertes Handeln. Der Begriff setzt ein sich mit seinem eigenen Schreiben bewusst auseinandersetzendes Subjekt. Eine Schreibstrategie verweist auch auf ein zusammenhängendes Set an Praktiken, die angewandt werden, um den großen Vorgang „Schreiben“ zu bewältigen. „Strategien“ verweist auf eine Konzeption des Schreibvorgangs als so groß, dass Strategien benötigt werden oder sinnvoll erscheinen können.

Auffallend ist hier auch die dreifache Nennung des Possessivpronomens „Ihr/Ihre“. Erinnernd an die „Schreibaufforderung“, in der „Ihre Schreibbiografie“ als etwas Eigenes, Gehörendes, Besitzbares gesetzt wird, wird nun wieder auf die Dimension des „Eigenen“, „Gehörenden“, Persönlichen verwiesen.

„In welchen Sprachen haben Sie im Laufe Ihrer Biografie geschrieben? Welche Vorlieben und Strategien haben Sie in Bezug auf die Sprache(n), die Sie beim Schreiben verwenden?“

Dieser Punkt enthält zwei Fragen, die jedoch zu einem Punkt zusammengefasst sind, da es bei beiden um Sprachen geht. Die Frage spannt die Möglichkeit auf, in mehr als einer Sprache, in mehreren Sprachen oder nacheinander in verschiedenen Sprachen zu schreiben. Hier ist wieder die „Biografie“ angesprochen und der prozessuale Charakter. In der zweiten Frage werden abermals „Vorlieben und Strategien“ angesprochen.

4.3.4 Auswertung

Nachdem nun die Erhebungsschritte genauer dargestellt und reflektiert wurden, soll im Folgenden die Auswertung fokussiert werden. In der GTM werden mehrere Auswertungsschritte durchgeführt, die von unterschiedlichen Autor_innen unterschiedlich akzentuiert und benannt werden:

- das anfängliche Kodieren („initial coding“, Charmaz 2006) bzw. das offene Kodieren („open coding“, Strauss/Corbin 1991)
- das fokussierte Kodieren („focused coding“, Charmaz 2006) bzw. das axiale Kodieren („axial coding“, Strauss/Corbin 1991)
- das theoretische Kodieren („theoretical coding“) bzw. das selektive Kodieren („selective coding“, Strauss/Corbin 1991).

In der vorliegenden Arbeit wurde weitgehend den von Charmaz (2006) beschriebenen Schritten gefolgt, wobei diese mit dem Schritt des axialen Kodierens nach Strauss/Corbin (1991) kombiniert wurden.

4.3.4.1 „Initial Coding“

Die Auswertung beginnt zunächst damit, dass an kleineren Datenmengen ein sehr feines Kodieren durchgeführt wird: zunächst „line by line“, also Zeile für Zeile, später auch in etwas größeren Einheiten – „incident by incident“. Charmaz (2006, S. 50) erwähnt sogar „word by word“-Coding als kleinste Einheit. Codes sollen möglichst subjekt- und prozessorientiert formuliert werden, weshalb für das Englische empfohlen wird, für Codes die „-ing-Form“ zu verwenden. Diese Phase nennt Charmaz „initial coding“, Strauss und Corbin „open coding“.

Im Falle der vorliegenden Arbeit wurde dieses „initial coding“ mit Bleistift und A3-Blättern, die neben den Ausdruck der jeweiligen Schreibbiografie gelegt wurden, durchgeführt. Zuvor hatte ich das anfängliche Codieren mit Hilfe der Software „MaxQDA“ durchgeführt; dies wurde jedoch bald zugunsten eines handschriftlichen Codierprozesses aufgegeben.²⁷ Auf der Höhe einer Zeile der Schreibbiografie wur-

²⁷ Als Erklärung hierfür sind am ehesten eine gewisse „Ehrfurcht“ (Respekt) vor der Gestalt der Schreibbiografie inklusive der Schriftart, die die Verfasser_innen ihnen gegeben haben, sowie meine Vorliebe für die Haptik von Papier und Bleistift zu nennen.

den Assoziationen und erste Code-Vorschläge notiert. Dies sah zum Beispiel so aus:²⁸

(SB 9, Z. 22–24) „Als in einem Fall bei einer Prüfungsarbeit mehrere (durchgestrichene) Textanfänge sichtbar waren, wurde dies von einer Lehrerin – für mich völlig unverständlich – mit einer kritischen Bemerkung versehen.“

Notizen des „initial coding“, daneben notiert: Kontrolle, Äußerliches, Schönschrift, Positionierung („für mich völlig unverständlich“), was war für die Lehrerin das Problem? Die äußere Form? Dass eine Autorin Anfänge verworfen hatte?²⁹

Zu jedem Code sollte ein Memo angefertigt werden, eine Notiz, in der zunächst Gedanken zu diesem Code festgehalten und durch epistemisches Schreiben weiter exploriert werden. In dem Memo wurden später auch alle weiteren für diesen Code relevant erscheinenden Fundstellen festgehalten sowie eventuell relevante Literatur. Ein solches Memo ist in der GTM ein wichtiges Instrument zur Generierung von Forschungsgedanken und zu deren Reflexion. Im Memo-Schreiben werden Formen des epistemischen, ideengenerierenden Schreibens produktiv. Damit sind Formen des Schreibens gemeint, die Ideen und Gedanken explorieren, ohne eine leser_innenfreundliche Form oder eine Veröffentlichung des Geschriebenen anzuzielen. Schreiben wird hier epistemisch, das heißt als Werkzeug zum Erkenntnisgewinn genutzt.

Grundsätzlich sollen Codes immer wieder am Material geprüft werden. Die Methode dieses Prüfens nennen Glaser/Strauss (1967/2010: 119 f.) „constant comparative method“. Es wird also ein Code anhand einer ersten Fundstelle entwickelt, dann werden ihm noch weitere Fundstellen zugeordnet. Im Memo werden die Fundstellen miteinander verglichen mit dem Ziel, Eigenschaften des Codes zu differenzieren und möglichst genau zu beschreiben. Weitere Fundstellen, die diesem Code zugefügt werden, werden wiederum genutzt, um mit Hilfe eines Vergleichs mit bisher formulierten Eigenschaften eine weitere Differenzierung und Schärfung der Beschreibung des Codes zu erreichen. Außerdem sollen gewonnene Codes miteinander verglichen werden, um sie schärfer voneinander abzugrenzen bzw. Überschneidungen zu erkennen. Codes sollen nach Charmaz nicht allein beschreibend sein, sondern eine analytische Qualität entwickeln. Dies bedeutet, dass sie ein – zunächst vorläufiges, dann wiederholt geprüftes und verfeinertes – Interpretations- und Erklärungsangebot machen, statt das Geschehen möglichst beschreibend zu rekonstruieren. Memos werden im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Material verfeinert und gewinnen mit den zusätzlichen Fundstellen und deren Exploration zunehmend an Dichte, Tiefe und analytischer Schärfe.

28 Sämtliche Fehler (z. B. Tippfehler, fehlerhafte Groß- und Kleinschreibung) bei den in dieser Arbeit angeführten Zitaten aus den Schreibbiografien sowie den Code-Memos wurden, soweit nicht anders kenntlich gemacht, bereits innerhalb des jeweiligen Originals verwendet und beibehalten.

29 Hier und bei den nächsten Zitationen aus den Memos der Autorin wird der Charakter der Zitation durch den Kasten kenntlich gemacht, nicht durch Anführungszeichen.

Manche Memos wurden direkt auf die Rückseite der Ausdrucke der Schreibbiografien geschrieben, die meisten jedoch in Form von elektronischen „Karteikarten“ im Programm „Scrivener“, einer Textverarbeitungssoftware. Das Programm ermöglicht ebenso wie „MaxQDA“ eine detaillierte Suche in den bisherigen Memos sowie in den Schreibbiografien, die dort ebenfalls abgespeichert waren. Bei aller Vorliebe für analoges Codieren war eine elektronische Suchmöglichkeit absolut notwendig.

Im Folgenden wird ein solches Code-Memo als Beispiel abgedruckt, das das obige Zitat wieder aufgreift.

Code: Kontrolle

Möglicherweise: Erzeugung konformer Schreibenden-Subjekte

„Als in einem Fall bei einer Prüfungsarbeit mehrere (durchgestrichene) Textanfänge sichtbar waren, wurde dies von einer Lehrerin – für mich völlig unverständlich – mit einer kritischen Bemerkung versehen.“ (SB 9, Z. 22–24)

Die Verfasserin der SB 6 schreibt von „Kontrollarbeiten“ (SB 6, Z. 4)

Welche Rolle spielt Kontrolle bei schulischen Schreibformen? Wie werden die Textsorten gelehrt, wie wird erwartet, dass sie die geforderten Kriterien erfüllt werden? Welche Aspekte von Schreiben (wie hier z. B. das Arbeiten mit Entwürfen oder das Verwerfen von Textteilen), die über die einzelnen Textsorten hinausgehen, werden noch eingefordert oder unterdrückt? Was wird wie erwartet? Die Textsorten sind das eine – und hier kann ich vielleicht wirklich die Lehrpläne durchschauen und vielleicht auch ältere – aber dann gibt es noch diese ganze Dimension der Frage, wie die Textsorten vermittelt werden, wie die Schule erwartet, dass die SchülerInnen zum Produkt gelangen. Das Produkt steht völlig im Vordergrund, aber das greift glaube ich zu kurz. Es ist mehr als eine starke Produktorientierung. Das Produkt soll „schön“ (Schönschrift), glatt, ohne Spuren der Arbeit an ihm sein. Ich vermute, dass diese Fixierung auf ein „schönes“, „makelloses“ Produkt zu Folge hat, dass SchülerInnen sich sehr stark konzentrieren und fokussieren müssen auf eben dieses „schöne“ Produkt. Wozu. Was hat das mit AutorInnenschaft zu tun. Nichts. Warum dieser Perfektionsgedanke in der Schule. Hat das auch mit Kontrolle zu tun. Je mehr sich die SchülerInnen auf so etwas Unerreichbares konzentrieren müssen, desto leichter sind sie zu kontrollieren? Bzw. ihr Schreiben ist kontrollierbar? Warum soll eigentlich das Schreiben kontrollierbar sein? Wegen der Beurteilung?

Ich denke, es handelt sich um Herrschaftstechniken, die dann zu Selbsttechniken werden (Subjektivierung). Aber wozu? Hat das auch etwas mit der Funktion von Schule im Nationalstaat zu tun?

Wichtiger Gedanke: Wenn Kontrolle etwas ist, was alle SchülerInnen im Kontext Schreiben betrifft, gibt es hier Unterschiede für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch? Kontrolle scheint überhaupt das Klima zu bestimmen, die

Atmosphäre, mit der Schreibkompetenzen über die Schuljahre hinweg entwickelt werden.

Kann ich die Entwicklung von Kontrolle verbinden mit der Forschung zur Entwicklung von „monitoring“? Zur Forschung von „high monitors“ und „low monitors“? Die Kontrolle, die die Ordnung ausübt, findet Eingang ins Gehirn als „Monitor“ und formt die Handlungen und Handlungsspielräume des schreibenden Subjekts? Und mit der Forschung zum „inner censor“?

Inwiefern kann die Kontrolle der „Ordnung“ als Zensur beschrieben werden? Wird etwas „zensiert“? Wenn ja, was?

Manche VerfasserInnen der SBen erleben LehrerInnenwechsel und damit verbunden einen Wechsel in Bezug auf die Maßstäbe und die Norm, was als guter Text gilt. Sie erleben die Arbitrarität der Bewertungsmaßstäbe, die Subjektivität der Beurteilung. Das hat eine ernüchternde Wirkung auf sie. Sie merken, dass etwas eigentlich zumindest zum Teil willkürlich ist, was ihnen zuvor als Wahrheit (mit Autorität versehen) verkauft wurde.

„[...] Erlebniserzählungen [...] waren mir ein Graus, ebenso auch Nachschriften und Diktate. Diese Form des Zwangs und der Kontrolle empfand ich nicht nur als phantasielos, sondern vor allem als hemmend und einschüchternd.“ [SB 2, Z. 65–69]

„Warum durften wir nie assoziativ schreiben (weder in der Grundschule, noch später am Gymnasium)? Frei und assoziativ drauflos zu schreiben ist doch ein Modus, der gerade Kindern liegen müsste und der sehr hilfreich sein kann, um Ideen zu bekommen [...]“. [SB 2, Z. 80–83]

Was mich auch darauf bringt, dass ich – wenn ich die Lehrpläne tatsächlich analysiere – natürlich auch darauf achten muss, welche Formen des Schreibens nicht vorkommen. Eben z. B. freies, assoziatives oder auch kreatives Schreiben.

hier gibt es ein Beispiel, wo es weniger Kontrolle gab: „Die Schreibmotivation war sehr hoch, vielleicht hat sie sich auch aus der Lust am Vortrag in der Klasse genährt. Ich vermute, dass schon damals der Inhalt wichtiger war als die Form und ich hier auch wenige Einschränkungen seitens der Lehrerin erfahren habe“ [SB 10]

es gehört ja auch das Stillsitzen dazu: „Ich war ein sehr aufgewecktes und aktives Kind, und als ich in die Schule kam, war ich gerade erst 6 Jahre alt geworden. Meine Mutter sagt heute noch, dass es etwas zu früh war, da ich eigentlich noch nicht ganz reif für die Schule war. Schreiben zu lernen und zu üben war demnach vor allem für meine Eltern eine Herausforderung, da ich lieber im Garten spielte, auf Bäume kletterte oder den Nachbarskindern um zehn Schilling selbst gemachte Armbänder aus meinen alten Strumpfhosen verkaufte (welche deren Eltern dann verärgert wieder zurückbrachten und ihr Geld wieder haben wollten).

Oft vergaß ich meine Schulsache zuhause, und das Stillsitzen in der Schule war vor allem in der ersten Klasse schlicht und weg entgegen meiner Natur. Über die Jahre besserte sich dies und ich lernte still sitzen zu bleiben und meine Aufgaben zu erledigen. Das Schreiben begann mehr und mehr Spaß zu machen.“ [SB 13]

dieser code – oder einer darüber, das weiß ich noch nicht – könnte auch heißen „erzeugung konformer subjekte“. das wäre eine vorgangsbeschreibung, ein prozess, der hier beschrieben wäre. ich weiß auch nicht, ob es so sehr um kontrolle geht, sondern vielleicht eher um die erzeugung konformer subjekte? Jedenfalls wäre das sehr viel konzeptueller, es würde dem entsprechend, was charmaz „raise your codes to a conceptual category“ nennt. denke ich.

„We suggest that the insistence on correct spelling, like insistence on neat handwriting, is part of a wider ideological tendency towards regulation, conformity and subjection of people to authority.“ (Clark und Ivanič 1997, S. 201)

Anscheinend gibt es auch von Hall den Begriff „ideological grammaticality“. Das würde sich lohnen, für dieses Memo zu eruieren. → habe bei Clark/Ivanic noch einmal nachgelesen. Es geht darum, dass eine bestimmte Art von Grammatik gewählt wird, die den Anschein von Objektivität hervorrufen und bewahren soll, so dass das Ideologische der Aussagen verdeckt/verschleiert wird.

„Writing in your own way for your own purposes is not highly valued, actually often criticised. This depends on who you are: the few who have been elevated to the status of ‚writer‘ in society do have the freedom to write in idiosyncratic ways (as we discussed in Chapter 2), and their work is praised as ‚original‘ and ‚creative‘. But for the majority of people, the only criterion for judging their writing is its conformity to conventions, and originality or idiosyncrasy is censured.“ (Clark und Ivanič 1997, S. 215)

Hier gibt es eine Ausnahme zu den anderen Darstellungen, daher nehme ich sie auf: „Wie an so vieles in meiner Kindheit, kann ich mich zwar nicht mehr an meine ersten Schreibversuche erinnern, aber ich weiß, dass auch unter der Korrektur von sadistischen VolksschullehrerInnen meine Lust zu schreiben kaum stagnierte.“ (SB 38, Z. 5–8)

Die Phase des „initial codings“ ist, wie dieses Memo zeigt, geprägt von der Formulierung von Fragen und Assoziationen, die die Arbeit am Material aufwirft. „Kontrolle“ und „Erzeugung konformer Schreibenden-Subjekte“ bildeten lange Zeit die Benennung dieses Codes; sie wurden im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Material und der Entwicklung der Kategorien und ihrer Beziehung zueinander aber revidiert und neu benannt (s. Kapitel 5.1, „Über Viabilität“).

4.3.4.2 „Focused Coding“

In einem nächsten Schritt wird eine Fokussierung vorgenommen, indem einige Codes ausgewählt werden, mit deren Hilfe das weitere Material „durchforstet“ wird.

Diesen Schritt nennt Charmaz „focused coding“. Weitere relevante Fundstellen werden zu den bestehenden Codes hinzugefügt, wenn diese dabei helfen, die Differenziertheit und analytische Schärfe eines Codes zu erhöhen. Auch neue Codes können formuliert werden. Das Ziel ist es nun nicht mehr – wie es noch beim „initial coding“ der Fall war – allen Möglichkeiten und Spuren nachzugehen, sondern einer Theorie zuzuarbeiten, die sich durch die Fokussierung herauszubilden beginnt. In diesem Schritt wird also eine begründete Auswahl getroffen. Die Memos zu den „focused codes“ sollten in diesem Schritt ebenfalls weiterentwickelt werden, indem die *Eigenschaften* der Codes zunehmend differenziert erfasst und dargestellt werden. In diesem Schritt ist es zentral, möglichst viele und genaue Eigenschaften eines Codes zu formulieren sowie die *Dimensionalität* dieser Eigenschaften zu untersuchen. Die Dimensionalität bedeutet den Grad der Ausprägung einer Eigenschaft und die Frage, unter welchen Bedingungen welche Ausprägung vorhanden ist.

Als Beispiel sei hier eines der ausführlichsten Code-Memos abgedruckt. Die hier angeführten Überlegungen folgten der Beobachtung einiger Incidents im Material, bei denen bestimmte schulische Praktiken die Handlungsfähigkeit im Schreiben erschwerten oder Handlungsunfähigkeit erzeugten oder diese erschwerten. Diese Beobachtungen warfen die Frage auf, welchen Sinn diese Praktiken hatten, wenn sie nicht Handlungsfähigkeit erzeugten. Mit anderen Worten: Was erzeugten sie dann? Diese Überlegungen mündeten später in die Kernkategorie „Viabilität“.

Code: Handlungs/un/fähigkeit als SchreibendeR

(15.06.2016)

Vielleicht auch eine Kategorie.

Ich erstelle dieses Code-Memo, während ich meine bisherigen Memos durchsehe und Codes/Kategorien auf Karteikarten schreibe, um sie zu Kategorien zu ordnen.

Ich tippe hier ab, was auf meinem Memo-Blatt bereits steht, es gehört zum Memo „Institution als Ordnung“:

Die „Ordnung“ produziert Subjekte hier als nicht-handlungsfähig. Oder als Subjekte, die von sich meinen, sie müssten handlungsfähig sein (oder in anderer Weise oder anderer Intensität handlungsfähig), und ihr Handeln als „schlecht“ bewerten oder aber die nicht handeln (nicht schreiben). Wären die Subjekte handlungsfähig, wenn sie sich der Ordnung ganz unterwerfen würden? Ist die Handlungsunfähigkeit eine Form von Widerstand? Oder zeigt es die Unvollkommenheit der Ordnung, dass sie Subjekte als nicht handlungsfähig produziert? (→ die Ordnung als machtvoll, aber unvollkommen, voller Lücken und Widersprüche).

Dass Subjekte als nicht handlungsfähig hergestellt werden, hat vielleicht institutionelle Vorteile: es muss zumindest nichts geändert werden. Lehrkräfte müssen sich nicht umstellen. Disziplinierung kann geschehen, auch mittels Schreibaufga-

ben (davon berichtet Merz-Grötsch, in meinem Material kommt das, glaube ich, nicht vor).

Welche Subjekte sind außerhalb der Ordnung handlungsfähig, aber innerhalb nicht?

Es gibt aber auch Schreiben außerhalb der „Ordnung“ → was wird dort angerufen/aufgerufen, um einen viablen Status zu erlangen?

Ordnung – hat ein Raster/hat Vorgaben für viable Subjekte ↔ handlungsfähige Schreibenden-Subjekte: Aber sind die Schreibendensubjekte, die in der „Ordnung“ viabel sind, auch handlungsfähig (= schreiben sie? Schreiben sie vielleicht gern? Erreichen sie mit dem Schreiben ihre Ziele? Verbinden sie Ziele mit dem Schreiben? Welche Ziele?)

Viabilität ist nicht gleich Handlungsfähigkeit

Könnten Viabilität und Handlungsfähigkeit als Eigenschaften einer Kategorie gedeutet werden? Oder sind es verknüpfte Kategorien?

Wie könnte Viabilität dimensionalisiert werden?

Viabilität ist jedenfalls immer bezogen auf einen Kontext.

Ich mache mal für Viabilität auch ein eigenes Code Memo. Oder vielleicht sollte ich die beiden Dinge gleich hier zusammenfassen? Vielleicht ist es auch ein Problem, die Dinge so sehr aufzusplitten. Aber sicherheitshalber kommt ein eigenes Code Memo.

Viabilität ist nicht gleich Handlungsfähigkeit als Schreibende. Viabilität ist Voraussetzung, also Bedingung für eine soziale Existenz innerhalb der Ordnung, bzw. Viabilität im Kontext des Schreibens ist die Bedingung für Intelligibilität. Oder ist es andersrum? Intelligibilität die Voraussetzung für Viabilität? Nein, ich würde sagen, zu Viabilität gehört noch sehr viel mehr, zum Beispiel auch die Unterwerfung unter Aspekte der Ordnung, die nicht Intelligibilität zum Ziel haben.

„Dieses Subjekt übernimmt ein symbolisches Mandat, das es an seinen Platz verweist, auf den das Subjekt immer schon verwiesen war“ (Schütt 2015: 11). Sich einen viablen Platz in der Ordnung aneignen bedeutet demnach, das symbolische Mandat eines viablen Subjekts zu übernehmen: sich einzufügen in die Ordnung mit ihren Vorgaben für Viabilität, mit ihrer Notwendigkeit für Viabilität → wenn ich annehme, dass die Verfasserin der SB 5 sich als viabel in die Ordnung eingeschrieben hat bzw. Die Ordnung sich eingeschrieben hat, um als Subjekt in ihr viabel zu werden, dann bedeutet das, dass sie die Ordnung anerkennen und perpetuieren muss, um weiterhin als viabel zu gelten. Es fällt auf, dass sie ihre Mehrsprachigkeit erst im zweiten Teil der SB thematisiert und dort in einer Art und Weise, die die Dominanz ihrer Zweitsprache (wie widersprüchlich diese Benen-

nungspraxis ist, die aber eine institutionelle und fachliche Benennungspraxis darstellt) betont.

Aber die Schreibenden-Subjekte müssen Viabilität innerhalb der „Ordnung“ anstreben – oder müssen sie? Gibt es auch solche, die das verweigern?

Ich kann mir vorstellen, dass manche Viabilität erreichen und gleichzeitig Handlungsunfähigkeit.

Ah vielleicht kann ich das jetzt so verknüpfen:

Vier Möglichkeiten:

- A) sie erreichen Viabilität in der „Ordnung“ und Handlungsfähigkeit beim Schreiben
- B) sie erreichen Viabilität in der „Ordnung“, aber Handlungsunfähigkeit beim Schreiben
- C) sie erreichen keine Viabilität in der „Ordnung“, aber Handlungsfähigkeit beim Schreiben
- D) sie erreichen keine Viabilität in der „Ordnung“ und auch keine Handlungsfähigkeit beim Schreiben

Ich denke, ich habe ein Beispiel für A: Die SB 5. Hier möchte ich etwas als Memo direkt zur SB 5 schreiben.

Möglicherweise kann es für „D“ keine Belege im Material geben, weil die Subjekte aus „D“ vielleicht nicht den Zugang zu einer Universität erhalten

Es ist aber komplexer, weil es ja auch eine Handlungsfähigkeit beim Schreiben außerhalb der „Ordnung“ gibt.

Es stellt sich also die Frage, inwiefern Handlungsfähigkeit beim Schreiben innerhalb und außerhalb der Ordnung verknüpft sind. Inwiefern steht die Viabilität in der Ordnung auch mit der Handlungsfähigkeit außerhalb der Ordnung in Beziehung?

Was ist notwendig, um in Bezug auf Sprache und Schreiben in der „Ordnung“ als ein viables Subjekt zu gelten? Gibt es auch Dinge, die hierfür notwendig sind, die nichts mit Sprache und Schreiben zu tun haben?

Wie kann „Handlungsfähigkeit/Handlungsunfähigkeit“ beim Schreiben dimensionalisiert werden?

Ist Handlungsfähigkeit etwas anderes als „Selbstaussdruck“? Ich würde sagen ja, Handlungsfähigkeit bezieht sich eher auf die Fähigkeit, ein Schreibprojekt tätig und selbst oder in Kollaboration mit anderen durchzuführen und damit ein Ziel zu erreichen. Heißt Handlungsfähigkeit im Schreiben, dass es um ein aufs Schreiben bezogenes Handeln geht? Um ein zielgerichtetes Handeln, das die Fertigkeit Schreiben in zentraler Weise beinhaltet/verwendet, um zu einem Ziel zu

gelangen? Hat Handlungsfähigkeit mit „agency“ zu tun? Ist Handlungsfähigkeit auch gegeben, wenn ein Ziel nicht erreicht wird? Geht es um das Selbsterleben als handlungsfähig vs. Nicht handlungsfähig? Bezieht sich die Handlungsfähigkeit beim Schreiben nur auf die instrumentelle Seite?

Welche Eigenschaften und welche Dimensionen können beschrieben werden?

Ich probiere es mal mit „Handlungsfähigkeit beim Schreiben“

Eigenschaften	Dimensionen
Eigenerleben von Handlungsfähigkeit	stark – schwach; explizit benannt – implizit (durch Nennung von Handlungen) deutlich
Erreichen eines Ziels durch das Schreiben	erreicht – nicht erreicht;
Schreiben als Instrument begreifen*	sehr klar – diffus, in Ansätzen, implizit
Schreiben als Instrument nutzen	von großem Nutzen – von keinem Nutzen
Erleben von Gefühlen beim Schreiben	äußerst positiv – äußerst negativ
Erleben von Gefühlen nach dem Schreiben	äußerst positiv – äußerst negativ
Erleben von Gefühlen durch die Konsequenzen des Schreibens	äußerst positiv – äußerst negativ
Schreiben als sinnvolle Tätigkeit erleben	äußerst sinnvoll – äußerst sinnlos
Schreiben als Leistung erleben	
Das eigene Schreiben wird positiv bewertet	

Funktionalität der Praktik

Dann wieder interessant: Was sind die Konsequenzen dieser Gefühle? Führen diese Gefühle zu etwas?

(→ in der SB 2 reflektiert der Verfasser, welche Schreibformen er gerne ausprobieren würde und auch auf das wissenschaftliche Schreiben anwenden würde. Er nennt das „lustbetonte Formen des Schreibens“ (SB 2, Z. 106–107). Er bezieht dies aber auch auf die Gestaltung des eigenen Unterrichts, auf sich als (künftig) Lehrenden. Vielleicht ist das eine der Konsequenzen: die Reflexion in Bezug auf das eigene (künftige) LehrerInnenhandeln?)

Vll brauchbar: „Wissenschaftliche Arbeiten machen eher weniger Spaß, aber es kommt eigentlich auf den „Flow“ an. Wenn das Geschriebene wie von allein kommt, dann ist es leicht und ich fühle mich nachher besser und lese die Texte

auch gerne nochmal. Aber wenn ich beim Schreiben oder Formulieren Probleme habe (Blockade, keine Konzentration), dann tue ich mir schwer es nochmal zu lesen und es war keine wirkliche Freude dabei. Dann ist auch das Erfolgserlebnis, das etwas geschaffen wurde, nicht so groß, weil ich einfach nur froh bin es hinter mir zu lassen. Wenn ich auf eine Arbeit stolz bin, dann freue ich mich mehr wenn sie fertig ist“ (SB 40, Z. 21–28)

Ist “Schreiben als Instrument begreifen” wirklich eine Eigenschaft von “Handlungsfähigkeit beim Schreiben”? Oder ist es nicht vielmehr ..?

Interessant: inwiefern hängt ein Grad an Reflexivität über das Schreiben mit Handlungsfähigkeit beim Schreiben zusammen?

Und auch interessant: äußerst positive Gefühle bei, nach oder durch die Konsequenzen des Schreibens: wie sind diese kontextualisiert und bedingt? Wie sind äußerst negative Gefühle bei, nach und durch die Konsequenzen des Schreibens bedingt und kontextualisiert?

Hmm was auch interessant sein könnte: Viabilität in der Ordnung durch Schreiben erreichen: Welche Gefühle sind dann damit verbunden? Welche Konsequenzen hat das?

Handlungsfähigkeit beim Schreiben kann einerseits als etwas beschrieben werden, das beim Schreiben erlebt wird, etwas, das sich auf das Eigenerleben als Schreibenden-Subjekt bezieht. Es kann aber auch bedeuten, zu erleben, dass man einen Auftrag ausführen kann und insofern handlungsfähig ist.

Das ist jedenfalls auch ein wichtiges Schreib-Konzept: Schreiben zum Erreichen von Viabilität in der Ordnung

[...]

Und natürlich: Konstruktion von Handlungsfähigkeit als interaktionale Strategie in der Schreibbiografie

Ich habe nun (22.06.) beim Code „Konstruktion der eigenen Handlungsfähigkeit“ einiges geschrieben und versucht, Dimensionen zu entwickeln. Ich weiß nicht, ob man das – also diesen Code, dieses Phänomen hier – wirklich so trennen kann von „Konstruktion von Handlungsfähigkeit“. Es gehört wohl auch hier dazu, derzeit habe ich es noch unter „narrative und andere Praktiken im Zuge der Gestaltung der Schreibbiografie“ eingeordnet. Das ist wohl eine wichtige analytische Frage. Wann kann ich vom Phänomen „Handlungs/un/fähigkeit“ sprechen, wann von dessen Konstruktion? Es ist wohl nur eine andere analytische Perspektive, ein anderer analytischer Fokus. Oder? Ich glaube, dass es hier Antworten in den Daten gibt. Ich habe die Hypothese, dass die Konstruktion von Handlungsfähigkeit beim Schreiben in der Dimension „Konstruktion als souverän und autonom“ eine bestimmte Funktion hat und einen bestimmten Hinweis auf die Anrufungen/Adressierungen/Fremd-Positionierungen und die diskursiven Gehalte/Figuren zu

„migrationsanderer Mehrsprachigkeit“, und dass die Abwesenheit von Mitteln zur Konstruktion der eigenen Handlungsfähigkeit als autonom darauf hindeutet, dass dieses Subjekt nicht darauf angewiesen ist, sich so zu konstruieren.

Und auch hier gehört die Kategorie „Unterstützung“ auf jeden Fall mit dazu. Denn die eigene Handlungs/un/fähigkeit (sowie die Konstruktion der eigenen Handlungsfähigkeit) steht ganz sicher in einer Beziehung zum Konzept „unterstützung“. Ich habe jetzt mal so die Hypothese, dass es auch um die Frage geht, welches Konzept von Unterstützung man in Bezug aufs Schreiben entwickelt – was Unterstützung auch für die Selbsteinschätzung der Handlungsfähigkeit bedeutet. Ich habe die Hypothese, dass ein Konzept vom Schreiben oder auch ein Konzept von Handlungsfähigkeit vorherrscht, das Unterstützung ausschließt. So dass die Inanspruchnahme von Unterstützung – welche ja die Handlungsfähigkeit erhöhen kann – als Beweis der eigenen Handlungsunfähigkeit gewertet wird. Vielleicht aber auch nur anfangs, vielleicht hat das eine Prozessdimension. Und ich bin auch recht sicher, dass in diese Hypothese meine jetzige Situation hineinspielt, wo ich selbst erstmals wirklich Unterstützung in Anspruch nehme und wo ich merke, dass das bei mir selbst eine große UNSicherheit oder Verunsicherung auslöst und wo das für mich auch wieder eine ganze Spirale von Selbstabwertung-Selbstbehauptung-(inkl. der Erfahrung, dass ich meine Texte als für mich, meinen Wert, meine Fähigkeiten sprechend erlebe) präsent wird. Ich notiere diese Erfahrung nun in „Unterstützung“. Ich habe den Eindruck, dass das relevant ist. Theoretische Relevanz hat ;-)

Aus SB 55:

„In der Arbeit waren mir Tagesdoku und Dienstbucheinträge sehr wichtig, sie stärkten das Team und es machte handlungsfähig. Dienstbesprechungsprotokolle hingegen waren mir ein Graus, hier musste man sich wirklich aufs Genaueste konzentrieren und das meistens im Nachtdienst, nach einem 11 Stunden Tag. Man hatte viel Verantwortung, denn es war die „Gebrauchsanleitung“ und ToDo List für die nächste(n) Wochen.“ (SB 55, Z. 93–99)

Interessant, dass hier das Schreiben bewirkt, dass man handlungsfähig in der Arbeit wird. Und dass das andere, das eigentlich auch handlungsfähig macht, als „ein Graus“ (da viel Konzentration nach 11 Stunden Tag nötig, viel Verantwortung) beschrieben wird. Es geht hier allerdings nicht um Handlungsfähigkeit als SchreibendeR, sondern als ArbeitendeR. Ich lasse es mal hier drin, aber die SB ist in dem Ordner der SBen, die ich nicht weiter einbeziehen werde.

SB 37 zeigt, dass Transparenz von Vorgaben eine Bedingung sein kann, um Texte gern zu schreiben. Also nicht nur, um handlungsfähig zu sein, sondern gern zu schreiben.

In der SB 15 wird thematisiert, dass gerade der Zwang zur Selbstoffenbarung, wie es bei den Textsorten Reflexion, Bewerbung, Lebenslauf und auch dieser Schreib-

biografie der Fall ist, „sehr viel Überwindung und Energie [kostet] (Z. 36). Es ist eine besondere Art des Schreibens, das einen Zwang zur Wahrheit über sich selbst enthält, wobei wir wieder bei der Pastoralmacht, der Führung durch die Beichte sind. Und durch diese steht das ganze Subjekt auf dem Prüfstand.... Auffallend bei gerade dieser SB 15 ist auch, dass der erste Teil der Schreibaufforderung, der durch die Formel „in meinem Leben kennengelernt“ ja eine Aufforderung zu einer Darstellung als Lebensgeschichte einlädt, dass dieser erste Teil eben gerade nicht als Erzählung oder Bericht oder so etwas geschrieben ist, sondern als Auflistung verschiedener Textsorten nach den Rubriken Persönlich, Beruf, Uni, Schule. Meines Wissens (müsste ich noch prüfen) ist das der einzige Fall einer Weigerung gegen die ERzählaufforderung.

Funktionalität der Praktik: Vielleicht ist das auch eine Eigenschaft? Ich denke hier an die innerhalb der Familie funktionalen Praktiken, die einige der erzählten Ichs der Verfasser*innen kurz nach dem SChriftspracherwerb durchführen: Brief ans Christkind, Weihnachts- und Glückwunschkarten an Verwandte und Freunde...

4.3.4.3 „Axial Coding“

An diesem Punkt im Auswertungsprozess schlagen Strauss und Corbin (1991) vor, das sogenannte „axiale Kodieren“ durchzuführen. Das bedeutet, die bestehenden Codes zu ordnen, indem ihre Beziehungen zueinander mit Hilfe des sogenannten Kodierparadigmas untersucht werden. Das Kodierparadigma enthält die Aspekte „ursächliche Bedingungen“, „Phänomen“, „Kontext“, „intervenierende Bedingungen“, „Handlungs-/Interaktionsstrategien“ und „Konsequenzen“. Das axiale Kodieren ist umstritten, weil mit dem Kodierparadigma ein eng umrissenes Set an erkenntnisleitenden Aspekten bereitgestellt ist. Für Glaser besteht hier die Gefahr des „Forcing“, also der Anpassung der Daten an ein Gerüst; Charmaz plädiert ebenfalls für freiere Formen der Untersuchung der Beziehung der Codes zueinander. Ich habe die Methode des axialen Codierens nach anfänglichem Widerstand angewandt. Zu diesem Zeitpunkt steckte ich in einer Phase des Auswertungsprozesses fest, in der ich aufgrund der vielen Möglichkeiten eines freieren Vorgehens keine Beziehungen der Codes zueinander formulieren konnte, weil ich den Eindruck hatte, diese Beziehungen zu sehr nach theoretischen Vorannahmen zu formen. Es folgte der Entschluss, das axiale Codieren auszuprobieren und die entstehenden Ergebnisse zu reflektieren. Dabei zeigte sich, dass das Kodierparadigma als produktives Gegenstück zur Richtung meines subjektivierungstheoretischen Rahmens fungierte. Dieser Rahmen sieht individuelles Handeln als ermöglicht und strukturiert durch diskursiv hervorgebrachte Machtverhältnisse an, wobei nicht nur das Handeln selbst, sondern auch das handelnde Subjekt als eines gesehen wird, das zuerst durch sie produziert wird und sich dann – als solcherart produziertes – mit ihnen widerstän-

dig und eigen-sinnig³⁰ auseinandersetzen kann. Die Beziehungen zwischen Kontext und Individuum sind hier also denkbar stark akzentuiert. Das Kodierparadigma hingegen mit den Achsen „Handlungs- und Interaktionsstrategien“ betont das individuelle Handeln und dessen intentionale Steuerung durch das Individuum. Zwar wird im axialen Kodieren auch der Kontext mit einer eigenen Achse berücksichtigt; er hat im Kodierparadigma und in der ihm zugrunde liegenden Theorie des Symbolischen Interaktionismus aber nicht den Status eines dem individuellen Handeln vorgängigen Faktors, wie es in einem subjektivierungstheoretischen Ansatz der Fall wäre. Das Kodierparadigma erlaubt vielmehr, die Bedeutung individueller Handlungs- und Interaktionsstrategien mindestens gleichberechtigt mit der Bedeutung des Kontexts interpretierend zu erkunden. Alisha Heinemann (2014) beschreibt dieses Zusammenspiel in ihrer Arbeit folgendermaßen:

„Akzeptiert man die hier genannten Limitationen, bleibt die Grounded Theory jedoch eine wertvolle, sehr kreative Forschungsmethode, die es durch den genauen analytischen Blick auf den Zusammenhang und die Bedeutung der Aussagen im Datenmaterial ermöglicht, den subjektiven Sinn menschlicher Handlungen nachzuvollziehen und dabei den Blick auf strukturell in der Gesellschaft vorhandene Machtverhältnisse nicht zu verlieren.“ (Ebd., S. 136)

Somit vermochte gerade die Nutzung des Kodierparadigmas meinen Interpretationsprozess zwischen Kontext- und individueller Handlungsorientierung zu balancieren.

Forschungspraktisch wurde das axiale Codieren folgendermaßen durchgeführt: Wiederum diente ein A3-Blatt als Mittel der Exploration. In die Mitte wurde das, was zu diesem Zeitpunkt für ein „Phänomen“ gehalten wurde, notiert, die übrigen Aspekte des Kodierparadigmas darum herum. Sämtliche „Focused Codes“ wurden auf kleine Karteikarten geschrieben. Diese wurden um das Phänomen herum gruppiert, bis die Anordnung plausibel erschien. Dann wurden die Karteikarten fixiert; die in dieser Anordnung ausgedrückten Annahmen über Zusammenhänge zwischen Codes wurden in Memos schriftlich reflektiert. In diesen wurden außerdem weitere Vergleiche mit anderen Fundstellen beschrieben, und deren Implikationen führten meist zur weiteren Adaption und Verfeinerung der Anordnung. Solcherart entwickelte Sets an Codes sind nun das, was in der GTM als Kategorien bezeichnet wird.

Im diesem Schritt des Forschungsprozesses entstehen sogenannte „theoretische Memos“, in denen mehrere Codes einer Kategorie zugeordnet sind. In ihnen sind die Beziehungen dieser Codes zueinander bereits formuliert. Theoretische Memos dieser Arbeit hatten etwa die Titel „Etablierung der Kriterien für Viabilität“, „Aushandlung von Viabilität in der Schreibbiografie“, „Autor_innenschaft“ oder „Verlust“. Im Fall der vorliegenden Studie spiegeln sie die Auseinandersetzung mit dem Kodierparadigma wider und sind entlang der dort vorgeschlagenen Aspekte geordnet.

30 Eigen-sinnig bedeutet in dieser Sichtweise, dass Subjekte sich in Auseinandersetzung mit diesen Machtverhältnissen einen Eigen-Sinn erstreiten können. Mit Subjekten sind nicht Individuen gemeint, sondern soziale Kategorien, die eingenommen werden müssen, um von ihnen aus sozial agieren zu können. Daher werden sie nicht – einem Individualitätskonzept folgend – als von vornherein individuell und einzigartig und daher eigen-sinnig gedacht.

Beispiel:

Theoretisches Memo Formung eines Schreibenden-Subjekts als Subjekt innerhalb der Ordnung

(01.08.2016)

Phänomen:

Formung eines Schreibenden-Subjekts als Subjekt innerhalb der Ordnung

Das Phänomen könnte evtl. Auch genannt werden: Entstehung eines Schreibenden-Subjekts als in die Ordnung eingegliedertes Subjekt

Ursächliche Bedingungen:

Ich finde es hier sehr schwer, von „ursächlich“ zu sprechen. Aber es sind Bedingungen, die dem Phänomen vorausgehen.

Es sind solche Bedingungen, die erfordern, dass eine solche Formung geschieht.

- Beurteilungspraxis, Schreiben als Rankinggrundlage
- Regulierung/Kontrolle eigentlich aller Aspekte des Schreibens beim Schriftspracherwerb
- institutionelle Textsorten
- Etablierung/Produktion der Kriterien für Viabilität durch Praktiken
- Kritik am Entwerfen, Ausprobieren
- vorgeschriebene Reihenfolge der Arbeitsschritte
- inhaltliche Korrektheit (vgl. auch Gedichtinterpretation)
- sprachliche Korrektheit/Fehler/Rechtschreibung
- Stillsitzen
- korrektes Halten des Stifts
- korrekte Richtung/Form der Buchstaben
- Einsprachigkeit/Einzelsprachlichkeit als Modus des Schreibens

Kontext:

Schule, Universität

- schulische Alphabetisierung
- schulisches Schreibenlernen
- schulisches Schreiben
- Institution als Ordnung
- Abwertung von migrationsanderer Mehrsprachigkeit
- genderbasierte Erwartungen an Schrift
- Status der Sprache(n)
- Monolingualität als Normalität und Normalitätserwartung
- Ideologie der Einzelsprachen
- Ideologie der „Muttersprachlichkeit“/Perfektion

Intervenierende Bedingungen:

Wichtig: hier gibt es durchaus Überschneidungen zu „Handlungsfähigkeit“ → vergleichen und genauer herausarbeiten, welche der Bedingungen beziehen sich

wirklich auf die Formung eines Schreibenden-Subjekt als Subjekt innerhalb der Ordnung; welche sind eher intervenierende Bedingungen für Handlungsfähigkeit

- Umgang mit Fehlern
- Feinmotorik
- Vergleich mit anderen
- Konkurrenzdruck
- Vergleich mit „MuttersprachlerInnen“
- Spielraum, den Vorgaben (z. B. Textsorten) lassen
- Zeitdruck
- Dichte des Workload
- Vorgaben wirken ermöglichend
- Motivation durch Thema
- Grad der erzwungenen Selbstoffenbarung
- Mangel/Vorhandensein von Informationen
- Vertieft-Sein ins Schreiben (als Raum der Ent-Subjektivierung?)

Strategien für Handlungen/Interaktionen:

- Nutzung von persönlichem Schreiben als Ventil, als sicherer Ort, als Feld des Ausprobierens und als Möglichkeit des Schreibens in anderen Sprachen als Deutsch
- Bezugnahme auf den Prozess in der Schreibbiographie (Ausdruck von Missfallen?)
- widerständige Praktiken

Konsequenzen:

- es entstehen solche Schreibenden-Subjekte, die innerhalb dieser Ordnung viabel sind
- aber sind sie auch schreib-handlungsfähig?
- Erwartungsdruck
- Gefühl des Ungenügens in der FS Deutsch
- Gefühl von Unterlegenheit
- Gefühl des Ungenügens
- Viabilität
- Entstehung des Konzepts vom Schreiben als Auftrag
- das Nationale als Kennzeichen der Ordnung – Entstehung einer nationalen Kategorie als erstrebenswertem Ziel
- Vorgaben schnüren Fantasie ab
- Schreiben wird etabliert als etwas, das im Verhältnis zur Ordnung geschieht
- (unhinterfragt) hoher Status von Modelltexten
- keine Freude/kein Spaß: aber nicht durchgehend – wo Freude, wo Spaß? → dies wird ein sehr wichtiges Verbindungsglied sein.

Das Memo ist also nun deutlich abstrakter und kürzer gefasst; es enthält außerdem Bezüge zu einer großen Zahl an Codes. Diese Reduktion ist wichtig, um die Daten für den letzten Schritt handhabbar zu machen: die Integration der wichtigsten Kategorien zu einer Grounded Theory und die Entwicklung der Kernkategorie.

4.3.4.4 „Theoretical Coding“ und Entwicklung der Kernkategorie

Die Kernkategorie ist das Kernstück der entstehenden Grounded Theory. Es ist die zentrale Kategorie, auf die hin alle anderen Kategorien orientiert werden können. Es ist nicht unbedingt notwendig, eine solche Kernkategorie auszuwählen; manchmal ist dies nicht möglich. Es ist jedoch das Ziel der GTM, im letzten Auswertungsschritt die zentralen Kategorien der bisherigen Auswertung zueinander in Beziehung zu setzen und miteinander zu verknüpfen. Forschungspraktisch wurden in diesem Prozess wieder bewegliche Karteikarten zu Hilfe genommen. Zu diesem Zeitpunkt war für mich klar, dass sich die Kategorien um den Begriff der „Viabilität“ hin ordnen ließen; entscheidend war dann die Idee, die Kernkategorie nicht als einzelnes Phänomen, sondern als Prozess zu fassen: „Schreiben vor – für – und in Viabilität“. Mit Hilfe dieser Formulierung konnten die zentralen Kategorien zur Grounded Theory integriert werden, indem sie als Bedingungen, Kontext und Konsequenzen dieses Prozesses gefasst werden konnten. Strauss/Corbin (1991) schlagen vor, die nun verdichtete Theorie in Form eines „roten Fadens“ in kurzer Form zu skizzieren. Aus diesem „Roten Faden“ entstand letztlich die Gesamtdarstellung der Ergebnisse (s. 72, „Gesamtdarstellung“).

Der letzte Schritt, das Verschriftlichen der Ergebnisse, besteht nun aus der Darstellung der Kategorien mit ihren Eigenschaften und Dimensionen sowie in der Darstellung ihrer Beziehungen zur Kernkategorie. Dies bildet den Inhalt des nun folgenden Kapitels 6.

4.3.5 Darstellung

Es ist typisch für qualitative Forschung, dass die Form, die die Ergebnisdarstellung annimmt, nicht genormt ist, sondern dass es jeder_m Forscher_in obliegt, eine Form der Darstellung zu finden, die die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit und Komplexität abzubilden vermag und dabei gleichzeitig so gut zugänglich ist, dass Leser_innen leicht folgen können.

Diese Herausforderung stellt sich im besonderen Maße für eine Studie, die entsprechend der GTM eine Theoriebildung als Ergebnis des Forschungsprozesses anstrebt. Denn während in anderen kategoriebildenden Verfahren eine Darstellung gewählt werden kann, die die entstandenen Kategorien nacheinander darstellt (etwa im Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 2010), ist dies bei einer GTM-Studie nicht in einem bloßen Nacheinander möglich. In einer Grounded Theory sind die einzelnen Kategorien analytisch aufeinander bezogen, und es ist nicht nur notwendig, sie darzustellen, sondern auch ihre Bezüge zueinander. Die am Ende des Forschungsprozesses gebildete Kernkategorie besteht aus mehreren Kategorien *und* deren Bezügen zueinander. Sie wird nur dann in ihrer Gesamtheit

und Komplexität verständlich, wenn alle ihre „Einzelteile“ erläutert werden, und sie erfüllt nur dann das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, wenn die „Einzelteile“ und ihre Bezüge zueinander durch Verankerung in den Daten plausibel gemacht werden. Dies kann nur schrittweise erfolgen. Die Bedeutung des Ganzen erschließt sich dadurch aber erst am Ende, da die Bezüge der ersten Kategorien zu den letzten Kategorien erst dann verständlich werden, wenn auch die letzten Kategorien dargestellt wurden. Dass die Bedeutung des Ganzen erst am Ende deutlich wird, fordert die Geduld von Leser_innen durchaus heraus. Strauss und Corbin (1991) empfehlen daher, mit einer Überblicksdarstellung zu beginnen. Auch wird oft eine grafische Darstellung der Kernkategorie und ihrer Eigenschaften und Bezüge gewählt, um die Gesamtheit der Theorie zu verbildlichen (vgl. etwa Girgensohn 2007). In dieser Arbeit wurde der Weg gewählt, die Gesamtdarstellung und die veranschaulichende Grafik als Zusammenfassung an das Ende zu stellen (Kap. 6.2), sowie die Darstellung der Ergebnisse mit einer Kurzfassung der Grounded Theory zu beginnen (Kap. 5).

In meiner Studie kommt eine weitere Herausforderung hinzu: Durch die Bildung von Codes und Kategorien im Auswertungsverfahren und die Darstellung der Kategorien unter Einbezug von (zumeist kürzeren) Fundstellen lernen Leser_innen im Ergebnisteil selbst keine einzige Schreibbiografie in ihrer Gesamtgestalt kennen. Da schriftliche Selbstaussagen und insbesondere Schreibbiografien eine bisher eher selten verwendete Datensorte sind, erscheint es sinnvoll, Leser_innen eine Schreibbiografie im Ganzen zu präsentieren. Auf diese Weise kann eine Vorstellung von der Dichte und Ausdrucksstärke der verfassten Texte entstehen, sowie exemplarisch von den Darstellungsmitteln, die Verfasser_innen wählen, um in derartiger Kürze ihre Lebensgeschichte als Schreibende zu konstruieren.

Ich habe mich also entschieden, im Kapitel 5.4 (Die Kategorie „Differente Bedingtheit“) einer doppelten Darstellungslogik zu folgen: Vor die kategorienbezogene Darstellung der Ergebnisse stelle ich eine einzelne Schreibbiografie (SB 6) und deren sequenzielle Auswertung (Kap. 5.4.1). Im Forschungsprozess selbst stand diese Schreibbiografie (SB 6) gleichberechtigt neben den 57 anderen Schreibbiografien. Aus ihr wurden ebenso wie aus den anderen Codes gebildet und Kategorien gewonnen, die in einem aufwändigen Prozess, wie oben beschrieben, ausdifferenziert wurden und schrittweise eine höhere analytische und abstraktere Qualität erhielten. Im Anschluss daran wurde diese Schreibbiografie sequenziell ausgewertet. Gleichzeitig ist diese Schreibbiografie nicht lediglich ein illustrierendes Beispiel – ihre Analyse enthält vielmehr, bezogen auf den spezifischen Fall, eine detaillierte Ausformulierung ihrer Bestandteile und deren Bezüge zueinander.

5 Darstellung der Grounded Theory: Schreibentwicklung als Aushandlung von Viabilität

Die Darstellung einer Grounded Theory ist grundsätzlich dilemmatisch: Am besten kann sie in ihrer Gesamtheit erfasst werden. Jedoch fehlen an dieser Stelle noch wesentliche Informationen, die Schritt für Schritt (Kap. 5.1 und 5.2) ausgeführt werden müssen, bevor der inhaltliche Kern der Grounded Theory (Kap. 5.3 und 5.4) sinnvoll entfaltet werden kann. Daher lade ich die Leser_innen ein, diesem Kapitel nach der Überblicksdarstellung Schritt für Schritt zu folgen und darauf zu vertrauen, dass auftretende Fragen dann klarer werden, wenn die Theorie am Ende in ihrer Gesamtheit (s. Gesamtdarstellung in 6.2) betrachtet werden kann.

Der Kern der Theorie lässt sich in folgendem Satz zusammenfassen:

Es geht beim Schreiben in Bildungsinstitutionen immer um die Aushandlung von Viabilität.

Viabilität meint die Bedingungen dafür, als Schreibenden-Subjekt als „möglich“ zu gelten – zum Beispiel als möglich in einer bestimmten Institution, in der Abschlüsse erworben werden können. Ein in dieser Institution viables Subjekt ist also eines, für das es möglich ist, diese Abschlüsse zu erlangen. Eine vertiefte Erläuterung dieses Begriffs erfolgt zu Beginn dieses Kapitels (5.1).

Für die Aushandlung von Viabilität ist die In-Beziehung-Setzung der Schreibenden zu ihrem bildungsinstitutionellen Kontext relevant, ein Prozess, der hier als zentral für Schreibentwicklung gefasst wird. Dieser Kontext wird im Folgenden Viabilitätskontext genannt und in 5.2 in seiner Spezifik erläutert.

Die In-Beziehung-Setzung der Subjekte mit ihrem Kontext geschieht über einen längeren Zeitraum hinweg im Medium des Schreibens: in der Aneignung der Praktiken des Schreibens und in der je spezifischen Ausführung dieser Praktiken. Dieser Prozess kann analytisch in drei Kategorien beschrieben werden: *Schreiben vor einem Viabilitätserfordernis* – *Schreiben für Viabilität* – *Schreiben in Viabilität*. Es kann sich dabei um eine zeitliche Abfolge im Sinne einer „Entwicklung“ handeln, es muss jedoch nicht zwangsläufig ein linearer Prozess sein. Diese drei Kategorien werden in 5.3 entfaltet.

Was das Schreiben *für* und *in* Viabilität für konkrete Subjekte bedeutet, ist different. Kennzeichen von Viabilität für Schreibenden-Subjekte in der Migrationsgesellschaft ist die durchgehend differente Bedingtheit der Viabilität entlang der Kategorie „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“. Diese Kategorie unterscheidet Subjekte in jene, die als ein erstsprachliches Subjekt gelten und in solche, die nicht als ein solches gelten. Viabilität in einem bildungsinstitutionellen Kontext enthält immer den Faktor „Geltung als erstsprachliches Subjekt“. Viabilität in diesem Kontext kann also

nur erreicht werden, wenn dieser Faktor erreicht wird. „Nicht-erstsprachliche Subjekte“ nehmen äußerst große Anstrengungen auf sich, um Viabilität inklusive dieses Faktors zu erreichen. Die Kategorie „Differente Bedingtheit“ wird in Unterkapitel 5.4 dargelegt, also am Ende der Darstellung, sie durchzieht die Theorie aber vollständig: Zu jedem Zeitpunkt der Schreibentwicklung als Aushandlung von Viabilität in einem bestimmten Kontext findet diese Aushandlung in differenter Bedingtheit entlang der Kategorie „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ statt.

Für die gesamte Theorie gilt, dass sie im für die Grounded-Theory-Methodologie typischen zirkulären Prozess der Interpretation des erhobenen Materials, der theoretischen Verfeinerung der Kategorien und der wieder folgenden Analyse des Materials entwickelt wurde (s. 4.3.4, Auswertung). In der nun folgenden Darstellung der Theorie werden Fundstellen erst im Unterkapitel 5.3 einbezogen, in dem die drei Kategorien *Schreiben vor einem Viabilitätsanfordernis* – *Schreiben für Viabilität* – *Schreiben in Viabilität* entfaltet werden. Die Unterkapitel 5.1 und 5.2 bereiten diese Darstellung vor und sind ebenfalls im datengegründeten Prozess der Theoriebildung entstanden sowie Teil der Theorie.

5.1 Über Viabilität

Der Begriff Viabilität ist zentral für die vorgelegte Theorie, daher bildet er den Anfang der Darstellung. Der Begriff entstammt der in Kapitel 3 dargestellten subjektivierungstheoretischen Perspektive³¹ und war somit bereits Teil der sensibilisierenden Konzepte. Er hat im zirkulären Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material, mit der Befragung entstandener Codes und Kategorien durch die Begriffe der theoretischen Konzepte und mit der erneuten Analyse des Materials eine für diese Arbeit spezifische Bedeutung erlangt, die im Folgenden ausgeführt wird. In dieser spezifischen Bedeutung spielte der Begriff eine große Rolle in der Integration der entwickelten Kategorien zu der hier vorgelegten Theorie. Mit anderen Worten: Die Auseinandersetzung mit dem Material hat eine bestimmte Perspektive auf den subjektivierungstheoretischen Rahmen eröffnet – nämlich die Frage, wie die im Material häufig thematisierte Handlungsunfähigkeit beim Schreiben theoretisch fassbar sein könnte. Durch diese Frage geriet der von Butler (1995, S. 42) verwendete Begriff von „viablen Subjekten“ sowie die von Davies (2006) verwendete Formulierung „Viabilität“ erneut und in spezifischer Weise in den Blick. Die Erklärung, die dieser Begriff anbot, wurde am Material geprüft und entwickelte in der analytischen Verfeinerung der Kategorien seine spezifische Bedeutung, die auf das Material bezogen ist und von den Fragen, die aus dem Material hervorgehen, geformt wurde. Diese spezifische Bedeutung sowie die subjektivierungstheoretischen Ursprünge des Begriffs werden im Folgenden entfaltet.

31 Der Begriff der Viabilität existiert auch im Konstruktivismus (vgl. Glasersfeld 1997) und bezeichnet dort die Gangbarkeit von Wirklichkeitskonstruktionen als ein Kriterium ihrer Relevanz. Dieser Begriff ist hier jedoch nicht gemeint.

5.1.1 Viabilität: Mögliche Subjekte

Allgemein könnte das Wort „viabel“ (engl. viable) mit „wegbar, gangbar, möglich“ übersetzt werden. „Viabilität“ wäre dann die „Wegbarkeit“ oder die „Möglichkeit“. In Bezug auf das spezifische Verständnis des Begriffs, das in dieser Arbeit vorliegt, wird unter Viabilität allerdings die Möglichkeit gefasst, *legitimerweise* in einem Kontext zu sein.

Judith Butler (1995) verwendet den Begriff „viable subject“ wie folgt:

„But it is clearly not the case that ‚I‘ preside over the positions that have constituted me, shuffling through them instrumentally, casting some aside, incorporating others, although some of my activity may take that form. The ‚I‘ who would select between them is always already constituted by them. The ‚I‘ is the transfer point of that replay, but it is simply not a strong enough claim to say that the ‚I‘ is situated; the ‚I‘, this ‚I‘, is *constituted* by these positions, and these ‚positions‘ are not merely theoretical products, but fully embedded organizing principles of material practices and institutional arrangements, those matrices of power and discourse that produce me as a viable ‚subject‘.“ (Butler 1995, S. 42)

Butlers hier verwendeter Begriff des „viable subject“ könnte mit „viablen Subjekt“ oder „mögliches Subjekt“ übersetzt werden. In Butlers an Foucault anschließender Diskurstheorie sind es Diskurse als machtvolle Wissenskomplexe („matrices of power and discourse“, Butler 1995, S. 42), die als Regulativ für das wirken, was in einer Gesellschaft sag- und denkbar, also möglich ist. Butler wendet diesen Gedanken auch auf Körper und das biologische Geschlecht an: Was als ein Geschlecht gilt und was nicht, ist ebenfalls diskursiv hervorgebracht und reguliert (Butler 1990/2008). Sie macht dies am Beispiel intersexueller Personen deutlich. In einer Gesellschaft, die – diskursiv und performativ vermittelt – nur zwei Geschlechter, Mann und Frau, kennt, sind darüber hinausgehende Formen von Geschlechtlichkeit nicht als würdevolles, „lebbares“ Leben denk- und lebbar.³²

Butler spricht davon, dass ein viables Leben – und die Frage, welches Leben möglich ist und welches nicht – von einem Gefüge machtvoller Diskurse gewährt wird, das viable und nicht-viable Subjekte produziert. Sie betont, dass dies jeder Auffassung von sich selbst als einem „Ich“ vorausgeht: Das „Ich“, das vielleicht meint, aus verschiedenen Subjektpositionen wählen zu können, kann dies nach Butler nicht tun, weil dieses „Ich“ als Subjekt bereits durch das Gefüge machtvoller Diskurse produziert wurde. Dies ist eine grundlegende subjektivierungstheoretische Annahme, aus der sich die Frage ergibt, welche Formen von Viabilität eine Gesellschaft auf welche Weise, für welche Kontexte und mit welcher Begründung gewährt; sowie für eine an Transformation interessierte Praxis die Frage, wie das diskursive Gefüge aufgebrochen, aufgeweicht, umgeschrieben werden kann, um nicht-viable Subjektpositionen zu viablen werden zu lassen.

32 Butler verwendet den Begriff Viabilität vor allem in früheren Texten. Sie vertritt die These, dass die Annahme von Praktiken und Repräsentationsformen, die „cultural viability“ gewähren, eine Überlebensstrategie für Menschen ist, für die keine gesellschaftlich mögliche Position existiert (vgl. Gies 2015). In späteren Texten nutzt sie eher den Begriff der „liveness“, also der Lebbarkeit.

Der Begriff der Viabilität wird von Bronwyn Davies (2006) aufgegriffen und auf Bildungsinstitutionen übertragen. Sie befragt diese daraufhin, welche Formen von Viabilität diese ihren Schüler_innen gewähren. Davies plädiert dafür, diese Frage zu einer beständigen institutionellen Reflexion darüber werden zu lassen, welchen Subjekten eine Bildungsinstitution Lebbarkeit gewährt und welchen nicht.

Davies' Übertragung der Frage nach Viabilität auf bildungsinstitutionelle Kontexte war für die Entwicklung der vorliegenden Theorie von zentraler Bedeutung. Während der Auswertung des Materials und der Entwicklung der Theorie tauchte immer wieder die Frage auf, warum Schreibende so schreiben, wie sie schreiben – in einem oft mit Bedauern und Resignation verknüpften automatisierten „Abspulen“ von Schreibaufträgen; in einer starken Orientierung an institutionellen Vorgaben, die die Schreibenden zwar befähigt, normgerechte Texte zu verfassen, die sie aber keinen „sense of ownership“ für ihre eigenen Texte empfinden lässt. Freudvolle Arten des Schreibens wurden erwähnt, aber oft mit dem Zusatz, dass die Schreibenden sie heute nicht mehr ausführen und dass sie dies als Verlust empfinden. Es stellt sich also die Frage, was die Schreibenden davon haben, so zu schreiben; und was die Institutionen davon haben, eine solche Art des Schreibens zu vermitteln und durch Rahmenbedingungen zu befördern. Die diskurstheoretisch perspektivierte Verwendungsweise des Begriffs der Viabilität bei Butler und dessen Anwendung auf Bildungskontexte durch Davies bildeten den Ausgangspunkt eines Nachdenkens über Viabilität als Element von Schreibentwicklung, das schließlich in die vorliegende Theorie mündete.

5.1.2 Viabilität, Institution und Schreibentwicklung

Viabilität meint in meiner Wendung des Begriffs als Element von Schreibentwicklung die Bedingungen dafür, als Schreibenden-Subjekt als „möglich“ zu gelten – zum Beispiel als möglich in einer bestimmten Institution, in der Abschlüsse erworben werden können. Ein in dieser Institution viables Subjekt ist also eines, für das es möglich ist, diese Abschlüsse zu erlangen. Der in der vorgelegten Theorie so genannte Viabilitätskontext ist demnach der institutionelle und gesellschaftliche Kontext der Möglichkeitsbedingungen für dieses Subjekt.

Im Folgenden soll die spezifische Bedeutung von Viabilität und der Viabilitätskontext im Zusammenhang mit Schreibentwicklung näher ausgeführt werden.

Viabilität kann als eine Beziehung zwischen Subjekt und institutionellem und gesellschaftlichem Kontext bezeichnet werden. Nicht jedes denkbare Subjekt ist innerhalb einer Institution möglich (vgl. Davies 2006). Bezogen auf das Schreiben: Nicht jedes denkbare Schreiben und nicht jedes denkbare Schreibenden-Subjekt ist in einer Institution, zum Beispiel der Schule, möglich, im Gegenteil – die Möglichkeiten sind stark reguliert. Die mit dem Begriff Viabilität ausgedrückte Beziehung zwischen Institution und Subjekt ist so gestaltet, dass die Institution Kriterien bzw. Bedingungen für Viabilität vorgibt, und zwar in transparenter oder impliziter Weise. Das Subjekt versucht, diesen Kriterien zu genügen, um Viabilität zu erreichen. Diese Versuche sind ein Bildungsprozess. Schreibenden-Subjekte eignen sich die regulier-

enden Praktiken an und führen sie im Schreiben aus. Sie lernen in diesem Prozess, was ein in dieser Institution – oder bei der jeweiligen Lehrkraft – viables Schreibenden-Subjekt ist. Sie eignen sich außerdem einen Blick auf das eigene Schreiben an, der dem Regulativ der Institution entspricht: einen vergleichenden Blick. Schreiben wird als etwas erlernt, das verglichen, bewertet, gerankt wird. Schreibenden-Subjekte verändern sich also mit der Übernahme, der Verinnerlichung, der Aneignung dieser Praktiken. Sie bilden sich, sie formen sich und sie werden gleichzeitig geformt. Schreibenden-Subjekte lernen, indem sie ein viables Schreibenden-Subjekt werden, nicht nur zu schreiben, sondern auch, dass Schreiben das Medium ist, mit dem ihre Viabilität als Schreibenden-Subjekte in dieser Institution bestimmt wird. Dieses (prozedurale) Wissen ist Teil ihres Schreib-Handelns, Teil ihres Schreibenden-Subjekts. Jeder Schreib-Akt ist demnach ein Feld der Aushandlung ihrer Beziehung zur Institution – allerdings nicht als etwas, das sie äußerlich bestimmen könnten, sondern als etwas, das sie aus ihrer spezifischen Handlungsfähigkeit als Schreibende heraus tun. Diese bedeutet eine Handlungsfähigkeit, die so konfiguriert ist, dass sie in der spezifischen Institution Viabilität gewährt.

Die Daten zeigen (vgl. Kap.6.3.2), dass die Viabilitätskriterien der Institution durch diskursive und nicht-diskursive Praktiken vermittelt und umgesetzt werden. Das bedeutet: Subjekten wird nahegelegt, regulierende (und in spezifischer Weise ermöglichende) Praktiken und Diskurse zu befolgen und zu übernehmen, um zu Schreibenden-Subjekten zu werden. Prinzipiell gäbe es auch die Möglichkeit, diese Praktiken nicht zu befolgen oder in einer widerständig-subvertierenden Weise zu befolgen. Die Daten haben jedoch gezeigt, dass dies äußerst selten der Fall ist. Zunächst entstand die Annahme, dies geschähe deshalb nicht öfter, weil es Schreiben – wie Sprechenden – um Intelligibilität geht, darum, innerhalb eines bestehenden Zeichensystems verständlich zu sein und gehört zu werden. Später allerdings hat sich herausgestellt, dass es vielen Schreibenden gar nicht vordergründig darum geht. Vielmehr gibt es viele Schreibenden-Subjekte, die nicht schreiben, um gehört/verstanden zu werden, sondern in erster Linie, um einen Auftrag zu erfüllen. Dieses Schreiben, um einen Auftrag zu erfüllen, ist für viele Verfasser_innen der für diese Arbeit ausgewerteten Schreibbiografien verknüpft mit Resignation und Bedauern. Also stellte sich die Frage, welchen Vorteil die Schreibenden von dieser Art des Schreibens haben und was sie motiviert, diese für sie höchst unbefriedigende Art wieder und wieder auszuüben. Die Antwort, die die vorgelegte Theorie vorschlägt: Sie schreiben für Viabilität.

5.1.3 Abgrenzung Viabilität – Handlungsfähigkeit

In subjektivierungstheoretischen Ansätzen zentral ist die paradoxe Formulierung, dass Unterwerfung zugleich ermöglichend ist, weil sie Subjekte als handlungsfähig herstellt. In den Daten hat sich diese Frage der Handlungsfähigkeit alles andere als klar gezeigt. Schreibenden-Subjekte werden in dem Prozess der Aneignung der viablen Schreibpraktiken nicht einfach als schreibhandlungsfähig hergestellt – nicht in einem Sinne, dass ihnen mit dieser Fähigkeit ein großer Handlungsspielraum zur

Verfügung stünde, den sie vielleicht selbst als solchen wahrnehmen, und nicht in dem Sinne, dass sie Freude an diesem Handeln hätten, und bei einigen auch nicht einmal in dem Sinne, dass sie überhaupt schreiben. Sehr viele schreiben allein deshalb, weil sie es für die Erreichung eines Abschlusses tun müssen, ohne Freude, emotionslos und ohne für sie erlebbaren persönlichen Gewinn. Einige beschreiben den teilweisen Verlust ihrer Handlungsfähigkeit als Schreibende – da sie manche Arten des Schreibens gar nicht mehr ausführen – und andere beschreiben überhaupt auch (unter Umständen längere) Phasen des Nicht-Schreibens. Also liegt die Frage nahe, was dann im Schreibbildungsprozess entsteht, wenn es denn nicht Handlungsfähigkeit als Schreibende ist, oder nicht allein und nicht uneingeschränkt Handlungsfähigkeit. Eine Zeitlang stand in der Auswertung des Materials der Gedanke im Vordergrund, dass es um die Erzeugung konformer Subjekte ginge, dass also die Erzeugung von Konformität das eigentliche Ziel sein könnte. Dieser Gedanke betont jedoch zu einseitig die als negativ erlebbare Seite der Regulation des Schreibens. Dagegen kann mit Tolchinsky (2006) eingewandt werden, dass erst die Einschränkung der Vielfalt von Möglichkeiten, also deren Regulierung, den Erwerb der Schreibkompetenz ermöglicht und dass auch sehr frühes, außerinstitutionelles Schreiben einem Prozess der Aneignung durch Einschränkung von Möglichkeiten folgt:

“As [children, Anm. MK] explore features of writing, the discovery that some features are distinctive helps children to organize their written materials. Under these self-imposed limitations on number and variety, children start using, time and again, the same forms in different combinations rather than creating new forms. This is one of the necessary conditions of a notation, but, more importantly, it facilitates the attribution of meaning to individual letters. Before the application of the two constraints, writing was a discontinuous, linear pattern. After their application, however, writing is made up of a small number of distinguishable and therefore manageable elements.” (Ebd., S. 89)

Der Gedanke, es ginge vorrangig um Konformität, lässt außerdem keinen Spielraum für all die Vielfalt an Strategien, die die Schreibenden-Subjekte verfolgen, um zu schreiben. Konformität ist ein Teil dessen, was geschieht, aber nicht bei allen und nicht absolut und nicht ohne Abwandlungen und Zwischentöne. Und Konformität ist nicht das einzige, was die in den Schreibbiografien erwähnten Pädagog_innen, Lehrkräfte und Dozent_innen vermitteln. Es war also – nach vertiefter Auseinandersetzung mit den Daten, erfolgter Kodierung, während der Verfeinerung der Kategorien und während des Prozesses des axialen Kodierens, als nach den Beziehungen der einzelnen Codes zueinander gefragt wurde – notwendig, nach einem Begriff zu suchen, der die Handlungen und Strategien beider Seiten des Bildungsprozesses (Konformität und Handlungsfähigkeit) in stärkerem Maße zu beleuchten vermochte sowie die Beziehung zwischen beidem. Wenn es nicht – allein – um die Erzeugung von Handlungsfähigkeit geht und auch nicht allein um die Erzeugung von Konformität, worum geht es dann? Der Begriff der Viabilität kann hierauf produktive Antworten geben.

Eine Institution verleiht Viabilität, behält sich aber vor, die Kriterien zu bestimmen, nach denen sie diese verleiht. Diese Kriterien können spezifisch für diese sein, sie können aber auch gesellschaftliche Viabilitätskriterien aufgreifen und diese für die institutionseigene Verleihung von Viabilität mit heranziehen. Diskurstheoretisch wäre zu argumentieren, dass die institutionellen die gesellschaftlichen Viabilitätskriterien reproduzieren und an ihnen ausgerichtet sind (vgl. Mecheril/Shure 2018). Dies ist etwa der Fall in Bezug auf die Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“. In den Daten zeigt sich, dass diese Kategorie eine enorm starke Wirkung entfaltet, wenn es um die Viabilität von solchen Subjekten geht, die nicht als erstsprachliche Subjekte des Deutschen gelten. Die Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ wird diskursiv auf einer Ebene hergestellt, die über die Bildungsinstitution hinausgeht, die aber institutionell, das heißt in den Handlungen und Aussagen der Lehrkräfte und in den Praktiken des schulischen Schreibens, verhandelt wird.

Handlungsfähigkeit und Viabilität sind nicht dasselbe. Es geschieht, dies zeigen die Daten, relativ oft, dass Viabilität erreicht wird, aber nur eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit im Schreiben, eine, die genau auf das Erreichen von Viabilität durch Schreiben zugeschnitten und darauf beschränkt ist. Diese eingeschränkte Handlungsfähigkeit verleiht den Schreibenden-Subjekten keine über Viabilität hinausgehenden Fähigkeiten, und sei es „nur“ das Empfinden von Freude beim Schreiben. Viabile Schreibenden-Subjekte sind also schreibhandlungsfähig, aber möglicherweise eingeschränkt in ihrem Handlungsspielraum. Und es kann auch Handlungsfähigkeit bestehen, ohne dass Viabilität erreicht wird. Begrifflich ist es daher sinnvoll, Handlungsfähigkeit und Viabilität zu unterscheiden.

5.1.4 Differente Bedingtheit

Für die hier entwickelte Theorie ist von zentraler Bedeutung, dass der Prozess der Entwicklung des Schreibens entlang der drei Kategorien *Schreiben vor einem Viabilitätsanforderung* – *Schreiben für Viabilität* – *Schreiben in Viabilität* einer differentiellen Bedingtheit unterliegt, und zwar entlang der Kategorie „erstsprachliches Subjekt“. Jene differente Bedingtheit bedeutet unterschiedliche Ausgangspunkte, Handlungsstrategien und Gefährdungen während dieses Prozesses. Für das Schreiben in Viabilität ist die Erfüllung des Kriteriums „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ eine zentrale Voraussetzung. Für solche Schreibende, die nicht als „erstsprachliches Subjekt“ gelten, ist ihr Schreiben nicht nur eine Verhandlung ihrer Viabilität als Schreibende, sondern auch ihrer Viabilität als „erstsprachliche Subjekte“ oder „erstsprachlichen Subjekten angeglichenen Subjekte“. Ihre mögliche „Gefährdung“ ist daher umfangreicher und hält länger an. Sie schreiben länger in der Phase „Schreiben für Viabilität“.

Die erhobenen Daten stammen von Studierenden eines sprachen- und unterrichtsbezogenen Studiums. Daher bezieht sich die vorgelegte Theorie auf das Schreiben in solchen Studienfächern, denn es ist denkbar, dass die Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ hier eine größere Bedeutung in Verbindung mit Viabilität entfaltet als

in anderen Studienfächern. Allerdings lassen die Daten auch einen Einblick in die Schulzeit zu, und auch hier zeigt sich die Bedeutung der Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ sehr stark. Es muss aber bedacht werden, dass die Studierenden dieses Fachs möglicherweise ihre Schreibbiografie entsprechend der Kategorien konstruieren, die für sie als erwachsene Studierende besonders präsent sind. Dies zeigt sich etwa darin, dass ihnen ein fachspezifischer Wortschatz zur Verfügung steht, um ihr Sprachvermögen zu beschreiben.

5.2 Eigenschaften des Kontexts

Bevor nun die drei Kategorien dargestellt werden, die den Prozess der Schreibentwicklung als In-Beziehung-Setzung mit dem Viabilitätskontext beschreiben (*Schreiben vor einem Viabilitätsanforderung – Schreiben für Viabilität – Schreiben in Viabilität*) wird im Folgenden der Kontext dargestellt, innerhalb dessen diese Schreibentwicklung stattfindet. Gemeint ist der Viabilitätskontext, zu dem sich die Schreibenden durch ihr Schreiben in Beziehung setzen, was wiederum ihre Subjekte als Schreibende formt.

5.2.1 Kontext im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie

Zieht man den Kontextbegriff der GTM heran, können als Kontexte der Schreibentwicklung, wie sie in den nachfolgenden Abschnitten dargelegt wird, die Bildungsinstitutionen Schule und Universität gelten. Dies sind die Kontexte, die in den Schreibbiografien am häufigsten thematisiert werden und die in ihnen mit großem Abstand den größten Raum einnehmen. Es handelt sich sowohl um monolingual deutschsprachig organisierte Schulen in Österreich und Deutschland als auch um Schulen mit Unterrichtssprachen u. a. der folgenden Staaten: Bosnien-Herzegowina, Iran, Italien, Kroatien, Ukraine, Ungarn und andere. Einige Verfasser_innen sind im Laufe ihres Lebens mehrmals migriert: Eine Verfasserin wurde in Bosnien-Herzegowina eingeschult, migrierte während des Jugoslawienkriegs nach Deutschland, ging nach dem Krieg nach Bosnien zurück und entschloss sich dort schließlich zu einem Germanistikstudium. Nach Abschluss dieses Studiums zog sie nach Wien, um dort einen Masterstudiengang mit Bezug zur Sprache Deutsch zu studieren. Einige der Verfasser_innen haben bereits in anderen Ländern als Österreich studiert, dann jedoch bereits ein Studium absolviert, das mit der deutschen Sprache zu tun hatte, etwa ein germanistisches Studium oder ein Übersetzungsstudium.

Allen Verfasser_innen ist gemeinsam, dass sie zum Zeitpunkt des Verfassens der Schreibbiografien einen sprach- und lehrbezogenen Masterstudiengang an der Universität Wien besuchen. Dieser Studiengang sowie das gemeinsam besuchte Seminar zur prozessorientierten Schreibdidaktik sowie meine Person als Dozentin bilden ebenfalls Kontexte der Schreibbiografien.

Weitere Kontexte der Schreibentwicklung, die von den Verfasser_innen benannt werden, allerdings weitaus weniger häufig, sind das familiäre Umfeld, das berufliche

Umfeld, der private Raum, in sehr seltenen Fällen öffentliche Medien, für die geschrieben wird, und schließlich außerschulische Bildungseinrichtungen. In zwei Schreibbiografien wurde das Schreiben für journalistische Medien erwähnt, in einer das Schreiben für Aufführungen eines Vereins und in einer der Einfluss, den die Bibliothekarin einer Stadtbücherei auf die Schreibentwicklung der Verfasserin hatte.

5.2.2 Produktive Eigenschaften des Kontexts

Im Folgenden soll Kontext nicht allein als die Umgebung des analysierten Phänomens betrachtet werden, wie es in Anlehnung an die GTM ausreichend wäre. Hier wird Kontext diskurs- und subjektivierungstheoretisch als produktives Gefüge verstanden; das heißt, er bleibt den Subjekten nicht äußerlich, sondern wirkt auf sie ein und formt sie. Im Folgenden werden zentrale Eigenschaften des Kontexts dargestellt.

5.2.2.1 Macht, Viabilität zu gewähren oder zu verweigern

Es ist eine Eigenschaft des Kontextes Universität, dass er aufgrund von Schreibprodukten Einschätzungen, Empfehlungen und Entscheidungen bezüglich der Eignung einer_eines Studierenden für ein Studium treffen kann.³³

„Die ersten Arbeiten auf der Universität haben mich vor große Schwierigkeiten gestellt und mir ist von einer Lehrveranstaltungsleiterin für das Proseminar ‚wissenschaftliches Arbeiten‘ auch nahegelegt worden mein Studium abzubrechen, weil sie nach dem Lesen meiner Proseminararbeit zu dem Schluss gekommen war, dass ich für das wissenschaftliche Arbeiten gänzlich ungeeignet sei. Diese Erfahrung hat mich nachhaltig verunsichert, obwohl ich ansonsten immer positive Rückmeldungen auf meine Arbeiten bekommen habe. Heute weiß ich, dass der Umfang der Arbeit das Problem war. Auf 7 Seiten sollten eine Forschungsfrage formuliert, Hypothesen gebildet, eine Methode definiert und die Ergebnisse eines empirischen Teils beschrieben werden. Dafür war einfach zu wenig Platz. Auch heute habe ich noch Probleme mit der kurzen Form, da ich mich nur sehr eingeschränkt mit einem Aspekt eines Themas auseinandersetzen kann und das Ergebnis oft als willkürlich und unbefriedigend empfinde.“ (SB 37, Z. 42–53)

Der Verfasser berichtet hier von der Empfehlung einer Lehrveranstaltungsleiterin, dass er sein Studium abbrechen solle. Diese Empfehlung trifft diese auf Grundlage eines Schreibprodukts, das der Studierende nach ihren Vorgaben erstellen sollte. In diesem Schreibprodukt sollten auf nur sieben Seiten fast alle Elemente einer empirischen wissenschaftlichen Arbeit abgehandelt werden. Der Verfasser analysiert in sehr reflektierter Weise, dass der fehlende Platz grundlegend für sein Problem mit dieser Arbeit war. Auffallend ist hier, dass gerade die Leiterin des Seminars, in dem wissenschaftliches Arbeiten vermittelt werden sollte, ihn auf diese Weise beurteilt. Denn das Seminar erhält so nicht die Funktion eines Unterstützungsangebots, sondern einer Instanz zur Beurteilung der Viabilität von Studierenden.

33 Alle zitierten Fundstellen werden hier im Originalwortlaut abgedruckt. Eventuell vorkommende Fehler wurden bewusst übernommen, um das Original nicht zu ändern.

Es ist also eine Eigenschaft des Kontextes, dass in ihm Empfehlungen und auch Entscheidungen bezüglich der Viabilität von Schüler_innen und Studierenden getroffen werden, wobei Schreibprodukte eine große Rolle spielen. Diese Empfehlungen können als Adressierungen verstanden werden, zu denen sich die Subjekte positionieren müssen. Diese können eine regulierende Wirkmacht entfalten.

Außerdem ist bezüglich des Kontextes, in dem die Empfehlung des Studienabbruchs durch Dozent_innen möglich ist, zu sagen, dass es ein Kontext ist, in dem einzelne Dozent_innen große Macht besitzen. Für Aussagen wie jene der oben beschriebenen Dozentin muss keine Rechenschaft abgelegt werden. Möglicherweise ist es auch ein Kontext, in dem solche Aussagen von genau diesen Dozent_innen, die die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten unterrichten, erwartet werden.

5.2.2.2 Unterscheidung von Subjekten in erstsprachliche und nicht-erstsprachliche Subjekte des Deutschen

In Österreich existiert ein Deutschlerngebot: Es gibt Gesetze, die den Erhalt einer Aufenthaltsbewilligung an den Nachweis von Deutschkenntnissen knüpfen; somit existiert eine gesetzliche Deutschlernpflicht (Gatt 2013). Außerdem existieren Gesetze, die Eltern dazu verpflichten, dafür zu sorgen, dass ihre Kinder Deutsch lernen (Dirim 2015, S. 38), sodass es auch eine Deutsch-Erziehungspflicht gibt.³⁴ Darüber hinaus gibt es einen umfangreichen und machtvollen Diskurs, der Deutschlernen als Symbol für Loyalität zu Österreich und zum Rechtsstaat konstruiert (vgl. Dorostkar 2014). Abgesehen von der gesetzlichen und symbolisch-diskursiven Ebene besteht die unterrichts- oder alltagspraktische Ebene eines monolingual organisierten Schulsystems. In einem Bildungssystem, das sowohl das Erreichen von Abschlüssen als auch die (aktive) Teilnahme an jeder einzelnen Schulstunde an das Vorhandensein von Deutschkenntnissen knüpft, ist es geboten, Deutsch zu lernen, und zwar – innerhalb dieser Logik – je schneller und früher, desto besser. Das Deutschlerngebot und die Bedeutung des Deutsch-Sprechens, für die es steht, bilden die hier relevante „matrix of power“ (Butler 1995, S. 42), die viable und nicht-viable Subjektpositionen unterscheidet und die Bedingungen ihrer Unterscheidung diktiert.

Diese gesetzliche und gesellschaftliche Rahmung führt die Beherrschung des Deutschen als ein Unterscheidungskriterium ein, das weitreichende Auswirkungen auf das Leben von in Österreich ansässigen Menschen hat. In den Daten dieser Studie zeigt sich diese Differenzproduktion noch auf einer weiteren Ebene: Es ist nicht nur relevant, ob Schüler_innen und Studierende die oben genannte Deutschlernpflicht erfüllen, sondern sie erfahren auch eine Einteilung entlang der Kategorie „Erstsprachler_in des Deutschen“ (vgl. Kap. 5.4 und 5.4.1) – durch direkte Adressierungen von Lehrkräften, durch schulische und universitäre Erwartungen und Beurteilungspraktiken (die sie auch als Erwartungen an ihr eigenes Schreiben übernehmen) und durch die Erfahrung der Nichtberücksichtigung ihrer mehrsprachigen

³⁴ Zum Zeitpunkt der Drucklegung plant die derzeitige rechtskonservative österreichische Regierung zudem, den Erhalt von Sozialleistungen (sog. Mindestsicherung) an den Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1 zu knüpfen.

Ressourcen. Eine wesentliche Eigenschaft des Kontexts ist es also, dass er Schüler_innen und Studierenden zwei voneinander getrennte und hierarchisierte Subjektpositionen zuweist: erstsprachliche und nicht-erstsprachliche Subjekte des Deutschen. Für solche, die als nicht-erstsprachliche Subjekte des Deutschen gelten, entsteht die wirkmächtige Aufforderung, die Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen anzustreben.

Bei der Verfasserin der SB 4 übersetzt sich dies in den großen Wunsch, diese Kategorie eines Tages zu erreichen: „Ich lebe für den Tag, an dem ich mich eine stolze ‚deutsche Schreiberin‘ nennen kann.“ (SB 4, Z. 130–131 [Schlusssatz])

In der SB 57 ist es so, dass der Verfasserin das Schreiben der wissenschaftlichen Arbeiten in ihrem Master in Wien mehr Spaß macht als vorher, „als damals in der Heimat“ (SB 57, Z. 33). Aber sie vergleicht sich mit erstsprachlich deutschsprachigen Studierenden und wünscht sich sehr, genau zu wissen, ob ihre Sätze korrekt und stilistisch gut sind:

„Leider, leider existiert hier das andere Problem nämlich Sprachbarriere. Ich kann natürlich meine Meinung frei auf Deutsch äußern (sonst schüfe ich das Studium einfach nicht) und Lesen wissenschaftlicher Literatur tut es mir nicht schwer. Das Schreiben selbst dauert viel länger, als bei den anderen Studierenden (ich meine MuttersprachlerInnen). Aber trotzdem das alles reicht einfach nicht für das Verfassen einer guten wissenschaftlichen Arbeit. Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich irgendwelches Thema in meiner Muttersprache viel besser erweitern könnte. Oder wenn ich meine Arbeiten nachlese, stelle ich mir oft die Fragen: ‚Ok! Der Satz scheint grammatisch, lexikalisch, syntaktisch korrekt zu sein, aber stilistisch ist er gut genug??? Würde so etwas ein Muttersprachler sagen???‘ Ich wünsche mir dieses Sprachgefühl, wenn ich einfach spüren könnte: ob es korrekt ist, tut es den anderen nicht schwer, meine Meinung zu verstehen?“ (Ebd., Z. 34–43)

Die Frage „Würde so etwas ein Muttersprachler sagen?“ verweist auf die Bedeutung, die das Erreichen der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ für die Verfasserin hat. Es gibt hier nicht die Vorstellung von „voice“, von eigener Stimme (zum Konzept „voice“ vgl. Tardy 2012), denn diese wäre in diesem Kontext nicht viabel. Für das Erreichen von Viabilität muss ihr Text klingen wie von einer_m „Muttersprachler_in“.

5.2.2.3 Spuren nationalistischer Agenden

Die Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ enthält auch einen möglichen Hinweis auf Substrate nationalistischer Agenden als Teil des Kontextes, mit dem Schreibende umgeben sind. Hierfür soll erneut die schon soeben erwähnte Fundstelle aus der SB 4 betrachtet werden:

„Ich lebe für den Tag, an dem ich mich eine stolze ‚deutsche Schreiberin‘ nennen kann.“
(SB 4, Z. 130–131 [Schlusssatz])

Diese Fundstelle stellt einen deutlichen Bezug zwischen dem Schreiben, der Sprachkompetenz im Deutschen und einer nationalen Kategorie her: Das erzählende Sub-

jekt der SB 4 benennt ihr Ziel, „eine stolze ‚deutsche Schreiberin‘“ (ebd., Z. 130–131) zu werden als etwas, das sie in denkbar größter Weise motiviert („Ich lebe für den Tag [...]“, ebd., Z. 130). In dieser Formulierung spiegelt sich wider, dass es nicht nur darum geht, sich mittels eines Schreibprodukts als ein Subjekt auszuweisen, das als „erstsprachiges Subjekt des Deutschen“ gilt, sondern darum, „eine deutsche Schreiberin“ zu sein. Das verweist auf die Reichweite der Forderung, Deutsch zu schreiben: Erfasst wird davon nicht nur das Sprechen und Schreiben des Subjekts; es ist keine äußerliche Technik, denn hier wird sozusagen seine vollständige Hingabe gefordert.

Diese nationalistische Konnotation wirft einige Fragen auf. Woher kommt die Kategorie „deutsche Schreiberin“, die die Verfasserin hier benutzt? Um diese Frage zu erkunden, wäre eine umfangreichere diskurshistorische Studie notwendig – und lohnend. Im Rahmen dieser Arbeit kann dieses Thema nur kurz – durch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der deutschen Schreib- bzw. Aufsatzdidaktik³⁵ – angerissen werden. Mit Bezug auf Preußen, das deutsche Kaiserreich und Deutschland vor und während des Nationalsozialismus gibt es Darstellungen, die die Instrumentalisierung des Deutschunterrichts und der Schreibdidaktik für nationale, militaristische und nationalistische Agenden zeigen: Becker-Mrotzek (1997) etwa gibt dazu eine Zusammenfassung unter Bezugnahme auf Frank (1973), Ludwig (1988) und Fritzsche (1994). So führt Ludwig aus, welche Funktion der Aufsatzunterricht für die „Charakterbildung“ hatte:

„Der Gedanke, mit Aufsätzen Gesinnungs- und Charakterbildung zu betreiben, war an sich nicht neu. Solange es deutsche Aufsätze gab, sind diese auch dazu benutzt worden, einen bestimmten Geist ‘in die Schüler zu pflanzen’. War es früher eine religiöse Gesinnung, die ihnen ‘aufgeprägt’ werden sollte, wie im 18. Jahrhundert vielfach noch, später eine eher philosophisch-moralische Einstellung, wie fast noch das ganze 19. Jahrhundert hindurch, so ist es jetzt – in der wilhelminischen Zeit – ‘ein nationaler Geist’. Die Veränderung in der Zielsetzung schlug sich in den Themen der Aufsätze und ihren Inhalten nieder. Sie wurden in zunehmendem Maße nationaler, nationalistischer, staatskonformistischer, zuletzt, nicht erst während des Krieges, auch ausgesprochen militaristisch.“ (Ludwig 1988, S. 257)

In Ludwigs (1988) umfassender Darstellung wird außerdem auf die Kontinuitäten nationalsozialistischer Schreibdidaktik im postnationalsozialistischen Deutschland hingewiesen, die er vor allem in der Beschränkung des Schreibunterrichts auf genau jene Textsorten in genau jenem Ablauf sieht, die im Nationalsozialismus eingeführt wurde (ders., S. 424, S. 440). Bezeichnend sei dabei auch die Fortführung der Be-

35 Für eine umfassende Erforschung dieser Frage müsste aber auch die Rezeption dieser Didaktik in anderen nationalen Kontexten untersucht werden: Die Verfasserin dieser Schreibbiografie ist zum Zeitpunkt des Verfassens bereits mehrere Jahre Studentin an der Universität Wien, zuvor hat sie in einem nicht-deutschsprachigen Land an ihrer Schule Deutsch gelernt sowie ein Germanistik-Studium in diesem Land absolviert. Der Kontext, in dem sie mit den hier thematisierten nationalistischen Spuren eines „deutschen“ Schreibens in Berührung gekommen ist, könnte sowohl ein auslandsgermanistischer wie ein inlandsgermanistischer (in Österreich) oder ein schulischer sein. Es erscheint aber zumindest wahrscheinlich, dass ihr Erleben des Schreibens in ihrem Studium an der Universität Wien diesem vielleicht vorher erworbenen Wissensbestand zumindest nicht widersprochen, sondern die von ihr erlebten Anforderungen an ihr Schreiben bestätigt hat.

schränkung auf sogenannte Übungsformen, also solche Formen, die sich nicht an echte Adressat_innen richteten, wie etwa die Erörterung (ders., S. 388).

Das erzählte Subjekt der SB 4 scheint Schreiben als Mittel zu sehen, um der Kategorie der „deutschen Schreiberin“, die offenbar an es herangetragen wird, zu entsprechen. Es könnte sich auch um einen anderen als einen deutschen Nationalismus handeln, der vielleicht vom erzählten Subjekt auf die Subjektkonzeption der auf Deutsch Schreibenden übertragen wird. Allerdings erscheint eine spezifische Verflechtung dieses Nationalismus mit der Kategorie „Deutsch“ plausibel: Vergegenwärtigt man sich die starke Aufforderung des Viabilitätskontextes, die „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ anzustreben und zu erfüllen (zu weiteren Hinweisen zur Dringlichkeit dieser Aufforderung vgl. Kap. 5.4 und 5.4.1), liegt es nahe, diese Aufforderung im Kontext einer nationalistischen Kategorie zu begreifen. Das „erstsprachliche Subjekt des Deutschen“ erscheint allen anderen Deutsch-Sprechenden und Deutsch-Schreibenden übergeordnet zu sein. Diese Überordnung oder Superiorisierung wird unter dem Begriff „native-speakerism“ für das Englische (Holliday 2006) als Element kolonialer Herrschaft diskutiert. Für das Deutsche haben Knappik und Dirim (2013), Knappik (2016), Khakpour (2016) und Thoma (2018) ähnliche Begründungszusammenhänge nachgewiesen – insbesondere die Verknüpfung von „Eignung“ bzw. Viabilität mit der Erfüllung dieser Kategorie in lehrer_innenbildenden Studiengängen. Leider kann dieses Phänomen im Rahmen dieser Arbeit nur kurz angerissen und nicht erschöpfend diskutiert werden. Es wäre jedoch lohnend, mit einer postnationalsozialistischen Analyseperspektive (Messerschmidt 2009) zu analysieren, wie die oben angesprochene Überordnung in Bezug auf das Deutsche begründet wird, und inwiefern sie als Substrat nationalistischer (und mit Ludwig 1988 auch nationalsozialistischer) Agenden in deutschsprachigen Schreibdidaktiken und Erwartungen deutschsprachiger Bildungsinstitutionen – auch jener in nicht amtlich deutschsprachigen Regionen – noch heute fortbesteht – etwa, indem „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ ein Viabilitätskriterium darstellt.

5.2.2.4 Einzelsprachigkeitsforderung

Eine Eigenschaft des Kontexts ist es auch, dass er die Forderung enthält, in einer einzelnen Sprache – nur auf Deutsch – zu schreiben. So berichtet die Verfasserin der SB 8 von ihrem Schriftspracherwerb des Deutschen nach der Einschulung:

„Ich dachte doch in meiner Muttersprache und sollte die Gedanken danach nicht nur ins deutsche übersetzen aber auch noch verschriftlichen.“ (SB 8, Z. 17–19)

Das bedeutet mehr Zeitaufwand und eine aus ihrer Sicht doppelte Leistung im Vergleich zu erstsprachlichen Subjekten des Deutschen (ebd., Z. 21–22). Es könnte argumentiert werden, dass es mehr als die doppelte Leistung erfordert: Sie leistet den Schritt der Formulierung und vielleicht auch den der Komposition im Polnischen, der Erstsprache, und dann im Deutschen, und sie leistet dazu noch einen Schritt der Übersetzung. Jedoch bezieht sich der Ausdruck „das Doppelte“ auf die Leistung in

zwei Sprachen. Schreibenden-Subjekte, die diese monolinguale Schriftsprachvermittlung durchlaufen, lernen also nicht nur, auf Deutsch zu schreiben und nicht in ihrer/n anderen Sprache(n), sie lernen auch, dass es in diesem Viabilitätskontext notwendig ist, der Einzelsprachenforderung zu genügen.³⁶

Eine Konsequenz dieser Einzelsprachlichkeitsforderung ist es, dass mehrere Verfasser_innen davon berichten, in ihrer Erstsprache keine literalen Qualifikationen entwickelt zu haben: „Diese Urlaubstagebücher waren jedoch immer auf Deutsch, denn Ungarisch zu schreiben, hatte ich bis dahin nicht gelernt.“ (SB 18, Z. 61–62) Ähnliches berichtet auch die Verfasserin der SB 27.

5.2.3 Zusammenfassung: Kontext als Viabilitätskontext

Es kann hier zusammenfassend festgehalten werden, dass der Kontext die Eigenschaft besitzt, Aussagen über die Eignung von Schüler_innen und Studierenden zu treffen und damit ihre Zulassung oder ihren Verbleib an einer Bildungsinstitution in Frage zu stellen. Als Grundlage hierfür werden von Institutionen (auch) Schreibprodukte herangezogen. Daher wird in der Darstellung der Schreibentwicklung vom Kontext als von einem Viabilitätskontext gesprochen. Eine migrationsgesellschaftlich zentral bedeutsame Eigenschaft dieses Kontextes ist es außerdem, dass er zwischen erstsprachlichen und nicht-erstsprachlichen Subjekten des Deutschen unterscheidet und diese Kategorien somit herstellt. Die Existenz dieser Kategorien und die Überordnung der Kategorie „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ wird in Fundstellen deutlich, die zeigen, wie wichtig es Schreibenden ist, die Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen zu erlangen. Weitere Fundstellen, die die Existenz und Wirkweise dieser Kategorie beleuchten, werden in den Kapiteln 5.3.2, 5.3.3 und 5.4 thematisiert.

Außerdem wurden hier mit dem nationalistischen Substrat der Superiorisierung der Kategorie der Erstsprachigkeit des Deutschen und der Einzelsprachlichkeitsforderung des Viabilitätskontextes weitere Eigenschaften des Kontextes angesprochen.

Welche Bedeutung der Kontext in Bezug auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit jedoch tatsächlich entfaltet, wie er die Eigenschaft erlangen kann, in Bezug auf Viabilität bedeutsame Aussagen treffen zu können, wie er also tatsächlich funktioniert: Um dies zeigen zu können, ist die Darstellung des Prozesses der Subjektivierung im Schreiben durch Praktiken wichtig. In diesen Praktiken wird die Eigenschaft des Kontextes, über Viabilität befinden zu können, angeeignet. Dieser Prozess wird in den nachfolgenden Abschnitten und Kapiteln ausgeführt. Auch die Auswertung der Schreibbiografien auf einer Metaebene – dort, wo sie selbst als Ort der Aushandlung von Viabilität in den Blick rücken – gibt indirekt Aufschluss über die Bedeutung des Kontextes. Erst am Ende der Darstellung ergibt sich somit auch ein umfassendes Bild des Kontextes und der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“.

36 Kritisch zur Einzelsprachlichkeits-Ideologie siehe Makoni und Pennycook 2006; Canagarajah 2013.

5.3 Kategorien einer Entwicklung: Schreiben vor – für – in Viabilität

Da sich die vorgelegte Grounded Theory auf einen Entwicklungsprozess bezieht, wird im Folgenden die Darstellung als Prozess gewählt. Dargestellt werden drei Kategorien: *Schreiben vor einem Viabilitätserfordernis* – *Schreiben für Viabilität* – *Schreiben in Viabilität*. Das Schreiben vor einem Viabilitätserfordernis meint dabei ein Schreiben vor dem Eintritt in die Schule.

Trotz der Darstellung als Prozess sind die genannten Kategorien dennoch nicht zwingend als Phasen zu verstehen, die linear aufeinander folgen. Bei einer Änderung des Viabilitätskontexts, zum Beispiel beim Übergang von der Schule an die Universität, kann die Phase „Schreiben für Viabilität“ erneut an Bedeutung gewinnen, auch wenn die_der Schreibende vorher bereits „in Viabilität“ geschrieben hat. Schreibentwicklung wird also als Prozess der In-Beziehung-Setzung mit dem institutionellen Viabilitätskontext verstanden. Dieser Prozess, unterteilt in die drei genannten Kategorien, ist die Kernkategorie der vorgestellten Grounded Theory. Diese wird ergänzt durch die zweite zentrale Kategorie: „Differente Bedingtheit entlang der Kategorie Geltung als erssprachliches Subjekt des Deutschen“ (Kap. 5.4). Der in der Kernkategorie vorgestellte Prozess der Schreibentwicklung vollzieht sich in differenter Bedingtheit je nachdem, ob die entstehenden Schreibenden-Subjekte bereits als erssprachliche Subjekte des Deutschen gelten oder ob von ihnen erwartet wird, diese Kategorie erst zu erreichen.

5.3.1 Schreiben vor einem Viabilitätserfordernis

Viele Verfasser_innen der Schreibbiografien beginnen nicht mit Schuleintritt zu schreiben, sondern weitaus früher. Dieses frühe Schreiben ist noch nicht von einem Viabilitätserfordernis gekennzeichnet, das auf das Schreiben bezogen und durch das Schreiben zu erreichen wäre. Nicht alle Verfasser_innen berichten von dieser Phase, aber es ist offen, ob dies auch bedeutet, dass nicht alle sie durchlaufen, oder sie sich eventuell nicht daran erinnern – oder sich entschieden haben, diese Phase nicht zu thematisieren. Es ist jedoch hervorhebenswert, dass erstaunlich viele ihre frühen, vor-schulischen Schreibtätigkeiten als Schreiben betrachten und sie somit in den Schreibbiografien erwähnen. Auch, wenn manche diese frühen literalen Praktiken abwertend als „Kritzeleien“ (SB 29, Z. 6) bezeichnen oder betonen, dass sie Schriftzeichen ohne Bewusstsein für deren Bedeutung nachgeahmt haben (SB 30, Z. 4–5), haben sich die Verfasser_innen dennoch entschieden, diese frühen Praktiken in ihren Schreibbiografien zu inkludieren. Sie konstruieren also ihr Schreibenden-Subjekt als eines, das bereits vor Beginn des schulischen Schreibens entsteht. Auch in der Literatur zum frühen Schriftspracherwerb, der auch als protoliterale Phase (Feilke 2003) bezeichnet wird, wird dafür plädiert, den Beginn der Schreibentwicklung deutlich vor Schuleintritt anzusetzen (Tolchinsky 2006).

5.3.1.1 Faszination an Schrift und literalen Praktiken

Als ursächliche Bedingungen für das berichtete frühe Schreiben kann die Faszination an Schrift und literalen Praktiken genannt werden: zum einen Schreibpraktiken, die die Verfasser_innen bei ihren älteren Familienmitgliedern beobachten, zum anderen die Wahrnehmung von Schriftzeichen in der Umgebung und schließlich die Begegnung mit fiktionalen Welten, die entstehen, während ihnen vorgelesen wird (SB 36).

„Ich kann mich erinnern, dass ich als Kind immer fasziniert meinen Eltern dabei zusehen habe, wie sie in einem für mich unglaublich schnellem Tempo etwas auf Papier notiert haben. Ich habe dieses Schreiben in meinem kindlichen Spiel immer wieder nachgeahmt, indem ich irgendwelche Kritzeleien auf Papier gebracht und mir eingeredet habe, dass ich so gut schreiben kann wie meine Eltern.“ (SB 29, Z. 3–7)

Die Verfasserin der SB 29 beginnt ihre Schreibbiografie, indem sie davon erzählt, dass sie ihre Eltern häufig beim handschriftlichen Schreiben auf Papier beobachtet hat, und von der Faszination, die dies bei ihr ausgelöst hat. Sie berichtet, wie ihr das Tempo, in dem die Schreibpraktik ausgeführt wurde, „unglaublich [schnell]“ (ebd., Z. 3–4) vorkam. Diese Tätigkeit ahmte sie dann nach. Ihr damaliges Schreiben bezeichnet sie rückblickend als „irgendwelche Kritzeleien“ (ebd., Z. 6). Ihr erzähltes Subjekt war damals der Meinung, den Eltern damit im Schreiben ebenbürtig zu sein; die erzählende Verfasserin relativiert diesen Glauben, indem sie dies als „Sich-Einreden“ bezeichnet. Es ist interessant, dass bereits hier ein Vergleich und eine Bewertung der Schreibtätigkeit vorgenommen wird; nach der Darstellung der Verfasserin nimmt sie diese Evaluation als Vorschulkind vor.

Der Kontext dieses frühen Schreibens ist in vielen Erzählungen ein familialer. Bei der Beobachtung älterer Familienmitglieder beim Schreiben entsteht der große Wunsch, selbst zu schreiben.

„Da ich immer wieder zusah, wie meine Brüder ihre Hausaufgaben machten, interessierte ich mich immer mehr für das Schreiben, sodass ich meine Mutter bat, mir doch auch ein Heft zu geben, das ich vollschreiben konnte. Sie zeichnete mir oft irgendwelche Formen, Zeichen und Symbole vor, die ich dann – wie auch anfangs in der Schule – eine Zeile lang abschreiben durfte. Das machte mir wirklich Spaß und war meine erste Erfahrung mit dem Schreiben.“ (Ebd., Z. 8–12)

Das erzählte Subjekt der Verfasserin der SB 18 beobachtet seine älteren Brüder beim Schreiben ihrer Hausübungen, was zunehmend sein Interesse weckt. Die Faszination an literalen Praktiken übersetzt es in die interaktionale Strategie, seinem Wunsch, selbst zu schreiben, Ausdruck zu geben. Es schreibt Zeilen von Formen und Symbolen nach, die ihm seine Mutter vorgeschrieben hat. Somit ahmt es eine sehr schulähnliche Schreibpraktik nach. Diese Tätigkeit, so die Verfasserin, bereitet dem erzählten Subjekt viel Freude.

Bei der Verfasserin der SB 36 löst die Begegnung mit Geschichten, die vorgelesen oder auf Hörspiellkassetten gehört werden, den großen Wunsch aus, selbst Ge-

schichten zu verfassen. Die Verfasserin der SB 5 berichtet ebenfalls von diesem Prozess, allerdings erstreckt sich die Entstehung dieser Faszination in ihrer Darstellung über einen längeren Zeitraum, der vor dem Schuleintritt mit dem Lesen von Bilderbüchern beginnt und sich mit Schuleintritt und dem Lesen vieler weiterer Bücher fortsetzt: „Es dauerte nicht lange, bis meine Begeisterung ihren Höhepunkt erlangt hatte und ich mir fortan nichts besseres vorstellen konnte, als auch einmal so tolle Geschichten zu schreiben.“ (SB 5, Z. 16–18)

In einer weiteren Schreibbiografie sind es Schriftzeichen aus der Umgebung, die zum Schreibenanlass werden:

„Bevor ich begonnen habe, diese Schreibbiografie zu verfassen, habe ich lange nachgedacht, wann genau ich zu schreiben begonnen habe. Schließlich fiel mir ein, dass es strenggenommen im Kindergarten begonnen hatte. Allerdings malte ich damals lediglich den Namen einer Supermarktkette nach, da ich am Heimweg immer an diesem Schriftzug vorbeifuhr.“ [SB 11, Z. 3–7]

Auch in der SB 17 werden literale Praktiken außerhalb des familialen Rahmens durchgeführt, hier im Kindergarten:

„Ich kann mich daran erinnern, dass ich im Kindergarten mit dem Schreiben begonnen habe. Während sich andere Kinder in der Puppenküche beschäftigt haben, habe ich im letzten Kindergartenjahr am liebsten Buchstaben nachgezeichnet, weshalb meine Kindergartenpädagogin (damals noch ‚Kindergartentante‘) meinen Eltern empfohlen hat, mich bereits mit fünf Jahren in die Volksschule zu schicken. Gesagt, getan. In der Volksschule hat mir das Geschichtschreiben großen Spaß gemacht [...]“ (SB 17, Z. 5–9)

Die Verfasserin der SB 17 verortet ihr frühes Schreiben in der Institution des Kindergartens. Sie bezeichnet dieses als Nachzeichnen von Buchstaben und kontrastiert ihre damalige Lieblingsbeschäftigung mit den Beschäftigungen der anderen Kinder, die nicht nur andere Spiele spielten, sondern sich dadurch auch räumlich getrennt von ihr aufhielten. Das frühe Schreiben führt in diesem Fall zu einer früheren Einschulung auf Empfehlung der Kindergartenpädagogin hin. Es fungiert hier also als Indikator von früher Schulreife.

Die erzählten Subjekte interessieren sich nicht nur dafür, die Tätigkeit des Schreibens zu vollziehen bzw. nachzuahmen, sondern sie möchten auch das dazugehörige Medium erhalten, in dem sie die Schrift verorten: Sie möchten auch ein Heft bekommen (SB 18, Z. 9–10), sie produzieren kleine Bücher oder bekommen alte Kalender zum Vollschriften (SB 36, Z. 31). Als Handlungsstrategie beschäftigen sie sich erkundend mit Schreibmaterialien – die Verfasserin der SB 8 bezeichnet dies als den Versuch, „die Möglichkeiten der Farbstifte zu erproben“ (SB 8, Z. 8–9). Sie eignen sich schreibend auch den Raum ihrer Umgebung an; so schreibt ein erzähltes Subjekt auch auf Wände: „Meine ersten Schritte im Schreiben machte ich relativ früh, indem ich zur großen Freude meiner Eltern Bilder auf die Wandtapeten im Wohnzimmer malte.“ (SB 12, Z. 3–4 [erster Satz])

Sie setzen sich außerdem schreibend mit ihrem Namen auseinander. Für mehrere Verfasser_innen sind die ersten Schreiberfahrungen mit dem Schreiben des eigenen Namens verknüpft: „Zuerst habe ich meinen Namen geschrieben: [NAME³⁷]. Ich erinnere mich noch daran, wie viel Konzentration ich brauchte, um die Buchstaben am besten zu reproduzieren.“ (SB 26, Z. 3–5) Diese Fundstelle – und einige weitere dieser Art – entsprechen genau den Ergebnissen von Ferreiro/Teberosky (1979), Tolchinsky Landsmann/Levin (1985) und Lily Chan/Terezinha Nunes (1998)³⁸, die zeigen können, dass der eigene Name grundsätzlich das erste Wort ist, das Kinder schreiben können.

Folgende Fundstelle zeigt, wie das Schreiben des eigenen Namens die Funktion erhält, Autor_innenschaft bzw. Urheber_innenschaft zu signifizieren:

„Am Anfang meines Schreibens stand wohl mein Name und für dieses erste schriftliche Zeugnis meinerseits finden sich zahlreiche Belege. Denn sobald es mir gelungen war diesen – zwar bisweilen spiegelverkehrt, doch wen stört das schon? – meinen Buntstiften zu entlocken, wurde jede neue Zeichnung stolz signiert.“ (SB 30, Z. 1–4)

Die frühe Schreibpraktik des erzählten Subjekts ist zwar noch nicht ganz normadäquat, doch dies, so gibt es zu erkennen, ist nicht störend. Das Signieren der eigenen Werke mit dem eigenen Namen ist eine Handlung, die Stolz auf das eigene Schaffen ausdrückt und eine performative Aneignung des Werkes darstellt.

5.3.1.2 Textproduktionen in Kooperation mit Bezugspersonen

Eine Eigenschaft des frühen Schreibens ist es, dass es eigengesteuert und auf Initiative der erzählten Subjekte hin stattfindet. Motivation ist die Faszination für literale Praktiken und der große Wunsch, etwas nachzuahmen, was an älteren Personen als Fähigkeit beobachtet wird.

In den Schreibbiografien, in denen die Verfasser_innen von frühen Schreibpraktiken berichten, gibt es meist eine Bezugsperson, die ihrem Wunsch, selbst literale Praktiken auszuführen, offen gegenübersteht oder diesen zumindest nicht unterbindet. Daher ist das Vorhandensein einer solchen Bezugsperson eine intervenierende Bedingung für frühes Schreiben. Die Vermittlung von Schreibfähigkeiten ist eine Form der Zuwendung von Bezugspersonen, die in den erzählten Fällen als Eins-zu-eins-Zuwendung stattfindet – genau eine Bezugsperson kümmert sich um ein Kind. Das frühe Schreiben ist also auch davon gekennzeichnet, dass das erzählte Subjekt in seinem Wunsch, literale Praktiken auszuführen, Unterstützung erhält.

Damit diese Bezugsperson diesem Wunsch nachkommt, muss sie mehrere Eigenschaften oder Haltungen haben: Sie muss über die Fähigkeit verfügen, dem erzählten Subjekt zugewandt zu sein und seine Wünsche als wichtig zu erkennen und darauf zu reagieren. Sie muss außerdem die Auffassung besitzen, dass die Vermittlung von Schreibfähigkeiten vor Schuleintritt kein Problem darstellt und nicht abgewendet werden muss.

37 Die Verfasserin der SB 26 hat hier ihren Vornamen in Großbuchstaben angeführt.

38 Alle referiert von Tolchinsky (2006).

„Meine Mutter hat mir Märchen vorgelesen, außerdem wenn wir uns einen Film angeschaut haben, der in einer Fremdsprache war, hat sie mir vom Untertitel gelesen. Ich habe ihr aufmerksam zugehört und ich habe sie bewundert. Das Alphabet habe ich schon vor der Schule mit ihr gelernt und sie hat mir das Lesen beigebracht.“ (SB 34, Z. 13–16)

Die Verfasserin der SB 34 berichtet davon, wie ihre Mutter sich ihr mit literalen Praktiken zugewendet hat: mit dem Vorlesen von Märchen und von Untertiteln gemeinsam angesehener Filme. Beim erzählten Subjekt löst dies Bewunderung für die Mutter aus, was nicht genauer erläutert wird; es könnte Bewunderung für deren literale Fähigkeiten sein. Diese Mutter bringt dem erzählten Subjekt auch Lesen und Schreiben vor Schuleintritt bei.

Eine Bezugsperson, die die literalen Interessen der erzählten Subjekte unterstützt, muss also vorhanden sein und auch über zeitliche Ressourcen verfügen, um dieser Vermittlung nachzukommen. In den Schreibbiografien sind dies Mütter, ältere Geschwister (SB 18), eine ältere Freundin (SB 49) und ein Urgroßvater (SB 25). Zudem müssen einige materielle Voraussetzungen erfüllt sein: Es müssen Hefte, Stifte und Papier in einer Familie vorhanden sein ebenso wie Bücher, aus denen vorgelesen wird. Eine weitere Bedingung ist die Fähigkeit des erzählten Subjekts, Gegenstände halten zu können (SB 8, Z. 8).

Manche Verfasser_innen berichten nicht nur vom Schreiben von Buchstaben, sondern auch von der Produktion von Geschichten und kleinen Büchern.

Dies geschieht in Interaktion mit einer Bezugsperson. Solche Produktionen sind intensive Interaktionssituationen. Das frühe Schreiben ist kooperativ: Das erzählte Subjekt komponiert den Inhalt, die Geschichte und diktiert es der Bezugsperson, die sie aufschreibt. Oder die Bezugsperson übersetzt die gesprochenen Worte in eine gemeinsame Sprache der Instruktion, die es dem erzählten Ich ermöglicht, die Buchstaben selbst aufzuschreiben:

„Meine ersten Texte waren fiktional, kleine Geschichten, die ich in Form von – auch selbst illustrierten – ‚Pixi-Büchern‘ festhielt. Die Texte zu den Bildern wurden anfangs von meiner Mutter niedergeschrieben, später (als ich etwa fünf Jahre alt war) entwickelten wir ein elaboriertes System, mit dem sie mir Blockbuchstabe für Blockbuchstabe des von mir zuvor festgelegten Textes ansagen konnte, da es für jeden Buchstaben eine bestimmte Beschreibung gab (so war z. B. das M der ‚Hase‘ und das W ‚Hase macht Kopfstand‘). Ich malte zu diesem Zeitpunkt also Symbole aufs Papier, die ich selbst noch kaum wieder-lesen, geschweige denn zusammenlauten konnte.“ (SB 21, Z. 29–36)

Die Verfasserin der SB 21 berichtet hier von ihren vorschulischen Textproduktionen. Ihr erzähltes Subjekt vollzieht umfassende literale Praktiken: Es gestaltet nicht nur Bilder oder erfindet Geschichten, sondern verbindet beides, um kleine Bücher herzustellen, die eine Nachahmung von „Pixi-Büchern“ darstellen sollen. Während die Mutter zunächst als Aufschreibende fungiert, ermöglicht ihm diese in einer engen, kindgerecht gestalteten literalen Koproduktion schließlich, die Buchstaben selbst aufzuschreiben. Somit kann hier eine umfassende literale Praktik ausgeführt werden – die Produktion eines selbstgestalteten und selbst verfassten Buches –, obwohl

das erzählte Subjekt noch nicht über Lesefertigkeiten und schulische Schreibfertigkeiten verfügt. Dies bringt die Verfasserin folgendermaßen auf den Punkt: „Ich habe zu schreiben begonnen, bevor ich zu schreiben gelernt habe. Was paradox klingt, ist leicht erklärt: Das erstgenannte Schreiben meint die Textkomposition, das zweite den physischen Vorgang der Buchstabenproduktion und -aneinanderreihung.“ (Ebd., Z. 17–19) Dabei markiert die Verfasserin dieses Schreiben sehr deutlich als ihr eigenes: „[...] System, mit dem sie mir Blockbuchstabe für Blockbuchstabe des von mir zuvor festgelegten Textes ansagen konnte.“ (Ebd., Z. 32–33)

Diese frühen Textproduktionen passen gut zu Tolchinskys (2006) Plädoyer, frühe literale Entwicklung als Ineinandergreifen mehrerer gleichzeitig ablaufender Erwerbsprozesse (etwa von Notation und Genrebewusstsein) zu begreifen. Die Verfasserin der SB 21 analysiert dieses Ineinandergreifen sehr genau: Das von ihr erzählte Subjekt entwickelt ein Genrebewusstsein und die Fähigkeit, selbst genrebezogene Texte zu entwerfen, was sie wiederum in einem mehrschrittigen und interaktionalen Prozess zum Erwerb eines (kooperativen) Notationssystems motiviert.

Das Schreiben in diesem frühen Stadium wird noch nicht beurteilt und gewertet. Es geschieht ohne den Gedanken, ob es möglich ist oder nicht, und auch ohne Gedanken an Qualität, Können, Vergleichen oder Beurteilung.

„Als ich zu schreiben begann, war meine oberste Priorität, mich ausdrücken zu können, meine Erinnerungen konservieren zu können und Briefe an meine älteren Freunde schreiben zu können. Rechtschreibung, Grammatik und Konventionen waren mir als Fünfjähriger allerdings komplett egal, Leerzeichen auch. Und so begann ich zum Leidwesen meiner Freundin, die schon am Ende der Volksschule war und beim ‘Schule-Spielen’ als meine Mentorin fungierte, ohne Punkt und Komma und ausschließlich in Großbuchstaben meine ersten Seite zu füllen.“ (SB 49, Z. 4–9)

Das erzählte Subjekt orientiert sein Schreiben an seiner kommunikativen Absicht und ignoriert orthografische Normen. Dieses Schreiben stellt die Verfasserin in einen Gegensatz zu schulischen Schreibnormen, die durch ihre damalige, um einige Jahre ältere Freundin in das gemeinsame Spiel eingebracht wurden.

Das Schreiben von Geschichten geschieht hier noch nicht als Tätigkeit einer_s Einzelnen, sondern als Kooperation und in Interaktion. Die Ausführung des Schreibens als einzelne Person ist eine Voraussetzung für die Beurteilung des Schreibens, die dann im späteren schulischen Kontext zum Schreiben hinzukommt. Das Nachahmen von Schrift ist demgegenüber schon eine individuelle Tätigkeit, aber ebenfalls eine, die aus dem Interesse des erzählten Subjekts an seiner Umwelt heraus entsteht, also in gewissem Sinne ebenfalls eine Interaktion mit der Umwelt darstellt. Für dieses frühe Schreiben kann also festgehalten werden, dass mit diesem noch keine Viabilität verhandelt wird. Es ist ein Schreiben vor einem auf das Schreiben bezogenen Viabilitätsanfordernis.

5.3.1.3 Viabilitätsanfordernis „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“

Dies gilt allerdings nicht für die Sprachigkeit der Subjekte. Diese ist bereits vor dem schulischen Kontext dem Viabilitätsanfordernis „erstsprachliches Subjekt des Deut-

schen“ unterworfen. Dass Sprachigkeit in diesem Alter keineswegs selbstverständlich und unhinterfragt ist, zeigt die SB 18:

„Ich war damals erst drei Jahre alt und konnte somit gleich im Kindergarten damit beginnen Deutsch zu lernen.“ (SB 18, Z. 7–8)

Das erzählende Subjekt der SB 18 thematisiert rückblickend die Deutschaneignung im Kindergarten und bewertet diesen frühen Zeitpunkt als vorteilhaft. Damit bringt sie die Deutschaneignung bereits zu diesem biografisch frühen Zeitpunkt in einen Zusammenhang mit dem Deutschlerngebot (s. 5.2.2.2). Es ist sehr gut möglich, dass ihr dies in der Kindergartenzeit selbst nicht bewusst war, aber im Nachhinein trifft sie eine klare Einordnung dieser Zeit. Dies zeigt, dass ihre Sprachigkeit zu dieser Zeit für sie und für eine Gesellschaft mit nationalsprachlich-monolingualem Selbstverständnis nicht egal war. Die Verfasserin der SB 18 ist die einzige, die ihren frühen Zweitspracherwerb so erfolgreich erinnert, dass sie bei Schuleintritt keine Schwierigkeiten hatte. Die Bedeutung der Deutschkompetenz bei Schuleintritt wird jedoch auch in anderen Schreibbiografien thematisiert, etwa in der SB 5:

„Damals hatte ich Deutsch erst mit fünf einhalb Jahren im Kindergarten gelernt, was zur Folge hatte, dass ich zu Beginn der 1. Klasse Volksschule die Sprache noch nicht ausreichend genug beherrschte und dadurch einige Verständnisprobleme hatte [...]“ (SB 5, Z. 91–94)

Die Verfasserin betrachtet ihren im Vergleich zur Verfasserin der SB 18 später einsetzenden Zweitspracherwerb des Deutschen als Grund für Verständnisprobleme zu Schuleintritt. Sie betont jedoch, dass „sich das mit der Zeit überraschenderweise schnell besserte“ (ebd., Z. 94–95). Dies entspricht der Tendenz der mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsenden Schreibenden im Korpus, ihre Handlungsfähigkeit im Deutschen hervorzuheben. Ein Zusammenhang mit der Rolle der Schreibbiografien als Ort der Aushandlung von Viabilität, wie er in Kap. 5.4.4 thematisiert wird, liegt hier nahe.

In der bereits erwähnten Schreibbiografie 8 wiederum nennt die Verfasserin eine mühsame Übersetzungsstrategie im Zuge eines bei Schuleintritt noch nicht weit genug fortgeschrittenen Zweitspracherwerbs im Deutschen als Grund für die „unvergessliche Qual mit dem Schreiben“ (SB 8, Z. 19). Ruft man sich die Hinweise von Berninger und Swanson (1994) ins Gedächtnis, die darauf aufmerksam machen, wie stark das Arbeitsgedächtnis junger Schreibender durch die Bewältigung der grafomotorischen Seite des Schreibens beansprucht wird, sodass kaum Kapazitäten für andere Teilprozesse bleiben, kann man sich vielleicht annähernd vorstellen, wie hoch die Anforderung an diese Erstklässlerin war: Sie musste zusätzlich zur grafomotorischen Herausforderung noch den Prozess der Übersetzung zwischen zwei Sprachen *und* den Prozess der Übersetzung eines Gedankens in die Schrift leisten,

was in in ihrem Fall bedeutete, dass sie „eine gesprochene Zweitsprache verschriftlichen musste, die [ihr] oft unverständlich schien“ (ebd., Z. 16–17).³⁹

Die Kategorie der differenten Bedingtheit (Kap. 6.4) durchzieht also in Bezug auf das Deutsche auch die Phase „Schreiben vor einem Viabilitätsanfordernis“. Wenn Schulen und der Erstlese- und -schreibunterricht monolingual deutschsprachig ausgerichtet sind, bedeutet dies für mehrsprachige Schulanfänger_innen, dass der Grad ihrer Sprachkompetenz im Deutschen bei Schuleintritt bedeutsam dafür ist, ob ihr Schriftspracherwerb (im Deutschen) deutlich höhere Anforderungen an sie stellt als an einsprachig aufwachsende Kinder oder nicht. Ob auch mehrsprachige Kinder ihre frühen literalen Praktiken ohne Gedanken an Beurteilung oder Bewertung vollziehen, oder ob ihnen die Bedeutung, die die Deutschkompetenz für ihren Schuleintritt hat, bereits in dieser Zeit bewusst ist und ihre protoliteralen Praktiken beeinflusst, lässt sich aufgrund der Schreibbiografien dieser Studie nicht feststellen.

5.3.1.4 Zusammenfassung: Die Kategorie „Schreiben vor einem Viabilitätsanfordernis“

Etwas mehr als ein Drittel der Verfasser_innen der Schreibbiografien setzen den Beginnzeitpunkt ihrer Schreibbiografie vor dem Schuleintritt an. Das von ihnen praktizierte Schreiben erstreckt sich auf das Schreiben des eigenen Namens bis hin zum Verfassen eigener Geschichten, die selbst oder mit der Hilfe einer Bezugsperson aufgeschrieben werden. Dieses frühe Schreiben ist häufig von der aufmerksamen Zuwendung einer Bezugsperson begleitet, findet in den Darstellungen der Verfasser_innen jedoch immer auf Eigeninitiative und auf den Wunsch der erzählten Subjekte hin statt. Dieses Schreiben ist eine kommunikative, soziale Praxis und findet ohne Orientierung auf einen institutionellen Viabilitätskontext hin statt. Für die Aneignung der deutschen Sprache jedoch besteht auch bereits vor Schuleintritt eine starke Orientierung an einem zentralen migrationsgesellschaftlichen Diskurs, der Aufforderung zur möglichst frühen Deutschaneignung. Diese Orientierung besteht in der Darstellung in der Schreibbiografie vor allem rekapitulativ; es wird nicht thematisiert, ob dem damaligen erzählten Subjekt diese Aufforderung bereits bewusst ist.

5.3.2 Schreiben für Viabilität

Die Phase, die hier als „Schreiben für Viabilität“ beschrieben werden soll, ist durch zwei aufeinander folgende Phänomene gekennzeichnet. Beide können zusammengefasst werden unter dem Titel „Etablierung der Kriterien für Viabilität durchs Schreiben“. Die erste Phase, auch Schriftspracherwerb genannt, ist von der Änderung des Kontexts durch den Eintritt in die Schule gekennzeichnet, die zweite dadurch, dass das textsortenorientierte Schreiben und die schulische Beurteilungspraxis hinzukommen.

39 Nicht umsonst gilt die koordinierte mehrsprachige Alphabetisierung als erfolgreichste Methode der Schriftsprach(en)vermittlung für mehrsprachige Schulanfänger_innen (vgl. Reich 2016).

Auch in späteren Phasen einer Schreibenden-Biografie treten noch Phasen des Schreibens für Viabilität auf, auch, wenn dem bereits Phasen des Schreibens in Viabilität vorausgegangen sind. Dies ist bei einer Änderung des institutionellen Kontextes der Fall, zum Beispiel beim Beginn eines Studiums oder beim Wechsel eines nationalen Bildungssystems durch Migration.

Es ist wichtig zu beachten, dass die Fundstellen keine objektiven Rückschlüsse auf den tatsächlich ausgeübten Schreibunterricht erlauben, sondern die Perspektive der jeweiligen Verfasser_innen in ihrer spezifischen Konstruktion innerhalb der Schreibbiografien darstellen. Aber selbst dann, wenn die solchermaßen perspektivierten Fundstellen Einblicke in Praktiken des Schreibunterrichts gewähren mögen, ist zu beachten, dass sich die Darstellungen auf Unterrichtspraktiken beziehen, die vor etwa 20 bis 35 Jahren stattgefunden haben. Die im Folgenden angeführten Darstellungen erlauben jedoch einen Einblick in die „Schreibvergangenheit“ und die unterrichtlichen Erfahrungen derjenigen Studierenden, die derzeit studieren und schreiben.

5.3.2.1 Erste Phase: Etablierung der Kriterien für Viabilität – Schriftspracherwerb

In genau der Hälfte der Schreibbiografien wird der schulische Schriftspracherwerb thematisiert. In erstaunlich vielen von ihnen – in 14 – bleibt diese Zeit als unschön in Erinnerung. Erstaunlich deshalb, weil ich selbst diesen Abschnitt in meiner eigenen Biografie als neutral bis interessant in Erinnerung hatte und im Material meine implizite Vorannahme, dies würde für die meisten Schreibenden zutreffen, widerlegt fand. Als explizit freudvoll wird diese Zeit von drei Verfasser_innen thematisiert. Die übrigen berichten ohne Wertung über diese Zeit.

Die Phase „Etablierung der Kriterien für Viabilität“ ist einerseits davon gekennzeichnet, dass alle Verfasser_innen der Schreibbiografien nach dieser Zeitspanne die Schriftsprache erworben haben, andererseits davon, dass mit den schulischen Schreibpraktiken ein in vielerlei Hinsicht reguliertes Schreiben erworben wird. Außerdem wird das Wissen erworben, dass das Befolgen der Regulative im Schreiben notwendig ist, um ein schulisches Subjekt und Schreibenden-Subjekt zu werden. Insofern handelt es sich bei den schulisch vermittelten und erwarteten Schreibpraktiken um produktive Praktiken: Indem sie befolgt werden, stellen sie bestimmte Schreibenden-Subjekte her, nämlich solche, die genau so zu schreiben versuchen, wie es von ihnen erwartet wird. Um die Schreibpraktiken so ausführen zu können, wie es erwartet wird, ist es notwendig, sich zu der vermittelten regulativen Praxis annehmend zu positionieren. Im Folgenden sollen die Praktiken dargestellt werden, die von den Verfasser_innen der Schreibbiografien in der Beschreibung dieser Zeit thematisiert werden.

a) Schönschrift: Bewusstlosigkeit des Abmalens von Symbolen und Buchstaben

Das schulische Schreiben besteht in der Darstellung der erzählten Subjekte der Schreibbiografien zunächst im Nachzeichnen von Symbolen und Buchstaben. Dieses Abmalen wird von einem erzählten Subjekt als „bewusstlos“ (SB 8, Z. 12) be-

zeichnet. Die abgemalten Symbole und Buchstaben dienen nicht kommunikativen oder gestalterischen Zwecken, sondern – zumindest eine mögliche Erklärung – dem motorischen Einüben der für das Schreiben benötigten Bewegungen. Es geschieht mit der Produktion dieser „bewusstlosen“ Zeichen ohne kommunikative Funktion hier aber auch Folgendes: Die Schreibenden lernen, dass es möglich ist und erwartet wird, Zeichen ohne kommunikative Zeichenfunktion zu produzieren. Ihre Buchstaben haben eine andere Zeichenfunktion: Die „Schönheit“ eines Buchstabens wird hier angestrebt, womit gemeint ist, dass er möglichst genau der Form der Vorgabe entsprechen soll. Die produzierten Buchstaben erzeugen sie also entweder als solche Subjekte, die der erwarteten Vorgabe genügen können, oder als solche, die dazu (noch) nicht in der Lage sind. Bei dieser „Übung“ ist es notwendig, so viele Buchstaben zu produzieren, bis eine Zeile im Heft vollgeschrieben ist. Es ist nicht der Fall, dass das Schreiben des Buchstabens beendet werden kann, wenn er den Vorgaben genügt, obwohl dies ja der Zweck der Übung ist. Somit wird die Funktion einer Heftzeile als weiteres Regulativ erlernt: Es ist nicht das, was entsteht, wenn Buchstaben aneinander gereiht werden, sondern es ist eine Vorgabe, die den Raum des Heftes begrenzt und die ebenfalls genau befolgt werden soll. Angestrebt wird das Schreiben innerhalb der Zeilen und deren Ausfüllen bis zu ihrem Ende:

„In der Volksschule war es zunächst wichtig ein schönes Schriftbild zu präsentieren und nach der gewünschten Norm zu schreiben. Es gab diese so genannten ‚Schönschreib-Hefte‘ bzw. -aufgaben, in denen man hauptsächlich Texte in schöner Form abschreiben sollte. Hier stand nicht die Kreativität im Vordergrund, sondern viel mehr das Erlernen schön zu schreiben. Diese Schreibaufgaben haben mir kaum bis nur wenig Spaß gemacht.“ (SB 20, Z. 8–12)

Das Nachzeichnen von Buchstaben mit dem Ziel, dass diese möglichst genau den Vorgaben ähneln sollten, wird als „Schönschrift“ bezeichnet. Als „schön“ wird also eine größtmögliche Konformität mit Vorgaben gewertet. Dabei existieren genderbasierte Erwartungen an die Schrift, wie es in folgender Darstellung zum Ausdruck kommt:

„Das ständige – für mich sinnlose – Buchstaben nachzeichnen und die immer wieder enttäuschten Erwartungen an eine schöne ‚Mädchenschrift‘ entmutigten mich ebenso wie meine Lehrerin.“ (SB 28, Z. 12–14)

Hier zeigt sich also, dass die erzeugten Buchstaben das Subjekt positionieren und eine institutionelle Erwartung besteht, der Gendererwartung „Mädchen“ in der Schrift nachzukommen. Diese besteht darin, besonders konforme Buchstaben produzieren zu können und damit „Schönheit“ auszudrücken.

Das Konzept des „Schönen“ und „Reinen“ zeigt sich auch später noch als schulische Erwartung an das Schreiben. Die Verfasserin der SB 31 thematisiert, dass „der Druck, schön zu schreiben“ (SB 31, Z. 22–23) im Laufe der Schulzeit nachlässt. Es kann festgehalten werden, dass es die Zeit der Schuleingangsphase/des Schriftsprä-

cherwerbs ist, in der die Erwartung an die Schreibenden-Subjekte, den Vorgaben in Bezug auf die Form der Buchstaben zu entsprechen, am höchsten ist.

Zur Schönschrift gehört nicht nur das „schöne“ Zeichnen der Buchstaben, sondern auch, dass diese in genau der gleichen Weise geschrieben werden sollen, also in der gleichen Richtung und gleichen Form wie vorgegeben. Das wird in der SB 25 deutlich, in der die Verfasserin thematisiert, dass ihr Urgroßvater ihr das Schreiben (als Fünfjährige) beigebracht hat. Dies aber auf eine etwas andere Weise, als es in der Schule vorgesehen gewesen wäre:

„Ich habe z. B. im Laufe meines Lebens bemerkt, dass ich ca. ein Drittel aller Buchstaben und auch Zahlen anders schreibe als andere, die dies in der Schule gelernt haben (z. B. fange ich eine 5 immer von unten an).“ (SB 25, Z. 7–10)

Dies hat sich bei ihrer jüngeren Schwester fortgesetzt, denn die Verfasserin hat dieser die gleiche Art zu schreiben beigebracht, wie sie sie von ihrem Urgroßvater gelernt hatte. Als sie ihren „Fehler“ bemerkt, versucht sie ihn wieder „auszumerzen“:

„Und bevor ich in die erste Volksschulklasse kam, habe ich auch meiner kleinen Schwester schreiben gelernt, die nun die Buchstaben genauso seltsam schreibt wie ich, da ich erst in der Schule erfahren habe, dass diese ganz anders ‚gemalt‘ werden. Nach meiner Einschulung habe ich ihr dann immer Skizzen von Buchstaben (nach dem Schulvorbild) angefertigt, die sie dann ausmalen konnte. Wenn man aber einmal etwas ‚falsch‘ gelernt hat, kann man nur noch schwer umlernen, weswegen meine Volksschullehrerin schließlich vor meiner Art zu Schreiben resigniert hat.“ (SB 25, Z. 17–22)

Das gerade eingeschulte erzählte Subjekt der Verfasserin merkt, dass „ihr“ Schreiben und das von der Schule vermittelte voneinander abweichen. Zwar behält sie „ihre“ Art zu schreiben bei, sie bemüht sich aber sehr, die kleine Schwester wieder neu zu instruieren, ihr das Schreiben noch einmal beizubringen, aber diesmal so, wie es von der Schule gewünscht wird. Als gerade Eingeschulte fertigt sie didaktisches Material für ihre Schwester an, vielleicht orientiert an dem Material, das sie in der Schule zum Schreibenlernen erhält. Die Versuche, das Schreiben wieder umzulernen, dem in der Schule erwarteten anzugleichen, gelingen aber nicht; sowohl sie als auch ihre Schwester behalten „ihr“ Schreiben bei, die Lehrerin „resigniert“ – sie ist also nur widerwillig bereit, dieses Schreiben zu akzeptieren.

Die Verfasserin der SB 25 bleibt „widerständig“, sie entwickelt in der Pubertät wiederum eigene Schriftzeichen:

„Trotzdem finden eigentlich alle meine Handschrift schön; ich habe mir aber auch mit ca. 13/14 Jahren antrainiert, einige Buchstaben auf eine bestimmte Art und Weise zu schreiben, die ich schöner fand.“ (Ebd., Z. 22–24)

Dies ist etwas, das sicher sehr viele Jugendliche tun – eine Art Emanzipation der Handschrift – aber es wird eigentlich nur in dieser Schreibbiografie benannt. Die Verfasserin der SB 25 thematisiert in einer Fußnote, dass sie noch eine Reihe weiterer Alphabete erlernt hat (im Studium): die Kyrillica, die mittelalterliche Kyrillica, die Galgolica, die griechische Schrift und die Kurrentschrift.

b) „Reinheit“

In der Analyse der Schreibbiografien tritt neben dem Anspruch auf „Schönheit“ im Sinne von Konformität mit den Buchstaben-Vorgaben auch der Anspruch auf „Reinheit“ zutage. Damit ist gemeint, dass das Geschriebene keine Anzeichen von Unfertigem, Korrigiertem oder Revidiertem haben soll:

„Als in einem Fall bei einer Prüfungsarbeit mehrere (durchgestrichene) Textanfänge sichtbar waren, wurde dies von der Lehrerin – für mich völlig unverständlich – mit einer kritischen Bemerkung versehen.“ (SB 9, Z. 24)

Mit demselben Ziel gibt es in einigen Schreibbiografien die schulische Praxis der „Reinschrift“:

„In der Schule haben wir in Schreiben immer mit dem Aufsatz begonnen und zu Hause musste man ihn fertig schreiben. Am nächsten Tag war immer die Frage ‚Wieviel hast du geschrieben?‘ und ich hatte fast immer die meisten Seiten, was ganz schön anstrengend war, weil man ab der 3. Klasse zuerst vorschreiben musste und dann das ganze nochmal in Reinschrift schreiben musste, aber wenn ich einmal angefangen hatte, konnte ich mich einfach nicht kürzer halten.“ (SB 16, Z. 13–18)

Die „Reinschrift“ besteht im nochmaligen Abschreiben eines Textes, um ein Produkt zu erhalten, das äußerlich ohne Fehler erscheint und eine äußerlich „perfekte“ Variante des Textes darstellt. In zwei Schreibbiografien sind es die Eltern, die zu Hause auf der Anfertigung von Reinschriften bestehen:

„Ich war auch eine der wenigen SchülerInnen, die schon sehr früh mit einer Füllfeder schreiben durften. In den ersten beiden Volksschulklassen mussten wir mit Bleistift schreiben und je besser und ordentlicher man geschrieben hat, desto früher durfte man auf die Füllfeder umsteigen. Da mir natürlich trotzdem immer wieder Fehler unterlaufen sind, blieb mir nichts anderes übrig, als einen Tintenkiller zu benutzen, um meine Texte zu verbessern. Wenn ich in meinem Aufgabenheft für die Ansichten meiner Mutter zu viel ‚gekillert‘ habe, musste ich die gesamte Seite aus dem Heft ausreißen und alles neu schreiben, da die dunkelblauen Flecken, die ein Tintenkiller hinterlässt, zu hässlich für das Aufgabenheft waren. Damals habe ich das natürlich nicht verstanden und habe mich oft beschwert, doch heute weiß ich, dass ich nur aufgrund dieser Methode meiner Mutter solch eine leserliche und ordentliche Handschrift habe. Es kommt immer wieder vor, dass ich Komplimente für meine Handschrift bekomme, was mich natürlich sehr freut.“ (SB 17, Z. 11–23)

In einem Fall wird das Anfertigen der Reinschrift zu einer Überarbeitungspraxis:

„Ich hatte es mir angewöhnt, nachdem mein Vater darauf bestand, die Aufsätze immer zuerst auf einen Zettel zu schreiben, damit ich sie dann fein säuberlich ins Heft übertragen konnte. So wurden die Aufsätze jedes Mal etwas verändert ins Heft geschrieben, weil mir die erste Variante dann doch nicht so gut gefiel. Das war meine Art Texte zu überarbeiten.“ (SB 18, Z. 67–71)

Der folgende Incident findet wesentlich später in der Schullaufbahn der Verfasserin statt; dennoch soll er bereits hier angeführt werden, weil er auf die hohen schulischen Erwartungen an die normentsprechende Ausführung der Schrift verweist:

„Ich hatte zwar nie eine besonders schöne Schrift, allerdings beschwerten sich die Lehrkräfte auch nicht bei mir, dass etwas unleserlich gewesen wäre. Ich erinnere mich bloß an eine Begebenheit, die ich wohl nie vergessen werde. Ich war damals in der Oberstufe und wurde in Latein an die Tafel gebeten, um dort ein Wort zu deklinieren. Ich begann zu schreiben und ehe ich das erste Wort geschrieben hatte, räusperte sich der Professor⁴⁰, wodurch er mir ein Zeichen gab, dass etwas nicht stimmte. Ich wusste nicht, was ich falsch geschrieben hatte, also schrieb ich einfach weiter. Dann stand der Professor auf und löschte die Wörter von der Tafel. Ich war schon zu Beginn nervös, aber in diesem Moment noch viel mehr. Ich schöpfte Mut und begann die Wörter nochmals zu schreiben, aber da löschte er mir schon das erste Wort von der Tafel und sagte: ‚Hast du denn nicht schon in der Volksschule die Schreibschrift gelernt?‘ Nach diesem Satz war ich wirklich erleichtert und schrieb die Deklination schön säuberlich in Schreibschrift auf die Tafel. Nichtsdestotrotz schrieb ich nach dieser Lateinstunde weiterhin in Blockschrift.“ (Ebd., Z. 42–53)

Es hat nichts mit der Lösung der Aufgabe zu tun, aber die Blockschrift des erzählten Subjekts scheint eine Regel zu verletzen, eine Regel der Institution, dass man in Schreibschrift schreiben müsse, und erst wenn die „Normalität“ wiederhergestellt ist, wenn den Regeln der Institution Genüge getan wird, darf es weitergehen. Es ist ein Subjekt, das man anzunehmen gezwungen ist – das schulische Subjekt, das beinhaltet, dass die expliziten und impliziten Regeln der Institution Schule den Handlungsspielraum bestimmen und die Art des Handelns (und das gehört vielleicht dazu). Übertritt man die Grenze dieses Handlungsspielraums, wird man zurückverwiesen auf das Machbarkeits- und Sagbarkeitsfeld des schulischen Subjekts. Dass dies über etwas so Kleines, so scheinbar Nebensächliches wie die Frage der Schrift (Schönschrift, Schreibschrift) ausgehandelt wird – wobei: aushandeln ist hier vielleicht das falsche Wort, denn die andere Seite, die des_der Schülers_in, hat keine Möglichkeit, zu verhandeln – dass dies also über die eigentliche Nichtigkeit der Frage, ob Schreib- oder Druckschrift, etabliert wird, ist interessant.

Eine Verfasserin thematisiert die ihr arbiträr scheinende Einführung der Schreibschrift nach dem Erlernen der Druckschrift: „Außerdem verstand ich nicht, warum wir zwei Schriftarten lernen mussten, das hatte mir damals niemand erklärt.“ (SB 23, Z. 19–21) Die Verfasserin der SB 58 ist in Bosnien-Herzegowina zur Schule gegangen. Dort wurde ein paralleler Schriftspracherwerb der lateinischen und kyrillischen Buchstaben unterrichtet: „Eine Woche haben wir in lateinischer Schrift geschrieben und eine Woche in kyrillischer Schrift.“ (SB 58, Z. 26–27) Dies führte zu Verwirrung und Tränen:

„Vor allem aber entstand die Verwirrung da einige Buchstaben gleich sind und trotzdem eine andere Bedeutung haben. Dadurch entstanden viele Tränen da ich gerade zu dieser Zeit beide Schriftarten verwechselt habe.“ (Ebd., Z. 23–26)

40 Hier als Bezeichnung für einen Lehrer gebraucht, wie in Österreich üblich.

Zusammengefasst sind die schulischen Erwartungen an das Schriftbild die größtmögliche Entsprechung der Buchstaben gemäß der Vorgaben (Wortebene), was als „schön“ gilt, sowie die Erzeugung eines „reinen“ Schriftstücks, womit ein druckähnliches Produkt ohne Spuren von Überarbeitungen und Revisionen gemeint ist. Darüber hinaus gibt es die Erwartung, nach dem Erlernen der Schreibschrift die Druckschrift nicht mehr anzuwenden, wie sich in dem oben genannten Incident zeigt.

c) Erwartungen an die Körperhaltung

Ein weiterer regulativer Teilaspekt der Schriftsprachvermittlung ist die Anforderung, den Stift auf eine bestimmte Art und Weise zu halten: „Ich erinnere mich noch vage daran, dass meine Volksschullehrerin einiges an der Art auszusetzen hatte, wie ich im Schreibunterricht meinen Bleistift zu halten pflegte.“ (SB 31, Z. 17–19)

Aber nicht nur die Haltung der schreibenden Hand, sondern auch die gesamte körperliche Haltung wird im Schreibunterricht reguliert, denn das Schreiben erfordert das Stillsitzen, wie eine Verfasserin thematisiert:

„Schreiben zu lernen und zu üben war demnach vor allem für meine Eltern eine Herausforderung, da ich lieber im Garten spielte, auf Bäume kletterte oder den Nachbarkindern um zehn Schilling selbst gemachte Armbänder aus meinen alten Strumpfhosen verkaufte (welche deren Eltern dann verärgert zurückbrachten und ihr Geld wieder haben wollten). Oft vergaß ich meine Schulsachen zuhause, und das Stillsitzen in der Schule war vor allem in der ersten Klasse schlicht und weg entgegen meiner Natur. Über die Jahre besserte sich dies und ich lernte still sitzen zu bleiben und meine Aufgaben zu erledigen.“ (SB 13., Z. 12–19)

Erst, als das erzählte Subjekt der Verfasserin lernt, „still sitzen zu bleiben“ (Ebd., Z. 19), ist es ihm möglich, schreibende Tätigkeiten auszuführen.⁴¹

Es gibt beim schulischen Schreiben eine „korrekte“ Form der Buchstaben, eine „korrekte“ Haltung der Hand und des restlichen Körpers und auch eine „korrekte“ Richtung des Schreibens, nämlich von links nach rechts. Diese Richtung privilegiert Rechtshänder_innen. Linkshänder_innen thematisieren die Schwierigkeiten, die für sie mit dem Schreiben von links nach rechts einhergehen:

„Zusammenfassend strengte mich das Schreiben im ersten Jahr sehr an, v. a. dann, als wir mit Tinte schreiben mussten. Ich bin Linkshänderin und verschmierte mit meiner Hand oft bereits Geschriebenes. Das Löschblatt half mir nur sehr wenig.“ (SB 23, Z. 21–23)

41 An dieser Stelle zeigen sich deutlich die weiteren Möglichkeiten, die eine Ethnographie gegenüber der Auswertung von Selbstaussagen hätte, da hier die Körperhaltungen der Schreibenden in ihrer gesamten Vielfalt beobachtet und interpretiert werden könnten. Die Videoaufnahmen von Bina Elisabeth Mohn und Jutta Wiesemann (2007) auf der DVD „Handwerk des Lernens“ zeigen etwa im Kapitel „Aufs Handwerk gucken“ schreibende Jugendliche, die beim Schreiben zwar eine stillere Haltung als vor Beginn ihrer Schreibtätigkeit einnehmen, dabei gleichzeitig aber auch eine Haltung, die typisch für das Jugendalter zu sein scheint: Sie beugen sich beim Schreiben tief über ihr Blatt Papier, legen dabei vielleicht auch ihren Kopf auf die nicht schreibende Hand. Da diese Haltung, so meine Annahme, nicht im Schreibunterricht vermittelt wird, könnte sie als eigen-sinnige Körperhaltung und Schreibpraktik interpretiert werden, die das Regulativ der zuvor vermutlich vermittelten Haltung von Schreibhand und Oberkörper wieder aufricht. Umgekehrt besteht ein Vorteil in den hier ausgewerteten Selbstaussagen, dass es die Perspektive der Verfasser_innen, die Foki, die sie herstellen, und die Akzente, die sie dadurch setzen, erlauben, einem von ihnen dargestellten Aspekt eine besondere Bedeutung für die Entstehung der Schreibenden-Subjekte der Verfasser_innen zu attestieren.

„Vorerst habe ich mir mit dem Lesen und Schreiben etwas Zeit gelassen, wohl eher untypisch für eine Germanistik-Studentin hab ich als Kind viel lieber draußen gespielt oder sogar gerechnet als die Füllfeder zu schwingen. Dementsprechend ist meine Erinnerung an erste Schreibversuche sehr getrübt, dass meine ‘Linkshänder-Klaue’ – wie sie meine Volksschul-Klassenlehrerin, welche Disney’s Cruella de Vil wie aus dem Gesicht geschnitten war, liebevoll nannte – mir jedoch immer wieder Ärger einbrachte und ich dadurch nur ungern das ‚Schreiben‘ übte, ist mir noch sehr lebhaft in Erinnerung.“ (SB 28, Z. 5–12)

„Kurz nach Beginn meiner schulischen Schreiblaufbahn, konkret beim sehr abrupten Wechsel vom Bleistift zur Füllfeder, habe ich mich (als Linkshänderin) schwer damit getan, ‚schön‘ zu schreiben, Heft und Hand waren oft genug gleichermaßen tintenverschmiert. Dennoch schreibe ich bis heute gerne mit der Hand [...]“ (SB 21, Z. 23–26)

Bis in die „60er-, 70er-Jahre hinein“ (Sattler 2006, S. 331) war es im deutschsprachigen Bildungssystem üblich, dass Linkshänder_innen das Schreiben mit der linken Hand verboten wurde und sie auf die Nutzung der rechten Hand, die als die „gute Hand“ galt, umtrainieren mussten. Dies wird in jener Zeit, von der die Verfasser_innen der Schreibbiografien berichten, nicht mehr praktiziert. Linkshänder_innen dürfen fraglos „ihre Schreibhand“ verwenden. Den Linkshänder_innen wird jedoch anscheinend keine für sie passende Schreibhaltung beigebracht, denn die Schwierigkeiten, von denen die Verfasser_innen berichten, etwa das Verschmieren der Tinte durch die schreibende Hand, entstehen nach Johanna Barbara Sattler (2006, S. 328) nur dann, wenn keine für Linkshänder_innen passende Schreibhaltung vermittelt wurde. Gleichzeitig wird die Erwartung an sie gestellt, „schön“ zu schreiben, das heißt ohne diese Verschmierungen. Eine Lehrkraft bezeichnet dieses Schreiben sogar als „Linkshänder-Klaue“ (SB 28, Z. 8). Neben der Abwertung enthält dieser Ausdruck auch die Annahme, dass Linkshänder_innen nicht „schön“ schreiben könnten, dass es also an ihrem Linkshänder_innen-Sein liege, dass ihre Schrift nicht den Erwartungen an „Schönheit“ bzw. Konformität genügen kann.

Nicht in jedem nationalen Schulsystem wird von Schüler_innen in Bezug auf die Handschrift größtmögliche Konformität erwartet. So schreibt Jürgen Hasert (2006, S. 311), dass etwa in Frankreich die Handschrift als Ausdruck der Individualität gelte und weniger stark reguliert wird. Clark und Ivanič (1997) thematisieren genau diese starke Regulation der Handschrift als homogenisierend: „We suggest that over-frequent insistence on neat handwriting – and sometimes on a particular style of handwriting – is in danger of having a homogenising effect on the population and creating docile citizens: a political objective to which nobody would want to admit.“ (Ebd., 192–193)

Die Auffassung, dass die Einhaltung der schriftbildlichen Norm vor der Beachtung des ausgedrückten Inhalts steht, worauf der Incident verweist, zeigt auch der im Folgenden thematisierte Aspekt: die Produktion von Buchstaben in der Schuleingangsphase ohne inhaltliche Bedeutung.

d) Kein Anknüpfen an die Textproduktion der vor-schulischen Phase

Das Schreiben in der Schuleingangsphase, von dem die Verfasser_innen berichten, ist auch davon gekennzeichnet, dass es nicht an die Textproduktionen der vor-schulischen Phase anknüpft. Mehrere der Verfasser_innen berichten davon, dass sie bereits Geschichten entworfen und in Kooperation mit erwachsenen Schreibenden auch niedergeschrieben haben. Bei jenen, die dies nicht thematisieren, könnte aber auch davon ausgegangen werden, dass sie Geschichten kennen und diese auch selbst erzählen können – dies legen die Studien zur Genrebewusstheit von fünfjährigen Kindern nahe (vgl. Sandbank 2001). An dieses Vermögen wird jedoch in den Schreibbiografien in der Schuleingangsphase ausnahmslos nicht angeknüpft. Das Verfassen von Geschichten wird erst nach einer Phase von motorischen Schwungübungen, dem dann folgenden Schreiben von Buchstaben, Wörtern und kurzen Sätzen („[...] meine ersten Mimi und Ami (so hieß der Hund den man dann immer dazu zeichnen durfte)-Sätze“, SB 16, Z. 5–6) erwähnt.

Diejenigen erzählten Subjekte, die bereits vor Schuleintritt Geschichten produzieren, stellen diese Veränderung ihrer literalen Praktiken als Einschnitt dar:

„Mit Länge und fehlenden Ideen hatte ich beim Schreiben nämlich nie Probleme und so übte ich, wurde allmählich besser und hielt immer mehr Fantasien auf Papier fest. Als die Volksschule begann und ich quasi das offizielle, richtige Schreiben lernte, bremste das anfangs meine Kreativität. Plötzlich mussten die Buchstaben auf der Zeile stehen, die Bogen schön geformt werden und dauernd mussten wir sinnlose Wortkonstruktionen wie Mama und Mimi wiederholen. Ich kann mich nicht mehr genau erinnern, ob ich mir zuhause in dieser Zeit das unbekümmerte Drauflosschreiben erhalten konnte, oder es erst wiederfand, als diese Übungszeit vorbei war.“ (SB 49, Z. 10–17)

Das erzählte Subjekt der Verfasserin schreibt bereits vor Schuleintritt Texte, für die es viele Ideen hat. Die Verfasserin stellt dem das „offizielle, richtige Schreiben“ (ebd., Z. 12) der Volksschule gegenüber. Dieses konfrontiert ihr Schreibenden-Subjekt mit umfassenden Veränderungen, die die Konformität der Buchstaben und die für sie unpassenden Anforderungen betreffen. Die zu schreibenden Worte hatten für sie keinen kommunikativen Gehalt, sodass die Verfasserin sie als „sinnlose Wortkonstruktionen“ (ebd., Z. 14) bezeichnet. Sie evaluiert diesen Einschnitt als eine Veränderung, die sie in ihrer Kreativität zumindest für eine gewisse Zeit beeinträchtigte. Ähnlich thematisiert dies die Verfasserin der SB 25:

„Das Schreiben in der Volksschule hat dann nicht mehr so großen Spaß gemacht, es handelte sich anfangs um langweilige Wiederholung ein und desselben Buchstabens, dann kam ein Übergang zu Wort- und schließlich Satzwiederholungen. Ich kann mich erinnern, dass ich mich damals schon zu diesen Aufgaben zwingen musste.“ (SB 25, Z. 28–31)

Darüber hinaus kann gesagt werden, dass das Schreiben der in den Schreibbiografien thematisierten Schuleingangsphase ein Schreiben in Vereinzelung ist. Jedes Schreibenden-Subjekt schreibt allein. Entsprechend finden auch keine Koproduktionen mit schrifterfahreneren Schreibenden-Subjekten statt. Der Kontrast zu den vor-

schulischen Schreibpraktiken ist in dieser Hinsicht groß. Es ist also ein weiterer Aspekt des schulischen Schreibens, wie es in den Schreibbiografien thematisiert wird, dass Schreibenden-Subjekte lernen, dass das Schreiben eine allein auszuführende Tätigkeit ist. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Schreiben als Grundlage einer Beurteilung der_des Einzelnen dienen kann. Im Vergleich zu den vorschulischen Schreibpraktiken ist dieses Schreiben auch keine Form der Zuwendung einer nahen Bezugsperson. Es bleibt offen, ob die Verfasser_innen der Schreibbiografien keine kooperativen Schreibformen in der Schule erfahren haben, oder ob sie dies lediglich nicht thematisiert haben. Es kann festgehalten werden, dass im Korpus kooperative Schreibformen, die in der Schule stattfinden, nicht thematisiert werden.⁴²

e) Konzept der Einzelsprachen: Schreiben nur auf Deutsch

Die differente Bedingtheit des Schreibens entlang der Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ zeigt sich bei Schuleintritt darin, dass das Schreiben im monolingual deutschsprachigen Bildungssystem ausschließlich auf Deutsch stattfindet. Ein doppeltes Regulativ ist hierbei wirksam: Zum einen die Beschränkung des Sprachvermögens der Schreibenden-Subjekte auf die alleinige Schulsprache Deutsch; zum anderen die Anwendung des Einzelsprachkonzepts (Makoni/Pennycook 2006). Mit letzterem ist gemeint, dass in diesem Konzept Sprachen als voneinander getrennte Entitäten gedacht werden. Im monolingual deutschsprachigen Schreiben findet ein Schreiben statt, das Schreibende dazu zwingt, strikt zwischen Sprachen zu trennen. Außerdem lernen sie dabei auch, dass Deutsch die Schulsprache, also die in der Schule erwünschte, erwartete und legitime Sprache ist, ihre weiteren Sprachen dies jedoch nicht sind. Beim erzählten Subjekt einer Verfasserin führt dies zu einer „unvergesslichen Qual mit dem Schreiben“ (SB 8, Z. 19):

„Leider machten mir die Schreibaufträge viel Mühe, da ich eine gesprochene Zweitsprache verschriftlichen musste, die mir oft unverständlich schien. Ich dachte doch in meiner Muttersprache und sollte die Gedanken danach nicht nur ins deutsche übersetzen aber auch noch verschriftlichen. Diese Zeit prägte eine unvergessliche Qual mit dem Schreiben. Die oft unverständliche Sprache raubte die Freude und ich schrieb nur, weil ich es musste. Simple Schreibaufgaben nahmen nicht nur viel Zeit, aber zwangen auch das doppelte im Vergleich zu Muttersprachlern zu leisten. Jedes mal verwendete ich die selbe, mühevollen Strategie des Übersetzens, um produktiv zu sein. Diese Technik verlieh meinen Texten keine lexikalische und stilistische Korrektheit, da es eins-zu-eins-Übersetzungen waren. Die Schreibkompetenz steigerte sich, aber sehr langsam.“ (SB 8, Z. 16–25)

Für das mehrsprachige erzählte Subjekt der Verfasserin der SB 8 wird der Schriftspracherwerb im Deutschen zu einer Situation, in der sie in die Lage kommt, ihre sprachlichen Ressourcen für den Schriftspracherwerb nicht nutzen zu dürfen. Sie ist gezwungen, „eine gesprochene Zweitsprache“ zu „verschriftlichen“ (ebd., Z. 16–17).

⁴² Bezogen auf die Freizeit gibt es diese schon, wenn auch etwas später, im Jugendalter: So verfassen manche Schüler_innen zusammen Zeitschriften oder Comics; drei Schülerinnen schreiben gemeinsam ein Tagebuch, das unter ihnen weitergegeben wird.

In der ihr auferlegten Trennung ihres Sprachvermögens in zwei Einzelsprachen wendet sie eine Übersetzungsstrategie an, um die Brücke zwischen ihren Ressourcen und dem, was von ihr erwartet wird, selbst herzustellen. Dabei bezeichnet sie diese Strategie als sehr mühevoll. Sie schreibt, dass ihr erzähltes Ich mehr Zeit benötigte und doppelt so viel leisten musste wie „Muttersprachler“.

Insofern erhalten Schreibende in dieser Phase des Schriftspracherwerbs Kontakt mit dem Anspruch des monolingual deutschsprachigen Bildungssystems, „das Nationale“ (im Sinne von nationalstaatlicher Einsprachigkeit) zu vermitteln. Dies betrifft alle Schreibenden.

e) Gegenbeispiele: Freudvolle Schriftspracherwerbsprozesse

Einigen (14 von 29, die ihren Schriftspracherwerb in ihren Schreibbiografien beschreiben) bleibt diese Phase als sehr unschön in Erinnerung; manche thematisieren aber auch, dass ihnen der Schriftspracherwerb Freude bereitet hat.

„Es hat mir Spaß gemacht, in der Grundschule schreiben zu lernen. Ich erinnere mich sehr dunkel an eine Situation, als ich mit meiner Nachbarin darüber gesprochen und gesagt habe, wie viel Freude mir Schreiben bereitet, aber wie schwer das Schreibschrift-Z zu schreiben ist. Diese vielen Bögen, die man da machen muss. Aber als ich diese 'Hürde' überwunden habe, ging es schnell mit dem Schreiben und der Leidenschaft dafür.“ (SB 45, Z. 9–13)

Dem erzählten Schreibenden-Subjekt bereitet das schulische Schreiben viel Freude, obwohl ihr noch ein bestimmter Buchstabe, das „Schreibschrift-Z“, Mühe bereitet. Nachdem sie diese Schwierigkeit überwinden konnte, kann sie nun rasch schreiben – oder nun rasch ihre Schreibfähigkeiten entfalten –, und sie entwickelt eine Leidenschaft für das Schreiben.

Für das erzählte Subjekt der Verfasserin der SB 30 entsteht mit der Schriftaneignung eine neue Möglichkeit des Schaffens:

„Nachdem ich mir zuerst die einzelnen Buchstaben, dann Wörter und schließlich ganze Sätze angeeignet hatte, wurde das Schreiben schließlich zu einem Instrument, mit dem ich plötzlich auch Eigenes schaffen konnte. All die Geschichten und Gedanken, die in mir steckten konnten sich mithilfe meiner Kreativität und einer simplen Füllfeder plötzlich materialisieren.“ (SB 30, Z. 6–10)

Für das erzählte Subjekt dieser Verfasserin ist das Erlernen von Buchstaben, Wörtern und Sätzen ein Aneignungsprozess. Dieser Prozess befähigt das Subjekt in der Darstellung der Verfasserin, als Autorin tätig zu sein: Sie kann nun ihre „Geschichten und Gedanken“ (ebd., Z. 9) zu Papier bringen. Diesen Vorgang, der hier Inneres mit Äußerem verbindet, bezeichnet sie als Materialisierung und verweist damit auf die Faszination, die die Materialität und Dauerhaftigkeit von Schrift für dieses Subjekt besitzt.

f) Zusammenfassung

Als Konsequenz dieser Phase zeigt sich, dass alle Verfasser_innen Schrift erwerben. Außerdem wird das Einzelsprachenkonzept erlernt und somit das Konzept der monolingualen deutschsprachigen Schule. Dem geht für die erzählten Subjekte, die als nicht-erstsprachliche Subjekte des Deutschen gelten, eine Phase voraus, in der sie bereits die Bedeutung des Deutschlernens erfahren. Neben der Schreibfertigkeit werden Konzepte von Schönschrift und der korrekten Haltung des Stifts, des Stillsitzens sowie der korrekten Schreibrichtung und Form der Buchstaben erworben. Dabei wird ebenfalls gelernt, dass es in diesen Belangen eine Form der Korrektheit gibt. Dabei wird die Kenntnis erworben, dass ein schulisches Schreibenden-Subjekt nur werden kann, wer all diese Dinge befolgt. Gleichzeitig ist das Verschriftlichen von ausgedachten Geschichten oder von Mitteilungsbedürfnissen nicht Teil dieser Phase des Schreibenlernens. Die Schreibdidaktik hat hier mittlerweile andere Empfehlungen erarbeitet (vgl. zum Beispiel „Das leere Blatt“ bei Dehn/Hüttis-Graff 2010, S. 32 ff. oder Sturm/Weder 2016). Günther Schorch (2006, S. 283) etwa erwähnt sogenannte „Kritzelpriefe“ als Methode im Rahmen eines kommunikationsorientierten Schreib-Anfangsunterrichts: Schüler_innen schreiben sich zunächst Kritzelpriefe, in die nach und nach Buchstaben eingefügt werden, sobald sie erlernt werden. Es ist daher gut möglich, dass im heutigen Schreibunterricht die Verschriftlichung von Text zu Kommunikations- und Ausdruckszwecken häufiger ihren Platz hat. Jedoch stellt die Frage, wie sich die Bedingungen des Schreibenlernens heute gestalten, ein wichtiges (unterrichtsethnographisches) Forschungsdesiderat dar, da Verhaltensweisen als Habitualisierungen lange fortwirken können. Die Studie von Jasmin Merz-Grötsch (2001), in der 153 Schüler_innen der Sekundarstufe I in einer Fragebogenerhebung nach ihrer Sicht auf das schulische Schreiben befragt werden, zeichnet diesbezüglich ein eher ernüchterndes Bild. Was aufgrund des Materials der vorliegenden Untersuchung gesagt werden kann, ist, dass bei den Schreibenden, die heute Verfasser_innen der Schreibbiografien und somit Studierende sind, keine kommunikative Schreibdidaktik zur Anwendung gelangte. Hier wurde eine Trennung der kommunikativen von den äußerlichen Aspekten der Schrift vorgenommen, und die Schreibenden wurden dieser Trennung in dieser Phase unterworfen – auch dann, wenn sie zum Teil davor bereits Schreiberfahrungen sammeln konnten, die die Verschriftlichung von Geschichten umfasste.

Das heißt, dass mit dem Einüben in schulische Praktiken, wie es die Verfasser_innen der Schreibbiografien als Schüler_innen erlebt haben, eine Disziplinierung einherging. Die erworbene Fertigkeit wird sodann Gradmesser der erreichten Disziplinierung, da die Schreibprodukte nun zur Grundlage der Beurteilung des Schreibens werden. In dieser Phase entsteht auch ein Vergleich mit anderen: „Ich krakelte unbeholfen meine Buchstaben in mein Heft und verzweifelte fast, als ich die wunderschön geformten Buchstaben meiner Sitznachbarin sah.“ (SB 23, Z. 15–16) Die Subjekte lernen nicht nur, dass ihre Schreibprodukte beurteilt werden, sondern sie lernen auch, ihre Texte mit denen anderer zu vergleichen und daraus Einschätzungen über ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten als Schreibende abzuleiten:

„Das zügige Schreibtempo meiner Sitznachbarin, der es immer mühelos zu gelingen schien, alle Aufgaben in der vorgeschriebenen Reihenfolge abzuarbeiten, zernte damals zusätzlich schwer an meinem Nervenkostüm.“ (SB 31, Z. 47–50)

5.3.2.2 Zweite Phase: Kontakt mit schulischen Textsorten/Schreiben von Texten im institutionellen Kontext

Von der ersten Phase abgetrennt ist nun die zweite Phase der Aneignung von Schreibpraktiken im Kontext der Institution Schule. Die schulischen Schreibpraktiken sind in Form von Textsorten organisiert. Nach dem Schriftspracherwerb (1. Phase), in der eine Unterwerfung unter das schulische Erfordernis erfolgt, beim Schreiben Normen zu berücksichtigen, folgt nun das Erlernen bestimmter Textsortenbezogener Normen.⁴³

Institutionelle Textsorten haben Namen, z. B. Bildergeschichte, Erlebniserzählung, Erörterung. Es ist abhängig vom nationalen Bildungskontext, welche institutionellen Textsorten es gibt. So thematisiert die Verfasserin der SB 26 die Textsorte „kleine Gedanken“ in Italien oder die Verfasserin der SB 1 im Iran eine Textsorte, die an eine Abhandlung erinnert – die Aufgabe, über ein bestimmtes Thema zu schreiben.

Diesen Textsorten und dem institutionellen Schreiben ist gemein, dass sie nicht in einen konkreten Kommunikationszusammenhang eingebettet sind. Es gibt in den meisten Fällen kein Publikum.

Das schulische Schreiben ist hingegen eng verknüpft mit Beurteilungspraktiken, die sich auf die Schreibprodukte beziehen. Viele Verfasser_innen thematisieren, dass sie in dieser Phase lernen, wie abhängig die Beurteilungspraxis von der jeweiligen Lehrperson und wie willkürlich sie somit ist. Dies führt für viele dazu, ihr Schreiben an den Vorgaben der Lehrperson auszurichten.

Das Schreiben der schulischen Textsorten wird bei vielen mit zeitstrukturierenden, wiederkehrenden Aufgaben verbunden. Thematisiert werden etwa eine wöchentliche Schreib-Hausübung oder die Praktik, dass der Beginn eines Aufsatzes immer zur Schulzeit erfolgt und zu Hause dann das Fertigschreiben. Aber auch kleinere Zeiteinheiten erfahren diesbezüglich eine Regulation. So thematisieren manche Verfasser_innen, dass eine bestimmte Reihenfolge in der Bearbeitung der Aufgaben eingehalten werden muss:

Die Verfasserin der SB 31 erwähnt, dass sie sich bei Schularbeiten sehr unter Druck gesetzt gefühlt hat und es ihrer Sitznachbarin gelang, „alle Aufgaben in der vorgeschriebenen Reihenfolge abzuarbeiten“. (SB 31, Z. 48–49) Das bezieht sich auf das Verfassen der Gliederung, die vor dem Text entstehen musste: Es werden nicht nur bestimmte Elemente und damit auch Arbeitsschritte erwartet (Gliederung, Text), sondern die Reihenfolge der Arbeitsschritte ist ebenfalls vorgeschrieben.

⁴³ Die Schreibpraktiken der Verfasser_innen beschränken sich nicht auf nur schulische. Viele berichten auch davon, außerschulisches und persönliches Schreiben zu pflegen. Im Folgenden wird jedoch der Fokus vor allem auf schulisches Schreiben gelegt.

Es entstehen Formulierungsroutinen:

„Ich hatte es gern meine Aufsätze mit einer oder mehreren Fragen zu beginnen und mein Satzsatz lautete sehr häufig wie folgt: ‚Im Großen und Ganzen bin ich der Ansicht, dass...‘. Das war die ganze Strukturierung meiner Texte, denn der Rest ergab sich von selbst; dieser wurde nicht mehr geplant, außer dass ich darauf achtete, alle Argumente einfließen zu lassen, ja nichts auszulassen und auch auf die einzelnen Absätze nicht zu vergessen.“ (SB 18, Z. 73–78)

Die Verfasserin der SB 18 lässt ihr erzähltes Subjekt darstellen, welche Floskeln bzw. Formulierungsroutinen es für das Schreiben entwickelte. Es handelt sich um strukturierende Elemente, die dieses Schreibenden-Subjekt automatisiert und beim Schreiben nurmehr mit Inhalt füllen muss.

Das Schreiben in und auf Textsorten hin geschieht bedingt durch die Vorgaben im Curriculum. Von diesen Vorgaben scheint kaum abgewichen zu werden. Somit durchlaufen die Schreibenden alle Begegnungen mit ähnlichen Textsorten, wenn sie eine Bildungsinstitution in Österreich oder Deutschland besuchen.⁴⁴

Der Kontext des Schreibens in diesen Textsorten ist also die Schule und deren Curriculum. Das Schreiben findet im Schulgebäude selbst und zu Hause statt. Das schulische Schreiben in einer österreichischen oder deutschen Bildungsinstitution erfolgt hauptsächlich in der Sprache Deutsch. Weitere Schreibsprachen kommen nur im Fremdsprachenunterricht vor, vor allem der Englischunterricht wird hier erwähnt.

Die Verfasser_innen thematisieren, welche Textsorten ihnen Freude gemacht haben und welche weniger. Hiermit reagieren sie auf einen Teil des Schreibimpulses („Welche Arten von Schreiben haben Ihnen Freude gemacht, welche weniger?“). Ein wiederkehrender Zusammenhang ist jener: Je mehr Spielraum die Textsorten lassen, desto mehr Freude bereiten den meisten Schreibenden diese Textsorten. Manche thematisieren, dass ihnen die Vorgaben jegliche Fantasie abschnüren (Hervorhebungen durch MK, Anm.):

„Meine Italienisch-Lehrerin meinte, dass ich **eine bestimmte Struktur** (Einführung, Erklärung, Argumentierung und Schluss) während der Verfassung **eines Essays folgen musste**, obwohl es auf diese Art und Weise noch schwieriger werden konnte, da ich **kaum Platz für meine eigene Vorstellung der Arbeit und folglich für meine Ideen lassen konnte**. Der Resultat war es, dass ich zu wenige Idee hatte, um jede Essay fortzusetzen, nachdem ich ein paar Notizen zu jedem Teil dieser bestimmten Struktur gemacht hatte, obwohl ich die ‚wichtige‘ Struktur des Textes schon fest im Kopf hatte.“ (SB 26, Z. 15–21)

„Gerne habe ich noch Bildergeschichten verfasst, Erlebniserzählungen zu Themen, die entweder völlig uninspiriert waren oder zu denen man sich irgendein erfundenes, aber realistisch scheinendes Erlebnis zusammenreimen musste, waren mir ein Graus, ebenso auch Nachschriften oder Diktate. **Diese Form des Zwangs und der Kontrolle empfand ich nicht nur als phantasielos, sondern vor allem als hemmend und einschüch-**

44 Über Textsorten in anderen staatlichen Bildungssystemen können im Rahmen dieser Untersuchung nur insoweit Aussagen gemacht werden, wenn diese im Material thematisiert werden.

ternd. Gerade zu Beginn der Schulzeit stehen Kinder ohnehin sehr unter Druck (durch sich selbst, die KollegInnen, die Eltern, die neue Lebenssituation). Warum muss dieser Stress auch noch durch die Schule, die Form(en) des Schreibens erhöht werden? Bei der Nachschrift konnten viele den Text schon auswendig mitsprechen, das häusliche Einüben dieser erschreckend konstruierten, phantasielosen und (über)didaktisierenden Texte ist mir noch immer in Erinnerung.“ (SB 2, Z. 64–74)

„Bildgeschichten konnte ich in der Volksschule nie so richtig leiden, **die waren ja schon irgendwie vorgegeben**, ich mochte lieber diese Aufgabenstellungen, wo man zu einer Überschrift einen Aufsatz schreiben musste.“ (Ebd., SB 16)

„**Das immer wieder strenge Rahmen** bei den Textzusammenfassungen, bei der Schularbeiten, bei den Erörterungen und damit die Sache noch schlimmer wird, die von Genre abhängigen Schreibstils (und als Kirsche auf die Schlagobers drauf, die speziellen Forderungen der einzelnen Lehrer), **hat meine Phantasie totgeschlagen** (dies mag vielleicht brutal klingen, aber so habe ich das zumindest damals erlebt).“ (SB 43, Z. 58–64)

Eine Schreibende bezeichnet das Beachten der sprachlichen Normen als „Korsett des Vornehmen und grammatisch richtigen Ausdrückens“ (SB 58, Z. 41).

Manche Schreibende haben jedoch auch eine Vorliebe für fiktionale Textsorten:

„In der Volksschule hat mir das Geschichtschreiben großen Spaß gemacht, egal ob es sich um eine Bildergeschichte, Erlebniserzählung oder Fantasiegeschichte handelte.“ (SB 17, Z. 9–11)

Für die Verfasserin der SB 12 stellen die schulischen Textsorten eine Art erweiterte Redezeit dar – Zeit, ihre Ansichten mitzuteilen, die für sie eine Mitteilungsfunktion erfüllen. Außerdem kann es einen Unterschied machen, wie geschützt der Schreibraum ist (so gibt es z. B. in der Hauptschule von SB 28 in der ersten Leistungsgruppe einen kleinen, geschützten Raum). Schulisches Schreiben hat in der Darstellung der Verfasser_innen oft wenig mit Kommunikation oder Selbstausdruck zu tun – Funktionen, die für viele Verfasser_innen für außerschulisches Schreiben wichtige Aspekte darstellen. Wenn jedoch innerhalb institutionellen Schreibens Selbstausdruck verordnet wird, etwa durch Reflexionen (oder auch durch die Aufgabe „Schreibbiografie“), wird dies als Zwang zur Offenbarung empfunden:

„Am wenigsten macht es mir Freude, wenn ich mich schreibend offenbaren muss. [...] Bei Reflexionen, dieser Schreibbiografie und allen Textsorten, mit denen ich für mich Werbung (Bewerbung) machen muss, kosten mich sehr viel Überwindung und Energie.“ (SB 15, Z. 31–36)

Ein wichtiger Aspekt ist die Kenntnis von „Regeln“ und Erwartungen in Bezug auf die Textsorten und deren Beurteilung. Je klarer den Schreibenden diese Erwartungen sind, desto sicherer fühlen sie sich.

Die Beurteilungspraxis hat über ihre starke Verknüpfung mit dem Selbstkonzept als Schreibende_r ebenfalls einen Einfluss auf die Frage, welche Textsorten als

freudvoll erlebt werden. So führen Erfahrungen, für ein bestimmtes Schreiben eine sehr gute Beurteilung zu erhalten, dazu, dass dieses Schreiben gern gemacht wird.

„Womit ich mich jedoch ganz und gar nicht anfreunden konnte, egal wie oft ich es noch versuchte, war die Analyse einer Werbung oder das Verfassen eines satirischen Textes. Diese Textsorten kann ich bewusst als meine negativsten Schreiberfahrungen bezeichnen, was sich damals auch in meinen Schularbeitsnoten widerspiegelte, die auf einmal zwei Grad schlechter waren und mich zugegebenermaßen ziemlich aus der Bahn warfen, da ich es sonst immer gewohnt war, gute Bewertungen für meine Texte zu bekommen und mir das auch ein gewisses Selbstbewusstsein und ein Gefühl von enormer Zufriedenheit gab, einfach zu wissen, dass es da etwas gibt, dass ich gut kann und daneben leidenschaftlich gerne tue.“ (B 5, Z. 49–56)

„Ich habe immer gerne geschrieben und wurde durch gute Noten noch stärker dazu angespornt.“ (SB 22, Z. 4)

„Das Schreiben in der Schule war leider immer mit einer Form der Bewertung verbunden und die Zufriedenheit mit einem Text deshalb eher eine Seltenheit.“ (SB 33, Z. 20–22)

Eine wichtige Handlungsstrategie, um mit dem stark regulierten schulischen Schreiben umzugehen, ist das Nutzen von außerschulischen Gelegenheiten zum Schreiben, um den Bedürfnissen nach Selbstausdruck und Kommunikation im Schreiben nachzukommen. Für mehrsprachige Schreibende ist im außerschulischen Schreiben auch das Schreiben in der oder den in der Schule nicht erlaubten oder nicht praktizierten Schreibsprachen möglich.

Strategien, um mit den Anforderungen schulischen Schreibens umzugehen, sind außerdem die Bitte um Hilfe in der Familie. In einem Fall (SB 53) werden auf die Weigerung des erzählten Subjekts hin, die entsprechenden Texte selbst zu schreiben, die Schreib-Hausübungen durch die Mutter erledigt; es erfolgt eine vollständige Flucht vor dem schulischen Schreiben.

Manche Schreibenden-Subjekte wenden sich gegen die Erwartung der Bildungsinstitution, entsprechend der etablierten Viabilitätskriterien zu schreiben. Sie folgen eigenen Vorstellungen bezüglich Schrift und der Art und Weise, wie sie Texte schreiben möchten. Dabei stellen sie sich aber nicht außerhalb von Viabilität: „Meiner Deutschlehrerin verdanke ich viel. Ich weiß, Sätze wie diese sind altmodisch. Es ist aber so. Ich habe gerne geschrieben, besonders gerne gegen jene Regeln und Strukturen, die sie uns vorsetzte. Der Trick bestand darin, um eine geregelte Inhaltsangabe herumzukommen und trotzdem einen Text zu fertigen.“ (SB 48, Z. 11–14) Dies stellt eine alternative Schreibentwicklung in dieser Phase dar, nämlich die Behauptung eigener Vorstellungen vom Schreiben gegen die Erwartungen der Bildungsinstitution. Die Verfasserin der SB 31 behält ihre eigene Schrift und passt sie nicht den Schönschrifterwartungen an.

Die Verfasserin der SB 48 orientiert sich nicht an den Vorgaben der Bildungsinstitution, sondern an ihren Vorbildern, nämlich Schriftsteller_innen:

„Denn die Schriftsteller hielten sich ja auch nicht an den Plan XY. Und das war es, was ich zu dieser Zeit werden wollte. Zwischen der Zirkuskünstlerin, die mit einer Truppe Verrückter die Welt bereist, und der obligatorischen Lehrerin standen die Schriftsteller und winkten mir mit wirren Haaren und dicken Brillengläsern zu. Nicht auszudenken, dass sie Kapitel im Voraus planten. Nein, diese Wortschwälle, die mussten aus ihnen herausbrechen, sie mussten nächtelang im schwächer werdenden Schein alter Schreibeschlampen Texte verfassen, die aus ihrer Kreativität und Inspiration allein entstanden, wenn sie nicht gerade über die Kunst philosophierten oder verwirrt in Flüsse sprangen.“ (Ebd., Z. 14–21)

Sie nennt hier ihre Vorstellung des kreativen Hervorbrechens von Wortschwällen beim Schreiben. Insofern ist Autor_innenschaft etwas anderes als die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Schreiben. Handlungsfähig werden auch jene Schreibenden-Subjekte, die lernen, entsprechend der Viabilitätskriterien einer Institution zu schreiben und deren Schreibenden-Subjekt somit in der Unterwerfung produziert wird. Damit das Projekt der Entwicklung von Autor_innenschaft, der Behauptung eigener Vorstellungen vom Schreiben gegen die Erwartungen der Bildungsinstitution, nicht scheitert, ist das Erreichen einer Art Vereinbarung, einer Neuaushandlung von eigenen, idiosynkratischen Viabilitätskriterien notwendig.

Im gesamten Korpus kommt diese Form der Neuaushandlung von Viabilitätskriterien sehr selten vor. Für die Kategorie/für das Viabilitätskriterium „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ kann im Korpus keine solche alternative Strategie beobachtet werden. Dies zeigt wiederum die differente Bedingtheit der Schreibentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Eine Behauptung eigener Vorstellungen vom Schreiben scheint nur von der Position des fraglos als erstsprachliches Subjekt des Deutschen geltenden Subjekts möglich zu sein. Wer als Heranwachsende_r die Position „nicht-erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ zugewiesen bekommt bzw. von dieser Position aus agiert/agieren muss, ist dem Druck, das Viabilitätskriterium „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ zu erfüllen, so stark ausgesetzt, dass ein Behaupten eigener Vorstellungen nicht möglich erscheint. Allerdings finden sich bei mehrsprachigen Schreibenden-Subjekten andere Strategien der Neuaushandlung ihrer Positionierung oder der lingualen Bezugsmatrix, die sie positioniert, etwa die Neudefinition ihrer Sprachigkeit („zwei Muttersprachen“, SB 6), wodurch sie der hegemonialen Positionierung als zweitsprachig und defizitär ein eigenes Bezugssystem entgegensetzen. Dies geschieht in den im Korpus vertretenen Schreibbiografien jedoch nicht während der Phase des Schreibens für Viabilität, sondern von einer Position einigermaßen erreichter Viabilität aus (vgl. Kap. 3.2, „Academic Literacies als sensibilisierendes Konzept“).

Eine Konsequenz dieser Phase ist, dass die erzählten Subjekte das Schreiben in der Form von Textsorten erlernen. Sie lernen, dass die Beurteilung von Vorgaben abhängt, die auf die Textsortenmerkmale ausgerichtet sind. Durch das Instrument der Beurteilung lernen sie, ihr Schreiben auf diese Textsortenmerkmale hin auszurichten. Funktionen wie Ausdruck/Selbstaussdruck, Mitteilung oder das Spiel mit Sprache treten für die meisten Schreibenden beim schulischen Schreiben völlig in den Hintergrund bzw. tauchen gar nicht erst auf. Indem sie ihr Schreiben auf Vorgaben

und Vorlieben von Lehrpersonen hin auszurichten lernen, lernen sie auch das „Schreiben als Erfüllen eines Auftrags“ kennen, das in der nächsten Phase, dem Schreiben in Viabilität, für viele eine umfassende Schreibrealität wird. Ob Schreibenden-Subjekte mit dem Schreiben noch andere Aspekte verbinden als das Ziel, bestimmten Textsortenmerkmalen zu genügen, hängt davon ab, inwiefern für sie das Schreiben außerhalb des schulischen Kontexts eine Funktion entfalten kann.

Subjektivierungstheoretisch kann das Schreiben in Textsorten als Fortführung, als Ausdifferenzierung des mit dem Schrifterwerb begonnenen Doppels von Unterwerfung und Ermöglichung gelesen werden. Textsorten wirken ermöglichend, weil sie ein Gerüst vorgeben, das anleitend und hilfreich sein kann; sie erlauben auch die Benennung von Beurteilungskriterien und somit bis zu einem gewissen Grad ihre transparente Kommunikation, was für die Schreibenden sehr wichtig ist. Aber Textsorten schränken auch ein: Die Textsorte steckt ein Sagbarkeitsfeld ab, auf einer semantischen, aber auch auf einer „modalen“ Ebene. Es ist vorgegeben, welche Elemente, welches Register, welchen Grad an Abweichung von der Vorgabe sich Schreibende erlauben können. Abgesehen davon ist das Schreiben in Textsorten ein weiteres Set von Schreibpraktiken, in deren Ausübung sich die Einordnung in den Viabilitätskontext Schule vollzieht.

5.3.2.3 Zusammenfassung: Schreiben für Viabilität

In diesen beiden Phasen – dem Schriftspracherwerb und dem Erlernen des Schreibens in Textsorten – werden mit einer Vielzahl von regulierten schulischen Schreibpraktiken die Kriterien für viables Schreiben in der Schule etabliert. Die Schreibenden eignen sich diese Schreibpraktiken an und vollziehen damit ihre Subjektivierung als Schreibende, das heißt einerseits als Subjekte, die des Schreibens fähig sind, was ihnen viele Möglichkeiten des Ausdrucks, der Mitteilung, des Sprachspiels, der Komposition von Fiktionalität etc. eröffnet; andererseits werden sie durch und in diesen Praktiken regulierte Schreibenden-Subjekte. Die Schreibenden-Subjekte lernen in dieser Phase, dass Schreibpraktiken mit Viabilität in dem Bildungskontext verknüpft sind, den sie besuchen, und dass die Unterwerfung unter die Regulation durch diese Praktiken eine Voraussetzung für das Erlangen von Viabilität in diesem Kontext darstellt. Sie lernen, dass ihr Schreiben einen Bezug zur Verhandlung ihrer Viabilität in diesem Bildungskontext besitzt, sie lernen, dieses so zu modifizieren, dass es die Kriterien dieses Bildungskontextes für Viabilität erfüllt und sie lernen, für Viabilität zu schreiben.

In der Gesamtheit der Fundstellen wird deutlich, dass dieser Prozess ein langandauernder und sehr umfassender ist. Es gibt beim schulischen Schreiben keinen Aspekt, der frei von institutioneller Regulierung wäre. Es ist ein Prozess der Unterwerfung unter diese Kriterien, ein Prozess der Verinnerlichung der institutionellen Ordnung durch die Aneignung der regulierten Schreibpraktiken. Es ist eine praktische, handelnde Herstellung dieser Schreibenden-Subjekte – als konforme, sich an den Kriterien für die Erlangung von Viabilität orientierende und orientierte Subjekte. Als Konsequenz dieser Phase erfolgt für viele Subjekte der Verlust der Freude

am Schreiben und ihr Ersetzen durch eine Freude an guter oder sehr guter Beurteilung. Das Vergleichen des eigenen Schreibens mit anderen, das Evaluieren des eigenen Schreibens im Vergleich zum Schreiben anderer und die Beurteilung des eigenen Schreibens als etwas Gutes oder Schlechtes wird in dieser Phase ebenfalls erlernt.

Es ist für die Schreibenden-Subjekte, wie sie in den Biografien konstruiert werden, kaum möglich, sich diesem regulierenden Zugriff der Institution zu entziehen. Nur sehr vereinzelt werden widerständige Praktiken, die diesen Zugriff subvertieren, thematisiert. Für Subjekte, die als nicht-erstsprachliche Subjekte des Deutschen gelten, enthält diese Phase gleichzeitig die Verknüpfung des Schreibens mit der Anforderung, eine Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen zu erreichen.

5.3.3 Schreiben in Viabilität

Der Beginn der Phase „Schreiben in Viabilität“ ist dann anzusetzen, wenn das Schreiben nach Viabilitätskriterien ausgerichtet wird, also den Praktiken folgt, die vorher etabliert wurden, und wenn dadurch eine bestimmte Form von Schreibhandlungsfähigkeit erreicht wird: die Fähigkeit zur Produktion von Texten, die den Viabilitätskriterien entsprechen.

Schreiben in Viabilität bedeutet, dass die Validität des Viabilitätskontexts von den Schreibenden gekannt und anerkannt wird. Das Schreibprodukt ist demnach eine Bestätigung dieses Kontexts und seiner Machtverhältnisse sowie gewissermaßen eine Reproduktion dieses Gefüges im Schreibprodukt.

Die Anerkennung der vorher etablierten Viabilitätskriterien vollzieht sich in einer Ausrichtung des Schreibens an diesen Kriterien. Dies kann subjektivierungstheoretisch als gleichzeitige Unterwerfung und Ermöglichung interpretiert werden. Diese spezifische Unterwerfung produziert Schreibende, und zwar als solche, die das Schreiben nach Viabilitätskriterien anerkannt und eingeübt haben. Es sind solche Schreibende, die ein Bewusstsein dafür ausgebildet haben, dass es innerhalb von Bildungsinstitutionen notwendig ist, ihr Schreiben an Viabilitätskriterien auszurichten. Dieser Aspekt wird zu einem Teil des Schreibenden-Subjekts und ist daher nicht leicht ablegbar, selbst wenn dies angestrebt werden sollte.

Schreiben in Viabilität ist ein Schreiben, das sich der Anerkennung durch den Viabilitätskontext einigermaßen sicher sein darf, da es weiß, wie es den Kriterien dieses Kontexts entsprechen kann. Es ist daher ein weitgehend „sicheres“ Schreiben. Schreibende haben den Viabilitätskontext nun sozusagen „durchschaut“ und nutzen seine Kriterien, um Schreibprodukte zu produzieren, die den Status „in Viabilität“ gewähren oder aufrechterhalten.

Der Zeitpunkt, zu dem „Schreiben in Viabilität“ erreicht wird, geschieht in den ausgewerteten Schreibbiografien bei manchen rasch, bei anderen spät, bei einigen nie. Für manche ist jede neue Schreibaufgabe ein erneutes Schreiben für Viabilität. Zu beobachten ist, dass bei einer Änderung des Viabilitätskontexts wiederum eine Phase des Schreibens für Viabilität beginnt, zum Beispiel beim Übergang von der Schule an eine Universität, bei einem Schulwechsel in Folge von Migration und zum

Teil auch beim Wechsel einer Lehrkraft. Diese Phase hält solange an, bis die neuen Viabilitätskriterien etabliert wurden und deren schreibende Übernahme erfolgt ist.

Die Praxis, mit der über die Viabilität von Schreibenden anhand ihrer Schreibprodukte kommuniziert wird, ist die Beurteilungspraxis. Über die vergebenen Noten erhalten die Schreibenden eine Rückmeldung bezüglich der Viabilität ihrer Schreibprodukte. Indem Noten Auskunft über Viabilität geben und indem vorher etabliert wurde, dass man schreibt, um Viabilität zu erhalten, besteht ein starker Anreiz, für Noten zu schreiben. Viele Schreibende machen die Erfahrung, dass diese auch abhängig vom Geschmack oder den Vorlieben der Lehrkräfte sind.

„Meist lieferte ich einfach das ab, von dem ich nach Beobachtung und etwaigem Hausübungs-Trial-and-Error annahm, dass es der Meinung und/oder dem bevorzugten Stil der Lehrperson entsprach.“ (SB 21, Z. 54–56)

Die Verfasserin der SB 21 thematisiert, wie sie als Schülerin ihr Schreiben an den Kriterien von Lehrpersonen ausrichtete. Dabei wird deutlich, dass diese Kriterien nicht transparent gemacht wurden – dies schließt nicht aus, dass es Kriterien gab, die transparent gemacht wurden, aber wenn es sie gab, waren es nicht die, die für die Gewährung von Viabilität entscheidend waren. Genau diese Kriterien findet das erzählte Subjekt in elaborierten Praktiken heraus: durch Beobachtung und Austesten in Hausübungen. Dann orientiert es sein Schreiben an diesen Kriterien. Die Verfasserin der SB 21 benennt ihr Schreiben als „Abliefern“, was auf die Einordnung als Auftragswerk verweist, dessen Zweck mit der vollzogenen „Ablieferung“ erfüllt ist.

Die Verfasserin der SB 14 berichtet von einem ähnlichen Prozess:

„In der ersten Klasse Gymnasium kassierte ich meinen ersten Vierer nach nur Einsen auf sämtliche Volksschulschularbeiten. Damit hatte ich natürlich nicht gerechnet. Vielleicht war dies im Nachhinein betrachtet ein Einschnitt, denn ab diesem Zeitpunkt gewöhnte ich mir an, für die Lehrperson zu schreiben und mich den Wünschen und Vorstellungen jener anzupassen. So jonglierte ich mich durch acht Jahre Gymnasium und kann mich an keinen einzigen Aufsatz erinnern.“ (SB 14, Z. 13–18)

Die Verfasserin der SB 14 thematisiert hier eine Änderung des Viabilitätskontextes, den Wechsel von der Volksschule auf ein Gymnasium. Sie macht die Erfahrung, dass ihre Schreibprodukte nun sehr viel schlechter bewertet wurden als zuvor, was sie überrascht. Rückblickend evaluiert sie diese Veränderung als „Einschnitt“. Sie zieht aus dieser Erfahrung die Konsequenz, die Vorlieben ihrer Lehrpersonen als Viabilitätskriterien zu betrachten und ihr Schreiben an diesen auszurichten. Die Viabilitätskriterien, die die Lehrkräfte ansetzen, erscheinen nicht textfunktional begründbar, sondern bestehen in der Wahrnehmung des erzählten Schüler_innen-Schreibenden-Subjekts in den „Wünschen und Vorstellungen“ (ebd., Z. 17) der Lehrkräfte. Eine gewisse Willkür scheint für es damit verbunden zu sein. Durch diese Anpassung an ihm willkürlich erscheinende und sich mehrmals ändernde Kriterien erreichte das erzählte Subjekt Viabilität – es „jonglierte [sich] durch acht Jahre Gymnasium“ (ebd., Z. 17–18). Der hier gewählte, sehr kreative und bildhafte Aus-

druck konstruiert das Bild eines Prozesses, in dem das erzählte Subjekt nicht ruhig und sicher oder zunehmend ruhiger oder sicherer wird, während es an Handlungsfähigkeit gewinnt; vielmehr entsteht das Bild eines komplexen Prozesses der Reaktion auf verschiedene, sich stets ändernde Variablen – das Jonglieren mit mehreren Bällen –, ein Prozess, der stets erneuter Anpassung bedarf, stets in Bewegung bleibt und große Kunstfertigkeit erfordert, um nicht jäh beendet zu werden. Das Bild verweist außerdem auf einen zirkulären, nicht zielgerichteten Prozess. Die Bälle kreisen – in sehr unvollkommenen Bahnen –, legen dabei Strecken zurück, kommen aber nie an einem bestimmten Punkt an. Doch sie bleiben in der Luft: Das erzählte Subjekt absolviert das Gymnasium erfolgreich; es ist in der Lage, viabel zu schreiben. Die Verfasserin thematisiert aber auch, dass sie keine Erinnerung an ihre Schreibprodukte besitze. Dies legt nahe, dass für sie dieses Schreiben keine persönliche Bedeutsamkeit entfaltet hat.

Schreiben in Viabilität setzt voraus, dass Viabilitätskriterien angeeignet wurden. Dazu ist es notwendig, dass diese entschlüsselt wurden und es Möglichkeiten gab, sich diese anzueignen, zum Beispiel durch Übung. Gleichzeitig ist es notwendig, dass Viabilität durch Vertreter_innen von Bildungsinstitutionen gewährt wird, dass Schreibprodukte als Zeugnis für Viabilität anerkannt werden. Dies gilt insbesondere für die Anerkennung der „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“.

Das „Schreiben in Viabilität“ ist also gekennzeichnet von dem Wissen, das erwartete Schreiben „liefern“ zu können, während das „Schreiben für Viabilität“ ein aushandelndes, suchendes Schreiben ist, das Viabilitätskriterien erst herausfinden und die Schritte zu einem Schreiben, das ihnen genügen kann, erst gehen muss. Die Frage, wann der Übergang vom „Schreiben für Viabilität“ zum „Schreiben in Viabilität“ stattfindet, ist sehr stark von der differenten Bedingtheit der Schreibenden entlang der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ geprägt. Die Schreibenden-Subjekte in den ausgewerteten Schreibbiografien haben das Wissen verinnerlicht, dass von ihnen ein Schreiben erwartet wird, das von einem „erstsprachlichen Subjekt des Deutschen“ stammen könnte. Sie müssen also auch in dieser Kategorie Viabilität erreichen, um insgesamt in die Phase „Schreiben in Viabilität“ zu kommen, während sich monolingual deutschsprachige Schreibenden-Subjekte „nur“ die Viabilitätskriterien für das Schreiben aneignen müssen. Da der Prozess, als „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ gelten zu können, eine gewisse Zeit der Sprachaneignung benötigt, kann gesagt werden, dass mehrsprachige Schreibende länger „für Viabilität“ schreiben – und somit länger prinzipiell „in Gefährdung“ – als monolingual deutschsprachig aufwachsende Schreibende.

5.3.3.1 Ernüchterung und Bedauern

Dass das „Schreiben in Viabilität“ ein einigermaßen sicheres Schreiben ist, bedeutet jedoch nicht, dass es nun automatisch mit Freude oder Leichtigkeit verbunden wäre. Es ist festzuhalten, dass die Schreibenden-Subjekte, die „in Viabilität“ schreiben, insofern schreib-handlungsfähig sind, als sie in der Lage sind, die an sie gestellten Erwartungen und Anforderungen in Bezug auf ihre Schreibprodukte zu erfüllen. Dies

verursacht bei den Schreibenden jedoch nicht Zufriedenheit oder eben Freude am Schreiben oder der Aufgabe, sondern in vielen Schreibbiografien werden Ernüchterung und Bedauern thematisiert:

„Auch wenn ich mir durch mein bisheriges Studium, viel neues Wissen aneignen konnte und ich es keineswegs bereue oder etwas anders machen würde, finde ich es schade, dass meine frühere Begeisterung und Motivation, die ich am Schreiben und auch Lesen hatte, verloren gegangen ist.“ (SB 23, Z. 80)

Die Verfasserin der SB 23 bilanziert am Ende ihrer Schreibbiografie ihr Studium, das ihr zwar einen großen Zuwachs an Wissen gebracht hat, aber auch mit einem Verlust ihrer früheren Motivation für das Schreiben und Lesen einherging. Diesen Verlust bedauert die Verfasserin, auch wenn sie die Entscheidung für ihr Studium selbst nicht bereut.

Im Folgenden werden einige Ausprägungen dieses Phänomens näher betrachtet.

a) Schreiben als Auftrag, Distanzierung vom Produkt

Viele Schreibende erfahren ihr Schreiben als reines Mittel zum Zweck, als Erfüllung eines Auftrags – und ausschließlich als Mittel, um einen Auftrag zu erfüllen:

„Auch nach der Schule und besonders mit Beginn des Studiums blieb das Schreiben ein Mittel zum Zweck. Meist schreibe ich, wenn ich schreiben muss, seien es nun Seminararbeiten, Prüfungen oder andere Texte meist argumentativer Natur.“ (SB 33, Z. 26–28)

Die Verfasserin der SB 33 interpretiert ihr Schreiben als „Mittel zum Zweck“ (ebd., Z. 26–27). Sie nennt mehrere Textsorten, die alle einen Bezug zu ihrem Studium haben und die in einen Bewertungskontext eingebunden sind.

Wiederholt wird in den Schreibbiografien über diesen Zusammenhang Bedauern geäußert. Das „Schreiben als Auftrag“ ist ein emotionsloses, pragmatisches Schreiben, weil es getan werden muss: „Texte werden geschrieben weil sie geschrieben werden müssen“ (SB 14, Z. 22–23). Eine Konsequenz daraus ist der Verlust von Freude beim Schreiben.

Spezifisch für den Bereich des wissenschaftlichen Schreibens verursacht auch die Erkenntnis Ernüchterung, dass die Reproduktion des bestehenden Wissensbestandes (Fachliteratur) für Viabilität ausreicht und nichts Eigenes erwartet wird.

„Als ich 2009 mein Germanistikstudium angefangen habe, war ich zunächst schockiert ‚wie‘ man Proseminararbeiten zu schreiben hat. Ich hatte keine Ahnung, dass man so viel von anderen zitiert und eigentlich nur ‚zusammensammelt‘ was klügere Leute schon darüber geschrieben haben und dann versucht, es ein bisschen so aussehen zu lassen, als könnte man daraus noch irgendeine eigene Erkenntnis ziehen. Oft hab ich mir gedacht, dass das Wischi-Waschi, das ich in irgendwelche hochtrabenden Formulierungen verpackte den LV-Leiter ja zu Tode langweilen muss und er/sie sofort entdeckt, dass hinter meiner Arbeit weder besonders viel Recherchetätigkeit noch besonderes Interesse am Inhalt steckt, aber meistens fielen die Noten recht gut aus.“ (SB 16, Z. 53–61)

Das erzählte Subjekt der SB 16 erfährt zu Beginn ihres Germanistik-Studiums von den Viabilitätskriterien für wissenschaftliches Schreiben bzw. für Proseminararbeiten und berichtet in diesem Zusammenhang von einem „Schock“. Die Darstellung der Fachliteratur erscheint ihm als Hauptziel einer Proseminararbeit, eine eigene Position oder „Erkenntnis“ tritt dahinter zurück. Verfasser_innen von Fachliteratur erhalten den Status „klügere[r] Leute“ (ebd., Z. 55), das Zitieren erscheint negativ als „Zusammensammeln“ (ebd., Z. 55). Das Formulieren „noch irgendeine[r] eigene[n] Erkenntnis“ (ebd., Z. 57) wird zu einem Bluff, nicht zum Kern wissenschaftlichen Schreibens: „[...] es ein bisschen so aussehen zu lassen, als [...]“ (ebd., Z. 56). In der Darstellung der Verfasserin maskieren „hochtrabende Formulierungen“ (ebd., Z. 58) in ihren Arbeiten fehlende Recherche und mangelndes inhaltliches Interesse. Überrascht stellt das erzählte Subjekt fest, dass es für Arbeiten, die es selbst als „Wisch-Waschi“ (ebd.) einschätzt, trotzdem „recht gut[e]“ Noten erhält (ebd., Z. 61). Hier entsteht ein Schreibenden-Subjekt, das Viabilitätskriterien „durchschaut“ und nicht gutheißt, diese aber dennoch befolgt und den Erfolg dieses Schreibhandelns in Form positiver Bewertungen seinerseits als „Bluff“ deutet.

Für das fertiggestellte Produkt wird kein „sense of ownership“ empfunden:

„Abgesehen davon nehme ich viele jener Texte, die ich für den Deutsch- oder auch Englischunterricht geschrieben habe, bis heute nicht als *meine* Texte wahr. Es sind vielmehr Auftragswerke, die zwar mein Können unter Beweis stellen, aber weniger im Bereich des Schreibens als in der Kunst, Schulstufen positiv abzuschließen.“ (SB 21, Z. 65–68)

Die Verfasserin der SB 21 hält fest, dass sie viele der Texte, die sie im Unterricht verfasst hat, nicht als eigene Texte einschätzt. Auch diese Verfasserin wählt mit der Bezeichnung „Auftragswerke“ (ebd., Z. 67) eine Formulierung, die eine Distanzierung zum Produzierten nahelegt.

Das Schreiben in Viabilität ist ein Schreiben in Routine: „Schreiben ist derart zu einem Normalfall geworden, dass ich manche Texte einfach ‚abspule‘, weil die Konventionen zur Genüge bekannt sind.“ (SB 22, Z. 55–57) Gerade weil die Schreibenden-Subjekte für diese Art von Schreiben, für das Schreiben in Viabilität, Handlungs- und Formulierungsroutinen entwickelt haben und jenseits der Erfüllung von Viabilitätskriterien keine Anforderung an ihr Schreiben gestellt wird, findet eine Distanzierung vom Schreiben und auch vom Schreibprodukt statt.

Die Verfasserin der SB 33 analysiert dies folgendermaßen:

„Ähnlich wie zur Schulzeit schreibe ich auch heute nicht ungern. Ich schreibe jedoch (im Universitätskontext) losgelöst von Emotionen und häufig auch mit wenig Leidenschaft für das Schreiben selbst. Es ist vielmehr eine Bewältigung der mir gestellten Aufgaben, die immer einer gewissen Struktur unterliegen.“ (SB 33, Z. 28–32)

Die Verfasserin sieht Schreiben im Kontext der Universität als „Bewältigung der [ihr] gestellten Aufgaben“ (ebd., Z. 31), als etwas, das nicht weiter verhandelt wird, sondern getan werden muss. Diese Aufgaben sind gleichförmig, sie „[unterliegen] immer einer gewissen Struktur“ (ebd., Z. 31–32). Zieht man die beiden Modelle von

Bereiter und Scardamalia (1987) heran, das „Knowledge-Telling-Modell“ und das „Knowledge-Transforming-Modell“, so scheinen „die [ihr] gestellten Aufgaben“ (ebd., Z. 31) kein „Knowledge-Transforming“ zu erfordern, also gerade nicht das problem-lösende Handeln, das Bereiter und Scardamalia als typisch für das Schreiben von Expert_innen ansehen. In diesem Schreibhandeln wird eine Schreibaufgabe als Problem behandelt, das unter Einbeziehung der „problem spaces“ „Inhaltswissen“ und „Genrewissen“ jeweils spezifisch neu gelöst wird. In den Aufgaben hingegen, von denen die Verfasserin der SB 33 berichtet, scheinen gleichförmige Anforderungen vorzuliegen, die sie unter Rückgriff auf bestehendes Wissen über das Schreiben dieser Art von Texten („Knowledge-Telling“) erledigen kann.

Das „Schreiben als Erfüllung eines Auftrags“ kann auch als Handlungsstrategie interpretiert werden, um sich dem Zugriff zu entziehen, den die Institution auf das Subjekt durch die Beurteilungspraxis hat. Wenn Schreiben als Erfüllung eines Auftrags praktiziert wird, tritt die Bedeutung des Konkurrierens über das Schreiben qua Beurteilungspraxis zurück. Die Verfasserin der SB 33 etwa schreibt davon, dass sie eine pragmatische Herangehensweise vor zu hohen Ansprüchen schützt, auch wenn sie es bedauert, keine „besseren Texte“ zu verfassen:

„Manchmal finde ich es sehr schade, dass ich mich nicht in der Lage fühle, Texte zu schreiben, die wirklich ‚gut geschrieben‘ und einfallsreich sind. Andererseits bin ich auch froh darüber, diesen Anspruch an mich nicht stellen zu müssen, da es ja sehr oft tatsächlich um die Ausführung einer Aufgabe geht, um im Studium voranzukommen. Dieses ‚Abarbeiten‘ eines Textes ist vor allem dann sinnvoll, wenn es darum geht, Texte zu weniger interessanten Inhalten zu schreiben und ganz ohne Perfektionswahn fertigzustellen und abzuschicken.“ (Ebd., Z. 40–46)

Das erzählte Subjekt der SB 33 schätzt seine eigenen Texte nicht als „einfallsreich“ oder „gut geschrieben“ (ebd., Z. 41–42) ein, was es bedauert. Es relativiert dies aber sogleich, indem es erklärt, dass es diesen Anspruch an sich nicht stellen muss und legt dar, dass ein „Perfektionswahn“ (ebd., Z. 46) bei Schreibaufgaben nicht sinnvoll ist, wenn deren Zweck es vor allem sei, „im Studium voranzukommen“ (ebd., Z. 43–44). Das „Vorankommen im Studium“ ist in diesem Zusammenhang als Absolvieren von Lehrveranstaltungen zu interpretieren, als Sammeln von vorgeschriebenen ECTS-Punkten auf dem Weg zum Studienabschluss. Die Verfasserin der SB 33 präsentiert also ein Schreibenden-Subjekt, das zwischen interessanten und uninteressanten Inhalten unterscheiden und uninteressante Aufgaben pragmatisch „abarbeiten“ kann.

Schreiben als Erfüllung eines Auftrags betreiben zu können, setzt Viabilität und damit eine gewisse sichere Positionierung voraus. Schreibende, die für Viabilität schreiben bzw. einem hohen Druck ausgesetzt sind, mit ihrem Schreiben Viabilität erst zu erreichen, praktizieren dieses emotionslose und pragmatische Schreiben nicht.

b) Faktoren, von denen es abhängt, ob Schreiben als freudvoll erlebt werden kann

Es gibt einige Bedingungen, die das Schreiben in Viabilität beeinflussen; sie haben eine Auswirkung darauf, ob das Schreiben als Erfüllung eines Auftrags und distanziert und emotionslos betrieben wird, oder ob es doch ein freudvolles Schreiben sein kann. Das Konzept des „Schreibens als Erfüllung eines Auftrags“ ist kein statisches oder fixiertes Konzept, das Schreibende immer anwenden, sobald sie einmal in diesem Modus angelangt sind. Es ist ein fluides Konzept und hängt von mehreren Bedingungen ab. Es kann bei ein und derselben Person ein Schreiben als Erfüllung eines Auftrags geben sowie ein Schreiben, das darüber stark hinausgeht bzw. sich davon sehr unterscheidet. Die Verfasserin der SB 21, die zuvor geschrieben hat, dass sie ihr Schreiben an den Vorlieben von Lehrpersonen ausgerichtet hat, benennt auch ein anderes Schreiben: Ein Lehrer förderte „offensichtlich sprach- und textversessene Schülerinnen“ (SB 21, Z. 58–59), indem er ihnen fordernde Zusatzaufgaben gab. Das Resultat:

„Dabei machte ich zum ersten Mal die Erfahrung, dass auch solche wertenden und interpretierenden Texte sehr viel Spaß machen können, wenn man das Gefühl hat, sie wirklich frei schreiben zu dürfen und nicht auf eine schon vorhandene Meinung bzw. Interpretation der Lehrperson hintrimmen zu müssen.“ (Ebd., Z. 61–64)

Die Verfasserin der SB 21 berichtet hier von der Erfahrung, mit dem Schreiben dieser Texte ein anderes Gefühl als sonst zu verbinden, nämlich Freude an der Aufgabe, „wirklich frei schreiben zu dürfen“ (ebd., Z. 62–63). Anders als sonst wendet sie hier ihre Strategie, persönliche Vorlieben von Lehrkräften herauszufinden und ihr Schreiben nach ihnen auszurichten, nicht an, und erlebt dieses Schreiben als „sehr viel Spaß“ (ebd., Z. 62). Die Zusatzaufgaben ermöglichen also ein anderes Schreibenden-Subjekt: Es sind Aufgaben, die nicht beurteilt werden und die außerdem eine besondere Adressierung durch den Lehrer darstellen. Indem ihr solche Zusatzaufgaben gegeben werden, wird sie als zugehörig zur Gruppe der „offensichtlich sprach- und textversessene[n] Schülerinnen“ (ebd., Z. 58–59) angerufen. Im gewöhnlichen, an Viabilitätskriterien orientierten Kontext kann sie ein solches Schreiben nicht ausüben, sondern empfindet ihre Texte als „Auftragswerke“ (ebd., Z. 67).

Auch die Verfasserin der SB 33, die, wie oben erwähnt, Schreibaufgaben pragmatisch „abarbeiten“ kann, berichtet von einer anderen Art von Schreiben:

„Ist ein Thema interessant, macht auch das Schreiben mehr Spaß, weil ein Text hin und wieder (und leider eher selten) aus mir heraus fließt. Dieser Schreibfluss kommt allerdings erst dann zustande, wenn ich etwas voller Überzeugung sagen, mich ausdrücken will. Dann fällt es mir auch leichter zu formulieren. In diesen Momenten gelingt es mir auch Lust am Schreiben zu empfinden.“ (SB 33, Z. 32–36)

Die Verfasserin der SB 33 berichtet hier von einem Schreib-„Flow“, von einem Schreiben, das „aus [ihr] heraus fließt“ (ebd., Z. 33). In einem solchen „Flow“ ist auch das Formulieren leichter. Dieser Zustand, so die Analyse der Verfasserin, ist von dem Bedürfnis abhängig, „etwas voller Überzeugung sagen, mich ausdrücken“

zu wollen (ebd., Z. 34). In solchen Schreib-Zuständen hat die Verfasserin Lust am Schreiben.

Von vielen Verfasser_innen thematisiert wird die Zeit, die bei den jeweiligen Schreibaufgaben zur Verfügung steht. In schreibintensiven Studiengängen wie jenem, den die Verfasser_innen der Schreibbiografien studieren, muss ein großer Anteil der ECTS-Punkte durch Schreibarbeiten erbracht werden. Der „Schreib-Workload“ ist hier also sehr dicht:

„Jetzt im [...] Studium bin ich das Schreiben eigentlich schon leid. Will man ein Seminar bestehen, muss man eine Seminararbeit verfassen. Will man das Studium in Mindestzeit schaffen, dann sollte man so zwischen fünf und acht Seminare besuchen, d. h. dann so zwischen drei und acht Seminararbeiten. Und dies bei prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen, die mit Präsentationen und Moderationen verbunden sind, einem Nebenjob und gelegentlichem Privatleben. Während des Semesters ist dies fast ein Ding der Unmöglichkeit.“ (SB 55, Z. 106–114)

Die Verfasserin thematisiert, welche Anforderungen der Studiengang in Bezug auf das Schreiben stellt und leitet dies mit ihrer Evaluation ein, dass sie des Schreibens mittlerweile überdrüssig geworden ist. Das Verfassen von Seminararbeiten fungiert als Leistungsnachweis und ist daher notwendig, um Seminare zu „bestehen“ (ebd., Z. 107). Die Verfasserin erwähnt die Figur vom „Studium in Mindestzeit“ (ebd., Z. 108) als Bezugsrahmen für die Berechnung des „Workload“. Die Zahl von fünf bis acht Seminaren übersetzt sie in drei bis acht Seminararbeiten, die pro Semester – so lässt sich vor dem Hintergrund des Curriculums des hier studierten Masterstudiengangs interpretieren – zu schreiben sind. Sie kommt zu dem Schluss, dass diese Anforderungen, zumal in Verknüpfung mit Faktoren außerhalb des Studiums wie „einem Nebenjob und gelegentlichem Privatleben“ (ebd., Z. 112–113), nicht schaffbar sind. Es ist auch hier zu beobachten, wie die Bologna-Reform sowie die Figur der „Mindeststudienzeit“ als Regulative in die Schreibpraktiken von Studierenden hineinwirken. Die „Mindeststudienzeit“ ist aber nicht nur eine Figur des öffentlichen Diskurses, mit der Ansichten über die Legitimität von Bildung in Abhängigkeit von öffentlichen Ressourcen und Studienzeiten verhandelt werden. Sie definiert auch als konkrete Angabe einer Anzahl von „erlaubten“ Semestern (Mindeststudienzeit plus ein bis zwei „Toleranz“-Semester) als die Zeit, in der Studierende finanzielle Beihilfen wie die Studienbeihilfe oder das Selbsterhalter_innen-Stipendium sowie die vergünstigte Studierendenversicherung beziehen können. Dadurch werden finanzielle Beihilfen an ein bestimmtes Studien-„Tempo“ gekoppelt. Dies übersetzt sich für Studierende in schreibintensiven Studiengängen, wie es die Rechnung der Verfasserin der SB 55 zeigt, in konkrete Handlungsanweisungen, wie viele Schreibaufgaben pro Semester geschafft werden müssen. Es ist also ein Viabilitätskriterium im universitären Kontext in schreibintensiven Studiengängen, schnell und pragmatisch schreiben zu können. Dies, so zeigt sich, ist ein Schreiben, das viele Studierende in diesem Kontext entwickeln. Dies äußert sich oft in einem Schreiben „als Auftrag“, einem distanzierten, emotionslosen, pragmatischen Schreiben. Dieser Workload trägt zur

Anwendung von Handlungsroutinen und dem pragmatischen Abspulen von Schreibarbeiten bei.

Ein weiterer Punkt ist das Interesse am Thema und damit verbunden die Wahlfreiheit bezüglich des Themas. Ein Thema entsprechend der eigenen Interessen wählen zu können, wird von vielen als wichtig für ein freudvolle(re)s Schreiben thematisiert:

„Wenn ich mich mit einem bestimmten Problem über einen längeren Zeitraum beschäftigen soll, dann würde ich gern eines auswählen, das mich auch interessiert. Die Motivation bei ‚Auftragsarbeiten‘ ist hingegen sehr gering.“ (SB 25, Z. 174–176)

Die Verfasserin reflektiert, unter welchen Umständen sie einen Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben als zufriedenstellend erleben konnte (ebd., Z. 80–86). Sie nennt ebenfalls die freie Themenwahl, die ausreichende Erarbeitung des theoretischen Hintergrunds eines Themas in der Lehrveranstaltung und schließlich den Faktor, dass ein Thema auch in der Fachliteratur noch einigermaßen unbearbeitet war, sodass sie eigene Ideen einbringen konnte, ohne dass bereits andere darüber geschrieben hatten.

5.3.3.2 Strategien gegen die Ernüchterung

Einige Schreibende erwähnen Techniken und Aktivitäten, die ihnen helfen, sich gegenüber der Ernüchterung zu behaupten, die oft in Bezug auf institutionelles Schreiben einsetzt: Formen des dezentrierten und des persönlichen Schreibens.

a) Dezentriertes Schreiben als freudvolles Schreiben

Manche Schreibende wenden subjekt-dezentrierende Schreibtechniken an und erfahren durch sie eine Art Befreiung und Freiheit beim Schreiben: „[...] ungesteuertes Freewriting nach dem Aufstehen für 20 Minuten. Das befreit mich ungemein.“ (SB 53, Z. 83–84) Subjekt-dezentrierende Schreibtechniken, die in den Schreibbiografien thematisiert werden, sind Techniken der *Écriture automatique* bzw. des Freewriting. Ein Schreiben, das nicht vom Subjekt gesteuert zu sein scheint, sondern „einfach so drauflossprudelt“. Solche Schreibtechniken werden vielfach in der Literatur empfohlen, um Schreibblockaden zu überwinden oder Ideen zu generieren (z. B. Elbow 1973; Wolfsberger 2007). Interessant im Kontext der hier vorgeschlagenen Theorie ist der Zusammenhang mit der Dezentrierung des Subjekts, das als reguliertes Schreibenden-Subjekt geformt wurde. Mit dem Freewriting bzw. der *Écriture automatique* übt man eine Tätigkeit aus, bei der erlernte Normorientierungen des Schreibens verlassen werden. Subjektivierungstheoretisch gedeutet handelt es sich um eine Technik der Dezentrierung des Subjekts, die befreiend wirkt: Es scheint, als könne hier – zumindest vorübergehend – ein als einengend erlebtes Konzept vom Schreiben und das sonst wirksame Schreibenden-Selbstkonzept verlassen werden.

Eine andere Form der Dezentrierung geschieht durch einen Zustand, in dem die Schreibenden so vertieft ins Schreiben sind, dass sie alles um sich herum verges-

sen. Anders als die oben erwähnte subjekt-dezentrierende Form des Schreibens wird dieser Zustand – soweit es die Fundstellen zeigen – nicht intentional herbeigeführt. So berichtet die Verfasserin der SB 29:

„Einmal habe ich jedoch eine Schularbeit versäumt und musste sie Tage später während einer Unterrichtseinheit alleine am Gang nachschreiben. Das Thema war eine Personenbeschreibung und ich habe damals meine Mutter gewählt. Ich habe meinen Aufsatz geschrieben und bin in die Klasse zurück als die Lehrerin meinte: ‚Was? Du bist schon fertig?‘. Anscheinend hatte ich nicht bemerkt, dass ich so schnell war, weil ich einfach so vertieft in diese Personenbeschreibung gewesen war und mir diese Art zu schreiben viel Freude bereitet hat. Kurz dachte ich natürlich ‚Oje, vielleicht hätte ich mir die Arbeit doch noch mehrmals durchlesen sollen!‘, aber ich habe sie einfach so abgegeben und die Lehrerin gab mir am nächsten Tag meine Arbeit mit der Note 1 zurück.“ (SB 29, 14–23)

Die Verfasserin berichtet hier von einer für eine Schularbeit sehr ungewöhnlichen Situation: Das erzählte Subjekt sitzt allein am Gang und kann die Person selbst wählen, die es beschreibt, und es wählt eine sehr nahestehende Bezugsperson. Das erzählte Subjekt vergisst über dem Schreiben jede Zeit; erst die Konfrontation mit der Frage der Lehrerin, mit deren Überraschung, ruft es wieder zurück und löst bei ihm den Gedanken aus, ob es nicht doch anders hätte verfahren sollen. Die Frage könnte als Anrufung interpretiert werden, als ein Zurück-Rufen in die Subjektposition der Schularbeit-Schreibenden, die mit bestimmten Praktiken und Erwartungen verknüpft ist. Von dem Ort der angerufenen Subjektposition aus stellt sich das erzählte Subjekt zweifelnde Fragen über die Angemessenheit seines Vorgehens. Es entscheidet sich, die Arbeit trotzdem so abzugeben, wie sie ist, und erhält dafür eine sehr gute Note.

Das Vertieft-Sein scheint ein Zustand zu sein, bei dem nicht nur Zeit und Raum, sondern auch die Umstände einer Prüfungssituation und das Schreiben entlang von Viabilitätskriterien „verlassen“ werden können. Es ist ebenfalls eine Form des subjekt-dezentrierten Schreibens. Auch hier berichtet die Verfasserin davon, dass ihr „diese Art zu schreiben viel Freude bereitet hat“ (ebd., Z. 20). Auch während ihrer Studienzeit hat sie solch vertieftes Schreiben erfahren:

„Die Schreiarbeit hat mir wirklich Spaß bereitet, weil bei 3–4 Seiten ein Ende absehbar war und weil ich mich Gedanklich intensiv mit einem Text auseinandersetzen konnte. Ich habe während dem Schreiben bemerkt, dass ich wirklich vertieft an dieser Aufgabe gearbeitet habe und dass ich, nicht wie sonst, total abgelenkt war von anderen Dingen [sic, gemeint ist wohl: und dass ich nicht, wie sonst, total abgelenkt war, Anm. M. K.].“ (Ebd., Z. 76–80)

Hier waren der vergleichsweise kurze, konkrete Rahmen für die Schreibaufgabe und die Konzentration auf die Auseinandersetzung mit einem einzigen Text Aspekte, die den Zustand des Vertieft-Seins beförderten. In diesem Zustand bemerkt das erzählte Subjekt die Abwesenheit von Ablenkungen, die sonst sein Arbeiten begleiten. Auch hier ist das Schreiben in diesem vertieften Zustand ein Schreiben, das Freude berei-

tet. Die hier beschriebenen Zustände erinnern stark an die Literatur zum Flow-Begriff (z. B. Csíkszentmihályi 1996). Deanne und Gary Gute (2008) können etwa zeigen, dass Schreibaktivitäten, die ein Flow-Erlebnis ermöglichen sollen, dazu geeignet sind, die Studienmotivation nach Phasen der Distanzierung wieder zu erhöhen.

b) Persönliches Schreiben

Eine weitere Handlungsstrategie ist es, Domänen des Schreibens zu pflegen, die außerhalb eines bildungsinstitutionellen Viabilitätsanfordernisses liegen, wie etwa Formen des privaten Schreibens (Tagebücher, Briefe, Karten etc.) oder des literarischen/journalistischen Schreibens.

„Das Verfassen und die Verewigung dieser Momente hat mir sehr viel Spaß gemacht, vor allem das ‚von der Seele runterschreiben‘ hat mich sehr glücklich gemacht, jenseits von dem Korsett des Vornehmen und grammatisch richtigen Ausdrückens welches immer in der Schule forciert wurde.“ (SB 58, Z. 39–42)

Das frei(er)e Schreiben im privaten Kontext wird als Gegenstück zum schulischen Schreiben empfunden, das einem „Korsett des Vornehmen und grammatisch richtigen Ausdrückens“ (ebd., Z. 41) unterlag. Die Verwendung dieses ausdrucksstarken Bildes legt nahe, dass bei dieser Art des Schreibens nicht „frei geatmet“ werden kann und dass das private Schreiben mit einem Ablegen dieses „Korsetts“ einhergeht. Subjektivierungstheoretisch gesprochen kann hier das im schulischen Viabilitätskontext konstituierte Schreibenden-Subjekt verlassen werden, das Schreiben von einer anderen, einer privaten Subjektposition aus ist dieser Verfasserin möglich.

Es ist jedoch für viele nicht möglich, außerinstitutionelle Formen des Schreibens zu pflegen. Das Schreiben innerhalb eines bildungsinstitutionellen Viabilitätskontexts bekommt größeres Gewicht und wird mehr geübt als andere Formen des Schreibens. Damit einher geht ein Verlust anderer Formen des Schreibens:

„Zu Beginn des Studiums, als ich gerade ins Studentenheim gezogen war, stand ich noch in regem E-Mail-Kontakt mit meiner Mutter. In diesen Nachrichten kam meine Lust am Schreiben in humorvollen und bildhaften Schilderungen noch zum Ausdruck. Genauso bemerkte ich, als ich mir vor einiger Zeit eine Aufgabe zu einer Lehrveranstaltung in meinem ersten Semester wieder durchlas, dass ich darin noch viel mehr mit Sprache gespielt hatte, als ich es jetzt wahrscheinlich tun würde. Ein bisschen habe ich wirklich das Gefühl, dass ein großer Teil meiner Fähigkeiten, mich schriftlich auszudrücken, durch mangelnde Praxis verloren gegangen ist.“ (SB 19, Z. 63–70)

Die Verfasserin der SB 19 berichtet hier davon, wie sie in privaten E-Mails „humorvolle und bildhafte Schilderungen“ (Z. 65) eingesetzt hat. Auch andere Verfasser_innen erzählen von einer bewussten und freudvollen Gestaltung privater E-Mail-Korrespondenzen. Rückblickend und als Resultat einer Relektüre einer früheren Seminararbeit analysiert die Verfasserin, dass sie im Vergleich zu ihrem früheren Schreiben nun geringere schriftsprachliche Fähigkeiten hat: „[E]in großer Teil mei-

ner Fähigkeiten, mich schriftlich auszudrücken, [ist] durch mangelnde Praxis verloren gegangen.“ (Ebd., Z. 68–70) Dies erscheint zunächst paradox, da die Verfasserin gerade durch die Schreibaufgaben in ihrem Masterstudium eigentlich über viel Schreibpraxis verfügen sollte. Es fehlt ihr aber eine Schreibpraxis, in der sie spielerisch mit Sprache umgehen darf, sodass mit dem Studienfortschritt auch ein Verlust ihrer früheren Schreibkompetenz verbunden ist.

Aber auch die vielfältigen Alltagsverpflichtungen drängen das private Schreiben in den Hintergrund. So resümiert die Verfasserin der SB 43: „Das dynamische Lebenstempo lässt mir heute keine Zeit übrig, weder Poesie noch was anderes zu schreiben. Ich schreibe nur, wie wenn die Soldaten aufgerufen werden, nur für die Uni.“ (SB 43, Z. 126–128)

5.3.3.3 Autor_innenschaft

Die Fundstellen zu dem folgend erläuterten Phänomen sind deutlich in der Minderzahl gegenüber jenen, die mit dem Erreichen eines Schreibens in Viabilität von Ernüchterung, Bedauern und Verlust berichten. Im Gegensatz dazu beschreiben diese Fundstellen einen Prozess, der die Schreibenden in einer Form handlungsfähig macht, die sie begeistert und bestärkt. Dieses Phänomen soll hier als Autor_innenschaft benannt werden.

Für das erzählte Subjekt der Verfasserin der SB 30 entsteht mit der Schriftaneignung eine neue Möglichkeit des Schaffens:

„Nachdem ich mir zuerst die einzelnen Buchstaben, dann Wörter und schließlich ganze Sätze angeeignet hatte, wurde das Schreiben schließlich zu einem Instrument, mit dem ich plötzlich auch Eigenes schaffen konnte. All die Geschichten und Gedanken, die in mir steckten konnten sich mithilfe meiner Kreativität und einer simplen Füllfeder plötzlich materialisieren.“ (SB 30, Z. 6–10)

In diesem Fall stellt sich der Prozess des Schreibenlernens als Aneignungsprozess dar. Es wird beschrieben, dass das Schreiben zu einem Instrument wurde, um schöpferisch tätig sein, „plötzlich auch Eigenes schaffen“ (ebd., Z. 8) zu können. In der Darstellung steht in der Phase des Schriftspracherwerbs nicht das Nachahmen von Vorgaben im Vordergrund, wie es bei vielen anderen Verfasser_innen der Fall ist. Für diese Verfasserin stellt der Erwerb der Schreibfähigkeit die Möglichkeit dar, „all [den] Geschichten und Gedanken“ (ebd., Z. 8–9) dauerhaft Ausdruck verleihen zu können. In ihrer Darstellung liegt der Akzent auf der Schreibfähigkeit selbst, die dies ermöglicht – nicht ihre Kreativität oder ihre Füllfeder allein, sondern die nun erworbene Schreibfähigkeit erlaubt es, dass sich diese „Geschichten und Gedanken“ nun „plötzlich materialisieren“ (ebd., Z. 10) konnten.

Im weiteren Verlauf der Schreibbiografie berichtet jedoch auch diese Verfasserin von einer Ernüchterung, die mit zunehmender Auseinandersetzung mit schulischen Viabilitätskriterien für das Schreiben einherging: „Hatte ich damals die Freiheit genossen, quasi alles schreiben zu können, nahmen mir jetzt die zahlreichen formalen und inhaltlichen Kriterien an denen sich eine Erörterung, Reportage, inne-

rer Monolog, Gedichtinterpretation zu richten hatte, die Lust daran.“ (ebd., Z. 22–25) Auch die Beurteilungspraxis dämpfte ihre Schreiblust: „Hatte ich damals stets im Vertrauen geschrieben, dass das was ich schriebe gut sei, konnten mich jetzt Noten eines Besseren belehren.“ (Ebd., Z. 25–26) Dieser Verfasserin gelingt es jedoch, im Laufe ihrer Schreibbiografie über das Wiederentdecken privaten Schreibens wieder mehr Schreibfreude zu empfinden:

„Vor allem beim Schreiben von Briefen entdeckte ich wieder die Freude am Beschreiben und Formulieren, am Suchen nach dem treffenden Wort; an der Herausforderung vor dem geistigen Auge der Leser Bilder entstehen zu lassen, ein Lachen oder Schmunzeln hervor zurufen, die eigenen Gefühle nachspürbar werden zu lassen – nur durch Worte.“ (Ebd., Z. 42–45)

Hier tritt, mit konkreten Adressat_innen vor Augen, das kommunikative Handeln in den Vordergrund. Schreiben wird als eine Handlung erlebt, die soziale Wirkung entfalten kann: Sie kann eine Wirkung auf die Leser_innen hervorrufen, sie lachen oder schmunzeln lassen.

In einer weiteren Schreibbiografie ist die Entwicklung von Autor_innenschaft und Freude am Schreiben mit einer Veränderung des Viabilitätskontexts in Folge von Migration verknüpft. Diese Schreibbiografie wird ausführlicher als andere dargestellt, weil in ihr besonders deutlich wird, wie Schreibentwicklung und (sich verändernde) institutionelle und gesellschaftliche Kontexte zusammenhängen können. Die zweisprachige (Polnisch und Deutsch) Verfasserin der SB 8 wird zunächst in Österreich eingeschult. Über diese Zeit schreibt sie: „Diese Zeit prägte eine unvergessliche Qual mit dem Schreiben.“ (SB 8, Z. 19) Als Grund dafür benennt sie, dass sie „eine gesprochene Zweitsprache verschriftlichen musste, die [ihr] oft unverständlich schien“ (ebd., Z. 16–17). Sie durfte im monolingual deutschsprachigen Schulkontext ausschließlich auf Deutsch schreiben und ihre erstsprachlichen Sprachkompetenzen nicht für ihre Schreibaufgaben heranziehen. Ihr erzähltes Subjekt aus dieser Zeit versucht, ihre Gedanken ins Deutsche zu übersetzen und dann zu verschriftlichen, eine, wie sie resümiert, „mühevollen Strategie“ (ebd., Z. 22–23).

Dann verändert sich durch eine Migration nach Polen der Viabilitätskontext grundlegend. Ihre Erstsprache wird nun zur selbstverständlich wertgeschätzten Ressource für schulische Aufgaben.

„Diese Strategie verwendete ich bis ich von einem auf den anderen Monat ein polnische Schule besuchte und auch plötzlich in meiner Muttersprache Texte verfasste. Der Schreibstil blieb der selbe, nur die Schrift war mir ziemlich unbekannt. Einige Buchstaben waren nicht die gleichen, da sich Sprache und alle ihre Komponente änderten. Somit schob ich die bisherigen Schreibstrategien beiseite und widmete mich dem produktorientierten performativen Schreiben. Dieses Fähigkeitskomplex automatisierte sich schnell und schuf die Möglichkeit mich auf andere Fähigkeitskomplexe zu konzentrieren. Meine Schreibkompetenz und Schreibstrategien entwickelten sich mehr.“ (Ebd., Z. 26–33)

Der Wechsel des Viabilitätskontexts geschieht „plötzlich“ (ebd., Z. 27), „von einem auf den anderen Monat“ (ebd., Z. 26). Die Verfasserin zitiert in der Darstellung ihrer Schreibentwicklung das Modell von Bereiter (1980), der von „assoziativem Schreiben“ bis hin zu „epistemischem Schreiben“ fünf „kognitive Fähigkeitskomplexe“ unterscheidet. Was nun geschieht, kleidet sie in den Fachwortschatz, den sie dem Bereiter'schen Modell entnimmt. Sie kann sich wie eine monolingual aufwachsende Schülerin in einem ebensolchen Schulkontext auf die Ausbildung der normgerechten Verschriftlichung ihrer Erstsprache konzentrieren. Im Vergleich zum mühsamen und langsamen Vorankommen im vorherigen Bildungskontext, der nicht zu ihrer sprachlichen Disposition passte, kommt sie nun schnell voran.

„Die Schreibarten von Bilder- und Ich-Geschichten bis zu Nacherzählungen wurden erweitert und ich entdeckte auch eine Schreibart die mir Freude machte – Tagebucheinträge. Zum ersten Mal war ich im Stande meine inneren Gefühle in übertragener Bedeutung zu äußern und sie zu verschriftlichen. Ich schrieb vor mich hin, gab meinen Gedanken die Freiheit und äußerte mühelos die Ansichten. Dabei aktivierte ich einige Fähigkeitskomplexe gleichzeitig, die somit die Schreibkompetenz und Schreibstrategien bestätigten. Alles, bedingt durch die Muttersprache, die mir mehr vertrauter als die in der Kindheit erlernte Zweitsprache war, ermöglichte meine rasche Weiterentwicklung.“ (SB 8, Z. 33–41)

Die Verfasserin stellt die nun folgende Schreibentwicklung sehr positiv dar. Sie lernt verschiedene schulische Textsorten kennen, vor allem aber entdeckt sie das Tagebuchschreiben. Sie reflektiert, dass dieses Schreiben wiederum ihre Schreibkompetenz beförderte, und dass der Rückgriff auf die ihr vertraute „Muttersprache“ (ebd., Z. 39) ihr die schnelle Entwicklung ermöglichte. Das private Schreiben ermöglicht ihr, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Sie formuliert poetisch, wie sie nun ein nicht-planendes, assoziatives Schreiben vollzieht: „Ich schrieb vor mich hin, gab meinen Gedanken die Freiheit und äußerte mühelos die Ansichten.“ (Ebd., Z. 36–37) Dabei thematisiert sie Freiheit, Mühelosigkeit und Freude, was stark im Kontrast zur vorherigen Erfahrung der „unvergessliche[n] Qual mit dem Schreiben“ (ebd., Z. 19) steht, die sie vorher, als sie ausschließlich ihre Zweitsprache verwenden durfte, erfahren hatte.

„Von Postkarten über Zettel, die in der Klasse weitergegeben wurden, begleitet mich das Schreiben pausenlos, so dass das Schreiben ein Teil von mir wurde und meine Existenz bestätigte. Während der Schreibvorgangs umgab mich eine Sicherheit, die ich zuvor nicht erlebt hatte. Diese Zeit prägte die neu entdeckte Schreibstrategie: ‚das darauf los schreiben ohne nachzudenken.‘ Das war der zweite Schritt in meiner Schreibentwicklung. Die freie Schreibstrategie reflektierte ich, aber das kreative Schreiben machte mir so viel Spaß, dass ich nicht in Stande war es zu ändern.“ (Ebd., Z. 41–47)

Die Verfasserin erwähnt, dass sie nun eine Vielzahl von Schreibpraktiken durchführte. Dabei nennt sie auch private Schreibanklässe wie Postkarten oder privates Schreiben innerhalb schulischer Kontexte, etwa Zettelchen für die Kommunikation in der Klasse während des Unterrichts. Dass sie solche Schreibtätigkeiten als Teil ih-

res Schreibens erwähnt, zeigt, dass sie einen umfassenden Begriff vom Schreiben entwickelt – es ist nicht selbstverständlich, dass Schreibende auch außerinstitutionelles Schreiben als „Schreiben“ einordnen und dies als wertvoll für die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz ansehen (vgl. Häcki Buhofer/Beckert 2011). Sie beschreibt, dass ihr Schreiben sich in Sicherheit vollzog und zu einem festen Teil ihres Selbstentwurfs wurde: „[...] so dass das Schreiben ein Teil von mir wurde und meine Existenz bestätigte.“ (Ebd., Z. 42–43) Die Verfasserin stellt sich hier also als ein Schreibenden-Subjekt dar, das mit Freude, in Sicherheit, in vielfältigen Praktiken und zu jeder Zeit („pausenlos“, ebd., Z. 42) Schreibtätigkeiten ausübt und dass diese sie selbst bestätigen. Für das erzählte Subjekt hat das Schreiben also die Funktion einer Selbsttechnologie: Im Schreiben vergewissert sich dieses Schreibenden-Subjekt seiner selbst.

Das erzählte Schreibenden-Subjekt vollzieht noch weitere Stationen: zunächst den Beginn eines Studiums in Polen und schließlich in Wien. Die Verfasserin berichtet von mehreren Strategien, die sie für das Schreiben im Deutschen nun anwendet – unter anderem die Verwendung von Spezialwörterbüchern, die Lektüre von Fachartikeln zur Wortschatzerweiterung und die Ausbildung von Selbstkorrekturfähigkeiten (ebd., Z. 62–63). Sie erlebt ihre Bemühungen als wirkungsvoll: „Ich entdeckte, dass sich mein Schreiben weiter entwickelte, wenn ich an der Sache blieb und mich weiter vertiefen konnte.“ (Ebd., Z. 59–60) Wissenschaftliches Schreiben auf Deutsch und dessen Korrektur bezeichnet sie nun als Teil ihrer „aktuellen Schreib-Vorlieben“ (ebd., Z. 67).

Die Verfasserin positioniert sich also als Schreibenden-Subjekt, das in mehreren Sprachen schreib-handlungsfähig wurde, nachdem es in einer ungünstigen Ausgangsposition – als Mehrsprachige in einer monolingualen Schule – gestartet war. Die Darstellungsweise dieser Schreibbiografie ist stark von einem fachwissenschaftlichen Bezug auf ein Entwicklungs-Paradigma geprägt, vor allem auf das Modell von Bereiter (1980), aber auch davor und danach werden häufig Vokabeln wie „entwickeln“, „Schreibkompetenz“ oder „sich erhöhen“ verwendet. Es ist interessant, dass mit dem (ersten) Wechsel des Viabilitätskontextes, dem Besuch der Schule in Polen, nun auch „plötzlich“ das Modell von Bereiter, auf das sich die Verfasserin bezieht, für eine Beschreibung ihrer Entwicklung passend wird. Die erste Stufe des Modells von Bereiter, das assoziative Schreiben, stellte keine passende Beschreibung für ihre Situation als mehrsprachige Schreibende in einem monolingualen Schulkontext dar. Ihre Strategie der „eins-zu-eins-Übersetzungen“ (ebd., Z. 24) stellt weitaus höhere Anforderungen an das schreiben-lernende erzählte Subjekt als die von Bereiter beschriebene „assoziative Strategie“. Die Schülerin muss „eine gesprochene Zweitsprache verschriftlichen [...], die [ihr] oft unverständlich schien“ (ebd., Z. 16–17). Sie kann nicht, wie Bereiter es vorschlägt, ihre Gedanken in der Reihenfolge aufschreiben, wie sie ihr einfallen, sondern sie übersetzt diese zuerst ins Deutsche, um sie dann zu transkribieren (ebd., Z. 17–19). Somit aktiviert sie bereits in diesem frühen Stadium des Schriftspracherwerbs performative und kommunikative Strategien: Sie orientiert ihr Schreiben an den sprachlichen Erwartungen der Adressatin/des Adres-

saten, also der deutschsprachigen Lehrkraft, und sie erkennt, dass die „eins-zu-eins-Übersetzungen“ nicht den Normen der Zielsprache entsprechen, das heißt, sie erkennt bereits eine grammatische Dimension des Schreibens und versucht, sie zu berücksichtigen. All diese Aspekte sind im monolingualen Modell Bereiters nicht abgedeckt. Mit dem Wechsel des Viabilitätskontexts kann das erzählte Subjekt auf die Ressourcen seiner Erstsprache zugreifen, und eine monolinguale Modellierung von Schreibentwicklung erhält so viel Erklärungskraft, dass sich die Verfasserin in ihrer Darstellung erfolgreich auf sie beziehen kann.

Die Verfasserin gestaltet – auch entsprechend den Prämissen des Entwicklungsparadigmas – die gesamte Schreibbiografie als Abfolge ihrer Strategien, mit einem zunächst widrigen, dann günstigeren Kontext umzugehen. Dieser Kontext war für ihre sprachliche Disposition zunächst sehr benachteiligend⁴⁵: Sie braucht mehr Zeit, muss mehr leisten als die monolingual deutschsprachigen Mitschüler_innen und sie kann sich nur langsam verbessern (ebd., Z. 21–25). Dennoch kommt in ihrer Darstellung keine Anklage oder Kritik dieser institutionellen Schlechterstellung vor. Die Verfasserin hebt die besondere Bedeutung hervor, die der Schulwechsel an eine monolingual polnische Schule für sie hatte, aber sie schreibt diese Bedeutung vor allem ihrer „Muttersprache“ zu (ebd., Z. 39). In mehreren Schreibbiografien reflektieren die Verfasser_innen ungünstige Rahmenbedingungen ihrer Schreibentwicklung und nehmen sich vor, diese als künftige Lehrkräfte selbst anders zu gestalten. Es ist anzunehmen, dass die Verfasserin, die anhand ihrer Biografie so klar die Bedeutung reflektiert, die das Nutzen vertrauter, gesicherter und mit Sicherheit verknüpfter sprachlicher Ressourcen für den Schriftspracherwerb hat, sich auch Gedanken darüber gemacht hat, wie sie selbst als künftige Lehrkraft Schreib-Lehr-Lernprozesse unter plurilingualen Bedingungen gestalten kann. Dass sie solche Überlegungen hier nicht reflektiert, ist als Hinweis auf das Verhältnis zu werten, in dem sich die Verfasserin zur Autorin und Seminarleiterin als Repräsentantin monolingual-deutschsprachiger Positioniertheit befindet. Eine Kritik dieser Verhältnisse – jenseits der Darstellung der individuellen Konsequenzen und Herausforderungen, die diese Verhältnisse für mehrsprachige Schüler_innen bedeuten können – wird im Rahmen der Schreibbiografie nicht geäußert. Möglicherweise erscheint sie in diesem Rahmen oder im Rahmen dieses Seminars nicht sagbar.

Für die Verfasserin einer weiteren Schreibbiografie (SB 51) dagegen ist eine Kritik sagbar. Sie befindet sich in einer Subjektposition, in der ihre „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ nicht hinterfragt wird.⁴⁶ Diese Schreibbiografie ist ein Beispiel dafür, wie Schreibenden-Subjekte auch im Schreiben in Viabilität Freude am Schreiben empfinden können. Sie ist auch ein Beispiel dafür, wie der Weg zu Autor_innenschaft, zu diesem mit Eigen-Sinn entwickelten Verhältnis zum Schreiben, über eine krisenhafte Auseinandersetzung mit institutionellen Viabilitätskriterien zu führen scheint.

45 Zum Begriff der Disposition-Kontext-Dissonanz s. Mecheril (2004).

46 Selbstverständlich ist im Rahmen dieser Auswertung nicht feststellbar, ob diese Positioniertheit generell andere Sagbarkeiten in Bezug auf die Kritik von bildungsinstitutionellen Verhältnissen erlaubt oder nicht. In den vorgestellten Schreibbiografien ist diese Tendenz jedoch zu beobachten.

Die genannte Verfasserin der SB 51 integriert in ihren Text zwei größere Komplexe: Zum einen die Geschichte ihrer Schreibentwicklung, die einen „wunden Punkt“ (SB 51, Z. 9), eine nicht geschriebene Diplomarbeit, enthält; zum anderen die Auswirkungen der Bologna-Reform auf ihren bisherigen Bildungsweg.

„Wie kommt man ohne Abschlussarbeit zum Bachelor-Titel?

Eine kurze Schreibbiographie

Das ist ganz einfach: Man inskribiert für ein Diplomstudium, absolviert alle Vorlesungen, Übungen, Seminare, besteht alle Prüfungen, fährt auf Exkursionen, hält Referate und verfasst die schriftlichen Arbeiten, die für den Abschluss notwendig sind, schreibt keine Diplomarbeit und wechselt dann in das neue Studiensystem.

Dann bekommt man für den Aufwand eines Diplomstudiums (minus Diplomarbeit) einen Bachelorabschluss verliehen. Zumindest ist es bei mir so abgelaufen.“ (Ebd., Z. 1–8)

Die Verfasserin übertitelt ihre Schreibbiografie mit der Frage „Wie kommt man ohne Abschlussarbeit zum Bachelor-Titel?“ und antwortet darauf mit der Rekapitulation von absolvierten Leistungsnachweisen. In der Aufzählung ihrer Leistungen thematisiert sie eine Lücke: „[...] schreibt keine Diplomarbeit“ (ebd., Z. 5), was in ihrer Darstellung wie eine Pointe wirkt. Thematisiert wird aber – in der Form einer lakonischen Aufzählung – ein Scheitern, ein „wunder Punkt“ (ebd., Z. 9), wie die Verfasserin es benennt.

Die gewählten Formulierungen konstruieren ein Schreibenden-Subjekt, das Schreibprodukte durch universitäre Praktiken als Währung zu verstehen gelernt hat: Für erbrachte Schreibprodukte erhält man etwas, für nicht erbrachte nicht, und so erhält die Verfasserin nur den Bachelortitel, obwohl sie den „Aufwand eines Diplomstudiums (minus Diplomarbeit)“ (ebd., Z. 7–8) geleistet hat. Der Ausdruck „Aufwand eines Diplomstudiums“ verweist stark auf die durch die Bologna-Reform geprägte Auffassung von der Messbarkeit des Aufwands eines Studiengangs. Die Aufzählung der Leistungen, die das erzählte Subjekt erbracht hat, ist wie eine mathematische Gleichung formuliert. Bildung wird nach der hier berichteten Erfahrung quantifiziert, und Schreibprodukte sind ein zentraler Teil dieser Gleichung. In dieser Gleichung wäre der Wert eines Diplomabschlusses also ein Bachelorabschluss plus eine Diplomarbeit, minus Masterstudium. Hier zeigt sich ein kontraktualistisches Verständnis von Schreiben, welches die Bildungsinstitution Universität dem erzählten Subjekt in ihren Praktiken vermittelt hat: Ich schreibe etwas und bekomme dafür etwas anderes (quid pro quo). Gerade dieser Kontrakt ist jedoch so gestaltet, dass das erzählte Subjekt betrogen wird: um den Teil des Diplomstudiums, den es – minus Diplomarbeit – ja doch geleistet hat.

Allerdings zeigt die weitere Darstellung, dass die Verfasserin gerade diese beschriebene Konstellation als persönliche Niederlage, als wunden Punkt und Scheitern begreift. In den weiteren Abschnitten der Schreibbiografie ist der Ton ernsthaft, reflexiv und sich selbst gegenüber sehr schonungslos. Dies zeigt sich etwa in einer

Selbstanklage, die sie bezüglich dieses Scheiterns formuliert („[...] dass ich mich bei meinem Diplomstudium nie über das ‚fast fertig‘ hinausgekommen bin [...]“, ebd., Z. 12–13). Dieser veränderte Ton lässt die vorhergehende nüchterne Darstellung des kontraktualistischen Wesens des Schreibens im Studium in einem anderen Licht erscheinen.

Sie thematisiert eine Veränderung des Viabilitätskontextes, die eingetreten ist, obwohl sie selbst weder den Studiengang noch den Standort gewechselt hat: die Etablierung von Bologna-reformierten Studiengängen, die Einführung des Titels „Bachelor“ und die Einführung der Umrechnungsmodalitäten von „vor Bologna“ erbrachten Leistungen zu „Bologna-konformen“ Leistungen. Zunächst studierte sie im Studiengang „Diplom“, einem Vor-Bologna-Studiengang, und erlebte innerhalb dieses Studiengangs über mehrere Stationen hin eine Entwicklung zum Nicht-Schreiben, sodass es ihr letztlich unmöglich wurde, die letzte Schreibaufgabe, die Diplomarbeit, zu erledigen. Dann erlebte sie die Umrechnung ihres bisherigen Studiums in ECTS-Punkte und die Anrechnung ihrer bisherigen Leistungen für den Titel eines „Bachelors“, der gegenüber den eigentlich erbrachten Leistungen eine Abwertung darstellt. Die lakonische, mathematische Darstellung der Verfasserin ist, so die Interpretation, eine stilistische Gestaltung des Erlebnisses, die bisherigen Bildungsschritte auf das Raster der neuen Studiengänge reduziert zu sehen. Diese verstärkt auch den Eindruck des Scheiterns, wenn die mehrjährige Studierarbeit des zweiten Abschnitts nicht in die Währung eines Abschlusses umgewandelt wird, hierin gar nicht aufscheint und somit – auf der kontraktualistischen Ebene – völlig negiert wird.

Die Verfasserin analysiert außerdem die Faktoren, die bei ihr schrittweise zum Nicht-Schreiben führten: zunächst die Konfrontation mit einer Steigerung der Erwartungen, die an die im Studium zu schreibenden Texte gestellt wurden, insbesondere, was die Länge der Texte und die Einarbeitung von Fachliteratur betraf (ebd., Z. 26–28). Damit einhergehend steigerte sich auch der eigene Anspruch der Verfasserin an ihre Texte. Dies entstand dadurch, dass sie die Fachtexte, die sie las, als Modelltexte für ihr eigenes Schreiben betrachtete. Gleichzeitig fehlte ihr aber die für das Schreiben solcher Texte nötige Anleitung (ebd., Z. 28–33). Das Schreiben wurde mühsamer und schwieriger, und die sehr viel längere Diplomarbeit erschien ihr schließlich als unüberwindbare Hürde (ebd., Z. 34–37). Erst in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (wissenschaftliches) Schreiben im Masterstudium sowie durch den Besuch einer von der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH) organisierten Schreibwerkstatt zu wissenschaftlichem Schreiben, die auch Schreibblockaden thematisierte, erhielt sie einen Eindruck davon, wie sie einen solchen Schreibprozess angehen kann.

„Ich verließ diesen Kurs mit einer Mischung aus Ärger über das Bildungssystem, in dem es verabsäumt wurde StudentInnen von Anfang an explizit zu lehren, was wissenschaftliches Schreiben ist; Scham, weil ich nicht fähig gewesen war, mir das selbst zu erarbeiten oder mir die notwendige Hilfe oder Informationen zu besorgen; aber auch

mit dem motivierenden Gefühl, nun das notwendige Wissen zur Hand zu haben, mit dem ich meine Schwierigkeiten überwinden konnte.“ (Ebd., Z. 56–61)

Die Verfasserin thematisiert hier die Gefühle, die als Reaktion auf den von ihr besuchten Schreibkurs entstanden: Wut, Scham und schließlich auch Motivation für weitere Schreibaufgaben. Wut empfindet sie in Bezug auf das institutionelle Versäumnis, Studierenden Kenntnisse zum wissenschaftlichen Schreiben zu vermitteln. Ihre Scham enthält die dazu korrespondierende Individualisierung dieses Versäumnisses: Dass sie dieses Wissen nicht früher erhalten konnte, empfindet sie als mangelnde Fähigkeit ihrerseits. Die Verfasserin kann aus dem im Kurs neu gewonnenen Wissen aber auch neue Motivation für künftige Schreibaufgaben ziehen. Sie schließt ihre Schreibbiografie mit einer Evaluation ihres jetzigen Verhältnisses zum Schreiben:

„Jetzt ist Schreiben zu einer positiven Herausforderung für mich geworden. Auch wenn ich immer wieder in ‚Schreibkrisen‘ falle – die sich v. a. dadurch bemerkbar machen, dass ich schriftliche Arbeiten lange unfertig liegen lasse – lerne ich auch mit jedem Schreibprojekt etwas dazu, probieren neue Strategien und Techniken aus und die Produkte meiner Arbeit gefallen mir immer besser. Ich habe Lust mich weiterhin damit auseinanderzusetzen – für mich persönlich und auch aus fremdsprachendidaktischer und allgemein schreibdidaktischer Perspektive.“ (Ebd., Z. 63–68)

Ihr Verhältnis zum Schreiben ist jetzt, wie sie darstellt, von einer Lust am Ausprobieren geprägt. Für sie sind Schreibprojekte keine Routine, sondern eine Gelegenheit zu weiterer Auseinandersetzung, sowohl inhaltlicher als auch schreibpraktischer Art. Nun ist Schreiben eine „positive Herausforderung“ (ebd., Z. 63) geworden.

Das Schreibenden-Subjekt dieser Verfasserin ist schreib-handlungsfähig geworden, ohne dass eine Distanzierung oder Routinisierung eingetreten ist, die viele andere Schreibbiografien in der Phase „Schreiben in Viabilität“ kennzeichnet. Der Schreib-Handlungsfähigkeit ging eine Phase des Nicht-Schreibens voraus, die zum Teil durch fehlende Vermittlung, zum Teil durch zu hohe eigene Ansprüche verursacht wurde. Während andere Schreibende ihre Schreibpraktiken ökonomisieren, um der hohen Aufgabendichte gerecht werden zu können, ist dies bei diesem Schreibenden-Subjekt nicht geschehen; auch dies könnte ein Faktor sein, der letztlich zur Überforderung führte. Allerdings konnte dieses Schreibenden-Subjekt sowohl die Phase des Nicht-Schreibens als auch die erlebte Abwertung ihrer Leistungen durch den Umstieg in das Bachelor-/Master-System überwinden. Mit wenig Anleitung von außen gelingt es diesem Subjekt, sein Schreiben produktiv und freudvoll zu gestalten. Die Verfasserin schreibt nun in Viabilität, da sie eigene zu hohe Viabilitätskriterien relativiert hat. In Viabilität zu schreiben bedeutet für dieses Schreibenden-Subjekt jedoch nicht, Schreiben als Auftragswerk zu betrachten, sondern es wendet die Knowledge-Transforming-Strategie (Bereiter/Scardamalia 1987) an und betrachtet jede Schreibaufgabe als neu zu lösendes Problem, was ihm Freude bereitet. Die einleitende lakonische Gestaltung der Schreibbiografie legt eine Distanzierung zu einem kontraktualistischen Verständnis von Schreiben im Sinne eines

„quid pro quo“ nahe. Es kann gefragt werden, ob diese Distanzierung eine Rolle in der Herausbildung dieses Schreibenden-Subjekts, das in Viabilität und freudvoll und produktiv schreiben kann, gespielt hat.

In einer weiteren Schreibbiografie (SB 48) spielen widerständige Praktiken in der Herausbildung eines Schreibenden-Subjekts, das Autor_innenschaft entwickelt, eine große Rolle. Die Verfasserin gestaltet ihre Schreibbiografie entlang der widerständigen Auseinandersetzung mit institutionell vorgegebenen Strukturen im Kontext des Schreibens: Das von ihr erzählte Schreibende-Subjekt schrieb „[...] besonders gerne gegen jene Regeln und Strukturen, die [die Deutschlehrerin, Anm. M. K.] uns vorsetzte.“ (Ebd., Z. 12–13) Dieses Schreibende-Subjekt orientiert sich an den ihr bekannten oder den von ihr imaginierten Schreibpraktiken von Schriftsteller_innen, die für sie ein Vorbild darstellen. Insbesondere folgt sie Techniken der *Écriture automatique* („Nicht auszudenken, dass sie Kapitel im Voraus planten. Nein, diese Wortschwälle, die mussten aus ihnen herausbrechen“, ebd., Z. 17–18), also eine subjekt-dezentrierende Technik. Diese Schreibtechnik fasziniert das erzählte Subjekt:

„[...] weil sie danach einen Sinn ergaben, den ich vorher nicht gesehen hatte und der aus sich selbst heraus zu entstehen schien. Manchmal überraschte ich mich also selbst, und aus der Wunderkiste entstieg etwas, von dessen Existenz ich nichts gewusst hatte.“ (Ebd., Z. 25–26)

Das erzählte Subjekt findet also seinen eigenen Weg des Schreibens mit einer Orientierung an Schriftsteller_innen statt an den Vorgaben oder Vorlieben der Deutschlehrerin, mit der *Écriture automatique* anstelle eines geplanten Textes. Die Aushandlung anderer Schreibpraktiken geschieht dennoch mit Blick auf die Viabilitätskriterien, die sie in einer Art affirmativen Sabotage (vgl. Dhawan 2014) unterwandert: „Der Trick bestand darin, um eine geregelte Inhaltsangabe herumzukommen und trotzdem einen Text zu fertigen.“ (Ebd., Z. 13–14) Dieses Aushandeln wird für sie zu einer Art Sport: „[...] ich unterhielt mich quasi selbst mit immer neuen und schwierigeren Aufgabenstellungen.“ (Ebd., Z. 31)

Im Studium, das sie in Frankreich absolviert, wird sie nach einem von ihr als leicht und „unbeschreiblich“ (ebd., Z. 36) beschriebenen ersten Studienjahr in einer schriftlichen Arbeit sehr schlecht bewertet. Das erzählte Subjekt schlussfolgert, dass die bisherige Leichtigkeit einer „allgegenwärtigen Erasmusamnestie“ (ebd., Z. 44–45) geschuldet war.

„Ironischerweise war es nicht primär die Sprache, sondern die Form, gegen die ich ankämpfte. Mit dem Kopf durch die Wand konnte ich diesmal nicht, und so machte ich mich daran, langsam und mit Mühe all das nachzuholen, was meine Freunde schon in der Schule gelernt hatten. Wer jemals ein *commentaire de texte* verfasst hat, weiß, wovon ich schreibe. Es ergab lange keinen Sinn, und dann flackerte plötzlich etwas durch, immer öfter, es grenzte an Verständnis, an Erkenntnis aus dem Schreiben heraus. Und irgendwann funktionierte es dann. Ich wusste um die Gesetzmäßigkeiten dieser starren Wissenschaftssprache, um die rhetorischen Figuren und Strukturen, die einzuhalten ich mich im Deutschen nie hätte durchringen können. Im Französischen aber tat ich es gerne. Die letzten Arbeiten, und es waren allesamt mehrstündige Prüfungen, habe ich, fast möchte ich schreiben, genossen.“ (Ebd., Z. 46–55)

In dieser Situation unterwirft sich das erzählte Subjekt erstmals einer vorgegebenen Form, dem „commentaire de texte“. Seine Auseinandersetzung damit ist nicht rein formal, sondern es entdeckt „aus dem Schreiben heraus“ (ebd., Z. 51) ein „Verständnis“ (ebd., Z. 49) für diese Textsorte. Anders als im Deutschen ist es im Französischen „gerne“ (ebd., Z. 53) bereit, „die Gesetzmäßigkeiten dieser starren Wissenschaftssprache“ (ebd., Z. 50–51) einzuhalten. Das erzählte Subjekt schreibt seine letzten Prüfungen mit Genuss (ebd., Z. 53–54).

Das Schreiben in der deutschen Wissenschaftssprache, das sie im darauffolgenden Masterstudium in Wien praktiziert, hingegen gleicht einer umfassenden Ernüchterung. Das erzählte Subjekt erlernt die Merkmale des wissenschaftlichen Schreibens im Deutschen, jedoch ohne Begeisterung: „Wie man auf Deutsch zu schreiben hatte? Ich mochte es nicht.“ (Ebd., Z. 62–63)

Die Darstellung ist geprägt von der Formulierung widerständiger Praktiken im Schreiben, aber auch von Praktiken, die darauf abzielen, den Grad an Herausforderung, die eine Schreibaufgabe für dieses Schreibenden-Subjekt bereithält, zu erhöhen. Dies verweist auf eine sehr sichere Positioniertheit des Schreibenden-Subjekts – oder auf ein Bedürfnis, eine sehr sichere Positioniertheit in der Schreibbiografie zu konstruieren. Die Viabilität dieses Subjekts erscheint in ihrer Darstellung niemals in Frage gestellt, im Gegenteil: Das erzählte Subjekt macht sich einen Sport daraus, die eigene Viabilität selbst etwas zu gefährden. Erst in Frankreich, mit der Erfahrung der schlechten Bewertung, vollzieht sich eine produktive Unterwerfung unter formale Vorgaben des Schreibens. Zwei Faktoren erscheinen hierfür förderlich: Zum einen ist der Faktor „Herausforderung“ gegeben. Zum anderen kann die schlechte Bewertung auch als inkludierende Praxis interpretiert werden: Sie wird dadurch zur Teilhabenden an einer Beurteilungspraxis, in der sie „wie ein erstsprachliches Subjekt (des Französischen)“ benotet wird. In Folge wendet sie sich erstmals Viabilitätskriterien zu und eignet sich diese mit viel Arbeit und Mühe an. Dies eröffnet dem erzählten Subjekt einen Möglichkeitsraum, eine bestimmte Art von Verständnis oder Erkenntnis, der bewirkt, dass es das Schreiben der letzten Klausuren „beinahe“ genießen kann. Man könnte sagen, dass es sich dadurch eine Art Viabilität erschlossen hat, die ihm vielleicht vorher, während der Schulzeit im Deutschen, zu einfach zu erreichen war. In der deutschen Wissenschaftssprache lehnt es aber das Schreiben nach Viabilitätskriterien weiterhin ab; hier scheint auch eine gewisse Ernüchterung eingetreten zu sein, wenngleich Handlungsfähigkeit im Schreiben vorhanden ist.

Zu den Schreibenden-Subjekten, die Autor_innenschaft erreichen, gehört auch das Schreibenden-Subjekt der SB 6 (zur ausführlichen Analyse s. Kap. 5.4.1).

5.3.3.4 Zusammenfassung: Schreiben in Viabilität

Schreiben in Viabilität kann als die Phase bezeichnet werden, in der Schreibende nach angeeigneten, „durchschauten“ Viabilitätskriterien zu schreiben in der Lage sind und dies auch tun. Schreiben in Viabilität ist ein vergleichsweise sicheres Schreiben. Es ist allerdings häufig auch von Ernüchterung und Routinisierung geprägt. Schreibende spulen hier oft Schreibaufträge ab, ohne für die Schreibprodukte

einen „sense of ownership“ oder Stolz zu verspüren. Vielen erscheinen die Viabilitätskriterien, an denen sie ihr Schreiben ausrichten, als willkürlich. Ernüchterung und Enttäuschung entsteht auch durch die Erkenntnis, dass im wissenschaftlichen Schreiben mehr Wert auf die Darstellung des Fachdiskurses als auf die Entwicklung einer eigenen Position gelegt wird. Schreiben wird oft im Sinne eines „Schreiben als Auftrag“ praktiziert und ist geprägt von Distanz und Emotionslosigkeit gegenüber dem Prozess und Produkt. Schreibaufgaben werden hier nicht zum Anlass eines Problemlöseprozesses wie im „Knowledge-Transforming“-Modell von Bereiter und Scardamalia (1987), sondern werden häufig, eher dem „Knowledge-Telling“-Modell entsprechend, als eingeübte, routinisierte Schreibabläufe erledigt. Der Schreibprozess unterliegt einer Ökonomisierung (im Sinne von Effektivität), was aufgrund eines hohen „Schreib-Workloads“ für viele notwendig ist; aber auch auf einer curricularen und institutionellen Ebene erhalten Schreibprodukte den Charakter einer Währung: Für Schreibprodukte werden ECTS-Punkte und schließlich Bildungsabschlüsse verliehen. Viele Schreibende bedauern, dass sie diese Art von Schreiben praktizieren und berichten vom Verlust anderer Arten vom Schreiben, die sie früher öfter ausgeübt hatten, und vom Verlust der Freude am Schreiben.

In einigen seltenen Fällen konnten im Material aber auch Beispiele für Schreibenden-Subjekte gefunden werden, die die Phase des Schreibens in Viabilität mit einem anderen Verhältnis zum Schreiben und anderen Schreibpraktiken erreicht haben. Hier sind Schreibenden-Subjekte entstanden, die auch in dieser Phase mit Freude schreiben; sie probieren auch in dieser Phase neue Herangehensweisen aus und betrachten Schreibaufgaben als positive Herausforderung und Möglichkeiten zur inhaltlichen, sprachlichen und schreibbezogenen Entwicklung. Dieses Verhältnis zum Schreiben wurde hier mit „Autor_innenschaft“ benannt. Diesen Schreibenden-Subjekten ist es gemein, dass sie, bevor sie in Viabilität schreiben, eine Art Schreibkrise erlebt und überwunden haben.

5.4 Die Kategorie „Differente Bedingtheit“

Die Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen ist Kern der Kategorie „differente Bedingtheit“, die dem gesamten in dieser Arbeit beschriebenen Prozess der Schreibentwicklung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft inhärent ist. Für jedes schreibende Subjekt ist seine Schreibentwicklung als Prozess der In-Beziehung-Setzung mit dem Viabilitätskontext der jeweiligen Bildungsinstitution, in der geschrieben wird, theoretisierbar. Dies geschieht aber in jeweils differenter Bedingtheit entlang der Kategorie „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“. Sobald (und: immer wenn) Schreibende mit Bezug zu einem Viabilitätskontext schreiben, der sie in erstsprachliche und nicht-erstsprachliche Subjekte unterscheidet, entfaltet diese differente Bedingtheit eine Bedeutung für ihr Schreiben. Im Kapitel 5.2 wurde diese Unterscheidung in erstsprachliche und nicht-erstsprachliche Subjekte bereits als zentrale Eigenschaft des Kontexts benannt. Nun soll dargestellt werden, was diese

Unterscheidung und das Bestreben, der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ zu genügen, für die solcherart positionierten Subjekte und ihr Schreiben bedeutet.

5.4.1 Interpretation der Schreibbiografie 6

An dieser Stelle weicht die Präsentation der Ergebnisse von der bisherigen kategorienbezogenen Darstellung ab: Im Folgenden wird die Schreibbiografie 6 vollständig abgebildet und anschließend sequenziell interpretiert. Dies geschieht, weil in der Gesamtgestalt der Schreibbiografie 6 die Konfiguration der Kategorie „Differente Bedingtheit“ in besonderer Weise deutlich wird: Was es für die Subjektwerdung als Schreibende_r bedeuten kann, als Deutsch-als-Zweitsprache-Sprecher_in adressiert zu werden, welche Elemente eines machtvollen Diskurses hier auf welche Weise – und in ihrer Verstrickung mit anderen Dimensionen der Subjektivierung als Schreibende_r – wirksam werden; und auch, wie es Subjekten durch Widerständigkeit gelingt, sich in diesem Prozess zu behaupten. In den nachfolgenden Unterkapiteln 5.4.2, 5.4.3 und 5.4.4 kehre ich zur kategorienbezogenen Darstellung zurück, sodass die Bedeutung der hier aufgerufenen Elemente in ihrer Systematik als eine für viele mehrsprachig Schreibende im Korpus relevante Bedingung ihres Schreibens entfaltet werden kann.

Schreibbiografie 6

1

„Meine Schreibbiographie

2 Ich muss gestehen, dass ich mit dem Schreiben in der Hauptschule und später in der
3 Handelsakademie überhaupt nicht zurechtkam. Dieser Missstand entwickelte sich, als
4 ich merkte, dass ich in Bezug auf schriftliche Kontrollarbeiten sehr schlecht abschnitt,
5 jedoch keine negative Note bekam, sondern einen Vertröstungsvierer mit der
6 Begründung, ich sei keine Muttersprachlerin. Es kamen unterschiedliche Textsorten in
7 Form von Erörterungen, Zusammenfassungen, Beschreibungen, kreativen Aufsätzen,
8 jedoch machte mir keine davon richtig Spaß. Ich erappte mich oft, wie ich deutsche
9 Texte ins Kroatische übersetzte, Gedichte in Kroatisch verfasste oder einfach lange
10 Briefe an meine Cousine schrieb. Heute traue ich mich zu sagen, dass dieses
11 Ungleichgewicht meiner beiden Sprachen deshalb entstand, weil ich ein Publikum für
12 meine kroatischen Texte hatte, aber kein Publikum für die deutschen. Genauer
13 genommen, hatte ich keine Person, die meine Aufsätze kontrollieren konnte.

14 Um meine Schreibkompetenz zu verbessern, las ich oft Bücher und Artikeln in den
15 Schülerzeitschriften, aber viel konnte ich nicht mitnehmen, da ich nur wenig davon in
16 meinen Aufsätzen gebrauchen konnte. Irgendwann in der Handelsakademie wurde ein
17 Lehrer durch meine Aufsätze auf mich aufmerksam. Er sprach meine Defizite an und
18 riet mir zu üben. Nun stand ich da, mit dem expliziten Wissen, die deutsche Sprache
19 nicht ordentlich zu beherrschen. Die Unsicherheiten nahmen zu. Mündliche
20 Präsentationen verschiedener Fachthemen konnten nun nicht mehr durch
21 Stichwortnotizen geplant werden, da ich merkte, dass mir gewisse Verben für die
22 Verknüpfungen fehlten. Ebenso fiel es mir schwer, spontan meine Meinung zu äußern.
23 Mündliche Prüfungen wurden gemieden und meine Gespräche mit den Mitschülern
24 wurden nun mit dem Gedanken verfolgt, ob das von mir Gesagte auch nachvollziehbar
25 ist. Mir fiel es auf, dass ich oft mit der Frage konfrontiert wurde, was ich denn genau
26 meinte. Ebenso fing ich an zu stottern, vor allem in den Situationen, in denen ich

27 spontan, aber höflich und kompetent agieren musste. Ich hätte auch so gerne
28 jemandem die Meinung gesagt, aber mein Wissen, laut einen lexikalischen Fehler
29 aussprechen zu können, hielt mich still und unscheinbar. Auch jetzt, während des
30 Schreibens dieser Schreibbiographie spüre ich meine Unsicherheit aufsteigen.
31 Eigenartig, obwohl ich mich von der Person stark unterscheide, denn während dem
32 Stöbern meiner alten Schulbücher, stieß ich auch auf die deutschen Aufsätze von vor
33 17 Jahren.

34 ...Diese Person war ein kleines Mädchen, das viel schreiben wollte, aber die
35 Strukturen des Deutschen noch nicht verstand. Das Wissen hatte sie damals noch
36 nicht. Dafür musste sie studieren gehen...

37 Während des Studiums mussten wissenschaftliche Arbeiten geschrieben werden, die
38 mit der Sekundärliteratur belegt wurden. Nun habe ich ca. 20 wissenschaftliche
39 Arbeiten geschrieben, zu denen auch eine Diplomarbeit zählt. Irgendwann während
40 des Studiums entwickelte sich mein Schreibstil zum Positiven, auch dank meiner
41 vielen Freundinnen, die es pflegten, Arbeiten hin- und her zu schicken, bevor sie
42 endgültig abgegeben wurden. Dabei gefiel es mir, dass sie sowohl mir ihre Arbeiten
43 zur Korrektur anvertrauten als auch meine Arbeiten korrigierten. Da sie meine Fehler
44 nicht stark kritisierten, sondern lediglich Vorschläge mitgaben, die mir weiterhalfen,
45 entschwand meine Unsicherheit und ich fing an, kleine kreativen Schreibarbeiten in
46 Deutsch zu schreiben. Im Selbststudium entwickelte ich meine eigene Lerntechnik,
47 nämlich nahm ich jede Woche einen kleineren Text und versuchte die darin
48 unbekannten Wörter zu erklären, nachzuschlagen und schlussendlich durch Synonyme
49 zu ersetzen.

50 Ehrlich gesagt, hätte ich nie gedacht, ich würde etwas mit Deutsch machen wollen.
51 Nach dem Wahlfachmodul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bin ich aber sicherer
52 geworden und meine neue Sprachkultur nimmt weiterhin zu. Mittlerweile behaupte
53 ich, zwei Muttersprachen zu haben. Ich habe angefangen beide Sprachsysteme als
54 etwas Eigenständiges zu betrachten und zu fühlen, abhängig davon, welche Sprache in
55 Gebrauch ist.

56 Meine Schreibvorlieben haben sich insoweit entwickelt, dass ich an meine
57 Schreibaufgaben ohne Angst herantrete. Ich plane bereits Tage davor und formuliere
58 Sätze oder Ideen, die mir spontan einfallen. Bei wissenschaftlichen Arbeiten taste ich
59 mich langsam an das Thema heran und lese entsprechende Bücher in öffentlichen
60 Verkehrsmitteln, um mir ein grobes Bild zu machen und eventuell Überschriften zu
61 ordnen. Kurz gefasst, ich nütze kurze Zeitperioden, um etwas Sinnvolles zu tun, um
62 mir die Schreibarbeit schmackhaft zu machen. Zusätzlich spreche ich gerne mit
63 Freunden über meine Schreibprojekte, da man geisteswissenschaftliche Themen oft
64 mit soziologischen, politischen, psychologischen oder ökonomischen Aspekten
65 begründen kann.

66 Ich bevorzuge keine besondere Schreibart, denn ich schreibe sehr gerne. Ich habe mich
67 auch daran gewöhnt, immer ein Wörterbuch am Schreibtisch zu haben, egal in welcher
68 Sprache meine Aufgabe zu bewältigen ist. Es beruhigt mich, zu wissen, dass ich in
69 Zweifelsfällen einen Ratgeber parat habe. Ebenso benütze ich gerne google.com, um
70 gewisse Phrasen und ihre Verwendung schnell recherchieren zu können. Mein Deutsch
71 hat sich mittlerweile so entwickelt, dass ich seitenlang über ein banales Thema
72 schreiben kann. Zu Kroatisch und Deutsch kamen die Sprachen Englisch und
73 Französisch in den Alltag rein. Ich hoffe, dass ich sie auch auf ein anständiges Niveau
74 bringen kann. Nun weiß ich, wie es geht.“

Die nachfolgende Segmentierung orientiert sich an der durch die Verfasserin vorgenommenen Gliederung der Schreibbiografie (SB 6).

Zeile 1–13: Paraphrase

Die Verfasserin übertitelt die von ihr verfasste Schreibbiografie mit „Meine Schreibbiographie“ und markiert damit eine Aneignung. Als Beginn wählt sie das Schreiben in der Hauptschule; die Jahre davor spart sie aus. Sie beginnt ihre Darstellung mit der Verwendung einer Geständnisformel (s. Kap. 5.4.4.2) und „gesteht“ Schwierigkeiten, die sie mit dem Schreiben in der Hauptschule und dann an der Handelsakademie⁴⁷ hatte. Sie bezeichnet diese Schwierigkeiten als „Missstand“ (SB 6, Z. 3) und analysiert dessen Entwicklung. Als verantwortlich für das Problem identifiziert sie eine Diskrepanz zwischen schlechten schriftlichen Leistungen und einer dazu nicht passenden Note. Die Note, die sie bekam, war eine „Vier“, also eine nicht negative Note⁴⁸, eine Note ohne Konsequenzen für das Abschließen einer Klasse. Diese Note und diese Beurteilungspraxis bezeichnet sie als „Vertröstungsvier.“⁴⁹ Die Begründung dieser von ihr wahrgenommenen Diskrepanz enthält die Adressierung, „keine Muttersprachlerin“ (ebd., Z. 6) zu sein. Sie empfindet diese differierende Beurteilungspraxis als „Vertröstung“. Sie identifiziert den Moment oder den Prozess, als ihr diese unterscheidende Praxis bewusst wurde („als ich merkte“, ebd., Z. 3–4), als auslösend für die Schwierigkeiten mit dem Schreiben, die sie im Eingangssatz konstatiert, oder zumindest mit ihnen koinzidierend. Die Verfasserin fährt fort, von den unterschiedlichen Textsorten zu berichten, mit denen sie in Kontakt kam, und gibt an, dass ihr „keine davon richtig Spaß“ gemacht habe (ebd., Z. 8), womit sie auf die die Freude am Schreiben ansprechende Impulsfrage Bezug nimmt. Sie berichtet dann von Schreibaktivitäten auf Kroatisch: dem Übersetzen von Texten, dem Verfassen von Gedichten und dem Schreiben langer Briefe. Den Bericht dieser Schreibaktivitäten leitet sie wiederum mit einer Geständnisformel ein: „Ich ertappte mich oft [...]“ (ebd.) Die Verfasserin schließt den ersten Abschnitt mit einer Evaluation dieser Zeitspanne, die sie als Rückblick markiert. Sie setzt das Deutsche und das Kroatische in ein Verhältnis zueinander und konstatiert ein „Ungleichgewicht meiner beiden Sprachen“ (ebd., Z. 11); damit nimmt sie Bezug auf die Schwierigkeiten mit dem Deutschen einerseits und auf die umfangreiche Beschäftigung mit dem Kroatischen andererseits. Sie nennt zwei Gründe für dieses von ihr so benannte „Ungleichgewicht“: zum einen das Vorhandensein eines Publikums für ihre kroatischen Texte und zum anderen das Fehlen eines solchen für die deutschen Texte, die sie im schulischen Rahmen schrieb. Sie präzisiert ihre Analyse noch, indem sie als zweiten Grund nennt, dass ihr eine Person fehlte, die ihre Aufsätze „kontrollieren konnte“ (ebd., Z. 13).

47 Eine Handelsakademie ist in Österreich eine weiterführende berufsbildende Schule, die auch zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (Matura) führt.

48 In Österreich reicht das Notenspektrum von Eins bis Fünf, wobei die Fünf die einzige negative Note ist.

49 (Schul-)Noten werden im österreichischen Standarddeutsch mit der maskulinen Form bezeichnet: der Einser, der Zweier etc.

Interpretation

Der Einstieg in die Schreibbiografie unter Verwendung einer Geständnisformel ist sehr bedeutsam; für eine Analyse sei auf das Kapitel 5.4.4.2 verwiesen.

In der Darstellung der Verfasserin fällt ihre analytische Sicht auf das von ihr Dargestellte auf. Hier können zwei analytisch sehr dichte Momente benannt werden: zum einen der „Vertröstungsvierer“ (ebd., Z. 5), zum anderen die fehlende Person, die ihre Aufsätze „kontrollieren konnte“ (Z. 13).

Die differenzierende Beurteilungspraxis, die ihr widerfährt, ist gekoppelt an die Adressierung und Positionierung, „keine Muttersprachlerin“ (ebd., Z. 6) zu sein. Es wird hier also durch die Bildungsinstitution eine Unterscheidung vorgenommen, die einen für sie folgenreichen Unterschied in der Beurteilung nach sich zieht. Einerseits wird sie dadurch auf die Position verwiesen, „keine Muttersprachlerin“ (ebd.) zu sein, andererseits wird dadurch sehr deutlich, was dies in den Augen der Bildungsinstitution bedeutet: Als Subjekt, das als nicht-erstsprachliches Subjekt des Deutschen gilt, kann von ihr nicht dasselbe für eine positive – und eine negative – Note erwartet werden wie von erstsprachlichen Subjekten des Deutschen. Ihr wird nicht dasselbe zugetraut, sondern weniger; von ihr wird weniger erwartet als von solchen Subjekten, die als erstsprachliche Subjekte des Deutschen gelten. Diese Zuschreibung bedeutet für sie keine Erleichterung, keine Schonung und keine Hilfe. Die differierende Beurteilungspraxis bedeutet nämlich auch, dass ihr „sehr schlecht[es] [Abschneiden]“ (ebd., Z. 4) im Schulbetrieb nicht weiter auffällt und keine Konsequenzen nach sich zieht: keine Diskussion über eine mögliche Wiederholung einer Klasse in der Lehrendenkonferenz und auch keine Bereitstellung von Unterstützung, die es ihr ermöglichen könnte, den schulischen Erwartungen an erstsprachliche Subjekte gerecht zu werden. Mit der Vergabe einer Vier entsteht für die Bildungsinstitution kein vorgeschriebener Handlungsbedarf, wie es etwa bei einer drohenden Fünf im Zeugnis mit dem Instrument „Frühwarnung“ vorgesehen wäre. Die Institution beruhigt damit die Irritation, die durch die Produkte des erzählten Subjekts der Verfasserin entstanden ist. „Vertröstung“ bedeutet, jemandem nicht das Gewünschte, Benötigte oder Vereinbarte zu geben, sondern eine Person mit einem Ersatz ruhigzustellen: Wenn jemand „auf später vertröstet“ wird, wird die Erfüllung eines Wunsches auf eine vage Zukunft verlegt und erscheint nicht mehr als konkrete, sondern als nun zweifelhaft gewordene Option. Ein „Vertröstungsvierer“ ist demnach nicht das, was das erzählte Subjekt haben wollte, sondern etwas anderes, mit dem es „vertröstet“, also ruhiggestellt und vage auf später verwiesen wird. Folgende Interpretation wird vorgeschlagen: Was das erzählte Subjekt nicht bekommt, ist die Unterstützung, die es vielleicht benötigt hätte, um die Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ bewohnen zu können – sowie die Erwartung der Bildungsinstitution, dieselben Leistungen erbringen zu können und daher anstreben zu sollen wie jemand, die/der die Kriterien dieser Kategorie bereits erfüllt. Ihm wird nicht die Aussicht vermittelt, die Viabilitätskriterien der Institution einmal erfüllen zu können, von der Institution also prinzipiell als viables Subjekt gesehen zu werden. Im Fall des erzählten Subjekts der SB 6 wird mit dem „Vertröstungsvierer

mit der Begründung, ich sei keine Muttersprachlerin“ (ebd., Z. 5–6) eine nicht-viable Positionierung – „jene der Nicht-Muttersprachlerin“ – ausgesprochen. Die daran geknüpften Praktiken der Nicht-Beachtung, Nicht-Bereitstellung von Unterstützung und Nicht-Erwartung bewirken, so analysiert die Verfasserin der SB 6 selbst, dass sich ein „Missstand entwickelte“ (ebd., Z. 3) – eine Unmöglichkeit, in dieser Institution ihre Schreibfähigkeit auszubauen.

Der zweite Grund, den die Verfasserin der SB 6 für den „Missstand“ (ebd.) anführt, ist das Fehlen einer „Person, die meine Aufsätze kontrollieren konnte“ (ebd., Z. 13). Zuvor nennt sie noch das Fehlen eines Publikums für ihre deutschsprachigen Texte als Grund und benennt damit einen in der Schreibdidaktik vielfach beleuchteten Aspekt, den der Notwendigkeit der Situierung einer Schreibaufgabe in einem sozialen Kontext (vgl. Sturm/Weder 2016), damit den Schreibenden klar ist, für wen sie schreiben. Nur so ist es möglich, die Anforderung adressat_innenorientierten Schreibens zu erfüllen. Die Präzisierung der Verfasserin geht jedoch in eine ganz andere Richtung: Mit dem Verweis auf das „Kontrollieren“ eines Textes verweist sie auf die Anforderung, mit einem Text eine Norm erfüllen zu müssen. Im Kontext des bisher von ihr Erwähnten liegt es nahe, diese Norm nicht als eine der Adressat_innenorientierung zu deuten, sondern als die Norm, sich mit einem Schreibprodukt als erstsprachliches Subjekt ausweisen zu müssen. Das „Kontrollieren“ eines Textes könnte in der Tat dazu führen, dass die Schreibende im Zuge einer oder mehrerer Überarbeitungen zu einem normadäquaten Text gelangt. Die Verfasserin analysiert, dass es dieses Fehlen einer „Kontrolle“ ist, das zu einem „Ungleichgewicht“ ihrer beiden Sprachen führte.

Ihre Aussage könnte auch auf das Schreiben im Kroatischen bezogen werden. Die fehlende Kontrolle der kroatischsprachigen Texte würde demnach die Möglichkeit eröffnen, „freier“ zu schreiben und dadurch das Kroatische besser zu entwickeln. Die erstgenannte Interpretation erscheint jedoch plausibler. Zum einen schreibt die Verfasserin davon, dass „Aufsätze“ (ebd., Z. 13) nicht kontrolliert werden konnten, was ein sehr stark schulisch konnotierter Begriff ist. Zum anderen drückt der Satz einen Mangel aus und schließt damit an den vorher formulierten Mangel eines Publikums ihrer deutschsprachigen Texte an. Weiters ist das Thema dieses Abschnitts eher die Analyse des „Missstands“ im Schreiben in der deutschen Sprache als die Analyse der freieren Entwicklung des Schreibens im Kroatischen. Und schließlich kann eine Interpretation, dass es hier um die Analyse dessen geht, was ihr für die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz im Deutschen gefehlt hat, an die Analyse des Begriffs „Vertröstungsvierer“ anschließen.

Die „Kontrolle“ schriftlicher Arbeiten im Deutschen – ein mit Blick auf die Erfüllung von schulischen, erstsprachlich-deutschsprachig orientierten Normen erteiltes Feedback, das überarbeitende Praktiken ein- und angeleitet hätte –, wäre auch Ausdruck einer Erwartung an sie, diese Norm, das heißt, die schulischen Viabilitätskriterien zu erreichen, und somit auch eine Adressierung als eine, die die Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ prinzipiell erfüllen kann und daher auch soll. Es wäre eine Positionierung zwar noch nicht als viables Subjekt, aber als ein solches

Subjekt, das viabel werden kann – verknüpft mit Praktiken, die sie dieser Subjektposition annähern könnten, so die Einschätzung und Analyse der Verfasserin. Ob eine solche „Kontrolle“ tatsächlich dazu geführt hätte, dass das Subjekt der Verfasserin als viabel anerkannt würde und ob ihm tatsächlich einmal die Geltung als erstsprachliches Subjekt zugestanden worden wäre, bleibt offen. Die Verfasserin benennt für ihr erzähltes Subjekt jedoch gerade das Fehlen von Unterstützung, um Viabilitätskriterien erreichen zu können, sowie die Positionierung als „Nicht-Muttersprachlerin“, als in der monolingualen Bildungsinstitution nicht-viables Subjekt, als Grund dafür, dass sie „mit dem Schreiben [...] überhaupt nicht zurechtkam“ (ebd., Z. 2–3).

Z. 14–29: Paraphrase

Die Verfasserin beginnt den zweiten Abschnitt mit einem Verweis auf die Aktivitäten, die sie selbst unternahm, um ihre „Schreibkompetenz zu verbessern“ (ebd., Z. 14). Diese Aktivitäten – das Lesen von Büchern und Artikeln in Schülerzeitschriften – bereiteten sie jedoch nicht auf die Anforderungen von „Aufsätzen“ (ebd., Z. 16) vor. Dann berichtet sie von einem Ereignis, das in ihrer Biografie eine einschneidende Wirkung entfaltete, dass nämlich ein Lehrer aufgrund ihrer Texte „auf [sie] aufmerksam“ wurde (ebd., Z. 17). Die Verfasserin berichtet sehr knapp davon, dass der Lehrer „[ihre] Defizite“ zum Thema machte und ihr den Rat gab, „zu üben“ (ebd., Z. 18). Dies führt bei ihrem erzählten Subjekt nun zu dem „expliziten Wissen, die deutsche Sprache nicht ordentlich zu beherrschen“ (ebd., Z. 18–19) und verstärkt ihre Verunsicherung. Im Folgenden beschreibt sie, wie ihr nun das Sprechen im schulischen Kontext mehr und mehr unmöglich wurde: Bei der Vorbereitung von Präsentationen kann sie ihre bisherige Strategie, Stichwortnotizen zu erstellen, nicht mehr anwenden, weil ihr nun bewusst wird, dass ihr bestimmte Verben fehlen. Auch das spontane Sprechen wird ihr unmöglich. Sie vermeidet mündliche Prüfungen. Sogar private Gespräche mit ihren Klassenkolleg_innen werden jetzt stark von ihr daraufhin geprüft, ob ihre Sätze verständlich sind. Nun tritt die Frage, „was [sie] denn genau meinte“ (ebd., Z. 25–26), in den Vordergrund. Sie berichtet auch davon, dass sie in dieser Zeit zu stottern begann, besonders dann, wenn an ihr Sprechen besonders hohe Anforderungen („spontan, aber höflich und kompetent agieren“, ebd., Z. 27) gestellt wurden. Sie berichtet davon, wie – ausgehend von einer Adressierung ihres Lehrers und seiner Thematisierung dessen, was sie als „meine Defizite“ (ebd., Z. 17) bezeichnet, was sich auf schriftliche Arbeiten bezieht – ihr auch das Sprechen schwerer und schwerer fällt. Die Möglichkeit, „laut einen lexikalischen Fehler aussprechen zu können“ (ebd., Z. 28–29), bezeichnet sie als „mein Wissen“ (ebd., Z. 28). Dieses Wissen nimmt ihr die Möglichkeit, ihrem großen Wunsch, anderen ihre Meinung zu sagen, nachzukommen. Stattdessen hält dieses Wissen sie „still und unscheinbar“ (ebd., Z. 29).

Interpretation

Dieser Abschnitt berichtet von der Prekarisierung des Mediums der deutschen Sprache, die es dem erzählten Subjekt nach und nach unmöglich macht zu sprechen. Als

auslösend für diesen Prozess, an dessen Ende ein Verstummen thematisiert wird (ebd.), wird die Ansprache eines Lehrers dargestellt. Während die Verfasserin vorher bereits vermutete, dass sie ihre Schreibkompetenz verbessern müsste, und dafür auch eigeninitiativ einige Aktivitäten unternahm, berichtet sie hier davon, dass ein Lehrer „durch [ihre] Aufsätze auf [sie] aufmerksam“ wurde (ebd., Z. 17). An dieser Stelle wird deutlich, dass ihre Schreibprodukte das Medium darstellen, mit dem sie als Subjekt vom Lehrer wahrgenommen wird. Ihre Schreibprodukte werden zur Grundlage der Ansprache des Lehrers; sie sind das Medium, mit dem ihr Status als *viabiles* oder *nicht-viabiles* Subjekt verhandelt wird. Die Verfasserin formuliert das Vorgehen des Lehrers als „[Ansprechen] [ihrer] Defizite“ (ebd.). Sie konstruiert diesen Akt als Aussprechen von etwas, das ihr vorher bereits bewusst war. Sie hatte also davor schon eine defizitbewusste Sicht auf ihre Kompetenzen eingenommen. Die Ansprache des Lehrers scheint sich aber – nach ihrer Darstellung – auf Defizite zu beschränken. So bespricht er ihr Schreiben als defizitär und stellt sie damit als defizitäres Subjekt her. Es ist notwendig, zwischen der Bedeutung der (auch vorher schon bestehenden) defizitorientierten Selbstwahrnehmung des erzählten Subjekts und der Bedeutung der defizitorientierten Ansprache des Lehrers zu unterscheiden. Zum einen verstärkt diese Ansprache seine Defizitorientierung. Zum anderen, und dies ist wesentlich bedeutsamer, positioniert der Lehrer sie hier erneut auf der nicht-viablen Seite des Viabilitätskontexts. Er als Repräsentant der Bildungsinstitution, vermutlich als Repräsentant der Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ und als eine Person, die innerhalb der Bildungsinstitution Viabilität verleihen – oder verweigern – kann, nimmt diese Positionierung vor. Dadurch erhält diese ein besonderes Gewicht. Seine Beurteilung wird zum „Urteil“, zur Interpellation in die nicht-viable Subjektposition. Um die Bedeutung und Reichweite des Urteils der Lehrperson zu verdeutlichen, ist es hilfreich, sich die Szene zu vergegenwärtigen, mit der Althusser den Begriff „Interpellation“ eingeführt hat, der im Französischen die Doppelbedeutung „Anrufung“ und „Verhaftung“ hat. Althusser entwirft folgende Szene: Ein Polizist ruft „Stehenbleiben! Sie sind verhaftet!“ Ein Passant wendet sich um – wird angerufen – und damit verhaftet. Es bleibt die Frage, warum sich der Passant umwendet:

„Weshalb wendet sich das Subjekt zur Stimme des Gesetzes um, und welche Auswirkung hat diese Umwendung auf die Entstehung eines gesellschaftlichen Subjekts? Ist es ein schuldig Subjekt, und wenn ja, wie ist es schuldig geworden?“ (Butler 2001, S. 11)

Übertragen auf die Schreibbiografie könnte diese Frage bedeuten, warum das erzählte Subjekt das Urteil des Lehrers übernimmt, warum seine Ansprache eine so starke Zuweisung in die nicht-viable Position bedeutet, dass man formulieren könnte, dass es in diese Position verhaftet wird. Warum wendet das erzählte Subjekt sich einer Positionierung zu, die ihm schließlich das Sprechen unmöglich macht? Möglicherweise gerade, weil nun in dieser Ansprache seine Viabilität innerhalb des bildungsinstitutionellen Kontextes verhandelt wird. Das erzählte Subjekt ist sich dessen bewusst, dass seine Viabilität verhandelt wird – spätestens, seit es einen „Miss-

stand“ (Z. 3) identifiziert hatte. Es wartet aufmerksam auf jedes Anzeichen einer Verhandlung. Es analysiert, welche Praktiken an es herangetragen werden, mit welchen Praktiken mit ihm verfahren wird. Die Praktik des „Vertröstungsvierers“ leitet die Unterscheidung ein, die der Viabilitätskontext an dem erzählten Subjekt vornimmt, indem er es in die nicht-viable Position der „Nicht-Muttersprachlerin“ verweist. Diese Praktik vermeidet, verschiebt und „vertröstet“ auch deshalb gleichzeitig die weitere Aushandlung von Viabilität. Das erzählte Subjekt weiß aber genau, dass mit dieser Praktik noch keine Viabilität hergestellt ist. Es achtet weiterhin auf die Verhandlung, aufmerksam und sich – wahrscheinlich mit anderen vergleichend – dessen bewusst, dass es den Viabilitätskriterien der Institution nicht genügt. Der Passant bei Althusser dreht sich also deshalb um, weil er seit Jahren jeden Tag mit großer Aufmerksamkeit darauf wartet, dass ein Ruf fällt. Nun kommt er – als Verhaftungsruf –, und noch bevor sich der Passant über die weiteren Konsequenzen klar werden kann, nimmt er den Ruf auf als Antwort auf die Frage, die er sich seit Jahren gestellt hat, als Entsprechung seines großen Wunsches, eine Verhandlung seiner Viabilität zu erhalten. (Auch wenn es prekarisierend ist, dass mit jedem Schreibprodukt die Viabilität verhandelt wird, ist es noch weitaus härter, von der Verhandlung von Viabilität ganz ausgeschlossen zu bleiben.) Daher entfalten die Aussagen des Lehrers eine denkbar große Wirkung auf die Möglichkeitsbedingungen des erzählten Subjekts.

In Erinnerung gerufen werden kann hier auch die große Bedeutung des Schreibens für Viabilität, die sich insgesamt im Material dieser Arbeit gezeigt hat. Schreibende erlernen von Anfang des schulischen Schreibens an Schreiben als Mittel zur Herstellung von Viabilität. Gleichzeitig werden sie zu solchen Subjekten, die Viabilität durch Schreiben anstreben und die (fast) alles, was von ihnen dahingehend erwartet wird, zu erfüllen bereit sind (s. Kap. 5.3.3). Es gehört zur „Funktionsweise“ von Schreibenden-Subjekten, die in diesem Prozess hergestellt wurden, dass sie ein Urteil auf ein Schreibprodukt als Urteil über ihre Viabilität als Schreibende erwarten und es als solches einordnen; für solche Subjekte, die als nicht-erstsprachliche Subjekte des Deutschen gelten, ist es darüber hinaus auch so, dass sie es gewohnt sind und erwarten, dass ihre Zugehörigkeit zur Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ über ein Schreibprodukt verhandelt wird. Die Aussagen des Lehrers treffen also nicht äußerlich auf ein davon unabhängiges Subjekt, sondern sie treffen auf ein Subjekt, dass durch Viabilitätserwartungen und Versuche, diese zu erfüllen, als Subjekt konstituiert wurde. Seine Handlungsfähigkeit ist um den Versuch, über Schreiben Viabilität zu erlangen, herum aufgebaut. Dazu Butler: „But it is clearly not the case that ‘I’ preside over the positions that have constituted me“ (Butler 1995, S. 42). Es ist für ein in diesem Kontext entstandenes und agierendes Subjekt also nicht möglich, weitere Aussagen dieses Kontextes einfach abzuschütteln und auf einmal so zu tun, als würde die Möglichkeit des Subjekts – die Frage, ob es in diesem institutionellen Kontext möglich und lebbar ist – plötzlich nicht mehr von den Viabilitätskriterien des Kontexts strukturiert. Es kann an dieser Stelle festgehalten werden,

dass die Dimension von Viabilität, die hier verhandelt wird, weit über die Fragen der Viabilität als Schreibende_r hinausgeht.

Die Lehrkraft versäumt es, dem erzählten Subjekt jenseits des wenig konkreten, beliebig wirkenden Rates „zu üben“ (ebd., Z. 18), Unterstützungsangebote zu machen, mit deren Hilfe es „üben“ könnte. Zwar wird hier die Möglichkeit, durch „Üben“ eine Veränderung der „Defizite“ zu bewirken, in Aussicht gestellt, jedoch bleibt der konkrete Weg zu einer Veränderung völlig unklar. Die Bildungsinstitution übernimmt erneut nicht die Verantwortung, es dem erzählten Subjekt zu ermöglichen, die von ihr erwarteten Viabilitätskriterien zu erfüllen. Stattdessen bleibt bei dem erzählten Subjekt vor allem die Interpellation in die nicht-viable Subjektposition des nicht als erstsprachlich geltenden Subjekts präsent (ebd., Z. 18–19). Die Anrufung des Lehrers in diese Subjektposition hinein übernimmt das erzählte Subjekt sofort in sein Wesen, sie wird ihm wesenhaft: „Nun stand ich da, mit dem expliziten Wissen, die deutsche Sprache nicht ordentlich zu beherrschen.“ (Ebd.) Diese Überzeugung ist nicht mehr eine Einschätzung von außen, sondern wird Teil seines expliziten Wissens. Auch später bezeichnet das erzählte Subjekt dies als „mein Wissen“ (ebd., Z. 28). Mit der Einnahme der zugewiesenen Subjektposition wird aus dem erzählten Subjekt ein neues, ein prekarisiertes Subjekt, dem seine bisherigen Handlungsmöglichkeiten unmöglich werden.

Schrittweise entwirft die Verfasserin der SB 6 die fortschreitende Prekarisierung, der das Sprechen des erzählten Subjekts unterworfen ist. Zunächst erwähnt sie, dass ihr „gewisse Verben für die Verknüpfungen“ (ebd., Z. 21–22) fehlten. Fehlende kohäsive Mittel sind ein häufiger Entwicklungsbereich fortgeschrittener Schreibender. Die Fähigkeit, Kohäsion herzustellen, wird als einer der wesentlichen Teilbereiche von Textkompetenz angesehen (Becker-Mrotzek et al. 2015). Es ist durchaus möglich, dass der Bereich der „Verknüpfungen“ einer ist, den der Lehrer direkt angeschnitten hat, falls er konkrete textbezogene Punkte angesprochen hat. Jedoch ist dies reine Spekulation. Die Verfasserin berichtet, dass das erzählte Subjekt nun mit einer stark erhöhten Aufmerksamkeit darauf achtet, was ihm an sprachlichen Mitteln fehlt. Die Strategie, mündliche Präsentationen durch Notizen zu planen, steht ihm nun nicht mehr zur Verfügung, und es entwickelt Vermeidungsstrategien (vgl. Habertzettl 2009). Auch in privaten Gesprächen entwickelt das erzählte Subjekt einen sehr starken „inner monitor“ und fokussiert sehr auf die Reaktionen seiner Gegenüber bezüglich der Verständlichkeit des von ihm Gesagten. Die Darstellung der zunehmenden Prekarisierung schließt mit einem Satz, der sich in seinem Stil von den bisherigen zwar inhaltlich erschütternden, jedoch im sehr neutralen Berichtstil gehaltenen Sätzen unterscheidet. Das erzählte Subjekt „hätte auch so gerne jemandem [seine] Meinung gesagt, aber [sein] Wissen, laut einen lexikalischen Fehler aussprechen zu können, hielt [es] still und unscheinbar“ (Ebd., Z. 27–29). Hier betont die Verfasserin noch einmal konkret die Verbindung zwischen dem Nicht-Sprechen des erzählten Subjekts und dem Wissen, das die Ansprache des Lehrers in ihm manifestiert hatte. Jemandem die Meinung zu sagen, ist ein sehr grundlegender Wunsch eines sozialen Wesens, der in jener Zeit, von der die Verfasserin hier

berichtet, möglicherweise noch dringlicher ausgeprägt war. Die Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Ausdruck und der „[Stille] und [Unscheinbarkeit]“ (ebd., Z. 29) des Seins des erzählten Subjekts ist denkbar groß. Indem ihm die deutsche Sprache zum prekarierten Medium wurde – aus Angst vor möglichen Fehlern spricht es erst gar nicht – verschwindet das erzählte Subjekt als soziales Subjekt.

Z. 29–36: Paraphrase

An dieser Stelle weicht die hier in der Auswertung vorgenommene Segmentierung von jener der Verfasserin etwas ab. Diese nimmt im Anschluss an die Darstellung der zunehmenden Prekarisierung des Mediums Sprache bis hin zum Verstummen des erzählten Subjekts eine Distanzierung vor, in der sie als jetziges, erwachsenes Subjekt zurückblickt. Diesen Blick auf ihr damaliges erzähltes Subjekt (ebd., Z. 34–36) setzt sie mit zwei Absätzen von den weiteren Abschnitten ab. Vor diesem Einschub stellt sie eine Verbindung zwischen ihrem jetzigen erwachsenen Subjekt, das gerade diese Schreibbiografie schreibt, und dem damaligen, erzählten Subjekt her (ebd., Z. 29–33). Sie berichtet davon, dass sie auch jetzt – während des Schreibens dieses Textes – „Unsicherheit aufsteigen [spürt]“ (ebd., Z. 30) und bezeichnet dies als „eigenartig“ (ebd., Z. 31). Sie distanziert sich gleichzeitig von dem damaligen erzählten Subjekt, indem sie feststellt, dass sie sich „von der Person stark unterscheid[e]t“ (ebd.). Mit einer Markierung ihrer jetzigen Position als erwachsene Verfasserin der Schreibbiografie leitet sie daraufhin den kurzen Einschub (Z. 34–36) ein, der sich in Stil und Perspektive von den anderen Abschnitten unterscheidet: Sie berichtet davon, dass sie – möglicherweise im Rahmen der Auseinandersetzung mit dieser Schreibbiografie – auch in alten Schulbüchern stöberte (vgl. ebd., Z. 32) und dabei auch die Aufsätze aus der damaligen Zeit fand. Die Verfasserin markiert hier nochmals das Ausmaß der seither vergangenen Zeit (es sind 17 Jahre), bevor sie den Einschub beginnt.

Dieser stellt die Perspektive des erwachsenen Subjekts auf das damalige erzählte Subjekt dar. Das erwachsene Subjekt spricht für das damalige: Es betont den Wunsch des damaligen erzählten Subjekts, „viel [zu] schreiben“ (ebd., Z. 34) und kontrastiert diesen Wunsch mit dem damals noch fehlenden Wissen um die „Strukturen des Deutschen“ (ebd., Z. 35). Sie stellt fest, dass das erzählte Subjekt dieses Wissen damals noch nicht besaß. Mit einem Ausblick auf die Zukunft des damaligen Subjekts, also die Gegenwart des jetzigen erzählenden Subjekts, stellt dieses fest, dass sich das damalige Subjekt dieses Wissen im Rahmen eines Studiums aneignen wird (ebd., Z. 36).

Interpretation

In dem Einschub blickt das erwachsene Subjekt der Verfasserin liebevoll und verständnisvoll auf das damalige erzählte Subjekt. Sie entwirft hier als erwachsenes Subjekt eine andere Version des damaligen Subjekts. Als erwachsenes Subjekt weiß sie um das Wollen und auch die Möglichkeitsräume dieses Subjekts, um die Räume, die sich diesem in Zukunft öffnen werden. Anders als in der bisherigen Darstellung,

in der in einem nüchternen, berichtenden Stil Fakten geschildert wurden – das Nicht-Sprechen des erzählten Subjekts, seine große Unsicherheit, seine Unmöglichkeit, sich zu äußern – kommen hier die Wünsche des erzählten Subjekts zum Vorschein. Diese Darstellung ist von der Konstruktion von Möglichkeit geprägt: „[...] Diese Person war ein kleines Mädchen, das viel schreiben wollte, aber die Strukturen des Deutschen noch nicht verstand. Das Wissen hatte sie damals noch nicht. Dafür musste sie studieren gehen [...]“ (ebd., Z. 34–36). Anders als das vorher erzählte damalige Subjekt hat das erwachsene Subjekt das Wissen, dass die Möglichkeit des Subjekts in einem anderen bildungsinstitutionellen Kontext wiederhergestellt werden wird – oder dann, im Studium, erstmals überhaupt erreicht wird. An dem Punkt der Schreibbiografie, wo das damalige erzählte Subjekt verstummt und in einem sozialen Sinn verschwindet, gibt das erwachsene, erzählende Subjekt diesem seine Stimme und berichtet, welche Ziele und Wünsche es in Bezug auf das Schreiben hatte. Das erwachsene Subjekt nimmt hier eine Relativierung und Neuordnung der vorher beschriebenen Positionierung vor. Das erwachsene erzählende Subjekt befreit gleichermaßen das erzählte Subjekt aus seiner defizitären, prekarisierenden Positionierung und fügt seiner Situation eine Perspektive hinzu, die die Transformation der jetzigen Positionierung für möglich hält. Anders als das vorherige erzählte Subjekt, das die nicht-viable Positionierung als „Nicht-Muttersprachlerin“ so sehr übernahm, dass es in seinen Praktiken mehr und mehr eine soziale Nicht-Lebbarkeit herstellte, spricht das jetzige erzählende Subjekt eine Entwicklungsperspektive an und ordnet die Aneignung der „Strukturen des Deutschen“ (ebd., Z. 35) in einen Möglichkeitsraum ein. Die vorherige Positionierung als entweder „erstsprachlich deutsch und viabel“ oder „nicht-erstsprachlich deutsch und nicht-viabel“, die charakteristisch für den Viabilitätskontext des damaligen erzählten Subjekts war, wird hier aufgeweicht. Das Hinüberwandern in eine viable Position mittels eines Aneignungsprozesses sprachlicher Strukturen erscheint hier nicht nur möglich, sondern auch als etwas, von dem das erwachsene, erzählende Subjekt mit Zuversicht sagen kann, dass es geschehen ist – allerdings erst in einem anderen Viabilitätskontext.

Z. 37–74: Paraphrase

Der „zweite Teil“ der Schreibbiografie 6 behandelt das Schreiben im Studium. Die Verfasserin gibt an, in diesem Rahmen etwa 20 wissenschaftliche Arbeiten geschrieben zu haben. Eine davon ist ihre Diplomarbeit. Das nun erzählte Subjekt ist also zeitlich nah an der jetzigen Situation der Verfasserin angesiedelt. Das jetzt erzählte Schreibenden-Subjekt hat sich ein großes Repertoire an Strategien angeeignet. Mit der Formulierung „Irgendwann [...] entwickelte sich mein Schreibstil zum Positiven“ (ebd., Z. 39–40) stellt die Verfasserin einen Kontrast zu der Formulierung am Anfang vor („Dieser Missstand entwickelte sich [...]“, ebd., Z. 3–4). Als einen Grund dafür nennt sie Praktiken der Peer-Korrektur, die sie mit „vielen Freundinnen“ (ebd., Z. 41) durchführte. Diese beruhten auf Gegenseitigkeit, sodass auch die Freundinnen ihr Arbeiten zur Korrektur schickten, was die Verfasserin als „Anvertrauen“ von Arbeiten bezeichnet (ebd., Z. 43). Beim Peer-Feedback benennt sie als entscheidend, dass

von ihren Leser_innen keine „stark[e] [Kritik]“ (ebd., Z. 44) kam, sondern „Vorschläge [...], die [ihr] weiterhelfen“ (ebd.). Sie berichtet, dass mit diesen Erfahrungen die Unsicherheit, von denen sie im ersten Teil der Schreibbiografie berichtete, „entschwand“ (ebd., Z. 45). Ihr erzähltes Subjekt beginnt nun, auch kreative Schreibarbeiten auf Deutsch zu schreiben. Außerdem entwickelt es die autonome Lernstrategie, anhand eines Textes und anhand von Nachschlagewerken seinen Wortschatz zu erweitern. Nun berichtet die Verfasserin davon, dass sie nach dem Besuch des Wahlfachmoduls Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weiter an Sicherheit im Deutschen gewonnen hat, obwohl sie, wie sie mit einer weiteren Geständnisformel („Ehrlich gesagt ...“, ebd., Z. 50) einleitet, sich zuvor nicht vorstellen konnte, „etwas mit Deutsch machen [zu] wollen“ (ebd.). Sie hält schließlich fest, dass sie nun einen neuen Blick auf ihre Sprachen hat: „Mittlerweile behaupte ich, zwei Muttersprachen zu haben.“ (Ebd., Z. 52–53) Sie sieht und „fühl[t]“ (ebd., Z. 54) nun beide Sprachen „als etwas Eigenständiges“ (ebd.).

In den letzten beiden Abschnitten berichtet die Verfasserin von den Schreibstrategien ihres jetzigen erzählten Subjekts. Dazu gehört es, dass sich das erzählte Subjekt als Vorbereitung auf zu schreibende wissenschaftliche Arbeiten Sätze und Ideen notiert und „kurze Zeitperioden“ (ebd., Z. 61), zum Beispiel während der Fahrt in öffentlichen Verkehrsmitteln, nutzt, um erste Texte für die Arbeit zu lesen. So kann das erzählte Subjekt „ohne Angst“ (ebd., Z. 57) mit einer Schreibarbeit beginnen. Außerdem nutzt es den interdisziplinären Austausch mit seinen Freund_innen, um neue Perspektiven auf seine zu bearbeitenden Gegenstände zu erhalten. Weitere Strategien, die das erzählte Subjekt nutzt, sind die Verwendung von Wörterbüchern, sowohl als Printversion, die auf dem Schreibtisch liegt – „es beruhigt mich, zu wissen, dass ich in Zweifelsfällen einen Ratgeber parat habe“ (ebd., Z. 68–69) – als auch online, wo sie Google als eine Art großes Korpus nutzt, um „Phrasen und ihre Verwendung schnell recherchieren“ (ebd., Z. 69–70) zu können.

Das erzählte Subjekt leitet den letzten Absatz mit der Aussage ein, dass es „sehr gerne“ schreibe (ebd., Z. 66). Seine Deutschkenntnisse sind mittlerweile so weit fortgeschritten, dass es mit Leichtigkeit viele Seiten schreiben kann, wenn es um ein einfaches Thema („banales Thema“, ebd., Z. 71) geht. Zum Schluss erwähnt es seine weiteren Sprachkenntnisse, Französisch und Englisch, die es nun auch gerne weiterentwickeln möchte. Es schließt mit einer Betonung seiner sprachlernbezogenen Handlungsfähigkeit: „Nun weiß ich, wie es geht.“ (Ebd., Z. 74)

Interpretation

Der zweite Teil ist geprägt von der Darstellung der umfassenden Handlungsfähigkeit des nun erwachsenen Schreibenden-Subjekts der Verfasserin. Sie kann ihre Schreibarbeiten „ohne Angst“ (ebd., Z. 57) beginnen und führt sie „sehr gerne“ (ebd., Z. 66) durch. Sie nutzt verschiedene Ressourcen – kurze Zeitfenster während der Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln, unterschiedliche disziplinäre Blickwinkel in Gesprächen mit ihren Freund_innen sowie Print- und digitale Wörterbücher für die Arbeit an den Texten. Als entscheidend für die positive Entwicklung, die ihre

Schreibhandlungsfähigkeit nahm, benennt sie die Erfahrungen, die sie mit den Praktiken der Peer-Korrekturen im Studium machte. Die Symmetrie dieser Beziehung – beide Seiten gaben einander Arbeiten zum Korrigieren – und das wertschätzende Feedback in Form von Vorschlägen anstelle „starker“ Kritik (ebd., Z. 44) halfen dem erzählten Subjekt der Verfasserin, seine frühere Unsicherheit zu überwinden. Es ist bedeutsam, dass hier der Aspekt der „Korrektheit“, der Aspekt des normadäquaten Schreibens, wieder aufgegriffen wird, der im ersten Teil der Schreibbiografie als entscheidendes Element in der Entwicklung der Schreibbiografie thematisiert wurde. Zuvor analysierte das erzählende Subjekt, dass ihm damals eine Person gefehlt hatte, die seine Texte „kontrollieren konnte“ (ebd., Z. 13). „Der Vertröstungsvierer“ (ebd., Z. 5) ist eine Praktik der Bildungsinstitution, sich nicht weiter mit den Sprachaneignungs-Bedarfen des erzählten Subjekts auseinandersetzen zu müssen, also auch eine Praktik der Vorenthaltung eines unterstützenden, sprach- und textbezogenen Feedbacks (oder anderer Formen der Unterstützung; es ist jedoch diese Form, die das erzählende Subjekt thematisiert). Auch der Rat des Lehrers „zu üben“ (ebd., Z. 18) bedeutet eine Vorenthaltung jeglicher Hilfestellungen, wie ein solches „Üben“ hätte bewerkstelligt werden können. Der Lehrer identifiziert möglicherweise einige Bereiche, die in den Texten des erzählten Subjekts der Überarbeitung bedurft hätten, aber er gibt ihr keine weiteren Hilfestellungen, sodass nicht nur ein unterstützendes Angebot fehlt, sondern im erzählten Subjekt nur die Defizitperspektive des Lehrers nachhallt und seine Wirkung entfaltet und ein Andenken der Möglichkeit weiterer Sprachaneignung kein Teil des nun eröffneten (Un-)Möglichkeitsraums wird.

Das erzählende Subjekt nimmt in diesem zweiten Teil darüber hinaus eine bedeutende Re-Positionierung seiner Sprachigkeit vor. Mit der Formulierung „Mittlerweile behaupte ich [...]“ (ebd., Z. 52–53) leitet es eine Neuordnung des Verhältnisses seiner Sprachen zueinander ein, die einen Gegenentwurf zur Sprachigkeitsordnung des Viabilitätskontextes darstellt. Das erzählende Subjekt hat sich gegen die Ausschließlichkeit der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ gestellt, die nur eine Sprache als Ausgangspunkt seines Beurteilungssystems von Viabilität kennt: das Deutsche als Erstsprache, das – innerhalb dieses Systems – ein entscheidendes Viabilitätskriterium darstellt. Alle anderen Sprachen, die Erstsprachen darstellen, sind demgegenüber eine Abweichung, ebenso wie der Fall eines bilingualen Erstspracherwerbs. In dem Gegenentwurf des erzählenden Subjekts erhalten nicht nur beide Sprachen eine eigene Berechtigung – „etwas Eigenständiges [...], abhängig davon, welche Sprache in Gebrauch ist“ (ebd., Z. 54–55). Das erzählende Subjekt benennt außerdem beide Sprachen als seine „Muttersprachen“ (ebd., Z. 53). Es wird in dieser Schreibbiografie nicht thematisiert, ob das Deutsche und das Kroatische bilingual als Erstsprachen angeeignet wurden oder ob die Aneignung des Deutschen in die Kategorie des frühen sukzessiven Zweitspracherwerbs fällt (vgl. Ahrenholz 2017). Das erzählende Subjekt weist zu keinem Zeitpunkt der verfassten Schreibbiografie den Sprachen einen Status als Erst- oder Zweitsprache zu; zu Beginn, als es das „Ungleichgewicht“ zwischen dem Deutschen und Kroatischen the-

matisiert, spricht es von „meine[n] beiden Sprachen“ (ebd., Z. 11). Somit nimmt es eine Rekonfiguration der Ordnung vor, in die es bislang verwiesen wurde. Es geht also nun nicht mehr darum, innerhalb der Funktionsweisen des ihm bisher bekannten Viabilitätskontextes Viabilität zu erlangen. Dies hieße zum einen, die Geltung als ersprachliches Subjekt des Deutschen anzustreben – und zum anderen, die Funktionsweise der diesem System inhärenten Logik zu übernehmen, nach der Zweitsprachigkeit immer etwas von der Norm Abweichendes und zu Vermeidendes darstellt. Dieses erzählende Subjekt hat diese binäre Opposition aufgelöst, indem es seinen beiden Sprachen den „Hoheitsstatus“ der „Muttersprache“ zuspricht. Es hat – für sich – also eine Rekonfiguration der Bedingungen für Viabilität vorgenommen. Es ist davon auszugehen, dass auch diese Rekonfiguration der institutionellen Anerkennung bedarf und dass ihm diese Anerkennung dann gegeben wird, wenn es mit seinen Schreibprodukten den Status der Geltung als ersprachliches Subjekt des Deutschen erreicht. Somit kann es sein, dass seine Rekonfiguration den ihn umgebenden Viabilitätskontext nicht aufzuweichen vermag. Es bedeutet jedoch für das erzählende Subjekt einen transformativen Akt, der seinen Möglichkeitsraum, als Schreibenden-Subjekt in der Bildungsinstitution Universität möglich zu sein, stark erweitert hat – zusammen mit dem Peer-Feedback.

Nachdem in diesem Kapitel eine einzelne Schreibbiografie in ihrer Gesamtgestalt abgebildet und interpretiert wurde, kehrt die Darstellung der Ergebnisse nun zur kategorienbezogenen Form zurück, sodass die einzelnen Elemente der Kategorie „Differente Bedingtheit“ systematisch und in ihrer Relevanz für mehrere Schreibende im Korpus dargestellt werden können.

5.4.2 Dimensionalität dieser Kategorie

Die Frage nach der Geltung als ersprachliches Subjekt bzw. nach der Erreichbarkeit dieser Kategorie ist für die betroffenen Subjekte von einer Dimension, die über das Schreiben an sich und die Frage der Handlungsfähigkeit im Schreiben weit hinausgeht:

„Sobald aber die erste Anfangshürde überwunden ist und ich so langsam ins Schreiben komme, dann fühle ich mich wunderbar, weil ich weiß, dass ich Fortschritte mache und etwas in der Fremdsprache, also auf Deutsch, leiste. Aber wenn das Schreiben nicht ins Rollen kommt, kommt es mir so vor, als wäre ich irgendwo am Rande und kurz davor, mit dem Studium aufzuhören [...]“ (SB 4, Z. 64–68)

„Ich motiviere mich, indem ich mir immer wieder dieselbe Frage stelle, nämlich weshalb ich das am meisten mache, was ich tue, bis mir die wegweisenden Antworten vor Augen treten: Für meine eigene Zukunft, Liebe, Familie, usw.“ (Ebd., Z. 103–105)

„Deswegen ist es heute so, wenn ich etwas schreibe, lese und Dinge für dieses Studium erledige, tue ich das mit voller Elan, weil ich endlich spüre, dass ich in mich selbst und in die Sprache investiere, die ich nie aufgehört habe wertzuschätzen, auch wenn ich während meines Studiums in Belgrad zugegebenermaßen mit all ihren ‚Tücken‘ kon-

frontiert wurde. Ich lebe für den Tag, an dem ich mich eine stolze ‚deutsche Schreiberin‘⁵⁰ nennen kann.“ (Ebd., Z. 126–131 [Schlusssatz])

Für das erzählte Subjekt der SB 4 sind mit dem Schreiben auf Deutsch berufliche und private Zukunftspläne verknüpft, sodass gelingendes oder nicht gelingendes Schreiben weitreichende Konsequenzen hat. Einen gelingenden Schreibprozess erlebt dieses Schreibenden-Subjekt als „wunderbar“ (Z. 65), weil es den Eindruck hat, damit seinen Zukunftsplänen näherzukommen. Wenn es jedoch Schwierigkeiten hat, in den Schreibfluss zu kommen, bedroht dies die angestrebte Zukunft. Gedanken, mit dem Studium aufzuhören, treten dann auf. In der Formulierung des Schlusssatzes wird deutlich, dass dieses Subjekt das Schreiben auf Deutsch als Möglichkeit sieht, eine „deutsche Schreiberin“ (Z. 131) zu werden, und dass dies sein erklärtes Ziel darstellt. Mit dem Bemühen, diese Kategorie zu erfüllen, ist die Hoffnung verknüpft, sich eine nationale Zugehörigkeit zum „Deutschen“ erschreiben zu können. Hier wird deutlich, dass die „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ eine nationale, nicht eine kompetenzbezogene Kategorie ist. Nicht die Kompetenz eines sehr hohen Sprachniveaus (was oft mit „erstsprachlich“ gleichgesetzt wird) bildet den Kern dieser Kategorie, sondern das Zugehörigkeitsversprechen zu einer Nation, die sich durch „Erstsprachlichkeit im Deutschen“ definiert und damit auf ein stark nativistisches und essentialisierendes Verständnis von nationaler Zugehörigkeit gründet.

Das Zugehörigkeits- und Zugangsversprechen, das von der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ ausgeht, ist trotzdem groß. Das Erreichen dieser Kategorie ist ein Viabilitätskriterium monolingual-deutschsprachig organisierter Bildungsinstitutionen. Die Geltung als erstsprachliches Subjekt muss daher angestrebt werden, und sie wird angestrebt – unter großer Leistungsbereitschaft und unter Aufwand von viel Energie und Arbeit.

5.4.3 Unterschied zum „fremdsprachlichen Subjekt“

Es ist wichtig festzuhalten, dass die hier beschriebene Reichweite und Bedeutung der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ nicht für alle Formen von Mehrsprachigkeit gilt. In den Daten zeigt sich, dass das Schreiben in Fremdsprachen eine andere Bedeutung für die Schreibenden-Subjekte hat und andere Handlungsspielräume eröffnet. Das Schreiben in Fremdsprachen steht nicht unter dem Vorzeichen, unter allen Umständen und mit weitreichenden Konsequenzen für das eigene Leben die Geltung als „erstsprachliches Subjekt in dieser Fremdsprache“ erreichen zu müssen. Das zeigen Aussagen von Schreibenden-Subjekten, die ihre Handlungsfähigkeit in einer Fremdsprache hervorheben:

„Geschrieben habe ich eigentlich schon immer, am liebsten in fremden Sprachen. Vielleicht, weil mir dann cet abime, diese Kluft, zwischen jenem, das ich ausdrücken möchte, und jenem anderen, dass dann am Blatt stehen bleibt, weniger auffällt. Viel-

50 Für die Interpretation der Formulierung „stolze deutsche Schreiberin“ (SB 4, Z. 131) siehe auch Kapitel 5.2, Eigenschaften des Kontexts („Spuren nationalistischer Agenden“).

leicht, weil ich in Fremdsprachen das Gefühl habe, die Sprache zu entdecken, mich durchzugraben bis zu einer fremden Welt, deren Gesetzmäßigkeiten ich erst definieren muss.“ (SB 48, Z. 3–7)

Das erzählte Subjekt der SB 48 kann das Schreiben in einer Fremdsprache als Entdeckungsreise erleben. Die hier verwendete Formulierung verweist auf eine umfassende Handlungsmacht dieses Subjekts, das die „Gesetzmäßigkeiten“ dieser „fremden Welt“ selbst definieren kann (Z. 6–7). Dieses Schreibenden-Subjekt schreibt auch deshalb lieber in einer Fremdsprache, weil es die damit verbundene größere Herausforderung bevorzugt: „Am einfachsten läuft dieser Prozess natürlich in der eigenen Sprache ab, die mir zwar nicht die Nächste, aber die Vertrauteste ist. Deshalb schreibe ich lieber in Fremdsprachen.“ (Ebd., Z. 9–10)

In mehreren Schreibbiografien betonen die erzählten Subjekte, dass sie das Schreiben in einer Fremdsprache leichter oder hilfreicher als das Schreiben in ihrer Erstsprache empfinden:

„Dazu muss aber auch gesagt werden, dass sich manches in einer bestimmten Fremdsprache einfach besser oder treffender ausdrücken lässt (wofür man im Deutschen oft eine umständlichere Konstruktion benötigt) und dass eine Fremdsprache auch für das Ordnen der eigenen Gedanken sehr hilfreich sein kann, da man z. B. nicht so komplizierte Konstruktionen verwendet (weil man diese noch nicht beherrscht).“ (SB 25, Z. 206–210)

„Paradoxerweise habe ich einfacher gefunden, Essays auf Englisch, Französisch oder Deutsch zu verfassen, als auf meiner Muttersprache [Italienisch⁵¹, Anm. M. K.]. Ich habe nämlich mit den Fremdsprachen im dritten Jahr des Gymnasiums angefangen. Auf Fremdsprachen zu schreiben war für mich eine Art Spiel, ich wollte jeden Tag neue Redewendungen und Strukturen lernen, sodass meine Texten immer komplexeren werden konnten.“ (SB 26, Z. 22–26)

Diese Subjekte, die als „fremdsprachliche Subjekte“ gelten können, sind nicht einer migrationsgesellschaftlichen Über- und Unterordnung unterworfen, die über den Rekurs auf die Kategorie „Erstsprache Deutsch“ funktioniert. Im Prozess der Aneignung einer Fremdsprache gelten sie selbstverständlich als erstsprachliches Subjekt des Deutschen. Dadurch sind sie in einer viablen Subjektposition.

„In der Oberstufe hatte ich meinen frühen Schreiberfolgen im Deutschunterricht schon komplett abgeschworen, dafür fand ich meine Begeisterung in den Fremdsprachen wieder. Ich hatte ab der 3. Klasse Unterstufe Französisch, ab der 5. Klasse Oberstufe Italienisch und so wie alle Schüler in Wien Englisch schon ab der Volksschule. Das Schreiben in den Fremdsprachen fiel mir sehr leicht und machte mir viel Spaß, vor allem da ich sah, dass nicht jeder mit der gleichen Leichtigkeit Texte schrieb wie ich.“ (SB 27, Z. 29–34)

Der Vergleich mit anderen ermöglicht der Verfasserin der SB 27 eine Selbstpositionierung auf einer über anderen stehenden Stufe. Der Vergleich bezieht sich dabei

51 Das erzählte Subjekt der SB 26 gilt in der hier berichteten Zeitspanne als erstsprachliches Subjekt: In einer italienischen Bildungsinstitution als erstsprachliches Subjekt des Italienischen; Englisch, Französisch und Deutsch sind für dieses Subjekt Fremdsprachen.

auf andere Fremdsprachen-lernende Schüler_innen, nicht auf „Erstsprachler_innen“. Das Vergleichskriterium für Schreibenden-Subjekte, die dem Viabilitätskriterium „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ genügen müssen, sind solche Subjekte, die als Erstsprachler_innen des Deutschen gelten – meist in abstrahierter, generalisierter Form –, nicht andere, die sich wie sie selbst das Deutsche als Zweit- oder Fremdsprache aneignen.

5.4.4 Metaebene: Aushandlung von Viabilität in der Schreibbiografie

Bisher wurde deutlich, dass die Erfüllung des Kriteriums „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ eine zentrale Bedingung darstellt, um Viabilität zu erlangen und dass somit Schreibende unterteilt werden in solche, denen die Erfüllung dieses Kriteriums fraglos zugestanden wird und in solche, die die Erfüllung dieses Kriteriums erst nachweisen müssen. Es wurde bereits festgehalten, dass mit Schreibprodukten Viabilität verhandelt wird: Schreibentwicklung verläuft entlang dieser Praxis des Befragt-Werdens durch das Schreiben. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ gilt dies für die Texte von migrationsgesellschaftlich mehrsprachigen Schreibenden in spezifischer Form: Mit ihnen wird ihre Viabilität – als „erstsprachliche Schreibenden-Subjekte“ – untersucht und beurteilt. Gleichzeitig ist Schreiben aber auch eine Praxis, in der von den Schreibenden selbst eine Aushandlung dieser Kategorie und eine Selbstpositionierung unternommen wird.

Im folgenden Abschnitt wird dieses Verhältnis von einer Metaebene aus betrachtet: Nun geht es um die Schreibbiografie als Ort der Aushandlung von Viabilität. Wenn (institutionelles) Schreiben eine Aushandlung von Viabilität darstellt, dann ist anzunehmen, dass auch im Schreibakt des Verfassens einer Schreibbiografie diese Ebene Relevanz entfaltet.

Zu den Eigenschaften dieses Phänomens gehört zunächst die Positionierung des eigenen Schreibenden-Subjekts als schreib-handlungsfähig. Dies ist durchaus typisch für die Darstellung der eigenen Lebensgeschichte: Das erzählende Gegenüber versucht stets, sich selbst als handlungsmächtig zu konstruieren (vgl. etwa Pietig 2014). Bezogen aufs Schreiben bedeutet das, dass sich die Schreibenden schreib-handlungsfähig konstruieren. Die bisher vorgenommene Unterscheidung zwischen Handlungsfähigkeit und Viabilität legt nahe, auch hier danach zu fragen, ob sich Schreibende eventuell nicht in erster Linie als schreibhandlungsfähig konstruieren müssen, sondern als viable Schreibenden-Subjekte. Im Folgenden geht es um die Frage, wie diese Konstruktion als schreibhandlungsfähige und/oder viable Schreibenden-Subjekte im Medium der Schreibbiografie vollzogen wird. Subjekte, die als DaZ-Schreiber_innen gelten, konstruieren ihre Handlungsfähigkeit bzw. Viabilität mit Bezug auf ihre Deutschkenntnisse; genauer: mit einer Thematisierung der Bedeutung ihrer Zweitsprachkenntnisse im Vergleich zu ihren Erstsprachkenntnissen, mit einer Positionierung zum Deutschlerngebot und – dort, wo eine Konstruktion als handlungsfähig nicht möglich ist, weil es um die Thematisierung von (temporä-

rer) Nichthandlungsfähigkeit geht – mit der diskursiven Strategie der „Geständnisformel“.

Die differente Bedingtheit zeigt sich darin, dass Subjekte, die als DaZ-Schreibende gelten, den Bezug auf die Deutschkenntnisse, die Positionierung zu ihren Deutschkenntnissen und zum institutionellen und gesellschaftlichen Deutschlernmaßstab zur Aushandlung ihrer Viabilität benötigen und solche Schreibende, die als „erstsprachliche Subjekte des Deutschen“ gelten, nicht. Bei ihnen taucht auch keine Geständnisformel auf. Das bedeutet nicht, dass Schreibende, die als „erstsprachliche Subjekte des Deutschen“ gelten, in der Schreibbiografie keine Viabilität aushandeln müssten. Aber sie benötigen nicht den Rekurs auf das Deutsche, um darüber zu schreiben.

5.4.4.1 Ausweis der Eingliederung in die „matrix of power“

In Österreich ist ein Deutschlerngebot gesetzlich verankert; zudem ist es stark im öffentlichen Diskurs präsent (s. 5.2.2.2). Im folgenden Abschnitt geht es um die Frage, wie sich die Verfasser_innen der Schreibbiografien zu diesem Deutschlerngebot positionieren und welche Funktion diese Positionierung in der Aushandlung von Viabilität erfüllt.

„Ich bin gebürtige Ungarin und die mittlere von fünf Geschwistern. Diese Tatsache ist in Bezug auf meine Schreibbiografie wesentlich, denn meine beiden älteren Brüder haben zwar in Ungarn mit dem Kindergarten bzw. der Schule begonnen, jedoch wechselten sie die Institution und damit einhergehend selbstverständlich auch die Sprache, als meine Eltern mit uns nach Österreich zogen.“ (SB 18, Z. 3–6)

Die Verfasserin beginnt ihre Schreibbiografie mit einer Deklaration ihrer nationalen Herkunft und ihrer Position in einem fünfköpfigen Geschwistergefüge. Außerdem deutet sie eine Migration an, was sie im nächsten Satz expliziert. Sie verweist auf die Bildungsbiografien ihrer beiden älteren Brüder und deren Schulwechsel im Zuge der Migration. Mit dem Schulwechsel gehe „selbstverständlich“ (ebd., Z. 6) ein Sprachwechsel einher. Das „selbstverständlich“ drückt eine Positionierung zur institutionellen Praktik der monolingualen Organisationsform der Schule aus, und zwar eine Positionierung als übereinstimmend, zustimmend. Ungarisch ist in Österreich zwar eine anerkannte Minderheitensprache mit dem Recht auf Beschulung in dieser Sprache, jedoch nicht in allen Bundesländern. Für die Verfasserin erscheint es „selbstverständlich“, dass mit dem Wechsel des nationalen Kontextes auch ein Wechsel der Schulsprache erfolgt.

Sie führt nicht weiter aus, was dieser Schul- und Sprachwechsel für ihre Brüder bedeutete. Allerdings positioniert sie ihr eigenes Sprachlernen in einem Gegensatz dazu, das, bedingt durch ihr jüngeres Alter („Ich war damals erst drei Jahre alt und konnte somit gleich im Kindergarten damit beginnen Deutsch zu lernen“, ebd., Z. 7–8), bereits vor Schuleintritt begann. Neben dem Vergleich mit der Situation der älteren Brüder erscheint dieses „erst“ und „gleich“ auch eine Bezugnahme auf die gesellschaftliche Aufforderung (und die institutionelle Notwendigkeit), möglichst schnell Deutsch zu lernen, zu sein. Es ist die Bezugnahme auf eine Aufgabe, die

sich ihr spätestens mit Schuleintritt in aller Dringlichkeit stellen würde und die sie nun schon frühzeitig beginnen kann, was einen Startvorteil innerhalb dieses Drucks bedeutet.

In dieser Schreibbiografie gibt es noch einmal eine Formulierung, die das frühe Deutschlernen als Vorteil oder „Gnade“ erscheinen lässt:

„Dadurch, dass ich schon im Kindergarten Deutsch lernen durfte, bereitete mir die Bildung von Sätzen dann auch keine Schwierigkeiten mehr. Ich hatte Gott sei Dank eine sehr gute Kindergartenante, die immer darauf achtete im österreichischen Standarddeutsch mit mir zu sprechen. So hatte ich auch keine Probleme damit nicht im Dialekt oder Ähnliches zu schreiben, womit andere Kinder jedoch häufig zu kämpfen hatten.“ (Ebd., Z. 15–20)

Hier wird Dankbarkeit für eine als günstig erscheinende Konstellation des frühen Deutschlernens ausgedrückt. Das frühe Deutschlernen ist etwas, das das erzählte Subjekt dieser Schreibbiografie „durfte“. Weiterhin kam ihm die förderliche Aussprache der Kindergartenpädagogin beim Schreibenlernen zugute. All diese Formulierungen sind solche, die die Verfasserin als ein Subjekt ausweisen, das bereits vor Schuleintritt so gut Deutsch konnte, dass ihr die schulischen Aufgaben keine Schwierigkeiten bereiteten. Es ist sogar so, dass sie weniger Schwierigkeiten hatte als dialektsprechende Kinder. Da diese häufig eher als „alteingesessene Österreicher_innen“ gelten, kann diese Aussage auch so gelesen werden, dass sich dieses erzählte Subjekt mit dem Schreibenlernen „sogar“ leichter tat als jene Kinder, die fraglos als ersprachliche Subjekte des Deutschen gelten. Somit findet hier eine Verhandlung der Bedeutung von „Erstsprache“ und „Zweitsprache“ in Bezug auf „Kompetenz“ statt.

Es findet sich in diesen Dankbarkeit ausdrückenden Worten aber noch mehr: Die Konstruktion des erzählten Subjekts als Deutsch-kompetent ist der eine Teil dessen, was in die Waagschale des Schreibbiografie-Schreibens geworfen wird, in der die Viabilität als Schreibende ausgehandelt wird. Der andere Teil ist das Ausweisen der eigenen Eingliederung in die „matrix of power“ (Butler 1995, S. 42) des Deutschlernens, die die Geltung als ersprachliches Subjekt als Teil von Viabilität vorschreibt.

Das Ausweisen der Selbsteingliederung kann möglicherweise als Kern der Aushandlung von Viabilität betrachtet werden. Das heißt: Es reicht nicht aus, die Geltung als ersprachliches Subjekt anzustreben. Es ist auch notwendig, die Einordnung in eine monolinguale Viabilitätsordnung anzustreben. Und es ist notwendig, sich als eingeordnetes, untergeordnetes Subjekt *auszuweisen*.

Subjektivierungstheoretisch ist das durchaus stimmig. Es ist nicht möglich, eine bestimmte Subjektposition zu erreichen und von dieser unberührt zu bleiben. Und es ist auch nicht möglich, eine bestimmte Subjektposition zu erreichen – die Teil eines machtvollen Systems von Unterscheidungen ist –, ohne sich in eben dieses System einzuordnen. Daher wird bei der Frage von Viabilität immer beides ausgehandelt: die Frage, inwiefern jemand die angestrebte Subjektposition erreicht hat (obwohl sie nur zugestanden werden kann) und die Frage, inwiefern sich jemand in

dieses System eingegliedert hat, wie loyal jemand zu diesem System ist – wie wenig jemand damit auch alle anderen, deren Position in diesem System auf deren Geltung als erstsprachlichem Subjekt fußt, in Frage stellt oder stellen kann. Daher versuchen Subjekte, die ihre Viabilität in der Schreibbiografie verhandeln, beides auszuweisen: sowohl ihre Deutsch-Kompetenz als auch ihre Selbsteingliederung in ein System, das sie als „nicht-erstsprachlich“ ansieht und dadurch ihre Deutsch-Kompetenz von vornherein in Frage stellt.

5.4.4.2 Geständnisformel

Der Ausweis der Selbsteingliederung in diese Ordnung geschieht entweder durch den Ausweis, dass das Deutschlerngebot erfüllt wurde oder durch das Geständnis, es (vorübergehend) nicht geschafft zu haben.

So tauchen in einigen Schreibbiografien Geständnisformeln auf, wie zum Beispiel:

„Ich muss zugeben, dass ich Deutsch erst so richtig während meines Studiums gelernt habe [...]“ (SB 4, Z. 13–14)

„Ich muss ehrlich zugeben, dass meine ersten Schreiberfahrungen eher unangenehme Erinnerungen in mir wecken.“ (SB 50, Z. 2)

„Ich muss gestehen, dass ich mit dem Schreiben in der Hauptschule und später in der Handelsakademie überhaupt nicht zurecht kam.“ (SB 6, Z. 2–3)

Bei den beiden letztgenannten Zitaten handelt es sich zudem um die Eröffnungssätze der jeweiligen Schreibbiografien, sie stehen also an einer besonders gewichtigen Position der Schreibbiografie. Es gibt noch zahlreiche weitere Fundstellen zu diesem Aspekt, und sie alle tauchen in den Schreibbiografien derer auf, die als Zweitsprachler_innen des Deutschen gelten, nicht jedoch bei jenen, die das Deutsche als Fremdsprache erlernt und dann für das Studium migriert sind.

In diesen Formulierungen wird ein semantischer Bezug zum Gestehen und Bekennen geschaffen. Dass dies vorkommt, ist mit der Textsorte der Schreibbiografie erklärbar, die ein Moment der Selbsterforschung, der Selbstreflexion und der Selbstoffenbarung darstellt. Alois Hahn (2000) untersucht Formen der Selbstthematisierung als moderne Formen der Beichte. Autobiografische Erzählungen sieht er in diesem historischen Zusammenhang. Butler sieht selbstreflexive Wendungen immer in „Prozesse sozialer Reglementierung“ eingebettet: „[...] in der merkwürdigen Wendung des Subjekts gegen sich selbst [...], wie wir sie in Selbstvorwurf, Gewissen und Melancholie vor uns haben, die mit Prozessen sozialer Reglementierung einhergehen“ (Butler 1997b, S. 23). Die Schreibbiografie ist eingebettet in den machtvollen Zusammenhang der Interaktion zwischen Studierenden und Dozentin, zwischen jenen, die benotet werden und jener, die die Noten vergeben kann. Und sie sind eingebettet in die Beziehungen zwischen den Subjekten, für die die Studierenden und für die die Autorin steht.

Indem die Figur des „Gestehens“ eingesetzt wird, geschieht eine Positionierung, die Annahme der Position des „Gesündigt-Habens“ und eine Unterwerfung. Die Figur des Gestehens ist eine Unterwerfung unter die diskursive Ordnung, die

das beschriebene Handeln als inferior und nicht-viabel bewertet. Fehlt diese Figur, so kann davon ausgegangen werden, dass der_die Verfasser_in es nicht für notwendig erachtet, sich bzw. das erzählte Ich in einer Position der Unterwerfung zu konstruieren. Die Geständnisformel deutet demnach auch auf ein Bewusstsein der_des Verfassers_in dafür hin, dass die Schreibbiografie ein Ort der Aushandlung und der Befragung der eigenen Viabilität ist und ein Bewusstsein für die Kategorien, entlang derer ihre Viabilität befragt wird. Verfasser_innen, die sich keiner Geständnisformeln bedienen (müssen), können Beschreibungen eigener Handlungsunfähigkeit aus einer weniger prekären Position heraus thematisieren.

Zum Beispiel fehlt in der SB 31 diese Figur, obwohl das erzählte Subjekt von verschiedenen Schwierigkeiten beim Schreiben berichtet:

„Ich erinnere mich noch vage daran, dass meine Volksschullehrerin einiges an der Art auszusetzen hatte, wie ich im Schreibunterricht meinen Bleistift zu halten pflegte. Sie hat sich mit der Zeit wohl an meine motorische Ungeschicklichkeit gewöhnt [...] Als der Druck, schön zu scheiben, im Laufe der Zeit sukzessive nachließ und allenfalls in den verzweifelten Appellen der Gymnasiallehrer widerhallte, die Schularbeitskorrektur durch leserliches Schreiben zu erleichtern, ist mein Schriftbild gänzlich entglitten. [...] Nach dem Verstreichen der ersten halben Stunde [einer Schularbeit, Anm. M. K.], in der meine zunehmend panischeren Gedanken um das leere Blatt und die noch weitaus alarmierendere Leere im Kopf kreisten, trug die unangenehme Vorstellung, am Ende der Stunde nichts abgegeben zu können, doch den Sieg über das Unbehagen am Schreiben davon. In einer sehr speziellen Stimmungslage, die sich aus der reichlich ungesunden Mischung von aufsteigender Übelkeit und einer gehörigen Portion an Verachtung speiste, gelang es mir dann dennoch stets, etwas zu Papier zu bringen.“ (SB 31, Z. 17–20; Z. 22–25; Z. 50–58)

Das erzählte Subjekt wird trotz der Thematisierung dieser Schwierigkeiten souverän und handlungsfähig – vielleicht eben, weil diese Geständnisformel fehlt oder vielleicht, weil es sich mit Ironie und Humor darstellt; vielleicht auch, weil eine gewisse Widerständigkeit sehr nonchalant ausgedrückt wird (alle anderen gewöhnen sich an die Handschrift, das erzählte Subjekt passt sich nicht an). Auch das erzählte Subjekt der SB 53, das sich mit Selbstanklagen nicht schont und unter anderem davon schreibt, dass seine Mutter die Aufsatz-Hausübungen in der Volksschule an seiner Stelle geschrieben hat, verwendet keine einzige Geständnisformel. Das erzählte Subjekt der SB 51 verwendet ebenfalls keine Geständnisformeln, obwohl es davon berichtet, dass es aufgrund von Schreibschwierigkeiten das erste Studium ohne Diplomarbeit beendet hat. Dieses Subjekt berichtet von Wut und Scham, verwendet aber keine Geständnisformel.

Im Rahmen der Aushandlung von Viabilität in der Schreibbiografie stellt die Geständnisformel eine Interaktionsstrategie dar, die es ermöglicht, eigene Handlungsunfähigkeit zu thematisieren und dennoch auf Viabilität hoffen zu können: Es ist eine Unterwürfigkeitsgeste, die Selbsteinordnung in eine Position, die sich eine Befragung gefallen lassen muss, weil sie um ihre Prekarität weiß – die aber durch dieses Ausweisen der Unterwürfigkeit auf Gnade hoffen darf. Das heißt aber auch, dass diese Schreibenden-Subjekte im Zuge ihrer Subjektivierung gelernt haben, dass

es nicht nur darum geht, die Geltung als erstsprachliches Subjekt zu erlangen, sondern auch darum, sich als nicht-erstsprachliches Subjekt unter den monolingual legitimierten und funktionierenden Viabilitätskontext zu unterwerfen, unter genau diese matrix of power. Es geht also um den Ausweis von Selbsteingliederung und Unterwerfung dort, wo diese nicht durch in diesem System erreichte Handlungsfähigkeit ausgewiesen werden können. Das „bedrohliche, weil andere Subjekt“ muss andeuten, dass es sich in Unterwürfigkeit befindet, dass von ihm keine Gefahr ausgeht, dass es keine Anmaßung wagen wird.

Dort, wo zu viele Schwierigkeiten auftauchen, wo es nicht möglich ist, sich als schreibhandlungsfähig zu konstruieren, wählen als DaZ-Schreibende Geltende die „Geständnisformel“ – Geständigkeit als Zeichen von Annahme einer inferioren Position, von „Schuld“, als Strategie, um innerhalb des Machtgefüges doch Viabilität zu erhalten, und zwar nicht als diejenigen, die das Gebot erfüllt haben, sondern als jene, die bekennen und „bereuen“.

5.4.4.3 Aushandlung der Bedeutungen von „Erstsprache“ und „Zweitsprache“

Eine weitere Facette der Aushandlung von Viabilität in den Schreibbiografien ist die Aushandlung der Bedeutungen von „Erstsprache“ und „Zweitsprache“, welche die erzählten Subjekte vornehmen. Dies soll anhand einer Betrachtung der Schreibbiografie 5 dargestellt werden.

Die Gestaltung der SB 5 ist von einer sehr zuversichtlich-positiven Darstellung geprägt. In dieser Schreibbiografie wurden die vier Impulsfragen von der Verfasserin in den Text kopiert, die ersten beiden Fragen an den Beginn, die dritte und die vierte Frage etwa in die Mitte. Der Texthintergrund wurde farblich gestaltet, was im Korpus singular ist. Der Hintergrund des Textabschnitts zur ersten und zweiten Frage ist violett hinterlegt, jener des restlichen Textes orange. Auffallend ist hier, dass die Frage der Sprachigkeit erst bei Bearbeitung des vierten Frageimpulses bearbeitet wird. Die vorherige Darstellung der Entwicklung des eigenen Schreibens wird ohne jeden Bezug zur Sprachigkeit konstruiert. Dieser Bezug wird ausschließlich in der Beantwortung der letzten Frage verhandelt. In den Textabschnitten zu den Fragen eins bis drei (Schreibentwicklung) drückt das erzählte Subjekt an mehreren Stellen eine positive Einstellung zum Schreiben aus. So bezeichnet es das Schreiben als etwas, das „eigentlich schon immer ein wichtiger Bestandteil [...] [seines] Lebens gewesen“ sei (SB 5, Z. 7–8), als etwas, dem es „bereits seit frühester Kindheit Sympathie entgegenbringen konnte“ (ebd., Z. 8–9). Ähnlich wie andere erzählte Subjekte war auch dieses von allerlei Arten von Geschichten fasziniert, was bei ihm den Wunsch auslöste, „auch einmal so tolle Geschichten zu schreiben“ (ebd., Z. 18). Hier unterscheidet sich diese Geschichte kaum von jenen anderer Verfasser_innen, die das Schreiben in der Phase vor einem Viabilitätsanfordernis thematisieren. Abweichend von diesen ist allerdings die Beschreibung der Rolle der institutionellen Schreibvermittlung, die dieses erzählte Subjekt als sehr unterstützend beschreibt:

„Fortlaufend unterstützt wurde dieser Wunsch durch die verschiedenen Textsorten, die ich während meiner Schulzeit kennenlernte und die es mir ermöglichten, erste positive, aber auch negative Schreiberfahrungen zu sammeln.“ (Ebd., Z. 20–22)

Nachfolgend beschreibt das erzählte Subjekt seine Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit diversen Textsorten, von denen einige ihm mehr, andere weniger gefielen. Aber es beginnt die Darstellung dieser Auseinandersetzung mit „Meine Entdeckungsreise durch die vielfältige Welt des Schreibens [...]“ (SB 5, Z. 25–26), also einer sehr positiven Formulierung, und beendet den Abschnitt mit der Feststellung seines Talents zum Schreiben, dessen es sich auch trotz zwischenzeitlich schlechterer Noten sicher ist: Es ist sich dessen bewusst, dass „[...] es immer Texte geben wird oder auch Themen, die einem einfach besser liegen als andere und dass das im Endeffekt nichts an meinem Talent zu schreiben ändert“ (SB 5, Z. 58–60). Diese positive Klammer rahmt verschiedene Erfahrungen und Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit freieren und stärker strukturierten Textsorten und auch die Erinnerung eben jener zwischenzeitlich schlechteren Noten, die sie „zugegebenermaßen ziemlich aus der Bahn warfen“ (ebd., Z. 53).

Auch die Beantwortung des dritten Frageimpulses, der Frage nach den Veränderungen im Schreiben im Laufe des Lebens, enthält eine positive und handlungsfähige Konstruktion des eigenen Schreibens oder des Bezugs zum Schreiben:

„Im Bachelorstudium der Deutschen Philologie und auch jetzt im Masterstudium ist natürlich das wissenschaftliche Schreiben zentral in den Vordergrund gerückt, was natürlich auch mein Schreiben notwendigerweise verändert hat, jedoch im positiven Sinne, da mir diese spezielle Form des Schreibens auch gefällt und ich, sofern mir das Thema zusagt, dazu gerne einen kürzeren wie längeren Text verfasse.“ (Ebd., Z. 70–74)

Daneben thematisiert das erzählte Subjekt, dass es seinem eigenen Schreiben sehr kritisch gegenübersteht und seine Arbeiten mehrfach und kleinteilig überarbeitet: zuerst nach einigen Absätzen, „[...] und danach immer wieder weiter und nach Beendigung der Arbeit nach ein paar Tagen erneut“ (ebd., Z. 84–85).

Im vierten Abschnitt thematisiert das erzählte Subjekt erstmals seine Sprachigkeit und verhandelt die Bedeutung der Begriffe „Erstsprache“ und „Zweitsprache“, indem es mehrfach herausstreicht, dass das Deutsche „von jedem Gesichtspunkt gesehen“ (ebd., Z. 101) eine viel größere Bedeutung für sein Schreiben habe als die Erstsprache Kroatisch.

„Was die Sprachen anbelangt, in denen ich bis jetzt im Laufe meiner Biografie geschrieben habe, sind neben Deutsch natürlich meine Muttersprache Kroatisch und ab dem Gymnasium zunehmend auch Englisch die zu nennenden Sprachen. Obwohl ich es ganz klar bevorzuge in Deutsch zu schreiben, war es seit meiner Kindheit auch immer so, dass ich meine Muttersprache nicht vernachlässigen oder präziser gesagt besser lernen wollte. Damals hatte ich Deutsch erst mit fünf einhalb Jahren im Kindergarten gelernt, was zur Folge hatte, dass ich zu Beginn der 1. Klasse Volksschule die Sprache noch nicht ausreichend genug beherrschte und dadurch einige Verständnisprobleme hatte, sich das aber mit der Zeit überraschenderweise schnell besserte, da ich mit meinen Mit-

schülern viel kommunizierte und sie mir bei Verständnisschwierigkeiten halfen. Damals war der Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den meisten Schulen im Vergleich zu heute nicht sehr hoch, was meiner Ansicht nach sicherlich auch ein fördernder Faktor war, die Sprache leicht und vor allem korrekt zu erlernen. Jedenfalls war mein Kroatisch zu dieser Zeit natürlich besser als meine Deutschkenntnisse, was heute jedoch nicht mehr der Fall ist, da meine Zweitsprache nun um einige Stufen ausgereifter ist und von jedem Gesichtspunkt gesehen mehr dominiert. Um das etwas zu kompensieren, bemühte ich mich deshalb durch Lesen und vor allem Schreiben, meine Muttersprachenkenntnisse gezielt aufrecht zu erhalten und diese zunehmend zu trainieren. Eine große Hilfe dabei ist der enge E-mailkontakt sowie das seit mehreren Jahren regelmäßige Chatten auf Facebook oder die zahlreichen Webcamgespräche mit Familienmitgliedern und Freunden, die in Kroatien leben. Aber auch die ständige Kommunikation mit vielen Menschen aus meinem Freundeskreis, die entweder hier aufgewachsen oder zum Studieren hergekommen sind sowie meine Muttersprache teilen oder Serbisch bzw. Bosnisch sprechen, helfen mir, meine Muttersprachenkenntnisse stets aufrecht zu erhalten, obwohl ich mit ihnen – sei es aus Bequemlichkeit oder wenn ich etwas nicht auf Kroatisch aussprechen kann oder einfach aus Lust und Laune heraus – nicht nur auf Kroatisch spreche, sondern immer wieder im Gesprächsfluss deutsche Wörter einwerfe oder gar ganz auf Deutsch wechsele und weiterspreche. Das Schreiben von längeren oder gar wissenschaftlichen Texten in kroatischer Sprache, also wenn es nicht gerade um persönliche oder alltägliche Dinge geht, gestaltet sich allerdings als eher schwierig und anstrengend, da meine Grammatikkenntnisse dafür nicht ausreichen und zu viele Lücken aufweisen.

Neben Deutsch entwickelte ich dann im Gymnasium auch für Englisch eine Vorliebe, das sogar schnell zu einem meiner Lieblingsfächer wurde. Es fiel mir von Anfang an nicht schwer, auf Englisch einen Text zu schreiben, auch wenn es sich um längere Texte handelte, beispielsweise wenn wir einen Buchreport verfassen oder uns zu einem beliebigen Thema in Essayform äußern sollten. [...]

Vielleicht habe ich dem Schreiben im Englischen insgesamt gesehen mehr Aufmerksamkeit gewidmet und die Texte doch eher mehr strukturiert, sprich nicht wie im Deutschen anfangs einfach drauf losgeschrieben, vor allem deshalb, weil das Schreiben in einer Fremdsprache wahrscheinlich doch eine andere Wirkung erzeugt, als das in der Zweitsprache oder Muttersprache der Fall ist. Dafür ist aber wiederum der persönliche Bezug zur Zweitsprache und Muttersprache sicherlich stärker.“ (Ebd., Z. 87–136)

Das erzählte Subjekt beginnt den Abschnitt mit dem erstmaligen Bezug auf seine Erstsprache Kroatisch und nennt dann Englisch als weitere Sprache, in der es geschrieben hat. Gleich im darauffolgenden Satz stellt es klar, dass Deutsch seine bevorzugte Schreibsprache ist („Obwohl ich es ganz klar bevorzuge in Deutsch zu schreiben [...]“, ebd., Z. 89–90). Das Kroatische stellt es als etwas dar, das demgegenüber in Gefahr gerät, vernachlässigt zu werden. Seine Kroatischkenntnisse sind demnach weniger gut als seine Deutschkenntnisse, sodass es sich aktiv bemühen muss, die Kenntnisse in seiner Erstsprache zu verbessern. Dies war „seit meiner Kindheit auch immer so“ (ebd., Z. 90). Das erzählte Subjekt möchte also etablieren, dass von Kindheit an seine Deutschkenntnisse besser waren als jene seiner Erstsprache. Das funktioniert jedoch nicht, denn in der nun folgenden Erzählung der Sprachigkeit der ersten Schuljahre wird deutlich, dass das Verhältnis der beiden Spra-

chen zueinander damals genau umgekehrt war. Das erzählte Subjekt begann mit fünfeinhalb Jahren im Kindergarten Deutsch zu lernen. Es deutet an, dass dies ein später Zeitpunkt war („erst mit fünf einhalb Jahren“, ebd., Z. 92), sodass es in Folge zu Beginn der ersten Klasse „Verständnisprobleme hatte“ (ebd., Z. 94). Nun folgt eine Reetablierung der Handlungsfähigkeit in der Erzählung, indem das erzählte Subjekt darstellt, dass es „überraschenderweise schnell“ (ebd., Z. 95) Deutsch lernte. Es betont auch die Korrektheit der deutschen Sprache, die es damals lernte: „[...] und vor allem korrekt zu erlernen“ (ebd., Z. 98–99). Als Gründe hierfür gibt es die Hilfe der Mitschüler_innen an, mit denen es „viel kommunizierte“ (ebd., Z. 95) sowie den im Vergleich zu heute geringeren Anteil an Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache in den Schulen. Beides sind Gründe, die die Schule nicht in die Verantwortung nehmen: Der erste Grund stellt die Eigenaktivität des erzählten Subjekts in den Vordergrund, der zweite versucht auszudrücken, dass die Irritation des Schulbetriebs durch Menschen wie das erzählte Subjekt gering war. Es schließt die Erzählung dieser ersten Schulzeit mit der Evaluation, dass sein Kroatisch damals besser war als das Deutsche, um dann zu betonen, dass dies heute nicht mehr der Fall ist: „[...] da meine Zweitsprache nun um einige Stufen ausgereifter ist und von jedem Gesichtspunkt gesehen mehr dominiert“ (SB 5, Z. 100–101). Hier schließt es also die Klammer und kann wieder den Zustand herstellen, der es ihm innerhalb der Interaktion mit der adressierten Dozentin erlaubt, als quasi-erstsprachliches Subjekt zu gelten.

Es folgt eine Beschreibung der Strategien, die es anwendet, um das Kroatische trotzdem weiterhin zu nutzen und zu trainieren. Wissenschaftliche Texte auf Kroatisch zu schreiben wäre aufgrund seiner dafür nicht ausreichenden Grammatikkenntnisse sehr schwierig. Es wechselt dann zu einer Beschreibung seiner Englischkenntnisse und seines Bezugs zum (Schreiben im) Englischen, was es mit einer Betonung seines positiven Verhältnisses zum Deutschen einleitet: „Neben Deutsch entwickelte ich dann im Gymnasium auch für Englisch eine Vorliebe [...].“ (Ebd., Z. 117)

Im letzten Abschnitt seiner Schreibbiografie vergleicht das erzählte Subjekt das Schreiben in einer Fremdsprache mit dem in einer „Zweitsprache oder Muttersprache“ (Z. 135). Es ordnet seine Sprachen in zwei Gruppen, bei denen es klar zwischen Fremdsprache und Nicht-Fremdsprache unterscheidet. Nicht-Fremdsprachen sind bei ihm „Zweitsprache oder Muttersprache“. Es siedelt also die Zweitsprache diskursiv enger an der „Muttersprache“ an. Das wird auch im letzten Satz deutlich, in dem es den persönlichen Bezug zu einer Sprache sowohl auf die Zweit- als auch auf die „Muttersprache“ bezieht. Hier wird der persönliche Bezug – ein Aspekt, der oft allein auf die Erstsprache bezogen wird – auch auf die Zweitsprache ausgedehnt. Zweit- und „Muttersprache“ erscheinen diesbezüglich gleichwertig.

Durch die explizite Frage nach den Sprachen im Schreibimpuls zwingt ich als Forscherin die Verfasserin dazu, sich im letzten Teil der Schreibbiografie zu ihrer Sprachigkeit zu positionieren. Sie tut dies sehr entschieden mit der klaren Deklaration, dass Deutsch die von ihr bevorzugte Sprache zum Schreiben ist (ebd.). Damit

einher geht auch die Darstellung ihrer Bemühungen, ihre „Muttersprache“ (ebd., Z. 91) zu pflegen. Die Verfasserin positioniert sich als mehrsprachiges Subjekt mit Deutsch als dominanter Sprache: „[...] was jedoch heute nicht mehr der Fall ist, da meine Zweitsprache nun um einige Stufen ausgereifter ist und von jedem Gesichtspunkt gesehen mehr dominiert“ (ebd., Z. 100–101).

Die Verfasserin ist bilingual und verfügt neben ihrer Bilingualität auch noch über Fremdsprachenkenntnisse. Das Deutsche ist ihre dominierende und ausgereifteste Sprache, und sie bemüht sich, ihre Kroatischkenntnisse lebendig zu halten, was ihr aber vor allem in Bezug auf Domänen des Alltags gelingt. Entsprechend der einschlägigen Definitionen (Ahrenholz 2017), die – davon ist auszugehen – auch im Studium gelehrt werden, hat sie aber keinen bilingualen Erstspracherwerb durchlaufen, sondern einen sukzessiven Zweitspracherwerb und bezeichnet Deutsch auch durchgängig als ihre Zweitsprache. Mit einigen Anstrengungen – mehrfachen Deklarationen, Hinweisen, Betonungen und mit der oben beschriebenen Klammer, mit der sie ihre Deutschkenntnisse als ausgereifter denn ihre Kroatischkenntnisse darstellt – kämpft sie gegen die im Diskursraum vorhandene und im Wort „Zweitsprache“ enthaltene abwertende Konnotation an: die Konnotation von DaZ-Sprecher_innen als Personen mit defizitären Sprachkenntnissen. Dass ihre Deutschkenntnisse eben gerade nicht defizitär sind, sondern die Sprache darstellen, die sie am besten beherrscht, demonstriert sie durch die gesamte Konstruktion dieser Sprachbiografie und durch die Konstruktion ihrer umfassenden Handlungsfähigkeit mit dem Schreiben (auf Deutsch, aber diese Differenzierung führt sie erst dann durch, als sie direkt danach gefragt wird). Sie konstruiert sich dabei auch als sehr autonom. Immer sind es ihre Aktivitäten, Unternehmungen und Anstrengungen (die nicht als anstrengend erscheinen), die ihr zu Bildungserfahrungen verhelfen. Höchstens sind es noch Peers – Mitschüler_innen, Verwandte, Kolleg_innen, Freunde –, die ihr durch ihre Interaktionen helfen. Durch die Konstruktion von Handlungsfähigkeit beim Schreiben, inklusive Leidenschaft, Begeisterung, Entdecker_innenfreude und Eigeninitiative gelingt der Verfasserin ein performativer Akt der gegenhegemonialen Selbstpositionierung, eine Selbstpositionierung als viabel innerhalb der monolingualen Ordnung. Dies wird besonders im letzten Teil deutlich, in dem sie sich noch einmal sehr explizit als souveräne Deutsch-Sprechende und -Schreibende konstruiert. Sie tut dies in Ko-Konstruktion mit der Rolle, die sie von mir als Adressatin und Vertreterin der Institution Universität Wien bzw. des Instituts für Germanistik und als Dozentin dieses Fachs sowie als Erstsprachensprecherin des Deutschen annimmt.

5.4.5 Zusammenfassung: Die Kategorie „Differente Bedingtheit“

Schreibentwicklung vollzieht sich als Prozess des In-Beziehung-Setzens mit einem Kontext, der Viabilität zu gewähren oder zu verweigern imstande ist. Hierbei ist jedoch eine weitere Kategorie von zentraler Bedeutung: Dieser Prozess vollzieht sich in differenter Bedingtheit entlang der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt des Deutschen“. Viabilität wird dann gewährt, wenn dieser Kategorie entsprochen wird. Schreibprodukte sind in diesem Zusammenhang Mittel, mit denen über

die Frage entschieden wird, ob diese Kategorie bereits erfüllt wird oder nicht. Dies versetzt Schreibende in zwei sehr unterschiedliche Positionen: in jene, denen diese Geltung fraglos zugestanden wird, die also als Erstsprachler_innen gelten, und in solche, die als Nicht-Erstsprachler_innen gelten und von denen erwartet wird, das Erreichen dieser Kategorie anzustreben. Diese sehr unterschiedliche Positioniertheit ist mit unterschiedlichem Druck, unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und unterschiedlichen Gefährdungen verknüpft. Dieser Umstand wird hier als „different Bedingtheit“ benannt. Damit wird ausgedrückt, dass diese Unterscheidung auch für Subjekte, die als Erstsprachler_innen des Deutschen gelten, eine Bedeutung hat: Diese werden hierdurch in eine stark privilegierte Position versetzt – auch, wenn dies aufgrund der Nicht-Markiertheit dieser Position selten bewusst wird. Es ist eine Superiorisierung, die unmarkiert und daher für die superiorisierten Subjekte kaum bemerkbar ist (eine Ausnahme stellt etwa Köck 2015 dar), die für die erstsprachlichen Subjekte des Deutschen aber dennoch eine Bevorteilung bedeutet, weil ihre Sprachigkeit in diesem machtvollen Diskursgeflecht fraglos mit Viabilität verknüpft wird.

6 Gesamtdarstellung, Reflexion und Implikationen der Ergebnisse

6.1 Zusammenfassung

Das Interesse dieser Arbeit richtete sich auf die Frage, wie Schreibentwicklungsprozesse gedacht und beschrieben werden können, wenn sie nicht nur als individuelle Entwicklung begriffen werden, sondern als vielschichtiges Wechselspiel zwischen individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren – mit einem besonderen Fokus auf Sprachverhältnisse in der Migrationsgesellschaft.

Als Möglichkeit, dieses Wechselspiel theoretisch zu fassen, wurde in dieser Arbeit ein subjektivierungstheoretischer Ansatz in Anschluss an Foucault und Butler als Analyseperspektive genutzt. Mit Subjektivierung ist der Prozess der Subjektwerdung gemeint, ein Prozess, der in paradoxer Weise gleichzeitig als Ermöglichung und Unterwerfung gedacht wird. Mit „Subjekt“ ist dabei nicht das Individuum selbst gemeint; vielmehr ist „Subjekt“ hier eine diskursiv hervorgebrachte soziale Kategorie, die sich Individuen als Bedingung für „soziale Existenz“ (Butler) aneignen müssen, um les- und verstehbar zu sein und auf diese Weise in einem sozialen Gefüge einen lebbaren Ort einnehmen zu können. Dieser Aneignungsprozess – der als Subjektivierung bezeichnet ist – bedeutet sowohl eine Unterwerfung unter die Bedingungen dieser Les- und Verstehbarkeit als auch die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit als soziales Subjekt. Subjekte und Subjektivität als diskursiv hervorgebracht zu verstehen, bedeutet nicht, Subjekte als vollständig durch Diskurse determiniert zu verstehen; Subjekte besitzen Handlungsfähigkeit, Eigensinn sowie widerständiges und transformatives Potenzial. Sie können die diskursive Matrix, innerhalb derer ihre Subjektivität angesiedelt ist, auch umdeuten oder Einfluss darauf nehmen, diese Matrix zu verändern. Allerdings ist dies ein Prozess, der nur unter hohem sozialen Risiko und oftmals nur als kollektive Anstrengung möglich ist. Wenn er stattfindet, ist also die große Kraft, die notwendig ist, um dies zu tun, unbedingt zu würdigen; wenn er nicht stattfindet, ist dies nicht den Individuen selbst anzulasten.

In einer Arbeit, die sich für den Zusammenhang von individueller Schreibentwicklung mit institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten interessiert, ermöglicht diese theoretische Perspektive, nach der Relevanz von migrationsgesellschaftlichen und sprach(en)bezogenen Diskursen für die Schreibentwicklung zu fragen; damit ist einerseits eine gesellschaftliche Ebene gemeint, andererseits aber auch eine institutionelle Ebene, die sich für die Praktiken interessiert, mit denen Schreiben vermittelt wird, sowie eine individuelle Ebene, auf der Schreibpraktiken innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen vollzogen werden. Diese Arbeit geht also davon aus, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse in Form von Diskursen und Praktiken in die Schreibentwicklung hineinwirken und dass Schreibentwicklung in

Auseinandersetzung mit diesen Diskursen und Praktiken stattfindet. Ich interessiere mich dafür, wie sich die Konstitution von Schreibenden-Subjekten in der Migrationsgesellschaft vollzieht.

Um dieser Frage nachzugehen, wurden 58 Schreibbiografien von Studierenden eines sprach- und lehrbezogenen Masterstudiengangs der Universität Wien erhoben. Darunter waren sowohl Studierende, die monolingual deutschsprachig aufgewachsen waren, als auch Studierende, die bilingual oder mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen waren und ihre Bildungslaufbahn in Österreich absolviert haben; außerdem Studierende, die Deutsch als Fremdsprache außerhalb eines amtlich deutschsprachigen Landes gelernt hatten und für das Masterstudium nach Österreich gekommen waren. Grundsätzlich zeigte sich eine große Varianz an biografischen Zugängen zum Deutschen, sodass diese Einteilung entlang der Kategorien „DaM“, „DaF“ und „DaZ“ nur simplifizierend und verzerrend zu verstehen ist.

Die Schreibbiografien wurden im Rahmen zweier Seminare an der Universität Wien, die ich als Dozentin geleitet habe, erhoben. Es handelt sich dabei um Texte, die die Studierenden auf einen Schreibimpuls hin (s. 4.3.3) verfasst haben. Die Texte sind durchschnittlich drei Seiten lang und umspannen die Entwicklung als Schreibende_r von ersten, protoliteralen Erfahrungen mit Schrift bis hin zum aktuellen wissenschaftlichen Schreiben im Studium.

Diese Texte wurden mit einem Verfahren der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss/Corbin 1991; Charmaz 2006), das den konstruktivistischen Ansatz von Kathy Charmaz mit dem Kodierparadigma von Strauss und Corbin verknüpft, ausgewertet. Dieses kategorienbildende Verfahren zeichnet sich durch seinen Anspruch aus, zur Theoriebildung beizutragen. Hierfür werden in einem zirkulären Prozess zunächst induktiv Codes und Kategorien gewonnen, die dann immer weiter abstrahiert und theoretisiert werden, um diese Theorieentwürfe anhand weiteren Materials zu prüfen und zu erweitern. Am Ende dieses Prozesses steht die Darstellung der entwickelten Theorie.

6.2 Gesamtdarstellung der Grounded Theory

Die entwickelte Grounded Theory lässt sich in folgendem Satz zusammenfassen:

Es geht beim Schreiben in Bildungsinstitutionen immer um die Aushandlung von Viabilität.

Schreibentwicklung vollzieht sich als Prozess der Aushandlung von Viabilität als Schreibenden-Subjekt in einem institutionellen Viabilitätskontext. In der Schreibentwicklung setzen sich Schreibende mit diesem Kontext in Beziehung. Viabilität meint die Bedingungen dafür, als Schreibenden-Subjekt als „möglich“ zu gelten – zum Beispiel als möglich in einer bestimmten Institution, in der Abschlüsse erworben werden können. Ein in dieser Institution viables Subjekt ist also eines, für das es möglich ist, diese Abschlüsse zu erlangen. Der Viabilitätskontext ist demnach der in-

stitutionelle und gesellschaftliche Kontext der Möglichkeitsbedingungen für dieses Subjekt. Abbildung 1 veranschaulicht diesen Prozess.

Das In-Beziehung-Setzen geschieht über einen längeren Zeitraum hinweg und im Medium des Schreibens: in der Aneignung der Praktiken des Schreibens und in der je spezifischen Ausführung dieser Praktiken.

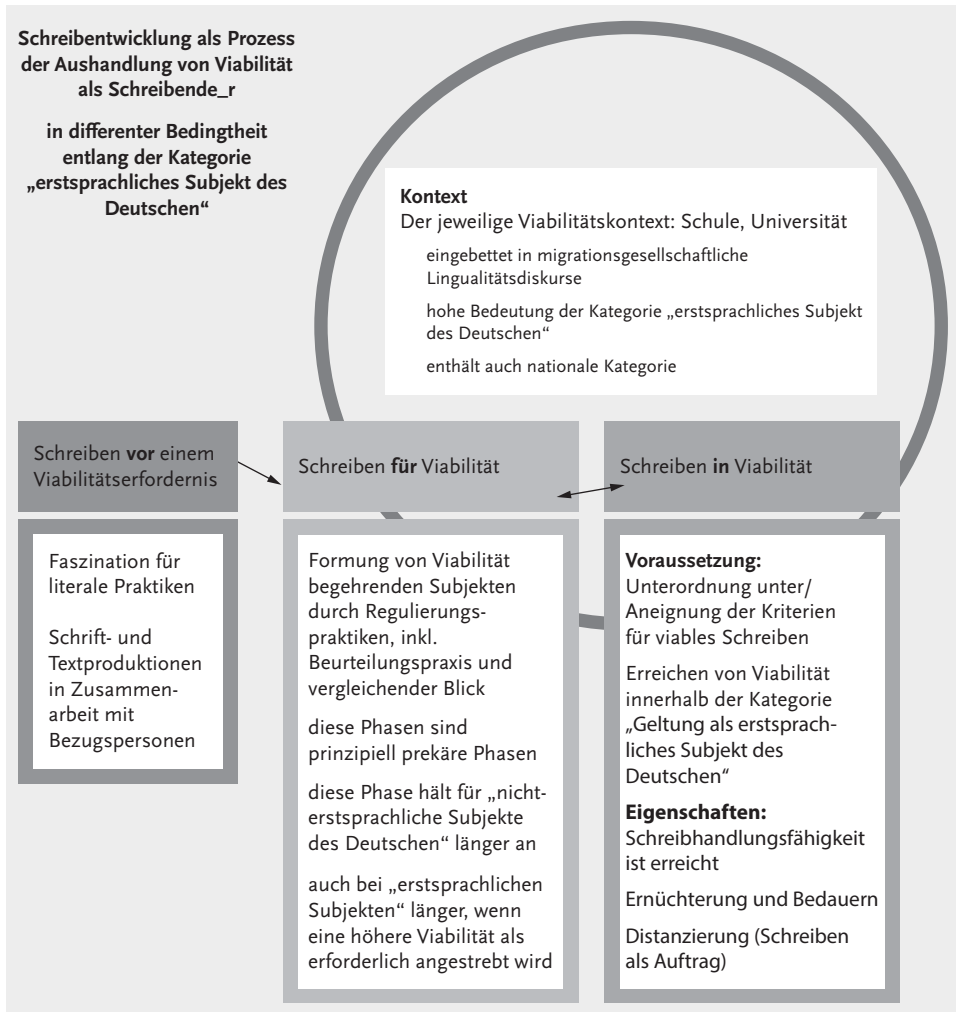


Abbildung 1: Schreibentwicklung als Prozess der Aushandlung von Viabilität als Schreibende_r in differenter Bedingtheit.

6.2.1 Kern der Theorie: Schreibentwicklung als Prozess des Schreibens vor – für – in Viabilität

Dieser Prozess kann analytisch beschrieben werden als prinzipiell dreistufig: *Schreiben vor einem Viabilitätsanfordernis* – *Schreiben für Viabilität* – *Schreiben in Viabilität*. Es kann sich dabei um eine zeitliche Abfolge dieser Stufen im Sinne einer „Entwicklung“ handeln. So kann der Prozess für viele Schreibbiografien in dieser Abfolge beschrieben werden; es muss jedoch nicht zwangsläufig ein linearer Prozess sein. Die Kategorien *Schreiben für Viabilität* und *Schreiben in Viabilität* ändern sich je nach Viabilitätskontext. So können sich in einem neuen institutionellen Kontext die Kriterien für Viabilität ändern, sodass diese erst in einer Phase des Schreibens für Viabilität erlernt werden müssen.

6.2.2 Die Kategorie Differente Bedingtheit

Was das Schreiben für und in Viabilität für konkrete Subjekte bedeutet, ist different. Kennzeichen von Viabilität für Schreibenden-Subjekte in der Migrationsgesellschaft ist die durchgehend differente Bedingtheit der Viabilität entlang der Kategorie „erstsprachliches Subjekt“. Während verschiedene Differenzkategorien als wirksam angenommen werden müssen, konzentriert sich diese Arbeit auf die Kategorie „erstsprachliches Subjekt“, da es die Kategorie ist, die von den Verfasser_innen der Schreibbiografien thematisiert wird.

Diese Kategorie unterscheidet Subjekte in jene, die als ein erstsprachliches Subjekt gelten und in andere, die nicht als ein solches gelten. Ein entscheidendes Merkmal dieser Kategorie ist ihre Nicht-Markiertheit. Die Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ etabliert sich über die Nicht-Markierung einer Abweichung von dieser Kategorie. Erstsprachliche Subjekte fühlen sich daher nicht als solche und thematisieren diese Kategorie nicht. Ihnen wird auch nicht gewahr, welche Bedeutung diese Positioniertheit für sie hat. Ihre Nicht-Markiertheit bedeutet auch, dass man in diese Kategorie nicht hineingerufen/interpelliert werden kann. Eine Anrufung als „erstsprachliches Subjekt“ – zum Beispiel im Zuge einer anerkennenden Bemerkung – wäre schon wieder eine Markierung und daher keine Ausweisung, dass der Status „erstsprachliches Subjekt“ erreicht wäre. Die Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ ist aber eine höchst präsente und höchst wirkmächtige Kategorie für jene, die in Abweichung zu ihr positioniert werden und somit als „nicht-erstsprachliches Subjekt“ subjugiert werden. Die Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ entwickelt einen immens starken Sog: „Nicht-erstsprachliche Subjekte“ möchten unbedingt „erstsprachliche Subjekte“ werden.

Viabilität in einem bildungsinstitutionellen Kontext enthält immer den Faktor „Geltung als erstsprachliches Subjekt“. Viabilität in diesem Kontext kann also nur erreicht werden, wenn dieser Faktor erreicht wird. „Nicht-erstsprachliche Subjekte“ nehmen immens große Anstrengungen auf sich, um Viabilität inklusive dieses Faktors zu erreichen. Für die Handlungsfähigkeit des Subjekts ist dabei nicht entscheidend, bereits als ein solches erstsprachliches Subjekt zu gelten, sondern die Möglichkeit, diese Geltung erreichen zu können. Diese Möglichkeit kann zugestanden

oder verweigert werden. Die Verweigerung hat meist fatale Folgen, nämlich Nicht-Schreiben und Verstummen, da das Medium Sprache zu einem höchst prekarierten Medium wird: Mit jeder Äußerung ist die Befürchtung verbunden, wiederum in die Position des „nicht-erstsprachlichen Subjekts“ verwiesen zu werden.

6.2.3 Schreiben vor einem Viabilitätsanforderung

Viele Verfasser_innen der Schreibbiografien setzen den Beginnzeitpunkt ihrer Schreibbiografie vor dem Schuleintritt an. Das von ihnen praktizierte Schreiben erstreckt sich auf das Schreiben des eigenen Namens bis hin zum Verfassen eigener Geschichten, die selbst oder mit der Hilfe einer Bezugsperson aufgeschrieben werden. Dieses frühe Schreiben ist häufig von der aufmerksamen Zuwendung einer Bezugsperson begleitet, findet in den Darstellungen der Verfasser_innen jedoch immer auf Eigeninitiative und auf den großen Wunsch der erzählten Subjekte hin statt. Dieses Schreiben ist eine kommunikative, soziale Praxis und findet ohne Orientierung auf einen institutionellen Viabilitätskontext hin statt. Für die Aneignung der deutschen Sprache jedoch besteht auch bereits vor Schuleintritt eine starke Orientierung an einem zentralen migrationsgesellschaftlichen Diskurs, der Aufforderung zur möglichst frühen Deutschaneignung. Diese Orientierung besteht in der Darstellung in der Schreibbiografie vor allem rekapitulativ; es wird nicht thematisiert, ob dem damaligen erzählten Subjekt diese Aufforderung bereits bewusst ist.

6.2.4 Schreiben für Viabilität

In der Phase „Schreiben für Viabilität“ werden alle Schreibenden-Subjekte zu solchen Subjekten geformt, die ein bestimmtes Wissen verinnerlicht haben: dass von ihnen erwartet wird, so zu schreiben, dass sie im institutionellen Kontext viabel sind. Außerdem werden sie auch so geformt, dass sie sehr gewillt sind, mit dem Medium des Schreibens Viabilität im jeweiligen institutionellen Kontext zu erlangen. Dies geschieht durch die Aneignung regulierender Schreibpraktiken und die Etablierung der Kriterien für Viabilität durch regulierende Schreibpraktiken im Kontext des institutionellen Schriftspracherwerbs. Dieses „Viabilität-Wollen“ wird entscheidend verstärkt durch die Entwicklung eines vergleichenden Blicks in Bezug auf das Schreiben, was wiederum verstärkt wird durch die institutionelle Beurteilungspraxis. Es werden Schreibenden-Subjekte geformt, die wissen, dass ihre Viabilität über ihre Schreibprodukte beurteilt wird. Es sind Schreibenden-Subjekte als beurteilte, also immer prinzipiell prekäre Schreibenden-Subjekte, da ihre Viabilität über ihre Schreibprodukte verhandelt wird. Es ist dabei ein Unterschied, ob sich der vergleichende Blick auf konkrete oder generalisierte Andere erstreckt. Je generalisierter die schreibenden Anderen sind, auf die sich der Blick bezieht, desto entfernter scheint die Möglichkeit, im Ranking mit ihnen gleichgestellt werden zu können. Der Vergleich mit der Kategorie „erstsprachliches Subjekt“ ist ein solcher Vergleich mit generalisierten Anderen. Es ist auch ein Unterschied, ob es sich um einen vergleichenden Blick von sich auf andere handelt, oder ob ein Subjekt mit einem vergleichenden Blick gemessen wird.

Phasen des Schreibens für Viabilität sind potenziell prekäre Phasen, da hier von einer Subjektposition aus geschrieben wird, deren legitime Teilhabe und deren Verbleib an einer Bildungsinstitution nicht gesichert ist, sondern anhand von Schreibprodukten verhandelt wird.

Für Subjekte, die als „nicht-erstsprachliche Subjekte“ gelten, hält die Phase des „Schreibens für Viabilität“ sehr viel länger an als für Subjekte, die als „erstsprachliche Subjekte“ gelten, da das Erreichen der Phase „Schreiben in Viabilität“ an das Erreichen des Status „als erstsprachliches Subjekt viabel“ gebunden ist. Manche Verfasser_innen der Schreibbiografien nehmen selbst eine Neudefinition dieser Kategorie und dadurch eine Neudefinition ihres Möglichkeitsraums als mehrsprachige Subjekte vor. Sie definieren sich selbst als Subjekt mit zwei „Muttersprachen“/mit zwei Erstsprachen. Innerhalb dieses Möglichkeitsraumes können sie in Viabilität schreiben. Es ist anzunehmen, dass auch dieser Möglichkeitsraum der institutionellen Anerkennung bedarf.

6.2.5 Schreiben in Viabilität

Die Phase „Schreiben in Viabilität“ enthält die Eigenschaft, dass Schreibenden-Subjekte innerhalb des Viabilitätskontextes – innerhalb dessen, was von ihnen erwartet wird – schreib-handlungsfähig sind. Das bedeutet aber nicht, dass nun „alles gut“ ist. Um mit der Prekarität des Aspekts der Beurteilung umzugehen, wird in der Schule oft die Strategie der Entsprechung und des Schreibens für Lehrkräfte angewendet, außerdem die Distanzierungsstrategie, Schreiben als Auftrag und Mittel zum Zweck („Kunst, Schulstufen positiv abzuschließen“) zu betrachten. Schreiben in Viabilität bedeutet auch, dass erkannt wird, dass es beim viablen Schreiben nicht um Eigenes und nicht um kreative Ideen geht, sondern um die Erfüllung von Vorgaben. Damit ist Ernüchterung und Bedauern verbunden. In Bezug auf die Universität ist zu beobachten, dass Schreibenden-Subjekte hier lernen, dass der Anteil an Eigenem und Kreativem, der von ihnen beim Schreiben erwartet wird, sehr gering ist. Es findet eine Ernüchterung und Distanzierung statt, die durch eine indifferente universitäre Beurteilungspraxis noch verstärkt wird. Viele Verfasser_innen thematisieren, dass Begeisterung und Freude für das Schreiben völlig verloren gehen, auch, wenn sie gleichzeitig zu erkennen geben, dass sie schreib-handlungsfähig sind. Es gibt aber intervenierende Bedingungen, die Freude für das Schreiben dennoch ermöglichen. Einige Schreibenden-Subjekte thematisieren auch den Verlust bestimmter Schreibfähigkeiten in der Phase des Schreibens in Viabilität.

6.3 Reflexion der Ergebnisse

Mit dem Begriff Viabilität beschäftigt sich diese Arbeit mit einem Phänomen im Kontext von Schreiben und Schreibentwicklung, das in einem „Zwischenraum“ angesiedelt ist. Es ist nichts besonders Glanzvolles, Schönes; es ist nicht mit Begriffen wie Freiheit, Selbstausdruck, Mitteilung, Autor_innenschaft, Problemlösefähigkeit

oder Kompetenz zu erfassen. Es ist eine ganz bestimmte Fähigkeit: so zu schreiben, dass die Kriterien erfüllt werden, die erfüllt werden müssen, um Bildungssysteme zu „passieren“. Man erschreibt sich den Passierschein und wird dadurch zu einer_m, die_der für Passierscheine schreibt. Und eigentlich steht diese Fähigkeit im Vordergrund desjenigen Schreibens, das in Institutionen vermittelt wird. Es wird indirekt vermittelt, als eine Art „didaktisches Daneben“. Viabilitätskriterien ändern sich, sie sind kontext- und lehrpersonabhängig. Dabei ist relevant, dass sie Schreibenden als willkürlich erscheinen und für sie nicht funktional einsichtig sind. Dies stellt einen wichtigen Punkt dar: Sicherlich ließen sich für alle Schreibpraktiken, die in den Schreibbiografien erwähnt werden, didaktische Plausibilisierungen und funktionale Begründungen finden. Es ist bedeutsam, dass sich den Schreibenden in ihrer Entwicklung diese Begründung nicht erschließt. Was sich ihnen erschließt, ist die Fähigkeit, Viabilitätskriterien durch Beobachtung oder Erfragen herauszufinden und das Schreiben nach diesen auszurichten – und nicht nach den einer Schreibaufgabe eventuell auch inhärenten kommunikativen Kriterien; Kriterien, die für die Ermöglichung der Lesbarkeit und die Durchsetzung des eigenen kommunikativen Ziels mit einem Text notwendig sind. Darum geht es nicht, und auch nicht unbedingt um das fachliche Wissen oder das Schreibwissen, das mit dem Schreiben eines Textes entwickelt werden könnte. Sondern es geht um das Erfassen von Viabilitätskriterien und das Ausrichten des eigenen Schreibens an ihnen. Das ist die Entwicklung, die viele Schreibende nehmen, und zwar solche, die ohne „Krise“ schreibhandlungsfähig werden.

Es wäre nun nicht einfach möglich, Schreibende dazu anzuhalten, nicht für den „Passierschein“ zu schreiben – und stattdessen für klangvollere Ziele wie Erkenntnis, schöpferisches Erleben, Freiheit, Mitteilung oder Problemlösen. Da es einen „Passierschein“ gibt, der schreibend erreicht werden will, findet das Schreiben immer in einem Verhältnis zu ihm statt. Außerdem entstehen Schreibenden-Subjekte über den Verlauf von vielen Jahren; Masterstudierende haben über den Verlauf von fast zwei Jahrzehnten institutionelle Schreiberfahrungen gesammelt, bei denen das Schreiben für einen „Passierschein“ immer relevant war. Bei der Auswertung der Schreibbiografien wurde deutlich, dass diese Form der Subjektwerdung – das Werden solcher Schreibenden-Subjekte, die *für* und dann *in* Viabilität schreiben – sich in tausendfacher Wiederholung von Schreibpraktiken und Praktiken im Kontext des Schreibens mit Beginn des institutionellen Schreibens an vollzieht. Und dass sich diese Praktiken gegenseitig durchdringen, bedingen, verstärken – das Schönschreiben und die Reinschrift, die Beurteilungspraxis und der vergleichende Blick, das Schreiben für Noten und nach den Vorlieben einzelner Lehrkräfte. Es ist ein Geflecht an Praktiken, die institutionell über viele Jahre hinweg durchgeführt und von Schreibenden erwartet werden. Schreibende wenden diese Praktiken an und suchen nach Wegen, wie sie schreibend den Erwartungen entsprechen können. Subjektivierungstheoretisch entstehen aus der Aneignung dieser Praktiken Schreibenden-Subjekte. Diese Aneignung schafft einen Ort, von dem aus diese Schreibenden-Subjekte schreibhandlungsfähig sind. Aber der Ort besteht aus einer Zusammenkunft von Fä-

higkeiten, die aus dem erwähnten „didaktischen Daneben“ entstehen und darauf bezogen sind, und dieser Ort ermöglicht zwar ein passables, viables Schreiben, aber nicht automatisch ein Schreiben, das die Schreibenden erfüllt, glücklich macht oder antreibt. Sondern: Es sorgt oft für Distanzierung, Ernüchterung und Bedauern.

Das Schreiben in Ernüchterung und Distanziertheit ist eine Dimension, die sehr viele der Schreibenden-Subjekte in den Schreibbiografien dieser Arbeit betrifft. Für migrationsgesellschaftlich mehrsprachige Schreibende stellt sich die Situation jedoch noch komplexer dar. Für sie gilt die besondere Anforderung, Viabilität nicht nur in Bezug auf das Schreiben zu erreichen, sondern auch in Bezug auf die Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“: Somit vollzieht sich ihre Schreibentwicklung immer in differenter Bedingtheit entlang dieser Kategorie.

Dies hat auch Auswirkungen auf die Frage, wer Autor_innenschaft erreichen kann. Autor_innenschaft wurde in dieser Arbeit betrachtet als die Entstehung eines Schreibenden-Subjekts, das sich weigert, sich im Schreiben Erwartungen zu fügen, und für das das Schreiben eine Bedeutsamkeit jenseits der Erfüllung von Viabilitätskriterien entfaltet. Bei den Schreibenden, für die Schreiben letztlich Bedeutsamkeit entfaltet, gibt es in den Schreibbiografien krisenhafte Auseinandersetzungen mit institutionellem Schreiben. Es stellt sich die Frage, ob die Entstehung eines solchen starken Schreibenden-Subjekts nur in dieser Weise geschehen kann. Können die Bedingungen für institutionelles Schreiben anders gestaltet werden, sodass Autor_innenschaft auch ohne diese krisenhafte Auseinandersetzung erreicht werden kann? Oder muss es im Sinne einer Wendung gegen Anrufungen so sein? Kann Autor_innenschaft nur in der Zurückweisung institutioneller Vorgaben und Anforderungen erworben werden? Wenn dies so ist, bedeutet dies auch, dass diese Möglichkeit nicht allen in gleicher Weise zur Verfügung steht, sondern einer sicheren Positioniertheit bedarf, um nicht das institutionelle Weiterkommen zu gefährden. Mit anderen Worten: Die Widerständigkeit und die transformativen Versuche eines Schreibenden-Subjekts bedürfen der institutionellen Anerkennung, auch, wenn sie sich gegen Viabilitätskriterien und damit gegen institutionelle Vorgaben wenden. Insofern ist auch die Wendung gegen die Institution auf die Institution angewiesen. Dies bedeutet aber auch, dass Autor_innenschaft eher von majoritären Positionen aus möglich ist. Der Versuch, Vorgaben und Anforderungen aus einer minoritären Position heraus abzulehnen, gegen sie aufzubegehren, setzt die Schreibenden sehr viel stärker der Gefahr aus, Viabilität verweigert oder entzogen zu bekommen. Eine Wendung gegen die Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ ist in gewissem Sinne nur dann denkbar, wenn die machtvollen sprachlichen Mittel angeeignet wurden, mit denen die Forderung dieser Kategorie erfüllt werden kann. Erst von einer solchen Position aus ist ein Aufweichen, eine Umdeutung dieser Kategorie möglich. Es gibt also eine differente Bedingtheit auch für Autor_innenschaft.

6.4 Desiderata

Die in dieser Arbeit ausgewerteten Schreibbiografien erlauben durch die Perspektive ihrer Verfasser_innen einen Einblick in die Praxis des Schreibunterrichts einer zum Teil bereits länger zurückliegenden Zeit. Es wäre von Interesse, die Entstehung von Schreibenden-Subjekten dort zu untersuchen, wo Schüler_innen modernen, kommunikativen Schreibunterricht erhalten. Auch eine Untersuchung an Orten, wo ohne Beurteilungspraxis (zumindest ohne Noten) Schreiben unterrichtet wird, zum Beispiel an Waldorfschulen, wäre von großem Interesse. Hier könnte der Frage nachgegangen werden, welche Rolle die Beurteilungspraxis tatsächlich für die Entstehung von Schreibenden-Subjekten spielt. Es könnte sein, dass nicht die Beurteilungspraxis der entscheidende Faktor für die Entwicklung von solchen Schreibenden-Subjekten ist, die nach Viabilitätskriterien schreiben, ohne dies als machtvolleres Mittel zu erleben. Vielleicht spielt auch das Erleben, dass ein Text keine lebensweltliche oder politische Wirkung erzielt, hierbei eine wichtige Rolle. Daten in Kontexten erheben, bei denen damit zu rechnen ist, dass für wesentliche Aspekte der bisher ausgearbeiteten Kategorien andere Praktiken etabliert sind, also ein tatsächliches theoretisches Sampling nach der Grounded-Theory-Methodologie, wäre nun ein wichtiger weiterer Schritt, um die vorgelegten Kategorien weiterzuentwickeln und die Reichweite der vorgelegten Grounded Theory zu erhöhen.

Außerdem ist es ein wichtiges Desiderat, Schreibbiografien von Nicht-Schreibenden oder Nicht-mehr-Schreibenden zu untersuchen, insbesondere von jenen, die keinen Zugang zu weiterführender oder universitärer Bildung erreichen konnten und damit weniger formal-bildungserfolgreich waren als die Verfasser_innen der untersuchten Schreibbiografien.

6.5 Implikationen

Auf vieles, was sich in den Darstellungen der frühen institutionellen Schreiberfahrungen als problematisch zeigt – vor allem das Schreiben ohne jegliche Kommunikationsfunktion – gibt es in der Schreibdidaktik, insbesondere der kommunikativen Schreibdidaktik, bereits viele Antworten (vgl. etwa Ludwig 2006; Sturm/Weder 2016). Es ist davon auszugehen, dass früher und fortgeschrittenerer Schreibunterricht heute in stärkerer Weise an kommunikativen Zielen ausgerichtet ist und die Fähigkeit von Schreibenden, durch Texte kommunikative Absichten zu erreichen, stärker in den Vordergrund stellt. Vor dem Hintergrund dieser Annahme sollen im Folgenden einige Vorschläge für die Schreibpädagogik formuliert werden, die sich aus den Ergebnissen schlussfolgern lassen und die auch für eine kommunikative Schreibpädagogik relevant erscheinen.

6.5.1 Implikationen für schulisches Schreiben

Institutionelle Textsorten werden in einer Vielzahl der ausgewerteten Schreibbiografien als wenig freudvoll und bedeutsam erlebt. Viele verbinden mit dem persönlichen Schreiben hingegen sehr wichtige Erfahrungen, die sich auf das freie „Drauflosschreiben“ beziehen, auf das Erlebnis, Fantasiewelten in Schrift materialisieren zu können, aber auch auf das Erlebnis, Inneres nach außen bringen, niederschreiben zu können. Es wird auch der therapeutische Effekt des „Sich-von-der-Seele-Schreibens“ angesprochen. Dennoch soll hier nicht vorgeschlagen werden, persönliche, außerschulische Schreibformen zu institutionalisieren. Es liegt nahe, dass die persönlichen Schreibformen ihre Bedeutung für die Schreibenden gerade durch ihre Losgelöstheit von institutionellen Anforderungen entfalten. Darauf weisen einige Fundstellen hin, die auf das Unbehagen deuten, das entsteht, wenn Selbstreflexion oder Selbstoffenbarung institutionell verordnet wird.

In Anbetracht der großen Bedeutung, die die institutionelle Beurteilungspraxis für die Etablierung von Viabilitätskriterien und für die Orientierung an ihnen hat, soll der – freilich nicht neue – Gedanke in den Raum gestellt werden, ob in Bezug auf das Schreiben von Texten nicht auch gänzlich auf eine notengebundene Beurteilung verzichtet werden könnte. Die Motivation zu schreiben könnte daraus erwachsen, dass man ein kommunikatives Ziel schreibend erreichen kann, jemanden beeinflussen kann, in ästhetischer, zwischenmenschlicher oder politischer Form. Die Bedeutung der Vermittlung normadäquater Formen des Schreibens wird dadurch nicht aufgehoben, denn es können genau diese Formen des Schreibens diejenigen sein, die am effektivsten das eigene Ziel befördern. Der Verzicht auf eine notengebundene Beurteilung erhält vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Untersuchung eine neue Begründung: In den Daten zeigt sich, dass mit dem Schreiben nicht das Ziel verfolgt wird, kommunikative Ziele zu erreichen, sodass Schreiben gerade nicht als machtvollstes Mittel erlebbar wird; sondern es wird zumeist das Ziel verfolgt, schreibend Viabilitätskriterien zu erfüllen. Da die institutionelle Beurteilungspraxis diesen Zusammenhang zu fördern scheint, könnte ein Verzicht auf Noten im Schreibunterricht förderlich sein.

6.5.2 Implikationen für universitäres Schreiben

Für die Gestaltung eines Curriculums zeigt sich, dass ein hoher Schreib-Workload viele kontraproduktive Konsequenzen hat. Er fördert das Konzept, „Schreiben als Auftrag“ zu betrachten, ein Konzept, das ungünstig für den gesamten Komplex Distanzierung, Ernüchterung, Bedauern ist. Schreibaufgaben werden in Routiniertheit abgespult. Für die Schreibentwicklung wäre es besser, die Anzahl der Schreibaufgaben zu reduzieren und die Anforderungen zu variieren, sodass Schreiben als Problemlösen aktiviert werden kann und nicht als Abarbeiten.

Für den Kontext eines Sprechstunden- oder Schreibberatungsgesprächs ist es sinnvoll, als Dozent_in oder Schreibberater_in zu erwägen, ob jemand *in* oder *für* Viabilität schreibt. Steht für jemanden die Möglichkeit, an einer Bildungsinstitution teilnehmen zu dürfen, auf dem Spiel oder „nur“ die Schreibhandlungsfähigkeit?

Gibt es eine Möglichkeit, dies im Gespräch einordnen zu können? Es ist darauf zu achten, dass ratsuchende Studierende möglicherweise in einer Phase des *Schreibens für Viabilität* sind, sodass für sie eine Aussage über ihr Schreiben gleichzeitig eine Aussage in Bezug auf folgende Fragen wird: Darf ich hier sein? Ist das mein Platz? Kann ich das, darf ich das, bin ich hier richtig? Anrufungen in Bezug auf das Schreiben entfalten ihre Wirkung, weil oder wenn sie auf Fragen von Viabilität antworten. Dies ist eine Dimension, die auch in Beratungsgesprächen relevant sein kann.

6.5.3 Implikationen für den Umgang mit der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“

Insgesamt ist es wichtig, die Wucht dieser Kategorie zu bedenken. Lehrkräfte und Dozent_innen sollten sich bewusst sein, dass eine Anrufung dieser Kategorie Prozesse des Othering, der Unterscheidung, der Missachtung, der Unmöglichmachung aufruft und aktualisiert. Es ist zu beachten, dass das eigene Sprechen als Lehrkraft, als Dozent_in – insbesondere dann, wenn es ein Sprechen aus einer majoritären Position heraus ist – majoritäre Diskurse aufruft und damit all das, was sie symbolisieren; dass sie die Angesprochenen, so Adressierten auf die Seite der Unterscheidungslinie verweisen, die als „Nicht-Wir“ markiert ist. Dass sie dadurch jede Äußerung prekär werden lassen, jeden Text zum Gegenstand der Verhandlung machen.

Es ist Teil der Subjektposition „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“, dass diese unmarkiert ist. Daher kann man nicht durch Adressierung in diese Subjektposition „gehoben“ werden. Eine anerkennende Aussage über ein sehr hohes Niveau an Deutschkenntnissen ist eine Adressierung als nicht-erstsprachliches Subjekt des Deutschen: Die Thematisierung eines hohen Niveaus der Deutschkenntnisse ist nur in einem Kontext relevant, in dem das adressierte Subjekt als nicht-erstsprachlich eingeordnet wird. Erstsprachliche Subjekte werden nicht auf ihre sehr guten Deutschkenntnisse hin angesprochen.

6.6 Schlussgedanke: Für ein Schreiben, das mehr will und mehr kann als Viabilität

Wie können Schreibenden-Subjekte entstehen, die sich gegenüber dem Anspruch dieser Kategorien an ihr Schreiben behaupten können? Zum einen ist hierbei die Vermittlung von machtvollen sprachlichen Mitteln wichtig. Das bedeutet, die Anforderung, die von dieser Kategorie ausgeht, als Verantwortung von Lehrkräften und Dozent_innen zu begreifen. Lehrkräfte und Dozent_innen müssen Schüler_innen und Studierenden erwartete Formen von Sprache und Schreiben vermitteln, um Schreibende in die Lage zu versetzen, den Anforderungen dieser Kategorie zu genügen. Es ist jedoch nicht nur wichtig, auf diese Weise machtvolle Schreib-Mittel gebrauchen zu lernen, sondern auch, ein starkes Schreibenden-Subjekt entwickeln zu können, eines, das nicht in beständiger Gefährdung schreibt.

Hier ist zu beachten, inwiefern die Definition und Ausgestaltung der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ durch Dozent_innen und Lehrkräfte für Möglichkeitsbedingungen und Unmöglichkeitsbedingungen von Schüler_innen und Studierenden sorgt. Ist „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ etwas Unerreichbares, etwas, von dem „Zweitsprache“-Sprechen und Schreiben immer in Abweichung sein wird, oder ist es etwas Erreichbares, etwas Aneigenbares, Umdeutbares und Verhandelbares? Es ist wichtig, Schüler_innen und Studierenden nicht nahezu legen, sie bräuchten diese Kategorie nicht beachten, denn sie wissen, dass das nicht stimmt. Es ist für sie zentral, und sie wissen, dass sie nach der Kategorie „Geltung als erstsprachliches Subjekt“ beurteilt werden. Die_der Dozent_in oder Lehrkraft muss also Möglichkeiten schaffen, wie Schüler_innen oder Studierende diesem Beurteilungskriterium gerecht werden können. Und sie können die Bedeutung dieser Kategorie auf institutioneller Ebene in Frage stellen. Aber Schüler_innen und Studierenden darf nicht nahegelegt werden, dass sie diese Kategorie nicht beachten sollen, denn sie sind in der Position, so beurteilt zu werden, nicht die Lehrkraft oder der_die Seminarleiter_in. Allerdings ist dies eine Gratwanderung, denn genauso ist darauf zu achten, die Position „erstsprachliches Subjekt des Deutschen“ nicht zu überhöhen; und es ist darauf zu achten, Schüler_innen und Studierende nicht zur bloßen Unterwerfung unter diese Kategorie aufzufordern und damit eine gesellschaftliche Assimilationsforderung zu reproduzieren. Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesem Dilemma besteht darin, Schüler_innen und Studierende dabei zu unterstützen, sich gegenüber dieser Kategorie behaupten zu lernen. Im Unterricht, in Seminaren kann Raum zur Umdeutung dieser Kategorie gegeben werden, und Lehrkräfte und Dozent_innen können Umdeutungen anerkennen. Die Umdeutung, die manche Schreibenden vornehmen, wenn sie sagen, sie haben „zwei Muttersprachen“, ist eine transformative Praxis, die Dozent_innen und Lehrkräfte als Bezeichnungspraxis übernehmen können. Und sie können einen Raum eröffnen, in dem es möglich ist, die eigene Sprachigkeit selbst zu definieren und in dieser Selbstdefinition anerkannt zu werden.

Wie kann dies thematisiert werden? In einer Schulklasse könnte die Bedeutung von „Muttersprache“, „Erstsprache“, „Zweitsprache“ ein Thema werden. Es könnte darüber gesprochen werden, welche gesellschaftlichen Diskurse es zu Sprachen in der Migrationsgesellschaft gibt, welche Bewertungen von unterschiedlichen Formen von Sprachigkeit vorgenommen werden und wie sehr Auffassungen von Sprachigkeit von Perspektiven normativer Einsprachigkeit geprägt sind. Es könnte darüber gesprochen werden, was majoritäre Positionen sind, wie oft von ihnen aus unhinterfragt und unmarkiert eine Position der Deutungshoheit eingenommen wird und wie unzulänglich diese Position ist, um Aussagen über Mehrsprachigkeit zu tätigen. Es ist ein wichtiges Wissen, dass „Erstsprache“ und „hohes Sprachniveau“ keine Synonyme sind, sondern dass in vielen Sprachen ein hohes Sprachniveau erreicht werden kann und dass das menschliche Sprachvermögen sich nicht auf getrennte, nationale Einzelsprachen beschränkt. Gleichzeitig sind Lehrkräfte und Dozent_innen in der Verantwortung, Schüler_innen und Studierenden Zugänge zu jenen

(schrift)sprachlichen Mitteln zu ermöglichen, die gegenwärtig mit der größten Wirkmacht ausgestattet sind: In amtlich deutschsprachigen Regionen sind dies die Mittel in der Sprache Deutsch. Der Weg zu Autor_innenschaft, einem Schreiben, das individuelle und soziale Bedeutsamkeit entfalten kann, verläuft gerade für Schreibende, die nicht als erstsprachliches Subjekt des Deutschen gelten, über die Aneignung machtvoller sprachlicher Mittel und die Stärkung ihrer Position als werdende Schreibenden-Subjekte (vgl. hierzu auch Delpit 1998; Turner 2004; Delpit 2006). Dies bezieht sich neben grammatischen und lexikalischen Mitteln auch auf die Vermittlung der Fähigkeit, schreibend soziale Positionen aushandeln zu können: Schreiben muss als sozial wirksam erlebbar sein.

Butler bezeichnete Praktiken, die ausgeführt werden, um Viabilität zu erreichen, als Überlebensstrategie für Menschen, denen sonst gesellschaftlich keine lebbare Position zugestanden wird. Nach Nathan Gies (2015, S. 17) wurde ihr vorgeworfen, sich mit dem bloßen „Überleben“ zu begnügen, während es – etwa nach Honig (2010, 2013, zit. von Gies 2015) – um mehr als das gehen sollte: Honig bringt es mit ihrer Formulierung, es sollte nicht nur um „mere life“, sondern um „more life“ gehen, auf den Punkt (ebd., S. 17). Gies hält dem zwar entgegen, dass es bei Butler seit jeher nicht nur um das Überleben gehe, sondern um Bedingungen für ein Leben, das aufblühen kann – was sich auch in ihrer späteren Bevorzugung des Begriffs „Lebbarkeit“ statt „Viabilität“ zeige. Dennoch ist hiermit ein wichtiger Gedanke angesprochen, der als Schlusspunkt dieser Arbeit dienen soll: Akteure in Bildungsinstitutionen in der Migrationsgesellschaft, die sich ihrer Verantwortung annehmen, darüber nachzudenken, welche Subjekte – und hier: welche Schreibenden-Subjekte – sie ermöglichen, sollten nicht nur über viables Schreiben nachdenken, sondern auch über eines, das aufblühen kann: ein Schreiben, das mehr sein will und das mehr kann als das Erreichen von Viabilität.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2016): *Grounded Theory* und Dokumentarische Methode. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke, Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch, S. 243–256.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage (*Deutschunterricht in Theorie und Praxis*), S. 3–16.
- Alamargot, Denis; Chanquoy, Lucile (2001): *Through the models of writing*. With commentaries by Ronald T. Kellogg und John R. Hayes. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (*Studies in Writing* 9).
- Alamargot, Denis; Fayol, Michel (2009): *Modelling the Development of Written Composition*. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles: Sage, S. 23–47.
- Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Althusser, Louis (1970/2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband. Hrsg. von Frieder Otto Wolf. 2., unver. Aufl. Hamburg u. a.: VSA Verl. für d. Studium d. Arbeiterbewegung.
- Antos, Gerd (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 39).
- Applebee, Arthur (2000): *Alternative models of writing development*. In: Roselmina Indrisano und James R. Squire (Hg.): *Perspectives on writing*. Research, theory, and practice. Newark, Del.: International Reading Association, S. 90–110.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz*. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main u. a.: Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 48).
- Augst, Gerhard (2010): *Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe*. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (*Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* 7), S. 63–95.
- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung*. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt am Main: Lang (Theorie und Vermittlung der Sprache 5).
- Babcock, Rebecca Day; Manning, Kellye; Rogers, Travis; Goff, Courtney; McCain, Amanda (2012): *A Synthesis of Qualitative Studies of Writing Center Tutoring 1983–2006*. New York (u. a.): Peter Lang.
- Bailey, Alison; Faulstich Orellana, Marjorie (2015): *Adolescent Development and Everyday Language Practices*. Implications for the Academic Literacy of Multilingual Learners.

- In: Daniella Molle, Edynn Sato, Tymothy Boals und Carol A. Hedgspeth (Hg.): *Multilingual learners and academic literacies. Sociocultural contexts of literacy development in adolescents*. New York, London: Routledge, S. 53–74.
- Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Étienne Balibar, Immanuel Wallerstein und Balibar-Wallerstein (Hg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. 2. Aufl. Hamburg: Argument, S. 23–38.
- Barton, David (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanič, Roz (Hg.) (2000): *Situated literacies. Reading and writing in context*. London (u. a.): Routledge (Literacies).
- Bateson, George (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens und Olaf Köller (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75.
- Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni; Nystrand, Martin (Hg.) (2009): *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles: Sage.
- Beaufort, Anne (2000): Learning the Trade: A Social Apprenticeship Model for Gaining Writing Expertise. In: *Written Communication* 17 (2), S. 185–223.
- Beaufort, Anne (2007): *College writing and beyond. A new framework for university writing instruction*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brinkhaus, Moti; Grabowski, Joachim; Hennecke, Vera; Jost, Jörg; Knopp, Matthias et al. (2015): Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In: Angelika Redder, Johannes Naumann und Rosemarie Tracy (Hg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann, S. 177–205.
- Beil, Elena; Czernay, Hauke (2010): Schreibsozialisation von Lehrerinnen und deren Auswirkungen auf den Unterricht. Eine vergleichende Analyse einer deutsch- und einer türkischsprachigen Lehrerin. In: Astrid Neumann und Madeleine Domenech (Hg.): *Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext*. Hamburg: Kovač (Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache, Bd. 2), S. 131–155.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Lee W. Gregg und Erwin Ray Steinberg (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 73–93.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: L. Erlbaum Associates (Psychology of education and instruction).
- Berninger, Virginia W.; Swanson, H. Lee (1994): Modifying Hayes'and Flowers' model of skilled writing to explain beginning and developing writing. Toward a process theory

- of the development of skilled writing. In: Earl C. Butterfield (Hg.): *Children's Writing. Toward a process theory of the development of skilled writing*. London: JAI (Advances in cognition and educational practice 2), S. 57–81.
- Blommaert, Jan; Street, Brian; Turner, Joan (2008): *Academic literacies: What have we achieved and where to from here?* In: *jal* 4 (1).
- Bohn, Mina Elisabeth; Wiesemann, Jutta (2007): *Handwerk des Lernens. Kamera-Ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Klassenzimmer*. Göttingen: IWF Wissen und Medien GmbH (DVD).
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria; Wolf, Dagmar (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: W. Fink.
- Brenneman, K.; Massey, C.; Machado, S.; Gelman, R. (1996): *Notating knowledge about words and objects. Pre-schoolers' plans differ for 'writing' and 'drawing'*. In: *Cognitive development* 11, S. 347–419.
- Bräuer, Gerd (1998): *Schreiben(d) lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck/Wien: Studienverlag (ide-extra, Band 6).
- Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (2017): *Einführung in qualitative Methoden in der Schreibforschung: zu Hintergründen und Forschungsmethodik*. In: Dies. (Hg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, S. 11–19.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (2010): *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 7–23.
- Bublitz, Hannelore (2003): *Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Bundesministerium für Bildung (2016): *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1/2016–17*. 20., aktualisierte Aufl. Online verfügbar unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf [11.05.2016].
- Burgess, Amy; Ivanič, Roz (2010): *Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales*. In: *Written Communication* 27 (2), S. 228–255.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Butler, Judith (1990/2008): *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. 2. Aufl, Nachdruck. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1995): *Contingent Foundations. Feminism and the Question of „Postmodernism“*. In: Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell und Nancy Fraser (Hg.): *Feminist Contentions. A Philosophical Exchange*. New York: Routledge, S. 35–57.

- Butler, Judith (1997a): *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997b): *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004): *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*. London: Verso.
- Byrnes, Heidi (2012): Conceptualizing FL writing development in collegiate settings: A genre-based systemic functional linguistic approach. In: Rosa M. Manchón (Hg.): *L2 writing development. Multiple perspectives*. Boston Mass. u. a.: de Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics 6), S. 191–219.
- Canagarajah, A. S. (2004): Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In: Aneta Pavlenko und Adrian Blackledge (Hg.): *Negotiation of identities in multilingual contexts* Clevedon u. a.: *Multilingual Matters* (Bilingual education and bilingualism 45), S. 266–289.
- Canagarajah, A. Suresh (2013): The End of Second Language Writing? In: *Journal of Second Language Writing* 22 (4), S. 440–441.
- Casanave, Christine P. (2016): Qualitative Inquiry in L2 Writing. In: Rosa M. Manchón und Paul K. Matsuda (Hg.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin: de Gruyter, S. 497–517.
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript Verlag (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft).
- Chan, L. (1998): Children's understanding of the formal and functional characteristics of written Chinese. In: *Applied Psycholinguistics* 19, S. 115–131.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London u. a.: Sage.
- Chatterjee, P. (1993): *The Nation and its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. Princeton: Princeton University Press.
- Clark, Romy; Ivanič, Roz (1997): *The politics of writing*. London, New York: Routledge.
- Compton-Lilly, Catherine (2014): The Development of Writing Habitus: A Ten-Year Case Study of a Young Writer. In: *Written Communication* 31 (4), S. 371–403.
- Compton-Lilly, Catherine (2015): Academic Literacy Development. A Ten-Year Case Study of an Aspiring Writer. In: Daniella Molle, Edynn Sato, Tymothy Boals und Carol A. Hedgspeth (Hg.): *Multilingual learners and academic literacies. Sociocultural contexts of literacy development in adolescents*. New York, London: Routledge, S. 166–182.
- Crossley, Scott A.; McNamara, Danielle S. (2014): Does writing development equal writing quality? A computational investigation of syntactic complexity in L2 learners. In: *Journal of Second Language Writing* 26, S. 66–79.
- Csikszentmihályi, Mihály (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

- Cumming, Alister (2012): Goal theory and second-language writing development, two ways. In: Rosa M. Manchón (Hg.): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston Mass. u. a.: de Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics 6), S. 135–164.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, S. 103–122.
- Dausien, Bettina (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Sabine Brombach und Bettina Wahrig (Hg.): Lebensbilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies. Bielefeld: transcript, S. 179–211.
- Davies, Bronwyn (2006): Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. In: British Journal of Sociology of Education 27 (4), S. 425–438.
- De Angelis, Gessica; Jessner, Ulrike (2012): Writing across languages in a bilingual context: A Dynamic Systems Theory approach. In: Rosa M. Manchón (Hg.): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston Mass. u. a.: de Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics 6), S. 47–68.
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Mechthild (2010): Zeit für die Schrift: Beobachtung, Diagnose, Lernhilfen. Schulanfangsbeobachtung Lernbeobachtung Schreiben und Lesen. Für Schulanfang und Jahrgang 1. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Delpit, Lisa (1998): The Politics of Teaching Literate Discourse. In: Vivian Zamel und Ruth Spack (Hg.): Negotiating academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 207–218.
- Delpit, Lisa (2006): Other people's children. Cultural conflict in the classroom. New York: New Press.
- Dewey, John (1938): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dhawan, Nikita (2014): Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment. In: Nikita Dhawan (Hg.): Decolonizing Enlightenment. Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world. Opladen: Budrich (Politik und Geschlecht 24), S. 19–78.
- Dirim, İnci (1998): „Sprachenfreiheit“ in der Schulklasse. In: Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung (2/3), S. 93–106.
- Dirim, İnci (1999): Lernen in zweisprachiger Interaktion. In: Grundschule 31 (5), S. 43–45.
- Dirim, İnci (2001): ‚Code-Switching‘ im Unterricht. In: Fremdsprachenunterricht 45 (2), S. 81–82.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg und Krassimir Stojanov (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91–111.
- Dirim, İnci (2013): Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In: Paul Mecheril, Oscar Thomas-

- Olalde und Claus Melter (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 197–212.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch. Band 2. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, İnci; Döll, Marion; Springsits, Birgit; Knappik, Magdalena (2013): Subjektivierende Effekte von Bildungsmaßnahmen des Deutschen in der Migrationsgesellschaft. In: Barbara Haider (Hg.): *Baustelle Mehrsprachigkeit*. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen GmbH (Edition Volkshochschule), S. 15–26.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 99.
- Donahue, Christiane; Lillis, Theresa (2014): Models of writing and text production. In: Eva-Maria Jakobs und Daniel Perrin (Hg.): *Handbook of writing and text production*. Berlin u. a.: de Gruyter Mouton (Handbooks of applied linguistics 10), S. 55–78.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen, Vienna: V&R Unipress; Vienna University Press (Kommunikation im Fokus – Arbeiten zur angewandten Linguistik, Bd. 3).
- Dyson, Anne (1995): Writing Children: Reinventing the Development of Childhood Literacy. In: *Written Communication* 12 (1), S. 4–46.
- Dyson, Anne (1997): *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte: kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast-Verlag.
- Ehlich, Konrad (2010): Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7), S. 47–62.
- Elbow, Peter (1973): *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- El-Tayeb, Fatima (2016): *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. 2., durchgesehene Aufl. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 178–192.
- Feilke, Helmuth; Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Gerd Antos (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48), S. 297–327.

- Feilke, Helmuth; Schmidlin, R. (Hg.) (2005): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main, Wien u. a.: Lang (Forum angewandte Linguistik 45).
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.
- Flower, Linda (1989): Cognition, context and theory building. In: *College Composition and Communication* 40, S. 282–311.
- Flower, Linda (1990): The role of task representation in reading-to-write. In: Linda Flower, Victoria Stein-Hobohm, John Ackerman, Margaret J. Kantz, Kathleen McCormick und Wayne C. Peck (Hg.): *Reading to write. Exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press (Social and cognitive studies in writing and literacy), S. 35–75.
- Flower, Linda; Hayes, John R. (1980): The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. In: Lee W. Gregg und Erwin Ray Steinberg (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 3–30.
- Foucault, Michel (1961): *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Plon.
- Foucault, Michel (1962): *Maladie mentale et psychologie*. Paris: PUF.
- Foucault, Michel (1963): *Naissance de la clinique. Une archeologie du regard medical*. Paris: PUF.
- Foucault, Michel (1966): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1969): Qu'est-ce qu'un auteur? In: *Bulletin de la société française de philosophie*, Ed. Armand Collin, 22 février 1969, S. 75–104.
- Foucault, Michel (1969): *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1982/2005): *Subjekt und Macht*. In: Michel Foucault und Daniel Defert (Hg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, Michel (2005a): *Die Hermeneutik des Subjekts*. In: Michel Foucault: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988*. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 423–440.
- Foucault, Michel (2005b): *Die politische Technologie der Individuen*. In: Michel Foucault: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988*. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 999–1015.
- Foucault, Michel (2005c): *Gespräch mit Ducio Trombadori*. In: Michel Foucault: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988, Band 4*. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 51–119.

- Foucault, Michel (2005d): Subjekt und Macht. In: Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, Michel (2005e): Technologien des Selbst. In: Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 966–999.
- Foucault, Michel (2005f): Über sich selbst schreiben. In: Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 503–521.
- Foucault, Michel (2005 g): Zur Genealogie der Ethik. Ein Überblick über die laufende Arbeit. In: Michel Foucault: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988. Hrsg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2), S. 461–498.
- Frank, Horst Joachim (1976): Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München: dtv.
- Frentz, Hartmut; Frey, Ute; Sonntag, Edith (2005): Schreiben und Schreibentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung. Der Prozess. Stuttgart: Facultas (UTB Soziologie, 3306).
- Gantefort, Christoph (2013): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung 21).
- Gatt, Sabine (2013): Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache). In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Claus Melter, Oscar Thomas-Olalde und Elisabeth Romaner (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–174.
- Gee, James Paul (1990): Social linguistics and literacies. Ideology in discourses. London u. a.: Taylor & Francis (Critical perspectives on literacy and education).
- Geimer, Alexander (2013): Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Zur Möglichkeit einer ‚immanenten Kritik‘ im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: Phil C. Langer, Angela Kühner und Panja Schweder (Hg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie), S. 99–111.
- Geipel, Karen; Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie (2015): „Afrika ist ein Kontinent, Schatz.“ Symbolische Ordnungen und die Macht des (Un-)Gesagten in migrationsgesellschaftlichen Kontexten. In: Anna Schnitzer und Rebecca Mörgen (Hg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 27–48.
- Gibson, Eleanor Jack; Levin, Harry (1980, c 1975): The psychology of reading. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology.

- Gies, Nathan (2015): Signifying Otherwise: Liveability and Language. In: Moya Lloyd (Hg.): Butler and ethics. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press (Critical connections), S. 15–40.
- Gillespie, Paula; Gillam, Alica; Brown, Falls; Stay, Byron (Hrsg.) (2009): Writing center research. Extending the conversation. New York (u. a.): Routledge.
- Girgensohn, Katrin (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS.
- Glaser, Barney G. (2001): The grounded theory perspective. Conceptualization contrasted with description. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967/2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 3., unveränd. Aufl. Bern: Huber.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm Leonard (1965): Awareness of dying. Chicago: Aldine Publ.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. a.: Waxmann.
- Göpferich, Susanne (2015): Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development. Tübingen: Narr Francke Attempto (Europäische Studien zur Textlinguistik 16).
- Grießhaber, Wilhelm (2017): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gute, Deanne; Gute, Gary (2008): Flow Writing in the Liberal Arts Core and across the Disciplines: A Vehicle for Confronting and Transforming Academic Disengagement. In: Journal of General Education (57) 4, S. 191–222.
- Grutsch McKinney, Jackie (2016): Strategies for writing center research. Anderson, South Carolina: Parlor Press (Lenses on composition studies).
- Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 39 (1), S. 80–95.
- Häcki Buhofer, Annelies; Beckert, Christine (2011): Wenn die Schreibsozialisation trotzdem gelingt. In: Hansjakob Schneider (Hg.): Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 198–244.
- Haeckel, Ernst (1886): Natürliche Schöpfungsgeschichte. Berlin: Reimer.
- Hahn, Alois (2000): Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse: Selbstthematisierung und Zivilisationsprozeß. In: Alois Hahn: Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 197–237.
- Halliday, Micheal A. K. (1985): An introduction to functional grammar. London, Baltimore, Md.: E. Arnold.

- Halliday, Michael A. K.; Hasan, Ruqaiya (1989): *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press (Language education).
- Hasert, Jürgen W. (2006): *Schulschriften*. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2., durchges. Aufl. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 307–318.
- Hauskeller, Christine (2000): *Das paradoxe Subjekt. Widerstand und Unterwerfung bei Judith Butler und Michel Foucault*. Tübingen: Ed. Diskord (Perspektiven 16).
- Hayes, J. R. (1996): *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In: C. M. Levy und S. Ransdell (Hg.): *The science of writing: Theories, methods, in individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1–27.
- Hayes, J. R. (2012): *Modeling and Remodeling Writing*. In: *Written Communication* 29 (3), S. 369–388.
- Heinemann, Alisha M. B. (2014): *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: transcript.
- Holliday, Adrian (2006): *Native-speakerism*. In: *ELT Journal* 60 (4), S. 385–387.
- Honig, Bonnie (2010): *Antigone's Two Laws: Greek Tragedy and the Politics of Humanism*. In: *New Literary History* 41 (1), S. 1–33.
- Honig, Bonnie (2013): *Antigone, Interrupted*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horner, Bruce (2013): *Ideologies of Literacy, 'Academic Literacies', and Composition Studies*. In: *Literacy in Composition Studies* 1 (1), S. 1–9.
- Ivanič, Roz (1998): *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins (Studies in written language and literacy 5).
- Ivanič, Roz; Camps, David (2001): *I am how I sound*. In: *Journal of Second Language Writing* 10 (1–2), S. 3–33.
- Kassis, Wassilis; Stalder, Ursula Maria; Kersten, Bernd (2011): *Worin unterscheiden sich lesekompetente von nicht-lesekompetenten mehrsprachigen Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status? Eine auf der Intersektionalitätstheorie basierende empirische Untersuchung*. In: Hansjakob Schneider (Hg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 121–137.
- Kellogg, Ronald T.; Whiteford, Alison P. (2012): *The Development of Writing Expertise*. In: Elena L. Grigorenko, Elisa Mambrino und Preiss, David D. D. (Hg.): *Writing. A Mosaic of New Perspectives*. Taylor & Francis, S. 109–124.
- Khakpour, Natascha (2016): *Die Differenzkategorie Sprache*. In: Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim und Christine Freitag (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–220.

- Kleiner, Bettina; Rose, Nadine (Hg.) (2014): Subjektivation und die Herstellung von Ungleichheit in der Schule. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen u. a.: Budrich.
- Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache: de Gruyter (Germanistische Linguistik 185).
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–240. Online verfügbar unter http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-07296-4_12 [11.01.2017].
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci (2013): „Native-speakerism“ in der Lehrerbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 13 (3), S. 20–23.
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci (2018): Diagnose zweitsprachlichen Schreibens. In: Wilhelm Griefhaber, Sabine Schmölzer-Eibinger, Heike Roll und Karen Schramm (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Berlin: de Gruyter, S. 167–182.
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci; Döll, Marion (2013): Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch. Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der Lehrerbildung. In: Eva Vetter (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, Bd. 9), S. 42–61.
- Knoch, Ute; Rouhshad, Amir; Oon, Su Ping; Storch, Neomy (2015): What happens to ESL students’ writing after three years of study at an English medium university? In: *Journal of Second Language Writing* 28, S. 39–52.
- Knorr, Dagmar; Heine, Carmen; Engberg, Jan (Hg.) (2014): Methods in writing process research. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang (Textproduktion und Medium, Band 13).
- Kobayashi, Hiroe; Rinnert, Carol (2012): Understanding L2 writing development from a multicompetence perspective: Dynamic repertoires of knowledge and text construction. In: Rosa M. Manchón (Hg.): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston Mass. u. a.: de Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics 6), S. 101–134.
- Kobayashi, Hiroe; Rinnert, Carol (2013): L1/L2/L3 writing development. Longitudinal case study of a Japanese multicompetent writer. In: *Journal of Second Language Writing* 22 (1), S. 4–33.
- Köck, Johannes (2015): Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 263–281.
- Kostouli, Triantafillia (2009): A Sociocultural Framework: Writing as Social Practice. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): The SAGE handbook of writing development. Los Angeles: Sage, S. 98–115.

- Kramer, Rolf Torsten (2011): Schule und Biographie: Romy (2). Online verfügbar unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/03/kramer_romy2_ofas.pdf [11.05.2015].
- Kress, Gunther; Bezemer, Jeff (2009): Writing in a Multimodal World of Representation. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): The SAGE handbook of writing development. Los Angeles, Calif. u. a.: Sage, S. 167–181.
- Kronig, Winfried (2008): Erfolg wider Erwarten – Eine Studie zur Lese- und Schreibentwicklung unter ungünstigen Bedingungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (3), S. 250–251.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Unter Mitarbeit von Michael Hintz. 4., durchges. Aufl. Wien: Passagen Verlag (Passagen Philosophie).
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch; mit Online-Materialien. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie).
- Lea, Mary; Street, Brian (2004): The 'Academic Literacies' model: theory and applications. In: Theory into Practice 45, S. 368–377.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung).
- Leki, I.; Cumming, A.; Silva, T. (2008): A Synthesis of Research on Second Language Writing in English: Taylor & Francis.
- Lemke, Jay L. (2000): Across the Scales of Time. Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. In: Mind, Culture, and Activity 7 (4), S. 273–290.
- Lemke, Jay L. (2002): Language development and identity. Multiple timescales in the social ecology of learning. In: Claire J. Kramsch (Hg.): Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives. London, New York: Continuum (Advances in applied linguistics), S. 68–87.
- Lillis, Theresa M. (2001): Student writing. Access, regulation, desire. London: Routledge (Literacies).
- Lillis, Theresa M. (2013): The sociolinguistics of writing. Edinburgh: Edinburgh University Press (Edinburgh sociolinguistics).
- Lillis, Theresa; Scott, Mary (2008a): Defining Academic Literacies Research: Issues of epistemology, ideology and strategy. In: jal 4 (1), S. 5–32.
- Lillis, Theresa; Scott, Mary (2008b): Introduction to Special Issue. In: jal 4 (1).
- Loomba, A. (1998): Colonialism/Postcolonialism. London: Routledge.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Ludwig, Otto (2006): Geschichte der Didaktik des Textschreibens. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2., durchges. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 171–176.

- Lunsford, Andrea; Fishman, Jenn; Liew, Warren (2013): College Writing, Identification and the Production of Intellectual Property: Voices from the Stanford Study of Writing. In: *College English* 75 (5), S. 470–492.
- Makoni, Sinfree; Pennycook, Alastair (2006): Disinventing and reconstituting languages. Clevedon: *Multilingual Matters* (Bilingual education and bilingualism, 62).
- Manchón, Rosa M. (Hg.) (2012): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston Mass. u. a.: de Gruyter Mouton (*Trends in applied linguistics* 6).
- Matsuda, Paul Kei (2013): Response: What is second language writing – And why does it matter? In: *Journal of Second Language Writing* 22, S. 448–450.
- Matsuda, Paul Kei; Ortmeier-Hooper, Christina; Matsuda, Aya (2009): The Expansion of Second Language Writing. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles, Calif. u. a.: Sage, S. 457–471.
- Matthiesen, Freya (2010): Schreibsozialisation von Schülern in Deutschland. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Schreibsozialisationsverläufen von Schülern mit bildungsnahem und bildungsfernem Hintergrund. Eine Fallstudie. In: Astrid Neumann und Madeleine Domenech (Hg.): *Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext*. Hamburg: Kovač (*Schriftenreihe Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache*, Bd. 2), S. 39–67.
- Mauritz, Lisa (2017): Die Schreiblernbiographie als Datenerhebungsmethode in einer empirischen Studie zum kreativen Schreiben in DaF. In: Melanie Brinkschulte und David Kreitz (Hg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, S. 121–137.
- Maybin, Janet (2000): Context, intertextuality and discourse. In: David Barton, Mary Hamilton und Roz Ivanič (Hrsg.): *Situated literacies. Reading and writing in context*. London (u. a.): Routledge (*Literacies*), S. 197–209.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsguppe.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster, New York: Waxmann (*Interkulturelle Bildungsforschung*, Bd. 13).
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnistheoretische Brille der Cultural Studies. In: Heiner Keupp (Hg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript, S. 119–141.
- Mecheril, Paul (2011): *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv*. Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 43. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> [26.06.2018].
- Mecheril, Paul (2014): *Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Educa-*

- tion and Cultural Studies anspricht. In: Paul Mecheril (Hg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript (Migration – Macht – Bildung), S. 11–26.
- Mecheril, Paul (2015): Wer erkennt wen? Forschungsethische Fragen in Bezug auf das Verhältnis von Forschenden und Beforschten. Vortrag an der Universität Wien, Juni 2015.
- Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Melter, Claus; Thomas-Olalde, Oscar; Romaner, Elisabeth (Hg.) (2013): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul; Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: İnci Dirim und Paul Mecheril (Hg.): *Heterogenitätsdiskurse – Sprache(n) – Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meißner, Hanna (2010): *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld: transcript Verlag (Gender Studies).
- Melter, Claus; Mecheril, Paul; Scharthow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2009): *Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Politik und Bildung 47–48).
- Merz-Grötsch, Jasmin (2001): *Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Messerschmidt, Astrid (2009): *Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft*. In: Claus Melter, Paul Mecheril, Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.): *Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Politik und Bildung 47–48), S. 59–74.
- Michael-Luna, Sara; Canagarajah, Suresh (2008): *Multilingual Academic Literacies: Pedagogical Foundations for Code Meshing in Primary and Higher Education*. In: *jal* 4 (1).
- Miethe, Ingrid (2012): *Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen*. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 150–171.
- Miladinovic, Dragan (2014): „Deutsch ist meine Zweitsprache?“ Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle. Master-Arbeit, Universität Wien. Online verfügbar unter <http://othes.univie.ac.at/31244> [01.06.2017].
- Molle, Daniella; Sato, Edynn; Boals, Tymothy; Hedgspeth, Carol A. (Hg.) (2015): *Multilingual learners and academic literacies. Sociocultural contexts of literacy development in adolescents*. New York, London: Routledge.
- Nicolás-Conesa, Florentina; Roca de Larios, Julio; Coyle, Yvette (2014): *Development of EFL students' mental models of writing and their effects on performance*. In: *Journal of Second Language Writing* 24, S. 1–19.
- Nickoson, Lee; Sheridan, Mary P. (Hrsg.) (2012): *Writing studies research in practice. Methods and methodologies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Nolen, Susan Bobbitt (2007): Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. In: *Cognition and Instruction* 25 (2/3), S. 219–270.
- Norris, John M.; Manchón, Rosa M. (2012): Investigating L2 writing development from multiple perspectives: Issues in theory and research. In: Rosa M. Manchón (Hg.): *L2 writing development. Multiple perspectives*. Boston u. a.: de Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics, 6), S. 221–244.
- Ortega, Lourdes (2012): Epilogue. Exploring L2 writing – SLA interfaces. In: *Journal of Second Language Writing* 21 (4), S. 404–415.
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Helmuth Feilke und Paul R. Portmann (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibförderung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: E. Klett, S. 74–85.
- Pacheco, Mariana (2015): Bilingualism-as-Participation: Examining Adolescents' Bi(Multi)Lingual Literacies Across Out-of-School and Online Contexts. In: Daniella Molle, Edynn Sato, Tymothy Boals und Carol A. Hedgspeth (Hg.): *Multilingual learners and academic literacies. Sociocultural contexts of literacy development in adolescents*. New York, London: Routledge, S. 135–165.
- Petersen, Inger (2013): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter (DaZ-Forschung 5).
- Pietig, Claudia (2014): „Mein Leben ist wie eine Piñata.“ Identifikationen, Brüche und Widerstände von Studentinnen indigener Herkunft aus Oaxaca, Mexiko. Leverkusen: Budrich.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Linguistik 271).
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. 4 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis), S. 101–140.
- Prior, Paul; Thorne, Steven L. (2014): Research paradigms: Beyond product, process, and social activity. In: Eva-Maria Jakobs und Daniel Perrin (Hg.): *Handbook of writing and text production*. Berlin u. a.: de Gruyter Mouton (Handbooks of applied linguistics 10), S. 31–54.
- Reckwitz, Andreas (2008a): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, Andreas (2008b): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reich, Hans H. (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf [01.06.2017].
- Reich, Hans H. (2016): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Peter von Rosenberg und Chris-

- troph Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin u. a.: De Gruyter (Reihe DaZ-Forschung, Bd. 10), S. 177–206.
- Rogers, Paul (2010): The contribution of North American longitudinal studies of writing in higher education to our understanding of writing development. In: Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers und Amanda Stansell (Hg.): *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, S. 365–377.
- Rose, David (2009): Writing as Linguistic Mastery: The Development of Genre-Based Literacy Pedagogy. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): *The SAGE handbook of writing development*. Los Angeles: Sage, S. 151–166.
- Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript (Theorie Bilden 29).
- Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 111–126.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 17–27.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Sandbank, A. (2001): On the interplay of genre and writing conventions in early text writing. In: L. Tolchinsky (Hg.): *Developmental aspects in learning to write*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, S. 55–74.
- Sattler, Johanna Barbara (2006): Linkshändigkeit. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2., durchges. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 329–340.
- Schearer, Jamie; Haruna, Hadija (2013): Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten. Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD). Online verfügbar unter <http://isdonline.de/uber-schwarze-menschen-in-deutschland-berichten/> [24.06.2018].
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2014): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. 4 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis), S. 195–214.
- Schneider, Hansjakob; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Wiesner, Esther; Häcki Buhofer, Annelies; Beckert, Christine; Kassis, Wassilis (2009): Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. In: *Bulletin VALS-ASLA* 89, S. 65–97.
- Schneider, Hansjakob; Kronig, Winfried (2011): Die Forschungsstudie „Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt.“ In: Hansjakob Schneider (Hg.): *Wenn Schriftaneignung*

- (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Lesesozialisation und Medien), S. 108–120.
- Schorch, Günther (2006): Geschichte der Didaktik des Handschreibens. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2., durchges. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 273–285.
- Schultz, Katherine (2006): Qualitative research on writing. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. New York, London: The Guilford Press, S. 357–373.
- Schultz, Katherine; Fecho, Bob (2000): Society's Child: Social Context and Writing Development. In: Educational Psychologist 35 (1), S. 51–62.
- Schütt, Mariana (2015): Anrufung und Unterwerfung. Althusser, Lacan, Butler und Žizek. Wien u. a.: Turia + Kant.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), S. 283–293.
- Smidt, Jon (2009): Developing Discourse Roles and Positionings. An Ecological Theory of Writing Development. In: Roger Beard, Debra Myhill, Jeni Riley und Martin Nystrand (Hg.): The SAGE handbook of writing development Los Angeles u. a.: Sage, S. 117–125.
- Sow, Noah (2008): Deutschland Schwarz Weiß: Der alltägliche Rassismus. München: Bertelsmann.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einl. von Hito Steyerl. Aus dem Engl. von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien: Turia + Kant (Es kommt darauf an, Bd. 6).
- Springsits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis), S. 89–108.
- Springsits, Birgit (2016): „Warum gehen wir dann auch nirgendwo?“ Zuweisung unterschiedlicher und unterscheidender Subjektpositionen im ein- und mehrsprachigen Unterricht. In: Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim und Christine Freitag (Hg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–257.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Iris Bons, Dennis Kaltwasser und Thomas Gloning (Hg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen. Online verfügbar unter http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf [01.06.2017].
- Storch, Neomy (2009): The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. In: Journal of Second Language Writing 18 (2), S. 103–118.

- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink (UTB, 1776).
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1991): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. 4. Aufl. Newbury Park, Calif. u. a.: Sage.
- Street, Brian V. (1984): Literacy in theory and practice. Cambridge u. a.: Cambridge University Press (Cambridge studies in oral and literate culture 9).
- Strübing, Jörg (2008): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279–311.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung).
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett/Kallmeyer (Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).
- Tang, Ramona (Hg.) (2012): Academic writing in a second or foreign language. Issues and challenges facing ESL/EFL academic writers in higher education contexts. London: Continuum (Research in Second Language Learning).
- Tardy, Christine M. (2012): Current Conceptions of Voice. In: Ken Hyland und Carmen Sancho Guinda (Hg.): Stance and voice in written academic genres. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 34–48.
- Tardy, Christine M. (2012): A rhetorical genre theory perspective on L2 writing development. In: Rosa M. Manchón (Hg.): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston Mass. u. a.: de Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics 6), S. 165–190.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiografien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld: transcript.
- Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis).
- Thomas-Olalde, Oscar; Velho, Astride (2011): Othering and its effects – Exploring the concept. In: Heike Niedrig und Christian Ydesen (Hg.): Writing postcolonial histories of intercultural education. Frankfurt: Peter Lang (Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie 2), S. 27–51.
- Tolchinsky-Landsmann, Liliana; Levin, Iris (1985): Writing in preschoolers: An age related analysis. In: Applied Psycholinguistics 6, S. 319–339.
- Tolchinsky, Liliana; Teberosky, Ana (1998): The development of word segmentation and writing in two scripts. In: Cognitive development 13, S. 1–21.
- Tolchinsky, Liliana (2006): The emergence of writing. In: Charles A. MacArthur, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hg.): Handbook of writing research. 2. Aufl.. New York: Guilford Press, S. 83–95.

- Treichel, Bärbel (2004): Identitätsarbeit, Sprachenbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M., Berlin: Peter Lang.
- Turner, Joan (2004): Academic literacy in Post-colonial Times: Hegemonic Norms and Transcultural Possibilities. In: Alison M. Phipps und Manuela Guilherme (Hg.): Critical pedagogy. Political approaches to language and intercultural communication. Clevedon [England], Buffalo: Multilingual Matters (Languages for intercultural communication and education, 8), S. 22–32.
- Verspoor, Marjolijn; Smiskova, Hana (2012): Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective. In: Rosa M. Manchón (Hg.): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston Mass. u. a.: de Gruyter Mouton (Trends in applied linguistics 6), S. 17–46.
- Viruru, Radhika (2003): Postcolonial Perspectives on Childhood and Literacy. In: Nigel Hall, Joanne Larson und Jackie Marsh (Hg.): Handbook of early childhood literacy. London, Thousand Oaks, Calif.: Sage, S. 13–21.
- Vyatkina, Nina (2012): The Development of Second Language Writing Complexity in Groups and Individuals. A Longitudinal Learner Corpus Study. In: Modern Language Journal 96 (4), S. 576–598.
- Vyatkina, Nina (2015): New developments in the study of L2 writing complexity. An editorial. In: Journal of Second Language Writing 29, S. 1–2.
- Vyatkina, Nina; Hirschmann, Hagen; Golcher, Felix (2015): Syntactic modification at early stages of L2 German writing development. A longitudinal learner corpus study. In: Journal of Second Language Writing 29, S. 28–50.
- Waggershauser, Elena (2015): Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlernender. Tübingen: Stauffenburg (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts (SHI), 6).
- Welzer, Harald (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: C. H. Beck.
- Wolfsberger, Judith (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u. a.: Böhlau.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 47).
- Yang, Weiwei; Lu, Xiaofei; Weigle, Sara Cushing (2015): Different topics, different discourse. Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. In: Journal of Second Language Writing 28, S. 53–67.
- Youdell, Deborah (2006): Subjectivation and performative politics – Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. In: British Journal of Sociology of Education 27 (4), S. 511–528.
- Zima, Peter V. (2000): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen: A. Francke.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Schreibentwicklung als Prozess der Aushandlung von Viabilität als Schreibende_r in differenter Bedingtheit	211
--------	--	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Gegenstandskonzeptionen von Schreibforschung (4 Models of writing), Donahue/Lillis (2014, S. 71)	25
Tab. 2	Zusammenfassung der Darstellung der Forschung zu Schreibkompetenzentwicklung bei Pohl (2014, S. 113–124)	28
Tab. 3	Gegenüberstellung der Stufenmodelle zum Erwerb von Erzähl(ungs)kompetenz von Boueke et al. (1995) und Augst et al. (2007)	29

Autorin

Magdalena Knappik ist seit Juli 2018 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal, Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule. Zuvor war sie als Senior Scientist am Institut für Germanistik der Universität Wien, Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache, tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: gesellschaftstheoretische Fundierungen des Felds Deutsch als Zweitsprache, insbesondere mit Bezug auf Rassismuskritik, Migrationspädagogik und Postkoloniale Theorie; Sprachaneignungsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit(en); sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule; Schreibforschung und (wissenschaftliche) Schreibdidaktik.

Umsetzungen des Writing Fellow-Programms

➤ wbv.de/schreibwissenschaft



Anja Voigt (Hg.)

Lehren und Lernen mit Writing Fellows

Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 4
2018, 148 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5915-0
Kostenloser Download: wbv-open-access.de

- Anwendungsbeispiele für Hochschulen
- wissenschaftliches Schreiben lehren

Als Writing Fellows beteiligen sich Peer-Tutorinnen und Tutoren an der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens. Der Sammelband enthält Erfahrungsberichte, Praxisinformationen und Einblicke in die Umsetzung an unterschiedlichen Hochschulstandorten. Die Autorinnen und Autoren beschreiben das Arbeitsfeld aus Sicht der Programmleitenden, Schreibdidaktiker:innen und den studentischen Schreibberatern - den Writing Fellows.

Schreibdidaktisch Interessierte, Hochschulmitarbeitende und angehende Writing Fellows gewinnen einen Einblick in das vielfältige Tätigkeitsfeld. Die Publikation ergänzt den Band „Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben im Fach“.

Schwerpunkt des Bandes sind Praxisbeiträge zur sinnvollen Umsetzungen des Writing Fellow-Programms, die zeigen, wie das Programm an spezielle Hochschulanforderungen angepasst werden kann. In weiteren Kapiteln werden organisatorische Grundlagen, Evaluationsansätze, theoretische Überlegungen sowie Ansätze zum Lehren und Lernen mit Writing Fellows vorgestellt.

JoSch – Journal der Schreibberatung

Fachzeitschrift für Schreibdidaktik
an Schule und Hochschule

JoSch – Journal der Schreibberatung setzt sich mit den verschiedensten Themen der Schreibdidaktik an Schule und Hochschule, aber auch an anderen Einrichtungen, in denen geschrieben wird, auseinander.

JoSch – Journal der Schreibberatung ermöglicht Schreibberater:innen und Schreibdidaktiker:innen

- Artikel zu veröffentlichen,
- neue wissenschaftliche Erkenntnisse und eigene Forschungen zu präsentieren,
- Erfahrungen weiterzugeben und
- Schreibthemen neu zu betrachten.

Dabei fördert JoSch den Austausch zwischen studentischen Schreibberater:innen und den wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen der Schreibzentren.

2
Ausgaben
im Jahr



Lernen Sie **JoSch** kennen!

Informationen und Bezugsmöglichkeiten auf wbv.de/josch.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Die Frage, wer in welcher Sprache spricht – und schreibt – ist eingebettet in ein gesellschaftlich stark umkämpftes Feld. Mit einem subjektivierungstheoretischen Zugang nach Michel Foucault und Judith Butler fragt Magdalena Knappik danach, wie sich die Entwicklung von Schreibenden innerhalb sprachenbezogener Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft vollzieht.

Hierfür wertet die Autorin Schreibbiografien aus: Texte, die ein- und mehrsprachige Studierende über ihre Entwicklung als Schreibende verfasst haben. Die darin beschriebenen Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit Literalität umfassen eine weite Zeitspanne: von frühesten Erfahrungen mit Schrift, bevor die erzählten Subjekte selbst schreiben können, über das Erleben schulischer Anforderungen an das Schreiben, aber auch das Austesten eigener Vorstellungen entgegen der Erwartungen der Lehrkraft, bis hin zum wissenschaftlichen Schreiben an der Universität. Mehrsprachige Schreibende sind dabei mit der weitreichenden Bedingung konfrontiert, dass sich ihr Schreiben nicht von solchen Texten unterscheiden soll, die von Erstsprachler_innen des Deutschen erwartet werden. Ausgehend von den Erzählungen der Studierenden entwirft die Autorin rund um den Begriff der Viabilität eine Theorie, die individuelle Schreibentwicklung in ihrem Verhältnis zu institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen fasst.



ISBN 978-3-7639-5968-6