

3. Wege zum Text – aktualgenetische Prozessperspektiven

Der Schreibprozess wurde etwa ab Mitte der 1970er Jahre intensiv erforscht³⁸, u.a. in der Absicht, Ansatzpunkte für die Schreibdidaktik zu finden. Diese beginnt in Folge, zunehmend prozessorientiert zu agieren (vgl. Broady 2000: 10 und Baurmann 2014: 349). Im Mittelpunkt steht zunächst das Schreiben in der L1 (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012: 12). Ab den 1980er Jahren werden verstärkt Schreibprozesse in einer L2 mit berücksichtigt (vgl. Brinkschulte 2012: 59, 2018). Je nach Erkenntnisinteresse stehen holistisch der gesamte Schreibprozess (und seine potentiellen Subprozesse) oder spezifische Aktivitäten im Schreibprozess und ihre Potentiale im Mittelpunkt.

Faigley (1986) beschreibt drei Grundperspektiven in der Schreibforschung: eine expressive (neo-romantische), die sich damit auseinandersetzt, wie Schreiber*innen ihre individuelle ‚Stimme‘ („voice“) finden, eine kognitive, die an mentalen Prozessen beim Schreiben interessiert ist, und eine soziale, die Schreiben als Sozialisierungsprozess in bestimmten Diskursgemeinschaften begreift. Seither haben sich die Schwerpunkte verschoben: Knorr (2019: 166) unterscheidet kognitionspsychologische, diskurstheoretische und entwicklungspsychologische Ansätze in der Schreibprozessforschung.

In meiner Analyse verbinde ich diese Ansätze mehrperspektivisch: Das Handeln von Schreiber*innen ist situiert in (institutionellen) (Arbeits-)Kontexten und Diskursen, in denen sie kreativ agieren, ihre Strategien und Routinen verstehe ich als kognitive Aktivitäten, die *auch* durch Entwicklungs- und Sozialisierungsprozesse beeinflusst sind.³⁹ Schreiben wird somit als eine kognitive, kreative *und* soziale Aktivität perspektiviert. Der Einsatz von Strategien, Routinen und unterschiedlichen Sprachen beim Schreiben ist abhängig von den spezifischen Bedingungen der Schreibsituation. Die Schreibsituation ist wiederum in ihrer Einbettung in den Schreibprozess zu sehen.

In den folgenden Unterkapiteln werden einige Aspekte der Schreibprozessforschung diskutiert, die für meine Analyse wichtig sind: Abschnitt 3.1. reflektiert den Zusammenhang von Schreiben und Denken, in Abschnitt 3.2. werden Formen der Modellierung von Schreibprozessen im Spannungsfeld überindividueller Gemeinsamkeiten und individueller wie situativer Variation diskutiert. Darauf aufbauend

38 Für einen Überblick über empirische Studien in den 1970er und 1980er Jahren siehe Krings Hans P. (1992).

39 Das expressive Element ist auf den ersten Blick weniger vordergründig, manifestiert sich aber in den kreativen Prozessen, die auch beim professionellen Schreiben eine wichtige Rolle spielen.

stelle ich in Abschnitt 3.3. mein eigenes Schreibprozessmodell und mein Konzept der heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen vor. Vor diesem Hintergrund wird in Abschnitt 3.4. schließlich genauer auf Konzeptionen zu Schreibstrategien und Routinen eingegangen.

3.1 Schreiben und Denken

Schreiben ist ein Schaffensprozess: Es entsteht Text, wo vorher keiner war. Imaginiertes wird materialisiert, mentale Repräsentationen von Textteilen oder ungefähre Vorstellungen eines zukünftigen Gesamttexts werden umgesetzt – oder erst entwickelt. Perrin/Jakobs (2007: 181f) sehen den Schreibprozess als einen „vorwiegend zielgerichtete[n], mentale[n] und materiale[n] Vorgang zum Herstellen eines geschriebenen Textes“, Stafford (1970: 231) betont das Entdecken und Entwickeln von Gedanken beim und durch das Schreiben. Ob das Denken dem Schreiben dient oder das Schreiben dem Denken – Schreiben und Denken werden jedenfalls in einem engen Zusammenspiel gesehen. Der Einsatz von Strategien und Routinen im Schreibprozess zielt häufig darauf ab, dieses Zusammenspiel zu unterstützen.

Die wichtige Rolle mentaler Prozesse beim Schreiben hat dazu geführt, dass die Erforschung und Modellierung von Schreibprozessen zunächst eher von der Psychologie und Kognitionswissenschaft ausging als von der Linguistik (vgl. Jacobs/Perrin 2014: 183). Mentale Prozesse entziehen sich allerdings der Beobachtung. Beobachtet werden kann nur ihre Materialisation, die Spuren, die sie hinterlassen. Gemessen werden können Gehirnströme bzw. die Aktivierung von bestimmten Hirnarealen, aber nicht das Denken an sich. Es kann dokumentiert werden, wie sich das Denken *äußert* (z.B. in verbalen Daten beim ‚Lauten Denken‘⁴⁰ oder in getippten Zeichen beim Schreiben am Computer), aber nicht, wie es sich vollzieht (vgl. Göpferich 2006: 231). Was sich beobachten lässt, ist Verhalten. Und aus diesem Verhalten wird versucht, Rückschlüsse auf das Denken zu ziehen.

Denken ist eine Aktivität, die sich im Körper eines Menschen vollzieht. Deshalb ist Kognition in einem emotionalen und körperlichen Kontext zu sehen. So sprechen etwa Bazerman/Tinberg (2016: 75) von „embodied cognition“. Dadurch

40 Genau genommen ist „Lautes Denken“ („Think aloud“) ein irreführender Begriff. Was dabei zu hören ist, ist nicht das Denken selbst, sondern nur der verbale Anteil davon (und auch dieser nicht zur Gänze, was u.a. daran liegt, dass wir in der Regel viel schneller denken als sprechen können – und dies tw. auch ‚mehrspurig‘ tun). Berkenkotter (1983: 128) weist darauf hin, dass „there is considerable cognitive activity that writers cannot report because they are unable to compose and monitor their processes simultaneously“. Dies illustriert auch ein von Scardamalia/Bereiter/Goelman (1982: 174) angeführtes Beispiel, bei dem ein Schreiber ein ‚Problem‘ benennt (womit er anfangen soll) und dann sofort eine Reihe von möglichen Lösungen aufzählt. Wie er auf diese Lösungen kommt, erfährt man aus dem Think-Aloud-Protokoll aber nicht.

kommen – neben der intellektuellen Auseinandersetzung mit dem Text – noch weitere Aspekte in den Fokus der Aufmerksamkeit, etwa die körperliche und seelische Verfassung der Schreiber*innen und ihre Emotionen im Laufe des Schreibprozesses.⁴¹ Emotionen beziehen sich nicht nur auf das Schreiben, sondern sind insgesamt im Kontext des Lebens *außerhalb* des Schreibprozesses zu sehen. In die situativen Bedingungen des Schreibens spielen eine Reihe von Rahmenbedingungen hinein, die mit dem Schreiben an sich nicht unmittelbar zu tun haben. Im PRO-SIMS-Schreibprozessmodell (vgl. Abschnitt 3.3.) wird dies berücksichtigt.

In den folgenden Abschnitten werden einige kognitive Aspekte diskutiert, die für die Analyse von Strategien und Routinen wesentlich sind. Dazu gehören die Vorstellung vom Schreiben als Problemlösen (Abschnitt 3.1.1.), der Weg von der ungefähren Vorstellung zum konkreten Text (Abschnitt 3.1.2.), Schreiben und Gedächtnis (Abschnitt 3.1.3.) sowie das Arbeiten mit Vorversionen (Abschnitt 3.1.4.).

3.1.1 Schreiben als Problemlösen?

Eine einflussreiche Richtung in der Auseinandersetzung mit Schreibprozessen wurzelt in der kognitiv orientierten Schreibforschung im angloamerikanischen Raum, die Schreiben als komplexen Problemlöseprozess versteht (vgl. Molitor-Lübbert 1989: 281f, Eigler et al. 1995: 147). Soziale Kontexte werden in der Regel nicht berücksichtigt (vgl. van Gemert/Woudstra 1997: 107), ebenso wenig wie individuelle Unterschiede. Es wird auf überindividuelle Gemeinsamkeiten fokussiert – und auf den kognitiven Prozess.

3.1.1.1 Probleme, Hürden und Routinen

Schreiben als Problemlösen impliziert, dass gewisse Hürden überwunden werden müssen. Nach Funke (1992: 5) wird von Problemlösen dann gesprochen, wenn „die Überführung des Ausgangszustands in einen (u.U. selbstständig zu präzisierenden) Zielzustand nicht auf Antrieb gelingt, sondern das Überwinden von ‚Barrieren‘ zwischen Ist- und Sollwerten erfordert“, also wenn jemand ein Ziel hat und nicht klar ist, wie dieses Ziel erreicht werden soll (vgl. Funke/Zumbach 2006: 207). Es muss also eine Lösung für ein solches ‚Problem‘ gefunden werden.

Wenn jedoch *jeder* Schreibprozess und jeweils der *gesamte* Schreibprozess als Problemlöseprozess betrachtet wird, kann nicht gut berücksichtigt werden, dass erstens viele Schreibaufgaben Routineaufgaben sind und zweitens selbst in Nicht-Routine-Aufgaben zumindest manche Anforderungen durchaus mit Routinelösungen bewältigt werden können. In der Anwendbarkeit solcher Routinelösungen

41 Die Auswirkungen der körperlichen und seelischen Verfassung auf Konzentration und Leistungsfähigkeit wurden auch in didaktischen Kontexten thematisiert (vgl. z.B. Feick 2017, Gnach 2013).

sehen Eigler et al. (1995: 148) einen triftigen Grund, nicht jede Textproduktion als Problemlöseprozess zu betrachten.

Die Anwendung von Routinelösungen basiert darauf, dass die Probleme schon in früheren Schreibprozessen (von der Diskursgemeinschaft) gelöst worden sind und sich der Problemlöseprozess in der *aktuellen* Schreibsituation damit erübrigt – zumindest für jene Schreiber*innen, die über ausreichend Expertise verfügen, um auf Routinelösungen zurückgreifen zu können. Zwar ist das Vorhandensein einer Routinelösung bereits der Hinweis darauf, dass ein Problem vorgelegen haben muss (weil es ja sonst keine Lösung gebraucht hätte); dass auf eine Routinelösung zurückgegriffen werden kann, bedeutet jedoch, dass das Problem bereits gelöst ist, und dementsprechend nicht nach einem weiteren Problemlöseprozess beim Schreiben verlangt. Es reicht, wenn die entsprechende Lösung ‚abgerufen‘ wird.⁴²

Eine solche Unterscheidung von Routinehandlungen versus Schreiben als Problemlösen findet sich in der Modellierung von *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming* (Bereiter/Scardamalia 1987): Die Problemdimension kommt erst im – komplexeren – *Knowledge-Transforming*-Modell dazu, wo der *Knowledge-Telling*-Prozess eingebettet in einen Problemlöseprozess modelliert wird. Das Konzept des *Knowledge Telling/Transforming* ist deshalb gut geeignet, zwischen Routineaufgaben und Nicht-Routine-Aufgaben zu unterscheiden – und enthält bereits ein Statement im Hinblick auf Schreiben als Problemlösen: Nicht jeder Schreibprozess ist ein Problemlöseprozess. Darüber hinaus wird auch in den Nicht-Routine-Aufgaben des *Knowledge Transforming* ein Anteil an Routinetätigkeit und *Knowledge Telling* verortet.

3.1.1.2 Well-defined problems and ill-defined problems

Inwiefern Schreiben als Problemlösen betrachtet werden kann, hängt davon ab, welche Konzeption von ‚Problem‘ vertreten wird, also ob sich ‚Problem‘ auf well-defined problems oder auf ill-defined problems bezieht. Ortner (2000: 22) unterscheidet zwischen Problemlöseprozessen (die er auf ‚well-defined problems‘ beschränkt) und kreativen Prozessen (für ‚ill-defined problems‘). Dieser Ausschluss von ‚ill-defined problems‘ und kreativen Prozessen aus Problemlöseaktivitäten führt dazu, dass Ortner sich vehement gegen die „mechanistische“ Auffassung des Schreibens als Problemlösen ausspricht (vgl. Ortner 2006a: 36). Im Problemlöseansatz würden Absichten und Ziele zu stark hervorgehoben, so Ortner; es entstehe „zweckrational“ das „Schreckensbild eines durchkonstruierten Absichtsautomaten“ (Ortner 2000: 99f). Chandler (1995) argumentiert, Schreiben als Problemlösen sei eher auf planende Schreiber*innen zugeschnitten und weniger auf Experimentieren und „discovery“ (Chandler 1995: 75).

42 Verteidiger*innen des Problemlöse-Ansatzes könnten hier einwenden, dass dann eben das ‚Abrufen‘ der Lösung als Problemlöseprozess zu verstehen ist. Dies würde allerdings ein sehr weit gefasstes Verständnis von ‚Problem‘ erfordern (s.u.).

Beim Schreiben ist der Problemraum zunächst wenig klar definiert, also „ill-defined“ bzw. „ill-structured“ (Goel/Pirolli 1992: 397). Komplexe, schlecht strukturierte („ill-structured“) Probleme sind dadurch gekennzeichnet, dass weder Anfangs- und Endzustand, noch die Variablen im Übergang völlig erschlossen werden können – und Lösungen können nur nach qualitativen Kriterien bewertet bzw. diskutiert, aber nicht mit einem einfachen ‚Falsch‘ oder ‚Richtig‘ beurteilt werden (vgl. Funke/Zumbach 2006: 208). Bei vielen (anspruchsvollen) Schreibaufgaben werden die ‚Probleme‘, Absichten und Ziele erst im Laufe des Schreibprozesses entwickelt.⁴³ Flower/Hayes (1980b: 65) sprechen sogar davon, dass die Schreiber*innen die Probleme erst kreieren müssen, um sie lösen zu können: „the writers themselves create the problems they solve“.

Genau genommen schließt Schreiben als Problemlösen kreative Prozesse nicht aus. Es *kann* die rationale Komponente betont werden (vgl. Eigler 2006: 188) – oder die kreative, z.B. wenn Schreiben (und Übersetzen) als „Design activity“ verstanden wird wie bei Dam-Jensen/Heine (2013: 92) und somit die Schaffenskomponente in den Vordergrund gerückt wird (vgl. Goel/Pirolli 1992: 395).

Risku (1998) betrachtet Kognition bei der Textproduktion aus translationswissenschaftlicher Perspektive und wendet den Problemlöseansatz (unter Bezug auf Funke 1992) explizit auf komplexes Handeln und „ill-defined problems“ an. Damit wird das Verständnis von ‚Problem‘ relativ weit gefasst: Bereits die Bildung einer Repräsentation verlange „die Überwindung von Barrieren, da sie die Transformation und nicht nur Integration der selektierten Impulse in systemrelevantes Wissen erfordert“ (Risku 1998: 50). In diesem Sinne *ist* Denken eine Form von Handeln und komplexe Handlungen schließen „oft Problemhandlungen ein, in denen sowohl Ist- als auch Soll-Zustand im Kopf modelliert werden und die eigene Handlung antizipiert wird“ (Risku 1998: 40).

Ortner argumentiert also vor dem Hintergrund eines relativ *engen* Verständnisses von ‚Problem‘ gegen Schreiben als Problemlösen: Zwar *bezeichnet* er Probleme, „die diffus und schlecht strukturiert sind“ immer noch als „Probleme“, betrachtet das ‚Problem‘ im Problemlöseansatz aber in einem engeren Sinn als ‚well-defined problem‘, versteht Problemlöseprozesse ausschließlich rational und auf solche klar abgrenzbaren, konkreten und mit logischen, systematischen Operationen zu lösenden ‚well-defined problems‘ beschränkt. Schön (1983) geht von einer ähnlichen Definition von ‚Problem‘ aus und versteht Problemlösen dementsprechend ebenfalls ‚technisch‘. Die Anwendung des Problemlöseansatzes betrachtet Schön (1983: 21) – infolgedessen – als eine (unreflektierte) Anwendung von technischer Rationalität auf andere Kontexte.⁴⁴ Inwieweit Schreiben als Problemlösen

43 Verteidiger*innen des Problemlöse-Ansatzes könnten einwenden, dass dann eben die Identifizierung der beim Schreiben auftauchenden Probleme *auch* als Problemlöseprozess zu verstehen wäre. Damit wären dann ‚well-defined problems‘ in ‚ill-defined problems‘ enthalten.

44 Eine gewisse „mechanicality“ attestiert dem Problemlöseansatz auch Rose (1980: 88) in seiner Analyse von Schreibhemmungen und illustriert sie durch den stilisierten

betrachtet werden kann, hängt offensichtlich davon ab, welche Definition von ‚Problem‘ herangezogen wird.

Nach Popper (1996: 256f) ist alles Leben Problemlösen, einerseits in der biologischen Entwicklung, andererseits in dem Sinne, dass vorhergegangene Fehler Probleme schaffen, die dann wieder gelöst werden müssen und auf diese Weise, durch Versuch und Irrtum Entwicklung voranschreitet. Die Entwicklung von Lösungen durch Versuch und Irrtum schließt kreative Prozesse mit ein. Problemlösen hätte – auf Textproduktion bezogen – dann etwas damit zu tun, dass für eine neue Situation noch keine Lösung ‚abgerufen‘ werden kann.

3.1.1.3 Problemlösen und Expert*innen-Handeln

Erfolgreiche Schreiber*innen sind in der Lage, ihr Verhalten flexibel an spezifische Bedingungen anzupassen (vgl. Rose 1980: 88). Schön (1983) erfasst solche flexiblen Verhaltensanpassungen mit dem Ansatz der „Reflection-in-Action“, die er als Alternative zum Problemlöseansatz konzipiert. „Reflection-in-Action“ zielt auf erfahrungsbasiertes Lernen in Anwendungssituationen – und die sofortige Anwendung des Gelernten. Die Situation wird während der Ausführung der Handlung eingeschätzt, inklusive ihrer Veränderung durch die ausgeführte Handlung: Der Experte oder die Expertin “shapes the situation with his initial appreciation of it, the situation ‘talks back’, and he [or she] responds to the situations back-talk” (Schön 1983: 79). Ähnlich konzipiert Kaiser-Cooke (2004) Expert*innen-Handeln (und den Aufbau von Expertise) in der Translationswissenschaft. Durch diese „Reflection-in-Action (Schön 1983) wird „reflexive Professionalisierung“ (Knappik 2013) erst möglich gemacht (vgl. Abschnitt 2.1.). Das reflektierte Handeln erlaubt die Integration von Routinen, Problemlösen und kreativen Prozessen und die Reflexion bezieht sich nicht zuletzt darauf, bei Bedarf die unterschiedlichen Aktivitäten – oder ihre Interaktion – zu koordinieren (vgl. Funke/Zumbach 2006: 212).

Vorangegangene Erfahrungen können nicht direkt auf die neue Situation übertragen werden, es sind Modifikationen nötig (vgl. Risku 1998), und die Notwendigkeit dieser Anpassung führt zu situativer Variation in der Anwendung von Strategien und Routinen im Schreibprozess (vgl. Kap. 7). Niemand steigt zweimal in denselben Fluss, und keine Situation ist *genau* gleich wie eine vorhergegangene. Routine-Aufgaben *ähneln* einander jedoch – und die Ähnlichkeit ist wiederum graduell zu bestimmen. Hier setzt Kaiser-Cooke (2004: 287) an: Ein Problem entstehe dann, “when there is a discrepancy between general theory (a priori knowledge) and the actual event”. Neue Situationen sind weder als vollständig neu noch als bekannt zu denken, sie haben jedoch Ähnlichkeit mit früher erlebten Situationen – in manchen Aspekten.

Ein Problem zu identifizieren bedeutet, sich die Unterschiede zwischen bereits erlebten Situationen und der neuen Situation bewusst zu machen. Die erfolgreiche

TOTE-Ablauf (*test, operate, test, exit*), dem er aber trotzdem eine – zumindest metaphorische – Beschreibungsleistung einräumt.

Anpassung an die neue Situation löst einen Lernprozess aus (vgl. Kaiser-Cooke 2004: 287). ‚Problemlösen‘ in diesem weit gefassten Sinne ähnelt stark dem Konzept der „Reflection in Action“ von Schön (1983).

3.1.1.4 Problemlösesituationen im Schreibprozess

Strategien helfen Probleme zu lösen (vgl. Risku 1998: 50), sie beziehen sich auf ‚Problemsituationen‘ *innerhalb* des Schreibprozesses und somit auf *situierte* Probleme (well-defined problems wie ill-defined problems). Die Identifikation und Analyse von Problemen in – wechselnden – Schreibsituationen innerhalb des Schreibprozesses schafft Anhaltspunkte, um den Einsatz bestimmter Strategien und Routinen als „situated cognition“ (Risku/Windhager 2015: 37) nachvollziehen und/oder (ansatzweise) erklären zu können. Wenn Probleme konkreter verstanden werden, als konkrete ‚Hürden‘, ‚Untiefen‘ oder ‚Nebelfelder‘, die im Schreibprozess überwunden werden müssen, dann lässt sich nachvollziehen, wie Schreiber*innen darauf ‚reagieren‘, indem sie spezifische Strategien einsetzen.

Schreibprozesse werden damit nicht in ihrer Gesamtheit als Problemlöseprozesse verstanden. Es wird vielmehr auf Problemlöseprozesse fokussiert, die in Schreibprozessen *enthalten* sind und sich auf Probleme richten, die beim Schreiben auftauchen. Solche Probleme – und die dazugehörigen Problemlöseprozesse zu identifizieren und zu analysieren, ist ein wichtiges Ziel meiner Analyse.

Anhaltspunkte für die Identifikation von Problemen finden sich bei Aebli (1994). Er verortet Problemlöseprozesse dann in Handlungen, wenn tatsächlich konkrete, identifizierbare Probleme auftauchen. Damit räumt er die Möglichkeit ein, dass Handeln „auch flüssig“ ablaufen kann – was nicht gleichbedeutend damit ist, dass es automatisch abläuft. Problemlöseprozesse sind erforderlich, wenn die Flüssigkeit des Handelns durch Pannen oder Schwierigkeiten unterbrochen wird. Aebli verweist auf drei Gruppen von möglichen Problemen: Erstens können Probleme auftauchen, wenn „in der gegebenen Struktur eine *Lücke* besteht“. Zweitens entstehen Probleme durch „widersprüchliche Handlungsabsichten“ oder widersprüchliche Strukturen, und drittens dort, wo Handelnde erkennen, dass sie ein zu kompliziertes Verfahren gewählt haben (vgl. Aebli 1994: 13f). Alle drei Problemtypen spielen eine Rolle im professionellen bzw. wissenschaftlichen Schreiben.

Darüber hinaus wird ein Problem erst dann zum Problem für individuelle Schreiber*innen, wenn sie das Problem als solches *erkennen*.⁴⁵ Dies ist bei fehlendem Vokabular wahrscheinlich schnell der Fall, bei widersprüchlichen Strukturen

45 Ähnliches gilt für das Übersetzen. Krings (1986) unterscheidet dabei unterschiedliche Arten der Problemwahrnehmung: Fälle, in denen explizit ein ‚Problem‘ wahrgenommen wird, Fälle des Nicht-Wissens, des Nicht-Verstehens oder der Notwendigkeit von Hilfsmitteln. Dabei wird vor allem auf sprachliche Elemente und ihre Verknüpfung mit Vorstellungen fokussiert (vgl. Krings 1986: 122–125).

im Text oder komplizierten Verfahren unter Umständen weniger leicht. Ein Text, der scheinbar ohne Probleme verfasst worden ist, ist vielleicht nur ohne *Problembewusstsein* verfasst worden, wohingegen möglicherweise ein Text, in dessen Schreibprozess laufend Probleme auftauchen, einer ist, bei dem der oder die Schreiber*in ganz besonders sorgfältig arbeitet und in die Tiefe geht. Die Wahrnehmung von Schreibproblemen ist demnach kein Zeichen von mangelnder Kompetenz – im Gegenteil (vgl. Abschnitt 2.1. und Kaiser-Cooke 2004: 299).

Dies gilt jedoch nicht in allen Fällen. Übertriebener Perfektionismus kann selbst zum Problem werden und auf einen „zerstörerischen inneren Adressaten“ zurückzuführen sein, der für Schreibhemmungen sorgt, statt zur Problemlösung beizutragen (vgl. Keseling 2004: 108ff). Denn: Ein Problem zu identifizieren ist zwar eine erste Leistung und ein erster Schritt zur Lösung – aber noch nicht die Lösung selbst. Fehlen geeignete Strategien zur Lösung der auftauchenden Probleme, so kann dies den Fortgang des Schreibprozesses oder die Fertigstellung des Texts verhindern oder verzögern.

3.1.2 Von der vagen Vorstellung zum konkreten Text

Mit mentalen Prozessen beim Schreiben und den vielfältigen Zusammenhängen zwischen Schreiben und Denken hat sich Ortner (2000) besonders intensiv auseinandergesetzt. Er bezieht sich vor allem auf heuristisch anspruchsvolles, Wissen schaffendes Schreiben (wissenschaftliches und literarisches), also auf Nicht-Routine-Aufgaben. Um individuell unterschiedliche Arten des Umgangs mit der Verarbeitung von Wissen zu analysieren, hat Ortner Selbstaussagen von Schreiber*innen über ihre Schreibprozessabläufe ausgewertet (vgl. Abschnitt. 3.2.4.), vor allem im Hinblick darauf, durch welche Aktivitäten und in welchen Schritten inhaltliche Bezüge in den Texten ausgearbeitet werden – und welche Rolle die Sprache dabei spielt. D.h. er hat untersucht, auf welchen individuell unterschiedlichen Wegen aus einer vagen, schwammigen, ungefähren Vorstellung oder der Ahnung eines Zusammenhangs eine konkrete Folge sprachlicher Zeichen, ein Text, wird. Dies kann zunächst tentativ sein, wie Dillard (1989) metaphorisch beschreibt:

When you write, you lay out a line of words. The line of words is a miner's pick, a woodcarver's gouge, a surgeon's probe. You wield it, and it digs a path you follow. Soon you will find yourself deep in a new territory. Is it a dead end, or have you located the real subject? You will know tomorrow, or this time next year. (Dillard 1989: 225)

Die notierten „lines“ sind eine erste Materialisation von Text. Ob sie brauchbar ist und wofür, zeigt sich, wenn daran weitergearbeitet wird: bei der Produktion von professionellen Kurztexten wahrscheinlich bald, bei der Arbeit an komplexen Langtexten vielleicht erst nach einem längeren Zeitraum. Ortner (2000) nennt das Notieren solcher „lines“ auf dem Weg von der vagen Vorstellung zum fertigen Text ein *Objektivieren*: „Etwas, das vor den Augen flimmert, das vom Geist gespürt, gefühlt, geahnt wird, soll in der Sprache erjagt, sprachlich verfügbar werden“

(Ortner 2000: 129). Die Objektivation ist die Materialisation eines Gedankens oder eines Gedankenfetzens, einer Fragestellung, einer (vielleicht noch unausgegorenen) Idee. Objektivationen können mehr oder weniger nah an der Endversion des Zieltexts sein, oder noch weit von ihr entfernt. Sie sind „Produkte oder Zwischenprodukte im Herstellungsprozeß“, „Figuren vor einem (wenig gestalteten) Grund“ (Ortner 2000: 131).

Die Figur ist die konkrete Zeichenkette, der Grund das Wissen der Schreiber*innen, das „nicht reproduktionsfertig bereitliegt“ und erst aufbereitet werden muss. Das Wissen hat „Stoff-Charakter“, der Text „mehr Ding-Charakter (= Objektivation = Objektivierung)“. Bei der Objektivierung wird zum einen etwas nicht Abgegrenztes, Stoffliches konkretisiert und erhält Konturen (die einer Figur), zum anderen wird etwas subjektiv Erahntes zum Objekt, das materialisiert und vergegenständlicht vorliegt (vgl. Ortner 2000: 154). Murray (1985: 222) verwendet ein ähnliches Bild: „The insight is not often a thesis statement; it is less formed than that. It is a figure seen in a fog, a fragile relationship between facts, a sketch, a hint, a feeling, a guess, a question.“ Bei Murray ist allerdings nicht die Figur der Text und der Nebel das Wissen, sondern die Figur *im* Nebel ist die Metapher für eine – noch – unklare Ahnung von einer Idee „that will be tested by the writing of the draft.“ Durch die Objektivierung beim Aufschreiben entsteht dann erst die Figur im Ortner’schen Sinne – und entwickelt im Idealfall genug Kraft, dass der Nebel sich zumindest ein Stück weit lichtet.

Das Objektivieren kann Strategie bzw. Teil einer Strategie sein, die auf eine bestimmte schwierige Situation fokussiert – oder eine Routine, die üblicherweise beim Schreiben ausgeführt wird. Durch Objektivierungen entstehen erste Textgestalten, die noch nicht auf bestimmte Zieltext-Passagen ausgerichtet sein müssen. Heuristisches Schreiben muss insgesamt nicht von vornherein ein bestimmtes, klar definiertes Ziel verfolgen. Die Aktivität folgt Gewohnheiten des Notierens, Nachdenkens, Skizzierens, Draufflossschreibens, Entwerfens etc., die sich in anderen Schreibsituationen bewährt haben. Es werden Routinen eingesetzt, auch in Nicht-Routine-Aufgaben (vgl. Ortner 1995: 323). Die Ziele werden oft erst im Laufe des Schreibens entwickelt bzw. konkretisiert. Zufallsprodukte und ungeplante Erkenntnis, die gerade durch diese Offenheit entstehen kann, sind willkommen.

Einfälle oder Zwischenprodukte werden festgehalten, das Objektivieren ist ein Konkretisieren im Medium der Sprache. Es bedeutet, Entscheidungen zu treffen, hinsichtlich der notierten Aspekte und der Wortwahl dafür. Die Rolle der Sprache ist eine der „Materialisierung, Stabilisierung und Sozialisierung“ (Ortner 2000: 132). Während die Sozialisierung eher nach außen gerichtet ist, haben die Materialisierung und Stabilisierung durch die Sprache eine Funktion im Schreibprozess selbst, die Objektivationen können notwendig sein für die Weiterverarbeitung (vgl. Ortner 2000: 130).

Damit bestimmen die Objektivationen jeweils die aktuelle Schreibsituation im fortlaufenden Schreibprozess mit. Mit entstehendem Text ändert sich die Lage, von der Schreiber*innen bei der Weiterarbeit am Text ausgehen. Der anvisierte Zieltext bildet eine (mehr oder weniger vage, ‚vernebelte‘) Vorstellung, die durch

entstehende Textteile materialisiert wird, in der anvisierten Form – oder in gänzlich anderer. Je komplexer der Text, desto weniger ist er in allen Einzelheiten vorab imaginierbar oder planbar. Planungsaktivitäten sind jedoch als Versuche zu verstehen, die vage Vorstellung vom Zieltext schon in einer frühen Phase – zumindest ansatzweise – zu konkretisieren. Das Bedürfnis nach Textplanung ist individuell sehr unterschiedlich (vgl. Keseling 2004, Dengerschz/Steindl 2016 und Abschnitt 7.3.).

Objektivationen halten Einfälle und Entscheidungen fest und schaffen auf diese Weise gleichermaßen Anhaltspunkte wie Einschränkungen der weiteren Möglichkeiten. Man kann es aber auch so sehen: Sie schaffen Anhaltspunkte *durch* Einschränkung der weiteren Möglichkeiten. Damit kann die Figur im Nebel (im Murray'schen Sinn) Konturen und die Text-Figur im Ortner'schen Sinn an Plastizität gewinnen, in dem sie gedreht, gewendet und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Dadurch, dass die Figur aus der Wissensbasis herausgelöst worden ist, kann sie beginnen, mit dieser Wissensbasis zu interagieren. Objektivationen erfüllen somit wichtige Funktionen für die weitere Arbeit am Text. Das Bearbeiten der Ideen, Gedanken, Textteile etc. wird dadurch erleichtert, dass das Arbeitsgedächtnis die Vorstellung von der Figur nicht länger speichern muss. Sie erhält und stabilisiert sich durch die Materialisierung. Damit werden Kapazitäten frei und können dafür verwendet werden, sich mit der Interaktion zwischen Figur und Grund zu beschäftigen.

3.1.3 Schreiben und Gedächtnis

Bei der Interaktion zwischen Schreiben und Denken ist das Arbeitsgedächtnis für die mentalen Prozesse zuständig, die sich in der konkreten Schreibsituation vollziehen: die Entwicklung von Ideen, die Sprachproduktion, die Ausarbeitung von Ideen *im* Medium der Sprache und die Entwicklung von Prätexten⁴⁶ (vgl. Wrobel 2003: 84). Um die komplexen Anforderungen zu erfüllen, müssen neben Sprachinformationen noch weitere Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert und im Arbeitsgedächtnis bearbeitet und weiterentwickelt werden (vgl. MacArthur/Graham 2017: 29). Aus der Notwendigkeit, Inhalte ins Arbeitsgedächtnis zu ‚holen‘, um sie bearbeiten zu können, ergeben sich Beschränkungen: hinsichtlich der Menge an Informationen, die gleichzeitig bearbeitet werden kann, und hinsichtlich der Anzahl an Prozessen, die gleichzeitig ablaufen können. Die Kapazitäten dafür sind individuell unterschiedlich (vgl. Piolat 2004: 57).

Epistemisch-heuristisches Schreiben zielt nicht zuletzt darauf ab, die Kapazitäten des Denkens zu steigern. Das „Schreibmedium“ stellt eine „Erweiterung des

46 Wrobel (2003: 84) definiert Prätexte „in einem engeren Sinn“ als „sprachliche Elemente, die im Formulierungsprozess mit der erkennbaren Intention einer textuellen Realisierung erzeugt werden, die aber nicht niedergeschrieben werden, sondern lediglich mental repräsentiert sind“.

Arbeitsspeichers und damit der kognitiven Möglichkeiten des Individuums dar“ (Dalton-Puffer/Menz 2006: 103). So dient etwa das wissenschaftliche Schreiben oft nicht nur der Ergebnisdarstellung, sondern ist auch Arbeitsstrategie per se. Das schriftliche Ausarbeiten von komplexen Gedanken und Zusammenhängen schafft Möglichkeiten, über die biologisch begrenzten Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses hinaus an Konzepten und Theorien zu arbeiten, sich Wissen im wahrsten Sinne des Wortes zu *erschreiben*. Wenn in einem solchen Zusammenhang von „Vorwissen“ gesprochen wird, wird impliziert, dass beim Schreiben und durch das Schreiben „eine Wissensveränderung, also Lernen stattfindet“ (Krause/Stark 2006: 38). Epistemisch-heuristisches Schreiben ist somit eine Lernaktivität, die Lernen_F und Lernen_L unterstützt (vgl. Ehlich 2018 und Abschnitt 2.1.3.4.).

Durch „Exteriorisierung“ (Notizen, Vorfassungen) kann das Gedächtnis entlastet werden (vgl. Molitor-Lübbert 1989: 290), die Konzentration wird nicht länger dafür benötigt, sich das bereits Überlegte zu *merken*. Sie kann dafür verwendet werden, an den Überlegungen zu arbeiten und die Text-Figur in Interaktion mit dem Wissens-Grund treten zu lassen (vgl. Abschnitt 3.1.2.). Beim (wissenschaftlichen) Schreiben werden unterschiedliche Arten von Informationen integriert verarbeitet. Zum Teil handelt es sich um Wissens Elemente aus dem Langzeitgedächtnis, die ins Arbeitsgedächtnis ‚abgerufen‘ werden, zum Teil um Informationen aus Texten anderer. Mit Informationen ‚von außen‘ in Interaktion zu treten erfordert einen gewissen (zeitlichen und energetischen) Aufwand, vor allem dann, wenn diese kombiniert mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis in Assimilations- oder Akkommodationsprozessen verarbeitet werden. Darüber hinaus werden Arbeits- und Langzeitgedächtnis gefordert, um die entsprechenden Texte oder Textstellen wiederzufinden, mit denen gearbeitet werden soll.

Gerade dann, wenn ‚mehrspurig‘ gedacht wird, wenn unterschiedliche Formulierungen oder Ideen zu unterschiedlichen Textteilen mehr oder weniger auf einmal oder kurz hintereinander entwickelt werden, braucht es Gedächtnisleistung, diese (Formulierungs-)Ideen zu behalten – zumindest so lange, bis sie notiert sind. Wenn in bestimmten Phasen des Schreibens zu viele Ideen auf einmal kommen, besteht die Gefahr, dass sie nicht schnell genug festgehalten werden können und ein Teil davon wieder verloren geht. Eine Reihe von Strategien und Routinen versucht die beschränkte Speicherkapazität des Arbeitsgedächtnisses auszugleichen, indem versucht wird, Ideen möglichst rasch festzuhalten, damit sie für die Weiterverarbeitung zur Verfügung stehen. Die Strategien und Routinen unterscheiden sich darin, in welcher Form dieses Festhalten geschieht (vgl. Kap. 7 und 8).

Erfahrene Schreiber*innen haben den Vorteil, dass durch die Automatisierung und Routinisierung von untergeordneten Prozessen (Tippen, Realisierung von Rechtschreibung und morpho-syntaktischen Einheiten etc.) das Gedächtnis entlastet wird, was zusätzliche Kapazitäten für komplexere Bereiche des Schreibens schafft (vgl. Matsushashi 1987: 202). Dies gilt auch für erfahrene Übersetzer*innen (vgl. Göpferich 2015b: 64). Diese Automatisierung und Routinisierung ist ein wichtiger Teil der Schreibexpertise, der es erleichtert, eine größere Anzahl von Einfällen zu bearbeiten (und z.B. an ganz unterschiedlichen Textstellen einzuarbeiten), oder

mehrere parallele Prozesse gleichzeitig zu überblicken. *Mangelnde* Automatisierung ist wiederum einer der Aspekte, die das Schreiben in einer L2 oft schwieriger erscheinen lassen: In einer L2 können die meisten Schreiber*innen sich weniger auf die Automatisierung von Teilen der Sprachproduktion verlassen und müssen einen größeren Teil ihrer Konzentration und Aufmerksamkeit auf den Umgang mit sprachlichen Mitteln lenken. Darauf wird noch zurückzukommen sein (vgl. Kap. 4 und Kap. 8). Aber auch in der L1 und bei erfahrenen Textproduzent*innen kann das Schreibtempo (und das Sprechtempo) mit dem Denkt tempo nicht immer mithalten.⁴⁷

Wie groß die Diskrepanz zwischen Schreib- und Denkt tempo ist, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab: Dazu gehören die Zahl und Komplexität der (Formulierungs-)Ideen zu einem Zeitpunkt und die individuellen Möglichkeiten und Gewohnheiten sie zu verschriftlichen. Grapho-motorische Aspekte (wie schnell jemand mit der Hand schreiben oder tippen kann) spielen hier ebenso eine Rolle wie die mehr oder weniger rasche Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln, um Gedanken festzuhalten, Formulierungsideen auszuarbeiten oder zu vervollständigen. Umstände, die das Schreiben gegenüber dem Denken verlangsamen, können in verschiedenen Bereichen liegen: Dazu gehören Perfektionismus beim Formulieren, sprachliche Schwierigkeiten, die Arbeit mit ungewohnten Schriftsystemen oder motorische Schwierigkeiten in bestimmten Schreibsituationen (z.B. durch gesundheitliche Probleme).

Das Gedächtnis von Schreiber*innen ist auch hinsichtlich der Entwicklung der Makrostruktur des Texts gefordert. Gerade in komplexen Langtexten ist Gedächtnisleistung nicht nur für das Erinnern von Gedankengängen und Zusammenhängen nötig, sondern auch für das Überblicken der Gesamtstruktur. Was wurde an welcher Stelle bereits wie thematisiert? Wie lässt sich daran anknüpfen? Wie lassen sich die Perspektiven erweitern? In welche Richtung und mit welchem Erkenntnisgewinn? Je länger der Text, desto geringer ist der Anteil, der noch am Stück wahrnehmbar ist – und desto mehr ist das Gedächtnis gefordert.

Darüber hinaus ändert sich der Text durch die Arbeit daran beständig, und die mentale Repräsentation des Texts muss daher laufend angepasst werden. Schreiber*innen brauchen einen Überblick über die bereits verfassten Teile und die noch zu schreibenden. Gerade bei komplexen Langtexten werden Struktur und Argumentationslinien in der Regel während des Schreibens ausgearbeitet. Es kommt zu Verschiebungen, Umstellungen, neuen Perspektiven, die bei der weiteren Textgestaltung (und evtl. Fortplanung' des Texts) berücksichtigt werden müssen. In den Fallstudien ist immer wieder zu sehen, dass Schreiber*innen über bereits Geschriebenes scrollen (Andrea, CS1, tut dies etwa sehr häufig). Dies kann mehrere Funktionen haben: bestimmte Informationen aus früher verfassten Textteilen suchen,

47 Es kann jedoch sein, dass Einfälle nur stockend kommen oder ganz ausbleiben, und dass das Denkt tempo dadurch stark absinkt. Ein Extremfall wäre ein ‚Blackout‘, in dem das Gefühl vorherrscht, überhaupt keine Ideen mehr zu haben.

Stellen ausfindig machen, an denen etwas ergänzt oder geändert werden soll oder auch die mentale Repräsentation vom bereits Geschriebenen aktualisieren und sich immer wieder von Neuem Überblick verschaffen. (Die Navigationsleiste im Textverarbeitungsprogramm kann dabei hilfreich sein, wie Kerstin, CS12, im Interview anmerkt).

Bei fortschreitender Ausarbeitung des Texts verschiebt sich die Gedächtnisleistung zusehends von den Textteilen, die noch zu verfassen sind (den Aspekten, die noch eingebaut werden müssen, den Zusammenhängen, die dafür ausgearbeitet werden müssen) hin zum bereits vorhandenen Text und seiner Struktur, die kritisch überprüft und eventuell noch adaptiert werden muss. Das Gedächtnis wird einerseits durch das Niederschreiben entlastet, andererseits muss auch der Überblick über den entstehenden – und sich ständig ändernden – Text bewahrt werden.

3.1.4 Materialisiertes als Auto-Input

Bereits niedergeschriebene Textteile, seien sie bereits ausgearbeitet oder als Notizen oder Memos zugänglich (vgl. Girgensohn 2007: 106 oder Staub 2006: 59), können als Auto-Input beim Weiterschreiben fungieren. Notierte Ideen bieten Anknüpfungspunkte für weitere. Sie wurden durch das Niederschreiben konkretisiert (vgl. Odell 1980: 143), stilistische oder terminologische Entscheidungen wirken sich auf nachfolgende stilistische und terminologische Entscheidungen aus (oder sollten das zumindest). Verschriftlichtes gibt Ansatzpunkte für das Erweitern von Texten, schafft jedoch – durch zuvor getroffene Entscheidungen und ihre Konsequenzen – auch Restriktionen, die zum einen Halt geben, zum anderen wiederum selbst zum Problem werden können (etwa bei widersprüchlichen Strukturen).

Dass Materialisiertes „Tatsachen schafft“ und Wege vorzeigt – die aber auch Sackgassen sein können – hält Schreiber*innen in manchen Situationen davon ab, etwas aufzuschreiben. Das ‚Material‘ lässt sich im Kopf wesentlich freier formen – und immer wieder neu. Kleinere oder größere Ungereimtheiten lassen sich dabei besser ‚verstecken‘ als bei der Niederschrift. Die Arbeit am Text vollzieht sich in einem Wechselspiel zwischen Vorstellungen von der anvisierten Gestalt des Texts und seiner bisherigen Objektivation. Nicht nur der Text verändert sich über das Einarbeiten neuen Wissens – es verändert sich auch die Wissensbasis im Hintergrund, indem neues Wissen erarbeitet wird. Eine spezifische Perspektive auf den Gegenstand hilft, die Interaktion zwischen Figur und Grund so zu kanalisieren, dass die Figur (Objektivation einer Idee) Gestalt annehmen kann, und „primitive Vorgestalten zu profilieren, indem sie es ermöglicht, auf (mindestens) zwei Spuren zu arbeiten: auf der Ebene der Figur und der Gestalt (Punkt-Linie-Figur/Gestalt-Dialektik)“ (Ortner 2000: 236).

Diese „Figur-Gestalt-Dialektik“, sieht Ortner in einer „Parallelaktion“, einem „Pingpong“ zwischen bereits vorhandenem Text (Figur), dem eigenen Wissen (Grund) und rhetorischer Ausarbeitung (Gestalt). Durch die ständige Veränderung bei der Arbeit am Text kommt es zum „Pingpong zwischen sich immer wieder neu konstituierenden Figuren und Gründen“ (Ortner 2000: 167). Die Figur

wird vor dem Grund bearbeitet und nimmt dadurch Gestalt an, von Version zu Version wird die Gestalt weiterentwickelt (vgl. Abschnitt 3.1.2.). Der bereits vorhandene Text ist ein „Aktivposten“, Perspektiven und Ideen sind weiter; gearbeitet wird auf mehreren „Spuren“, u.a. der Wissensbasis und einer eventuellen Gesamtvorstellung vom Text oder einzelner Textteile und der diskursiven (bzw. teilweise diskursiven) Ausgestaltung. Die Gestaltbildung vollzieht sich im Medium der Sprache. Hier werden heuristische Prozesse vollzogen *und* rhetorische Anforderungen umgesetzt.

Ortner geht von einer engen Verschränkung von sprachlich-diskursiver Gestaltbildung und der Weiterentwicklung und Ausarbeitung von inhaltlichen Zusammenhängen aus. In Bezug auf heuristisches Schreiben in einer L2 stellt sich die Frage, ob das immer so sein muss. Sprachliche Ausarbeitung muss genau genommen nicht heißen: sprachlich-diskursive Ausarbeitung unter Berücksichtigung der erforderlichen Konventionen für die Textgestaltung. Ein bewusstes, vorübergehendes Ausblenden der rhetorischen Anforderungen auf der ‚sprachlichen Spur‘ wurde für das heuristische Schreiben u.a. von Elbow (1973) in seinem äußerst erfolgreichen Buch „Writing Without Teachers“ propagiert. Für das professionelle Schreiben in einer L2 kann es eine nützliche Strategie sein, heuristische und rhetorische Anforderungen vorübergehend zu trennen und einzeln darauf zu fokussieren. Darauf wird noch zurückzukommen sein (vgl. insbesondere Abschnitt 3.3.4., Kap. 4 und Kap. 8).

In welcher Weise Objektivierungen im Schreibprozess entstehen und wie bei der Weiterverarbeitung auf sie Bezug genommen wird bzw. in welcher Weise der Auto-Input durch diese Objektivierungen initialisiert, reguliert oder gesteuert wird, ist wichtig bei der Ausdifferenzierung von Schreibstrategien. Die Spuren von Objektivierungen sind als Materialisationen der Beobachtung zugänglich. Screen-Capturing-Videos zeigen, wie diese Spuren beim Schreiben am Computer gezogen werden, und machen sie der Forschung zugänglich: Es kann analysiert werden, welcher Art der Auto-Input ist, der von solchen Objektivierungen ausgeht, in welcher Weise sie als „Werkzeug selbst gesteuerten [...] Handelns“ (Staub 2006: 66) verwendet werden (vgl. Kap. 7, 8 und 9).

3.1.5 Schreibfluss im Flow

So komplex die Tätigkeit des Schreibens auch ist, in besonders konzentrierten, besonders inspirierten Momenten wird sie von Schreiber*innen zuweilen als scheinbar mühelos erfahren. Der Text entsteht ‚wie von selbst‘, die Schreiber*innen überlassen sich dem Schreibfluss im Flow. Csikszentmihalyi (1992: 19) beschreibt Flow als „Optimale Erfahrung“, die mit Ordnung im Bewusstsein einhergeht: „Dies tritt ein, wenn psychische Energie – oder Aufmerksamkeit – für realistische Ziele verwendet wird und die Fähigkeiten den Handlungsmöglichkeiten entsprechen.“ Die Aufmerksamkeit wird auf die gegebene Aufgabe gerichtet, alles andere wird vergessen. Csikszentmihalyi bezieht ‚Flow‘ auf verschiedene körperliche und geistige Aktivitäten. Worin die Tätigkeit besteht, ist kein Kriterium für ‚Flow‘, es geht

vielmehr um den Bewusstseinszustand, in dem die Tätigkeit ausgeführt wird bzw. der durch die Tätigkeit erzeugt wird.

Flow tritt bei Aktivitäten auf, die zielgerichtet und durch Regeln gebunden sind, für die man psychische Energie einsetzen muss und die ohne entsprechende Fähigkeiten nicht ausgeführt werden können (vgl. Csikszentmihalyi 1992: 75). Gemeint sind Aufgaben, die anspruchsvoll genug sind, um die Aufmerksamkeit zu fesseln, es ermöglichen, in der Tätigkeit zu ‚versinken‘. Wenn im Flow *geschrieben* wird, wird dies als ungeheuer produktiv erfahren, es entsteht in kurzer Zeit viel Text, Denken und Schreiben scheinen im Einklang und komplizierte Probleme werden scheinbar mühelos gelöst.

‚Flow‘ ist durch folgende Merkmale charakterisiert: Sich der Aufgabe gewachsen fühlen, sich konzentrieren können, deutliche Ziele verfolgen, unmittelbare Rückmeldung in der Situation erhalten (den Erfolg des Handelns erkennen), mit einer tiefen, aber mühelosen Hingabe handeln, ein Gefühl der Kontrolle über die Tätigkeit, selbstvergessenes Versinken im Tun, Verlust des Zeitgefühls (vgl. Csikszentmihalyi 1992: 74).

Einen Text gänzlich im Flow verfassen zu wollen, wäre ein unrealistischer Anspruch. Dies betont auch Ortner:

Schreiben ist und bleibt eine Kulturtechnik.

Es gibt kein natürliches Schreiben – aber es gibt den Traum vom Fliegen. Was du nicht erhinken kannst/willst, versuche doch, es zu erfliegen – so könnte man den Traum paraphrasieren, der als Utopie hinter allen Formen des kreativen, spontanen, unreflektierten Schreibens steckt (Ortner 2000: 359).

Den Aspekt der ‚Unreflektiertheit‘ bringt auch Csikszentmihalyi (1992: 81) ein: „Im Flow besteht keine Notwendigkeit zur Reflexion, da die Handlung uns wie durch Zauber weiterträgt.“ Das Unreflektierte im Flowschreiben besteht allerdings nicht darin, dass nicht über den *Gegenstand* reflektiert würde, der im Text behandelt wird, sondern dass die Reflexion nicht auf einer Meta-Ebene stattfindet. Das Thema wird reflektiert (möglicherweise auch mehrperspektivisch), was aber nicht reflektiert wird, ist die Handlung des Schreibens. Das muss sie im Flow einfach nicht, weil sie wie von selbst vonstattengeht. Diese – scheinbare – Mühelosigkeit besteht allerdings nicht darin, dass keine Anstrengungen unternommen werden oder oberflächlich gearbeitet würde, im Gegenteil: Es bedarf dazu oft einer „hochdisziplinierten geistigen Aktivität“, während der das Bewusstsein allerdings „geschmeidig“ arbeitet (Csikszentmihalyi 1992: 81).

Der Fokus auf den Flow, der Versuch ihn herbeizuführen, spielt bei einigen Schreibstrategien eine zentrale Rolle (vgl. Abschnitt 3.2.3.). Das Professionelle am professionellen Schreiben besteht jedoch bis zu einem gewissen Grad darin, auch dann (weiter-)schreiben zu können, wenn der Flow sich *nicht* einstellt, oder wenn es zu Herausforderungen beim Schreiben kommt, die im Flow nicht mehr bewältigt werden können (vgl. Abschnitt 3.3.4.).

3.2 Zur Modellierung von Schreibprozessen

Strategien und Routinen sind als Teilaktivitäten in Schreibprozessen zu sehen. Sie finden ihre Anknüpfungspunkte in spezifischen Schreibsituationen – und in Problemen, die darin auftauchen. Schreibprozessmodelle können demnach Anhaltspunkte für die Analyse von Strategien und Routinen und ihre Rolle im Schreibprozessverlauf bieten. Im Folgenden wird deshalb auf einige ausgewählte Aspekte der Modellierung von Schreibprozessen⁴⁸ eingegangen, die für den Einsatz von Strategien, Routinen und Sprachen beim professionellen Schreiben in mehreren Sprachen besonders relevant sind: Schwerpunkte in kognitiven Schreibprozessmodellen (3.1.), didaktische Zielsetzungen im Spannungsfeld zwischen überindividuellen Gemeinsamkeiten von Schreibprozessen und individueller bzw. situativer Variation (3.2.), domänenspezifische Schreibprozessbedingungen (3.2.3.) und individuelle Unterschiede in Schreibprozessabläufen (3.2.4.).

3.2.1 Teilaktivitäten, Phasen, Parallelprozesse: Kognitive Schreibprozessmodelle und ihre Rezeption

Die Erforschung von Schreibprozessen, ihren Abläufen und Teilaktivitäten ist in den 1980er Jahren in kognitionswissenschaftlichen Ansätzen vorangetrieben worden. Grundlegende Anliegen früher Schreibprozessforschung bestanden in der Identifizierung von Teilaktivitäten beim Schreiben und ihrer Interaktion. Dazu gehört auch die Frage nach dem Zusammenhang von Inhaltsgenerierung und Textgestaltung.

Das wahrscheinlich einflussreichste Schreibprozessmodell aus dieser Zeit stammt von Hayes/Flower (1980). Dieses „erste Schreibprozessmodell in der Geschichte der noch jungen Schreibforschung“ (Göpferich 2006: 233) wurde empirisch auf Basis von Think-Aloud-Protokollen entwickelt und stellt die kognitiven Prozesse *Planning*, *Translating* und *Reviewing* in den Mittelpunkt. Die Arbeiten von Hayes/Flower (1980) und Bereiter/Scardamalia (1987) wurden und werden auch im deutschsprachigen Raum intensiv rezipiert und für die Schreibdidaktik herangezogen (vgl. Ludwig 1989: 341), nicht nur in den 1980er Jahren, sondern auch in aktuelleren Publikationen (vgl. Philipp 2013).

In der Rezeption haben gewisse Verzerrungen zu einer – nicht immer ganz fairen – Kritik am Modell von Hayes/Flower (1980) geführt. So wendet sich Ortner (2000) etwa vehement gegen die Vorstellung des *Translating* (vgl. dazu Abschnitt 3.2.4.) und auch gegen die Vorstellung einer klaren Abgrenzbarkeit von Planen und Formulieren (vgl. Ortner 2000: 68).

48 Für einen Überblick über weitere Schreibprozessmodelle (in jeweils unterschiedlicher Auswahl) vgl. Molitor-Lübbert (1996), Alamargot/Chanquoy (2001), Göpferich (2006), Heine (2010) und Girgensohn/Sennewald (2012).

Ein weiterer Kritikpunkt gilt genau genommen gar nicht Hayes/Flower (1980), er bezieht sich vielmehr auf die Interpretation des Modells in der Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren, etwa auf Ludwig (1983), der „die Planung von den Soll-Festlegungen [...] und von der Durchführung“ abgrenzt (Ortner 2000: 68). Hayes/Flower nehmen eine so klare Abgrenzung gar nicht vor. Sie gehen vielmehr auch darauf ausführlich ein, wie Teil- und Subprozesse einander im häufigen Wechsel unterbrechen und ablösen (vgl. Hayes/Flower 1980: 21–27). Dies geht allerdings ‚nur‘ aus dem entsprechenden Fachtext hervor, nicht aber aus der Visualisierung im Modell. Es dürfte – ironischerweise – gerade die Bekanntheit und nachgerade virale Verbreitung des Modells gewesen sein, die mit dafür verantwortlich ist, dass es sich verselbstständigt hat und seit Jahrzehnten auch häufig dekontextualisiert (und dadurch verzerrt und verkürzt interpretiert) kursiert. Das Missverständnis liegt u.a. in der Visualisierung des Modells begründet, die tatsächlich die Lesart zulässt, wenn nicht gar unterstützt, dass es sich bei *Planning*, *Translating* und *Reviewing* um (abgrenzbare) ‚Phasen‘ im Schreibprozess handelt.

Zum Thema ‚Phasen‘ oder ‚Vernetzung‘ ist der Ansatz von de Beaugrande (1982: 236f) erhellend, der zwei Modelle der Textproduktion im Vergleich skizziert⁴⁹: ein sequentielle Phasen-Modell und ein parallel-interaktives: Während das sequentielle Modell zeigt, wie Ziel- und Inhaltsfindung sowie Versprachlichung übersichtlich hintereinander ablaufen (Producer – Goals/Pragmatics – Content/Semantics – Grammar/Syntax – Words/Lexicon – Sounds, Letters – Surface Text), nimmt das „parallel-stage interaction model“ mehrere gleichzeitig ablaufende Prozesse an und ist dadurch „much messier“: Teilprozesse werden als Parallelaktionen ohne festgelegte chronologische Folge verstanden. De Beaugrande sieht diese flexible Modellierung als „the only escape from the endless debates over ‘content versus form’ or ‘thought versus expression’“. Eine Weiterentwicklung des Modells findet sich in de Beaugrande (1984): Nun werden zusätzlich Interaktionen zwischen den einzelnen Aktivitäten berücksichtigt, der Schreibprozess wird als eine Zickzacklinie dargestellt, die zwischen verschiedenen Bereichen verläuft. Das Gewicht der Aktivitäten verschiebt sich bei fortschreitendem Schreibprozess allmählich von Zielsetzung und Ideenentwicklung über konzeptionelle Entwicklung zu Ausdruck/Verbalisierung sowie der Linearisierung von Phrasen und Lauten/Buchstaben (vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1009). Neben der Zickzacklinie, die das Springen zwischen verschiedenen Bereichen der Parallelaktion symbolisiert, zeigen zudem eckige Klammern die Verschränkung und Vernetzung der verschiedenen Ebenen. De Beaugrande visualisiert die Prozesshaftigkeit über die Integration einer Zeitachse und differenziert die Interaktion zwischen den ‚Parallelaktivitäten‘ stärker aus. Im Parallel-Stage-Modell werden Schreibprozesse nicht in ‚Phasen‘

49 Beide Modelle beziehen sich auf mündliche und schriftliche „Composition“, in weiterer Folge werden dann signifikante Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Textproduktion diskutiert (de Beaugrande 1982: 240–253).

gegliedert. Stattdessen werden Teilprozesse als Aktivitäten dargestellt, die parallel und/oder iterativ, interaktiv, integrativ und vernetzt ablaufen.⁵⁰

Im deutschsprachigen Raum wurde vor allem das Modell von Hayes/Flower (1980) rezipiert und seine Weiterentwicklung durch Ludwig (1983), der die ‚Phasen-Lesart‘ dadurch nahelegen scheint, dass er Teilprozesse des Schreibens durchnummeriert präsentiert: Ausgehend von 1. einer motivationalen Basis, nimmt Ludwig (1983) 2. Konzeptionelle Prozesse an (2.1. Zielsetzung, 2.2. Gedankliche Konzeption, 2.3. Bildung eines Schreibplans), 3. Innersprachliche Prozesse (3.1. Textbildung, 3.2. Satzbildung, 3.3. Berücksichtigung von Konventionen der geschriebenen Sprache), 4. Motorische Prozesse (4.1. Bildung eines Bewegungsprogramms, 4.2. Ausführung, 4.3. Kontrolle) und 5. Redigierende Aktivitäten (5.1. Lesen, 5.2. Korrigieren, 5.3. Emendieren, 5.4. Redigieren, 5.5. Neu fassen). Wechselwirkungen gibt es mit dem Langzeitgedächtnis, mit situativen Bedingungen (damit ist v.a. die Kommunikationssituation gemeint) und Kontextbedingungen, die sich durch den entstehenden Text ergeben. Darüber hinaus werden auch vorbereitende Handlungen berücksichtigt (vgl. Ludwig 1983: 46).

Die Gliederung der Teilprozesse ist zwar hierarchisch und nicht in einer zeitlichen Abfolge zu verstehen (sonst würde z.B. Textbildung nicht vor Satzbildung kommen), die Konzeption wirkt jedoch etwas ‚technisch‘ und erinnert an den Ablauf eines Computerprogramms. Die Person der/des Schreibenden und die soziale Einbettung von Schreibprozessen werden weitgehend ausgeklammert (vgl. Heine 2010: 122 und Römmer-Nossek 2017), sie spielen allenfalls durch die Berücksichtigung der Kommunikationssituation in das Modell herein. Das Modell von Ludwig (1983) hat die deutschsprachige Schreibdidaktik maßgeblich beeinflusst.

Das Modell von Hayes/Flower (1980) hat auf dem Weg von der empirischen Untersuchung bis zum Lehrplan eine maßgebliche Veränderung erfahren, die in die explizite Modellierung von Phasen der Planung, der Niederschrift und der Überarbeitung mündet. So wird z.B. das Planen nun als eine – mehr oder weniger abgrenzbare – Phase konzipiert, die Schüler*innen vor Schreibbeginn absolvieren sollen:

Angelehnt an die Adaption des Modells von Hayes und Flower (1980) in der Bundesrepublik (vgl. vor allem Ludwig 1983) werden Teilprozesse des „Schreibens“ herausgestellt, aus denen – so der Lehrplan – die „Phasen der Textplanung, der Textniederschrift und der Textüberarbeitung resultieren“ (S. 42, umgestellt). Insbesondere die Phase der Textplanung wird als ein bewußter Akt dargestellt, bei dem sich „die Schülerinnen und Schüler über ihre Schreibabsichten klar“ werden (S. 43). (Baurmann 1995: 52).

Ein Kompromiss scheint darin zu bestehen, dass statt Phasen Stufen angenommen werden, die zwar hierarchisiert, aber nicht chronologisch vorgestellt werden, indem z.B. betont wird, dass „zeitlich parallele Prozesse ablaufen, und daß

50 Auch Gould (1980: 110f) betont bereits die Interaktivität von verschiedenen Teilaktivitäten beim Schreiben.

die Stufen funktional eng miteinander agieren bzw. durch Rückkopplungsschleifen verbunden sind.“ (Hermann/Hoppe-Graff 1989: 149). Mit einer solchen Differenzierung durch den expliziten Hinweis auf die Interaktivität und die Rekursivität, ist das Konzept wieder näher am ‚Urmodell‘ von Hayes/Flower (1980).

Hayes/Flower (1980: 10) haben das Modell zunächst als ein tentatives eingeführt, als „provisional“ und „a first approximate description of normal composition“. Adaptionen bzw. Weiterentwicklungen des Modells finden sich bei Hayes (1996) und (2012). Die Visualisierung in Hayes (1996) wirkt wie eine Antwort auf die Rezeptionsprobleme des Modells von Hayes/Flower (1980): die kognitiven Prozesse („Text Interpretations“, „Reflections“ und „Textproduction“) stehen gleichberechtigt nebeneinander und können nicht mehr als ‚Phasen‘ in einer bestimmten Reihenfolge missverstanden werden. Schreibprozesse werden in diesem Modell als eine Interaktion von „Task environment“ und Individuum dargestellt. Zur Schreibumgebung („Task environment“) gehört eine soziale Seite, die sich auf „audience“ und „collaborators“⁵¹ bezieht, und eine physische Seite, die den bisher produzierten Text und das Schreibmedium einbezieht.

Die nächste Weiterentwicklung, das Modell von Hayes (2012) integriert wiederum Teile der beiden früheren Modelle, fokussiert aber auf einen anderen Aspekt des Schreibprozesses: Es kann in erster Linie als eine Ausdifferenzierung des ‚Translating‘ betrachtet werden. Schriftliches ‚Planning‘ und ‚Revision‘ sind aus dieser Perspektive als eigene Schreibprozesse zu sehen und nicht mehr als Teilaktivitäten (vgl. Hayes 2012: 375f). Hier hat eine deutliche Fokusverschiebung stattgefunden. Dass Planen und Überarbeiten als eigene Schreibaktivitäten verstanden werden, verschärft allerdings die Trennung zwischen Teilaktivitäten des Schreibens – deutlich stärker als dies im Modell von 1980 der Fall war.

Das Modell von Hayes/Flower (1980) wurde für unterschiedliche Kontexte adaptiert. So versuchen etwa Baer et al. (1995: 183) die Faktoren, die bei der Textproduktion eine Rolle spielen, in einem „Orchestermodell“ darzustellen, wobei der Begriff ‚Orchester‘ bereits darauf hinweist, dass es sich um ein komplexes Zusammenspiel von „Haupt- und Subkomponenten“, die von einer Exekutive (wie von einem Dirigenten) gesteuert und überwacht werden. Börner (1989: 355) hat das Modell von Hayes/Flower (1980) wiederum für das Schreiben in der Fremdsprache (bzw. im Fremdsprachenunterricht) modifiziert (vgl. Kap. 4).

51 Heine (2010: 125) hebt diesen Aspekt als „bahnbrechend“ hervor, da hier erstmals in einem Modell kollaboratives Schreiben berücksichtigt wird. In den 1990er Jahren erwachte insgesamt das Interesse an kooperativem Schreiben und den damit verbundenen Prozessen und Potentialen. So untersuchen van Gemert/Woudstra (1997) die Interaktion bei gemeinsamer Arbeit an Texten in der betrieblichen Kommunikation und Faistauer (1997) geht der Frage nach, wie durch Kooperation beim Schreiben und die Interaktion in der Kleingruppe das Sprachenlernen befördert und die Qualität der Texte in der L2 gesteigert werden kann (vgl. Faistauer 2000: 190 und Wigglesworth/Storch 2012: 92).

Auf professionelle Textproduktion fokussiert das Modell von Göpferich (2006). Die Modellierung erfolgt angelehnt an Hayes (1996) als eine Interaktion zwischen Schreibumgebung und Individuum. Aufseiten der Schreibumgebung werden verschiedene Arten von externen Informationsquellen sowie Textproduktionshilfsmittel, Anreize oder Arbeitsteilung berücksichtigt und aufseiten des Individuums bewusste und unbewusste kognitive Prozesse als rekursiv zu durchlaufende Teilprozesse. Die kognitiven Prozesse, die im Arbeitsgedächtnis ablaufen (sofern sie bewusst sind), werden wiederum in Interaktion mit dem Langzeitgedächtnis modelliert, das neben verschiedenen Arten des Wissens auch Einstellungen und Neigungen enthält. Zu den Wissensbereichen zählen Themenwissen, Aufgabenlösungsschemata, Adressatenwissen, (Textsorten-)Konventionenwissen, Wissen über kulturelle Unterschiede, Wissen zum Hardware- und Software-Einsatz, Wissen über Qualitätskriterien, Wissen über juristische und redaktionelle Anforderungen sowie organisatorische Abläufe und – Wissen über Informationsdefizite. Die Auswahl und Vielfalt der Wissensbereiche weist auf die für professionelles Schreiben notwendige Differenziertheit und Vielseitigkeit von Kompetenzbereichen hin. Durch die Einbeziehung der Kategorie „Wissen über Informationsdefizite“ wird Expertise zudem darin verortet, dass Schreiber*innen erkennen, was noch recherchiert werden muss (vgl. Göpferich 2006: 250).

3.2.2 Didaktische Zielsetzungen von Schreibprozessmodellierungen

Die Auseinandersetzung mit Textproduktionsprozessen verfolgt in vielen Fällen didaktische Ziele. Frühe Vorstellungen „davon, wie ein Text zu produzieren sei“ beruhen auf den bereits in der Antike formulierten Stadien (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*), die als Schritte oder Phasen in der Abfolge eines zusammenhängenden Produktionsprozesses gedacht wurden. Die didaktisch orientierte Modellierung von Textproduktionsprozessen erfolgte zunächst normorientiert – und in Bezug auf chronologische Abfolgen. Schon in der Antike wurden Redner ausgebildet, mit der Entwicklung der schulischen Aufsatzdidaktik verschob sich der Fokus darauf, Schüler*innen die Kompetenzen für das Verfassen von Aufsätzen zu vermitteln. Anfänger*innen soll gezeigt werden, ‚wie es geht‘. Individuelle Variation hat hier wenig Platz. Moderne Schreibprozessmodelle sind hingegen deskriptiv (vgl. Baurmann/Weingarten 1995: 16) und basieren zumeist auf empirisch erhobenen Daten. Der Fokus liegt aber in der Regel trotzdem eher auf überindividuellen Gemeinsamkeiten und weniger auf individuellen Unterschieden (vgl. Abschnitt 3.2.1.).

Kognitive Modelle beziehen sich zwar auf menschliche Denkprozesse, bleiben in ihrer Abstraktheit und Allgemeinheit zumeist aber eng an den Erfordernissen der Aufgaben (es wird ein Thema gefunden, eine Struktur entwickelt und das Ganze versprachlicht) und sagen wenig über die Person aus, die diesen Text (schriftlich oder mündlich) produziert. Der Mensch ‚versteckt‘ sich gleichermaßen

in den Parallelprozessen und Rückkopplungsschleifen, das Individuelle mag darin zu sehen sein, wie diese Prozesse ablaufen und gestaltet sein können.

Eine Ausnahme bildet hier das Modell von Rose (1984), das die Person und ihre Vorannahmen berücksichtigt und explizit auf Schreibstrategien eingeht. Neben dem ‚üblichen‘ „Task environment“ und Subprozessen des Schreibprozesses werden im Bereich der (metakognitiven) „Executive Operations“ neben Zielsetzungen („goals“) auch Strategien genannt („high-level strategies“). Diese Strategien versteht Rose als basierend auf „assumptions“, d.h. Vorannahmen über das Schreiben. Einstellungen zum Schreiben („attitudes“) werden zudem als Einflussfaktor im Bereich der Teilaktivitäten („Composing Subprocesses“) verortet.

Rose (1984) unterscheidet zwischen übergeordneten „high-level strategies“ sowie „rules“ und „plans“, die sich kleinräumiger auf Subprozesse auswirken und nimmt eine starke wechselseitige Einflussnahme zwischen allen Subkomponenten und kognitiven Dimensionen an. Rose plädiert damit für einen mehrdimensionalen Zugang zu Schreibprozessen, der situationspezifische Bedingungen ebenso einbezieht wie individuelle Variation.

Dalton-Puffer/Menz (2006: 105) argumentieren für ein Schreibmodell, das kognitive Prozesse, affektive Faktoren, Gedächtnisleistung und die physische sowie die soziale Umgebung berücksichtigt, in der das Schreiben stattfindet. Ähnlich plädiert Rose (1985) dafür, neben der kognitiven auch die affektive und die sozial-kontextuelle Dimension zu berücksichtigen (Rose 1985: 232–235).

In meinem PROSIMS-Schreibprozessmodell beziehe ich diese Faktoren mit ein: Der Schreibprozess wird als eine Abfolge von Schreibsituationen mit jeweils spezifischen heuristischen und rhetorischen Anforderungen und Herausforderungen modelliert, in denen Schreiber*innen ihre Strategien und Routinen individuell und situativ unterschiedlich anwenden (vgl. Abschnitt 3.3.).

3.2.3 Individuelle Unterschiede in Schreibprozessabläufen

Schreiben ist ein sozialer *und* ein individueller Prozess. Verschiedene Schreibende haben individuelle Strategien, um diesen Prozess zu bewältigen. Als das Interesse an der empirischen Auseinandersetzung mit Schreibprozessen Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre erwachte (vgl. Ludwig 2003: 245 und Vassilakou/Hartwart 1999: 3) ging es vor allem darum, empirisch zu erfassen und zu verstehen, wie Schreiben funktioniert, auf welche Weise Textproduktion kognitiv gemeistert wird. Individuelle Unterschiede werden hier teilweise als Störfaktoren betrachtet, die durch entsprechende Forschungsmethoden ausgeglichen werden müssen: So stützt sich etwa Antos (1982) auf einen kooperativen Formulierungsprozess, um die Genese von Formulierungsergebnissen auf einer überindividuellen Metaebene untersuchen zu können⁵².

52 Antos (1982: 18) verweist explizit darauf, dass er die Aktivitäten beim Formulieren untersuchen möchte und nicht die kognitiven Prozesse.

Das Ausblenden von individuellen Unterschieden ist in der Schreibforschung dem gezielten Fokus auf überindividuelle Gemeinsamkeiten geschuldet. Je konkreter aber Vorgehensweisen beim Schreiben beschrieben werden, desto deutlicher treten individuelle und situative Unterschiede hervor. Die skizzierten Modelle sind wenig geeignet, Erklärungen für individuelle und situative Variation zu liefern. Ortner (2000: 108) kritisiert, sie tendieren zu „unzulässigen Verallgemeinerungen“.

Bei der systematischen Analyse von individuellen Unterschieden beim Schreiben können weitaus konkretere Aussagen über Schreibprozessabläufe getroffen werden als bei der Modellierung auf einer Metaebene. Wenn auf ausgewählte *Arten* von Vorgehensweisen fokussiert wird, können diese spezifischen Arten konkret in ihren Abläufen beschrieben werden. Diese Prozessbeschreibungen gelten dann allerdings niemals für alle Schreiber*innen, sondern immer nur für eine mehr oder weniger große Gruppe – innerhalb welcher es noch weitere Variationen geben kann. Wenn Typen von Vorgehensweisen herausgearbeitet werden, wird davon ausgegangen, dass die Vorgehensweisen von individuellen Schreiber*innen *innerhalb* eines Typs einander in spezifischen Aspekten und Merkmalskombinationen ähneln. Beispiele dafür sind die Studien von Chandler (1995), Wyllie (2000) oder Ortner (2000). Studien, die sich mit individuellen Unterschieden beim Schreiben beschäftigen, verzichten deshalb in der Regel darauf, Schreibprozesse zu *modellieren*. Sie fokussieren stattdessen darauf, Arten der Variation zu analysieren und spezifische Muster darin zu systematisieren.

Belege für die Erforschung von individuellen Unterschieden finden sich – einzeln – bereits in frühen Phasen der Schreibprozessforschung: So haben etwa Bridwell-Bowles/Johnson/Brehe (1987) Schreibprozesse von erfahrenen Schreiber*innen untersucht und unterscheiden zwischen „Discoverers“ („Beethovians“), die die Konzeption für ihre Texte über das Ausarbeiten von mehreren Vorversionen entwickeln, und „Executors“ („Mozartians“), die zu Schreibbeginn Pläne machen, die sie dann Schritt für Schritt ausarbeiten. Die Unterscheidung erinnert an die Konzepte *Strukturschaffer* und *Strukturfolger* (vgl. Bräuer/Schindler 2011: 18f, Bräuer 2014: 262f oder Bräuer 2016: 80) oder an die von Hay (1984) beschriebene Unterscheidung zwischen *écriture à programme* und *écriture à processus*. Diese Vorgehensweisen sind nicht als ‚Typen‘ zu verstehen, denen Schreiber*innen zugeordnet werden könnten. Sie stellen vielmehr Extrempole dar, zwischen denen etliche kombinatorische Vorgehensweisen zu finden sind (vgl. Bridwell-Bowles/Johnson/Brehe 1987: 94f oder Grésillon 1995).

Einen ausdifferenzierten Zugang zu einer Identifikation von Extrempolen bestimmter Vorgehensweisen (z.B. Planen vs. Drauflosschreiben), zwischen denen dann bestimmte Abstufungen denkbar sind, vertritt Keseling (2004). Er schlägt vor, „die Merkmale graduell zu bestimmen, oder zumindest Extrempositionen von mittleren Positionen zu unterscheiden“ und macht eine Reihe von Vorschlägen, nach welchen Unterscheidungslinien Vorgehensweisen – jeweils auf einer Skala – gefasst werden können:

1. Geplant schreiben – Ohne Plan drauflosschreiben
2. Vor dem Schreiben planen – Danach planen
3. Planen im Kopf – Planen auf dem Papier
4. Eine Version – Mehrere Versionen
5. Keine konzeptuellen Änderungen – Viele konzeptuelle Änderungen
6. Vorn beginnen und hinten aufhören – Mal hier, mal dort schreiben
7. Hohes Schreibtempo – Niedriges Schreibtempo
8. Schon vor der Schreibphase im Kopf formulieren – Erst während der Schreibphase im Kopf formulieren.

(Keseling 2004: 170f)

Von einem Kontinuum zwischen zwei Polen geht auch Chandler (1995) aus. Er nimmt ein solches Kontinuum zwischen den beiden Polen „Planner – Discoverer“ an, auf dem das „Gemisch aus abstraktem Denken und kreativem Gestalten von Sprache“ (Kruse 2010: 158) in verschiedenen Arbeitsroutinen beschrieben wird. Auf Chandlers Planner-Discoverer-Kontinuum finden sich je nach Ausprägung von Planen bzw. Entdecken mehrere Typen (vgl. Chandler 1995, 88): der Aquarellmaler (Watercolourist), der Architekt (Architect), der Maurer (Bricklayer) und der Ölmaler (Oil Painter). Wyllie (2000: 96f) baut auf Chandlers Typologie auf und erweitert sie um einen weiteren Typ: den „Sketcher“ (Skizzenmacher), den sie auf dem Planner-Discoverer-Kontinuum zwischen „Bricklayer“ und „Oil Painter“ ansiedelt.

Metaphorisch wird hier das Schreiben mit Aktivitäten verglichen, die unterschiedlich planungsintensiv ablaufen: Beim Aquarell muss jeder Pinselstrich auf Antrieb sitzen, die Planung findet zuvor im Kopf statt. Der Aquarellmaler ähnelt dem Typ des Niederschreibers bzw. dem „Executor“. Der Architekt hingegen zeichnet detaillierte Pläne auf Papier, die dann umgesetzt werden und der Skizzenmacher (Sketcher) hingegen begnügt sich wiederum mit einer groben Skizze, Details werden erst während der Ausarbeitung des Zieltextes generiert. Bei Ortner (2000) fallen beide Typen unter die Strategie „Planendes Schreiben“, wobei er allerdings zwischen Plänen und Skizzen unterscheidet und einige Abstufungen vornimmt (vgl. Ortner 2000: 441–445). Der Ölmaler schließlich geht entdeckend vor, es lässt sich alles wiederholt übermalen und muss deshalb nicht von vornherein genau geplant werden. Intuition und Schreibfluss sind wichtiger, eines ergibt sich aus dem anderen. Die vielen Überarbeitungsschritte, die dieser Strategie folgen können, erinnern an den Typ des Versionenredigerers (vgl. Ortner 2000: 429).

Die Typen Aquarellmaler, Architekt, Skizzenmacher und Ölmaler lassen sich gut auf einem Kontinuum zwischen Planen und Entdecken vorstellen. Schwieriger einzuordnen ist der Maurer (Bricklayer). Der Maurer versucht jeden Satz bzw. jeden Absatz zu perfektionieren, bevor er zum nächsten übergeht. So entsteht der Text Stück für Stück. Chandler (1995) und Wyllie (2000) sehen ihn auf dem Planner-Discoverer-Kontinuum zwischen Architekt und Ölmaler (Chandler) bzw. zwischen Architekt und Skizzenmacher (Wyllie). Allerdings greifen die Dimensionen Planen und Entdecken für die Beschreibung seines Vorgehens zu kurz, denn

er tut noch etwas anderes, das weder mit Planen noch mit Entdecken etwas zu tun hat: Er zerlegt das Produkt, den entstehenden Text, in einzelne, kleine, überschaubare Elemente, aus denen er schließlich das große Ganze baut. Ein Blick auf Ortners Typologie hilft, den *Bricklayer* außerhalb des Planner-Discoverer-Kontinuums zu verorten. Sein Vorgehen erinnert teils an produkt-zerlegendes Schreiben, teils an das Mehrere-Versionen-Schreiben (vgl. Ortner 2000: 422), ein lineares Vorgehen, bei dem einzelne Textsegmente erstellt und ausgefeilt werden. Jeder Satz ein ‚Ziegelstein‘, der ‚poliert‘ wird, bevor zum nächsten übergegangen wird.

Solcherart ‚Typologien‘ gehen von Merkmalskombinationen aus statt von Dichotomien, die auf der Identifikation von Extrempolen basieren (im Verhältnis zu denen individuelle Vorgehensweisen graduell verortet werden können). Zuweilen werden auf Basis solcher Merkmalskombinationen ‚Schreibtypen‘ modelliert, die Schreiber*innen helfen sollen, die eigene Vorgehensweise zu reflektieren. Eine solche Typologie haben Girgensohn/Sennewald (2012) basierend auf Beobachtungen in der Schreibberatung (und auf den von Ortner 2000 ausgeführten Strategietypen) zusammengestellt. Sie unterscheiden zwischen Planerin, Drauflosschreiber, Nichtlinear-Schreiberin, Mehrversionenschreiber und Recherche- und Überarbeitungsschreiberin und betonen, dass die Arbeitsweisen aller dieser Typen Vor- und Nachteile mit sich bringen. Die Darstellung sei „als Anregung gedacht, sich selbst beim Schreiben zu beobachten und zu überprüfen, welche der hier gesammelten Vor- und Nachteile individuell zutreffend sind“ (Girgensohn/Sennewald 2012, 117). Aufbauend auf der Typologie von Ortner (2000) bietet Scheuermann (2011) Anknüpfungspunkte für die Selbstbeobachtung. Das Ziel von Typologien ist also vor allem, die Bandbreite möglicher Vorgehensweisen beim Schreiben zu veranschaulichen – und nicht Schreiber*innen *in personam* zuzuordnen (vgl. Sennewald 2014: 170).

Eine besonders ausführliche und tiefgehende Typologie ist die bereits mehrmals erwähnte von Ortner (2000), bei der zehn verschiedene Typen von Verfahrensweisen angenommen werden, die sich darin unterscheiden, ob und inwieweit sie den Prozess oder das Produkt zerlegen. Nicht-zerlegendes Schreiben aus dem Bauch und im Flow, in einer Einheit von Prozess und Produkt wird als eine der Möglichkeiten angenommen (Strategie 1). Wird der *Prozess* zerlegt, kann dies eine Unterteilung in wenige große oder viele kleine Schritte bedeuten. Zu den Strategien moderaten Zerlegens des Schreibprozesses – in (wenige) große Schritte – gehört das Schreiben eines Texts zu einer Idee (Strategie 2), das Schreiben mehrerer Versionen zu einem Text (Strategie 3), das Versionenredigieren (Strategie 4), das schriftliche Planen von Texten (Strategie 5) und das Entwickeln von Ideen im Kopf (Strategie 6). Zu den Strategien der vielen kleinen Schritte gehören das schrittweise Vorgehen nach der Produktionslogik (Strategie 7) und das synkretistisch-schrittweise Schreiben (Strategie 8). Wenn nicht der Prozess, sondern das *Produkt* zerlegt wird, kann dies moderat geschehen durch das Schreiben von Textteilen (Strategie 9) oder extrem durch das Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip (Strategie 10) (vgl. Ortner 2000: 381). Ortner geht von einem weit gefassten Strategiebegriff aus und bezieht Routinen und ganze Schreibprozessabläufe mit ein (für eine Diskussion des Strategiebegriffs vgl. Abschnitt 3.4.)

In Ortner's Analyse der Vorgehensweisen („Strategien“) wird darauf fokussiert, was sie für individuelle Schreiber*innen leisten können. Dabei geht es vor allem um die heuristische Dimension des Schreibens, das Spannungsfeld zwischen Spontaneität und Planung, das Versinken in den Text (im Flow) und die Distanzgewinnung durch bewusste Strukturarbeit. Die Strategien (bzw. Schreibprozessabläufe) unterscheiden sich grundlegend darin, wie mit diesen Aspekten umgegangen wird und wie bzw. inwiefern der Weg zum Text von ‚Erfliegen‘ und/oder ‚Erhinken‘ bestimmt wird.

Die Schreibstrategie 1 gilt dem Erfliegen in einem einzigen Bogen: Ortner beschreibt diesen Bogen als „(scheinbar) nicht-zerlegendes Schreiben. Schreiben in einem Zug, Schreiben im Stil der *pensée parlée*, *écriture automatique*. Beim Typ des Aus-dem-Bauch-heraus(= Flow-)Schreibers“ (Ortner 2000: 356) überlassen sich Schreiber*innen der „Einheit und Geschlossenheit der (motorischen) Tätigkeit“, dem „Bewußtseinsstrom“ und versuchen die Einheit von Zeit, Ort und Schreibhandlung zu bewahren (vgl. Ortner 2000: 357–361). „Denken und Schreiben“ werden „fast zwangsläufig als identisch empfunden“, der „Text ist dann die Spur der Bewegung des Gedankens“ und der Assoziationen. Das „Flow-Erlebnis“ und die „Satz-Verhakung“ sind wichtige Antriebsfedern für diese Art des Schreibens. Ortner versteht diese Form des Schreibens als Wissen erweiternd, aber nicht Wissen schaffend. Das Schreiben ist nicht „primär auf die Qualität des Produkts [...] gerichtet“ und wird deshalb vor allem in Kombination mit bzw. innerhalb von anderen Strategien praktiziert (vgl. Ortner 2000: 370–373). In ‚Reinkultur‘ verortet Ortner das Schreiben nach der *écriture automatique* vor allem bei Kindern – und bei Surrealisten (vgl. Ortner 2000: 375).

Die Strategien 2 und 3, bei denen *ein* Text zu *einer* Version geschrieben wird (2) oder auch mehrere Versionen (3), setzen ebenfalls stark auf das Flow-Schreiben. Wenn *ein* Text zu *einer* Idee geschrieben wird, dann steht am Anfang eine Objektivation, die eine Perspektive vorgibt, die das weitere Schreiben leitet. Als „Basisverfahren“ wird „das Schreiben im Stil der *pensée parlée*“ genutzt, aber aus der Hauptperspektive können sich Nebenperspektiven entwickeln, die „ein gewisses Pingpong“, eine Figur-Gestalt-Dialektik“ möglich machen (Ortner 2000: 397). Ortner charakterisiert dieses Schreiben als „hochgradig epistemisch“, allerdings „wenig heuristisch“: Es ist wohl der „Grundtyp des Wissen wiedergebenden Schreibens schlechthin“, des *Knowledge Telling* nach Bereiter/Scardamalia (1987). Wenn mehrere Versionen zu einem Text geschrieben werden, entsteht die erste nach der Strategie 2, damit ist der Schreibprozess aber noch nicht zu Ende. Die leitende Perspektive, die in der ersten Textversion ausgearbeitet worden ist, wird in der nächsten und der übernächsten etc. verfeinert. Beim Ausarbeiten der Versionen wird auf Neuschreiben gesetzt – das klein- oder großräumig gefasst werden kann. Ortner bezieht hier die in anderen Typologien als ‚Bricklayer‘ („Maurer“) skizzierten Vorgehensweisen mit ein: ‚Maurer‘ sind „Versionenschreiber en miniature“ (Ortner 2000: 422).

Die Strategie 4 arbeitet ebenfalls mit Versionen, die von Mal zu Mal weiterentwickelt werden, nur werden sie nicht neu geschrieben, sondern über die rekursive,

redaktionelle Arbeit korrigiert, verändert, ausgearbeitet. Das Versionenredigieren ist eine „etwas ökonomischere Variante“ des Versionenschreibens. Es wird „die Wichtigkeit des Schnellschreibens“ im Flow betont, noch mehr aber „die Notwendigkeit des Vielkorrigierens“ (Ortner 2000: 429). Redigieren von Texten und Textteilen wird durch die Arbeit in einem digitalen Textverarbeitungsprogramm stark erleichtert, das Schreiben am Computer ist aber keine grundlegende Voraussetzung dafür: Ortner (2000: 429) attestiert Honoré de Balzac, dieser sei „der Titan unter den Versionenredigierern“ gewesen. Bei vielen Schriftsteller*innen finden sich deutliche Spuren des Versionenredigierens in der Textgenese. Die jeweils vorhandene Textversion wird laufend bewertet, ist immer „der letzte Stand der Überarbeitung – nicht der letzte Stand der Idee“, Korrekturen müssen nicht linear und nicht systematisch sein, erfolgen häufig punktuell. Die jeweilige Textversion steht als aktuelle Objektivation im Zentrum, als Rohfassung oder Zwischenfassung (vgl. Ortner 2000: 435–438).

Beim Planenden Schreiben (Strategie 5) unterscheidet Ortner zwischen ‚Plan‘ und ‚Gesamtvorstellung‘: Ein ‚Plan‘ liegt erst dann vor, wenn „mehrere Einzelperspektiven *für einander und aufeinander bezogen* existieren“, „D.h. Planen setzt kleinere Einheiten voraus, mit denen selbstständig und abgehoben vom Formulieren, gearbeitet wird und werden kann“ (Ortner 2000: 448f, Hervorhebung im Original). Die Planung bezieht sich in der Regel auf die Makrostruktur, die Art der Planung ist jedoch individuell, die „Koordination von Perspektiven“ kann auf verschiedene Weise erfolgen: in einer Gliederung, in architektonischen Skizzen, einer Stichwortsammlung, einer Ordnung, einer Strukturierung (vgl. Ortner 2000: 453–457). Dass ein ‚Plan‘ gemacht wird, bedeutet nicht unbedingt, dass ihm tatsächlich gefolgt wird (vgl. Ortner 2000: 459).

Eine andere Art des ‚Planens‘ ist die „Erarbeitung im Kopf“ in der Strategie 6: „Das Wunder der Kreativität“ ereignet sich entweder im Kopf oder „im Medium der Mündlichkeit“ (Ortner 2000: 464). Die „entscheidende Arbeitsspur“ ist bei dieser Strategie „nicht literal“, d.h. außerhalb der Schriftlichkeit. Das Nachdenken wird häufig durch motorische Tätigkeiten (z.B. Gehen) stimuliert. Bei der Niederschrift geht es dann nur noch um den Feinschliff, die heuristische Arbeit ist vorher getan (vgl. Ortner 2000: 468). Wenn das Switchen in den schriftlichen Modus nicht gelingt, kann es zu Schreibstörungen kommen (vgl. Ortner 2000: 472). Keseling (2004: 33f) spricht bei dieser Art von Störungen von „Spätstartern“, die nicht mit dem Schreiben beginnen können, weil es ihnen bei der Vorarbeit im Kopf nicht gelingt, sich ein ausreichend konkretes Bild vom anvisierten Text zu machen.

Strategie 7 und 8 sind die Strategien der vielen kleinen Schritte im Schreibprozess. Die Strategie 7 ist „nach der Produktionslogik“ organisiert und die Strategie 8 durch „working by chaos“ bestimmt. Das „Schrittweise Vorgehen – der Produktionslogik folgend“ ist nach Ortner (2000: 484) „die zweckrationalste Form des Verhaltens [...]“. So verhält sich der ideale Schreiber, der sein Verhalten quasi algorithmisch organisiert“. Ein Schritt ergibt sich aus dem anderen, es gibt „keine Holz- und keine Umwege“, das Vorgehen ist systematisch – und sehr selten: „Es gibt den Typ vielleicht auf der freien Wildbahn, nicht nur in der Retorte

der Schreibtischförster – aber er ist so selten wie der weiße Edelhirsch“ (Ortner 2000: 485). Während Ortner zu allen anderen Strategien Selbstaussagen von Schreibenden gefunden hat, ist dies bei dieser Strategie nicht der Fall. In meinen Fallstudienbeobachtungen finden sich zwei kurze Schreibprozesse einer Wissenschaftlerin (Kerstin, CS12), die diesem Verhalten zumindest relativ nahekommen. Es handelt sich allerdings um Textproduktionen mit überschaubarem heuristischem Anspruch (vgl. Kap. 6 und 7).

Jene Schreibstrategie, der Ortner die größte Aufmerksamkeit widmet, ist die Strategie 8, das „synkretistisch-schrittweise Schreiben“. Für Ortner (2000: 491) ist es „das epistemisch-heuristische Schreiben par excellence“: Es wird „zwischen Gesamtgestalt und Detail, Plan und Einfall“, ja „zwischen allem, was möglich ist“ hin und her gependelt – und wer die Perspektivenvielfalt nicht in den Griff bekommt, bei dem ist „das Tohowabohu [...] nicht Arbeitsgrundlage, sondern (End-)Ergebnis“ (Ortner 2000: 494). Es wird von einer synkretistischen Wissensgrundlage ausgegangen, von Widersprüchen und ungeordneten Erscheinungen, einem lockeren Netz unterschiedlichster Kombinationen aus den von Aebli (1994) beschriebenen ‚Problemtypen‘ (vgl. Abschnitt 3.1.1.). Um in vielen kleinen Schritten Ordnung in das Chaos zu bringen, werden „alle Verfahren und alle Möglichkeiten, die irgendwie und irgendwo je ausdifferenziert worden sind“, genutzt und „unsystematisch“ gehandhabt (Ortner 2000: 498). Die Schreiber*innen folgen dem situationsspezifischen „opportunism“, den Rose (1984: 83) beschreibt.

Das synkretistisch-schrittweise Schreiben ist damit ein Konglomerat aus unterschiedlichsten (Sub-)Strategien und Routinen. Die Schreiber*innen geben sich „Strategiefreiheit“: „Die Schreibstrategie besteht darin, dass sie alle Strategien (parasitär) ausnützt und damit mischt“ (Ortner 2000: 506). Bei dieser Arbeitsweise werden die Vorteile des Arbeitens am Computer besonders offensichtlich (vgl. Ortner 2000: 519f): Es erleichtert das Redigieren und das Auffinden von Notiertem, das nicht-lineare Springen im Text, das wiederholte Umstrukturieren und Verknüpfen loser Enden.

In den Strategien 9 und 10 wird wiederum nicht der Prozess, sondern das *Produkt* zerlegt: moderat wie in Strategie 9 oder als „Schreiben nach dem Puzzleprinzip“ in Strategie 10. Moderat produktzerlegend wird abwechselnd oder hintereinander an verschiedenen Textteilen gearbeitet. Innerhalb eines Textteils kann linear geschrieben werden, in Bezug auf den Ganztext ist die Linearität aber aufgehoben (vgl. Ortner 2000: 540–543). Durch die Zerlegung des Produkts können komplexe Langtexte in überschaubarere Einzelteile zerlegt werden.

Wenn die Zerlegung des Produkts deutlich weiter geht, wird es wesentlich unübersichtlicher, wie in der Strategie 10: Das „Schreiben nach dem Puzzleprinzip“ kann wie „scheinbar aus dem Ruder gelaufene[r] Synkretismus“ wirken und führt nicht immer zu einem kohärenten Fließtext. Zuweilen mündet es in Aphorismensammlungen. Das Puzzle kann zusammengesetzt werden, aber nicht immer reicht ein Leben dafür aus. Ideen werden oft an unterschiedlichen Stellen und aus unterschiedlichen Perspektiven wieder aufgegriffen – und nicht immer auf einem roten Faden ‚aufgefädelt‘. Die Puzzlesteine sind oft Spuren von „nicht

abgeschlossenen Denkbewegungen“, wie sich u.a. an Aufzeichnungen Wittgensteins nachvollziehen lässt (vgl. Ortner 2000: 550f).

Professionelles Schreiben ist insofern ergebnisorientiert, als es in der Regel auf die Produktion eines Textes ausgerichtet ist, der bestimmte Konventionen erfüllt und Erfordernisse der Kommunikationssituation berücksichtigt. Häufig geht es um die Erfüllung von bestimmten ‚Aufträgen‘, nicht ausschließlich um selbstgesteuertes Schreiben. Die Vollendung von Texten ist ein zentrales Kriterium für den ‚Schreiberfolg‘ bzw. die ‚Professionalität‘. Die individuelle Praxis basiert auf Erfahrungen und ist in der Regel auf bestimmte Arten des Schreibens ausgerichtet. Der selbstgesteuerte Erkenntnis- und Ausarbeitungsprozess *bis* zu einer vollendeten Endfassung ist solange ‚Privatsache‘, solange solche Endfassungen tatsächlich entstehen – und die ‚Job description‘ besteht selten im Verfassen einer Aphorismensammlung. Wenn Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben und andere Formen professionellen Schreibens untersucht werden sollen, ist eine Akzentverschiebung nötig: Neben der heuristischen Dimension des Schreibens (die nicht in allen Formen professionellen Schreiben gleich bedeutsam ist) muss die rhetorische Dimension der Textgestaltung gleichwertig einbezogen werden. *Knowledge Transforming* ist nicht genug, es braucht zusätzlich *Knowledge Crafting* (vgl. Kellogg 2008) und eine entsprechende Adressat*innen-Orientierung. Damit rücken makrostrukturelle Textgestaltung und Formulierungsprozesse verstärkt in den Blick.

Ortners umfassende Analyse bringt tiefe Einblicke in die heuristischen Prozesse in verschiedenen Strategien bzw. individuellen Schreibprozessverläufen und bietet damit reichhaltige Anknüpfungspunkte für meine Analyse von Strategien und Routinen. Die Vor- und Nachteile der von Ortner beschriebenen Strategien und Schreibprozessabläufe machen sie unterschiedlich gut geeignet für professionelles bzw. wissenschaftliches Schreiben (vgl. Sennewald 2014). Ortner (1995: 327) bezeichnet die „Gesamtstätigkeit des Schreibens“ als „Entfaltung eines sehr komplexen Verhaltensschemas, eines Schemas, das sich aus der individuellen Praxis ergeben hat“. In meiner Analyse von Schreibprozessabläufen lassen sich einige der von Ortner (2000) beschriebenen Strategietypen bestätigen, darüber hinaus treten jedoch Mischformen auf (vgl. Abschnitt 7.2.).

3.2.4 ‚Translating‘ – eine umstrittene Metapher

Der Fokus auf das Schreiben in *mehreren* Sprachen lenkt die Aufmerksamkeit verstärkt auf Herausforderungen beim Formulieren. Nach Fayol (2016: 139) ist das ‚Translating‘ einer der am wenigsten beachteten Prozesse in der Schreibforschung. Der Terminus ‚Translating‘ wurde von Hayes/Flower (1980) für das Formulieren vorgeschlagen – und ist einigermaßen umstritten (vgl. Ortner 2000).

Beim Formulieren werden – aufbauend auf eigenem Wissen und Quellen – sprachliche Zeichenketten entworfen, entwickelt und verfeinert. Eine wichtige Frage ist das Verhältnis von Wissen/Information und Sprache. Risku (1998: 75) geht davon aus, dass „Wissen in Form von kohärenten Schemata primär

nicht-sprachlicher Natur und somit *als solches* nicht-verbalisierbar ist“ [Hervorhebung im Original]. Vom Wissen zum Text sind gewisse Transformationen, mentale Verarbeitungsprozesse, nötig. Die die Metapher ‚Translating‘ bringt zum Ausdruck, dass es um die Transformation von Wissen in geschriebene Sprache geht: “The function of TRANSLATING process is to take material from memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written language” (Hayes/Flower 1980: 15). Das erinnert an *Knowledge Telling*.⁵³

Antos (1982) nimmt in seiner linguistisch fundierten Theorie des Formulierens eine andere Perspektive ein: „Textherstellen“ ist für Antos (1982: 84) auch „Verständnisbildung“, Formulieren ist als eine Leistung zu verstehen, die sich von anderen Formen des Verbalisierens abgrenzen lässt. Antos betont den Handlungscharakter des Formulierens und versteht „Formulierungen als Resultate der Handlungsweise FORMULIEREN“, weshalb sie genau genommen als „Formulierungsergebnisse“ bezeichnet werden müssten (Antos 1982: 3). In diesem Sinne ist nicht alles, was gesagt oder geschrieben ist, ‚formuliert‘, denn „vorfabrizierte“ Äußerungen können nicht mehr FORMULIERT werden. Man kann solche bereitstehenden Formulierungen nur noch ‚verwenden‘ (Antos 1982: 86, Hervorhebungen im Original). Formulieren ist Herstellen und Darstellen, in einer „doppelten Aktualisierung“ (Antos 1982: 90). Das Formulieren ist als eine Handlung zu verstehen, bei der eine spezifische Perspektive auf einen Gegenstand entwickelt wird. Bei Antos ist also der Gestaltungsaspekt beim Formulieren zentral. Der Formulierungsprozess ist nicht endgültig abzuschließen, weil jederzeit neue Formulierungsvarianten entwickelt werden können.

Ortner (2000) fokussiert ebenfalls auf Verständnisbildung und Gestaltung beim Schreiben. Er kritisiert die ‚Translating‘-Vorstellung vehement, spricht vom „Credo der Translation“ und verleiht dem Konzept damit eine ideologische Konnotation. Eine Alternative sieht er im entwicklungspsychologischen Ansatz von Piaget (vgl. Abschnitt 2.1.3.2.):

Schreiben ist kein Translating! Aber: Was ist es dann? – Ich kenne keinen besseren Ansatz als den von Piaget vorgeschlagenen, um die Dynamik auf allen Ebenen und zwischen allen Ebenen zu beschreiben, auf denen und zwischen denen sich die geistigen Tätigkeiten „abspielen“. Piaget beschreibt die intellektuelle Aktivität mit den Begriffen Assimilation, Akkommodation, Äquilibre und Schema. Diese Begriffe sind zwar für die Beschreibung der ontogenetischen Entwicklung der Intelligenz vorgeschlagen worden, sie sind aber auch für die Analyse der Aktualgenese brauchbar. (Ortner 2000: 70)

Assimilation kann als einfache Ergänzung im Wissen wiedergebenden Prozess des *Knowledge Telling* verstanden werden, während sich bei der Akkommodation *Knowledge Transforming* vollzieht, indem bestehende Wissensstrukturen

53 Das Konzept des *Knowledge Telling/Transforming* von Bereiter Scardamalia wurde allerdings erst 1987 entwickelt, also 7 Jahre später.

umgeformt werden müssen, um neue Informationen aufnehmen und einbauen zu können.

Ortner setzt sich mit der Funktion des Formulierens für den Erkenntnisprozess auseinander, also mit der heuristischen Funktion des Formulierens. Damit wird Schreiben und Formulieren gleichgesetzt: Ortner sagt nicht explizit, *Formulieren* sei kein *Translating*, sondern *Schreiben* sei kein *Translating*. Im Modell von Hayes/Flower (1980) bezeichnet ‚*Translating*‘ allerdings nur eine *Teilaktivität* des Schreibens (nämlich das Formulieren), und nicht den gesamten Schreibprozess. Ortner argumentiert weiter, dass mit ‚*Translating*‘ auch die *Gestaltung* von Texten zu wenig berücksichtigt werde (die er ebenfalls als eng verwoben mit der heuristischen Arbeit am Text betrachtet) – und betont, Gestaltung sei keine Translation (vgl. Ortner 2000: 67).

Aus translationswissenschaftlicher Perspektive ist dies ein problematischer Befund. Es wird ein reichlich mechanistisches Bild von Translation bemüht: „Gestaltung ist keine Translation“, daraus ließe sich ableiten: „Translation ist keine Gestaltung“? Damit wird eine vereinfachte, verkürzte und verzerrte Alltagsvorstellung wiedergegeben, das Cliché von der Translation als Formübertragen (für eine kritische Sicht vgl. Kelletat 2012: 78), gegen das sich die Translationswissenschaft seit Jahrzehnten wendet und das nicht vereinbar ist mit dem Verständnis von Translation als Textproduktion, deren Wesen schlechthin es ist, Zieltexte zu *gestalten*. Kelletat (2014: 55) weist darauf hin, dass mit dem Begriff ‚Translation‘ oder ‚Übersetzen‘ in vielen Sprachen ein Bild verbunden ist, das damit zu tun hat, dass „etwas von hier nach da hinübergebracht“ wird. Der finnische Begriff für Translation „*kääntäminen*“ evoziere jedoch ein anderes Bild, „das eher mit dem Vorgang des Drehens oder Wendens zu tun hat“ (Kelletat 2014: 55). Dieses Bild des Drehens und Wendens zeigt noch einmal einen anderen Aspekt der Gestaltung – und des Formulierens, der nicht nur im Hinblick auf das Übersetzen erhellend ist, sondern auch im Hinblick auf den Schreibprozess und die Vorstellungen, die mit ‚*Translating*‘ verbunden werden.

Ins Deutsche wird „*Translating*“ häufig als „*Formulieren*“ übersetzt (vgl. z.B. Molitor-Lübbert 1996: 1006), von Philipp (2013: 34) aber tatsächlich als „*Übersetzen* dieses Inhalts in eine Schriftform“. Perrin (1997) verwendet den Begriff „*übersetzen*“ im Kontext professionellen Schreibens im Sinne von Gestaltung für Rezipient*innen: Er bezieht sich auf das ‚*Übersetzen*‘ von *Quellenaussagen* für journalistische Texte. Das „*Übersetzen*“ ist hier in einem translationswissenschaftlichen Sinn der Adressat*innen-Orientierung zu verstehen: „Die *Quellenaussagen* übersetzen heißt, Sprache aus anderen Kommunikationszusammenhängen so aufbereiten, daß das Medienpublikum sie verstehen kann“ (Perrin 1997: 183). Dazu gehört die Berücksichtigung multimodaler Aspekte der Kommunikation in *Quellen*: Schreiber*innen müssen sich überlegen, wie sie Multimodalität, also die Einbindung nicht-sprachlicher Elemente (vgl. Weidacher 2007: 50) bzw. Arten von Kommunikation, an der „*Zeichen* aus mehr als nur einem Zeichensystem beteiligt sind“ (Kesselheim 2010: 327) in ihrem Zieltext angemessen verarbeiten können.

Alamargot/Chanquoy (2001: 65) interpretieren *Translating* als “change from a conceptual structure to a linguistic structure”, dabei klingt die Frage an, inwieweit

Gedanken und Inhalte mit Sprache verknüpft sind – oder eben nicht. Hayes/Flower (1980: 15) räumen beide Möglichkeiten ein: “We assume that material in memory is stored as propositions but not necessarily as language”. Dass das „material“ für den Text „not necessarily as language“ im Gedächtnis verfügbar ist, bedeutet allerdings nicht, dass es nicht (teilweise) mit Sprache verknüpft gespeichert sein *kann*. Es bedeutet vielmehr, dass das wahrscheinlich nicht für *alle* Inhalte gilt. Dass es „möglich“ ist, „im Bereich des intuitiven Wissens bereits über eine Lösung zu verfügen, die im Bereich des diskursiven Wissens erst noch gesucht werden muss“, räumt selbst Ortner (2000: 204f) ein. Allerdings ist es ein wichtiger Teil des – heuristischen – Schreibens, solche Lösungen erst zu entwickeln.

Beim professionellen Schreiben in mehreren Sprachen kommt noch ein weiterer Aspekt dazu: reichhaltige sprachliche Ressourcen aus mehreren Einzelsprachen, die im Schreibprozess verwendet werden können. Ausarbeiten von Gedanken im Medium der Sprache bedeutet nicht, dass dies in der *Zielsprache* geschehen muss. Inwieweit kann es als ‚Formulieren‘ gelten, wenn Gedanken schriftlich auf Deutsch ausgearbeitet werden, sich aber auf einen Zieltext beziehen, der letztendlich auf Englisch, Französisch oder Ungarisch vorliegen soll? ‚Translating‘ erhält in diesem Kontext noch einmal eine andere Bedeutung (vgl. Kap. 8).

3.3 Das dreiteilige PROSIMS-Schreibprozessmodell

Im Schreibprozess müssen heuristische und rhetorische Anforderungen und Herausforderungen (HRAH) bewältigt werden (vgl. Dengerscher 2018a, c, d). Die Analyse von Anforderungsprofilen unterschiedlicher Schreibaufgaben und die Identifizierung spezifischer Herausforderungen im Schreibprozess sind wesentlich, um den situationsspezifischen Einsatz von individuellen Routinen und Strategien nachvollziehbar zu machen. Darauf fokussiert das dreiteilige PROSIMS-Schreibprozessmodell. Es basiert auf den empirischen Daten in den Fallstudien und wurde in mehreren rekursiv durchlaufenen Analyseschleifen vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs ausgearbeitet (für genauere Angaben zur Vorgehensweise siehe Kap. 5).

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell ist eine Modell-Trias aus drei Teilmodellen und beruht auf dem Konzept der HRAH. Zum einen ist es als deskriptives Denkmodell zu verstehen, als eine Beschreibung von Schreibprozessen, ihren Einflussfaktoren und Wechselwirkungen auf einer Metaebene. Zum anderen stellen die drei Teile des Modells eine Analysegrundlage für ein tieferes Verständnis der Funktionalität von Strategien und Routinen und sprachlichen Ressourcen im Schreibprozess dar – und sind solcherart dafür gedacht, auf konkrete, spezifische Schreibprozesse und Schreibsituationen angewendet zu werden und die Reflexion individuellen Schreibhandelns zu unterstützen.

Die drei Teile des Modells nehmen drei verschiedene Perspektivierungen des Gegenstands vor: Der erste Teil des Modells, das Situationen-Abfolge-Modell (SAM), visualisiert den Schreibprozess als eine Abfolge von Schreibsituationen mit jeweils spezifischen HRAH. Der zweite Teil des Modells, das

Situationen-Zoom-Modell (SZM), fokussiert auf die Faktorenkonstellation, die eine Schreibsituation bestimmt, und der dritte Teil des Modells, das Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM), beschäftigt sich mit dem Zusammenspiel von Einflussfaktoren und dem Einsatz von Strategien, Routinen und Sprachen in einer Schreibsituation. Durch ein Zusammendenken der drei Perspektiven in den drei Teilmodellen lässt sich ein plastisches Bild von Schreibprozessen in individueller und situativer Variation gewinnen. In den folgenden Abschnitten wird auf die drei Teile des PROSIMS-Schreibprozessmodells genauer eingegangen. In einem Exkurs (Abschnitt 3.3.1.1. und 3.3.1.2.) wird das zugrunde liegende HRAH-Konzept weiter spezifiziert.

3.3.1 Der erste Teil des PROSIMS-Schreibprozessmodells: Das Situationen-Abfolge-Modell (SAM)

Beim Schreiben werden Teilhandlungen ausgeführt, um Teilziele im Schreibprozess zu erreichen (z.B. Gedanken inhaltlich ausarbeiten, den Text strukturieren, adäquate Formulierungen in der Zielsprache finden ...). Der Schreibprozess wird mit (Eigler et al. 1995: 170) als eine „Abfolge von Handlungen“ verstanden, „denen verschiedene Handlungsziele unterstellt werden“ und für deren Analyse verschiedene „Handlungsräume“ berücksichtigt werden müssen. Schreibprozessmodelle treffen in der Regel Aussagen über diese Handlungen bzw. Teilaktivitäten. Da sich individuelle und situative Variation aber gerade in den während der Schreibprozesse vollzogenen Handlungen besonders deutlich zeigt, lässt sich diese Variation in solchen Schreibprozessmodellen nur schwer fassen.

Im PROSIMS-Schreibprozessmodell gehe ich deshalb einen anderen Weg und wähle eine Perspektivierung, die explizit Raum für individuelle und situative Variation lässt. Statt auf die Teilaktivitäten selbst wird auf Faktoren fokussiert, die die Auswahl und Ausführung von Teilaktivitäten beeinflussen. Der Schreibprozess kann so vor dem Hintergrund der Dynamic Systems Theory (DST, vgl. Abschnitt 3.3.4.) als eine komplexe, nicht von vornherein berechenbare, aber eben auch nicht zufällige Größe verstanden werden.

Der erste Teil des Modells, das Situationen-Abfolge-Modell (SAM), visualisiert den Schreibprozess als eine Folge von wechselnden Schreibsituationen ($Sit_1, Sit_2, Sit_3 \dots Sit_n$), die jeweils spezifische heuristische und/oder rhetorische Anforderungen und/oder Herausforderungen (HRAH) mit sich bringen. Der Einsatz von Strategien, Routinen und Teilaktivitäten führt dazu, dass Schreiber*innen aus einer Schreibsituation in die nächste – und idealerweise einen Schritt weiter auf dem Weg zum Zieltext – gelangen. Durch das Aufschreiben und die Weiterarbeit am Text werden aus Vorstellungen Vorgestalten, Vor- und Zwischenversionen und schließlich die Endversion. Dass diese Abfolge gleichsam wie die verschlungenen Wege auf einem Spielfeld visualisiert wird (und nicht linearisiert), soll symbolisieren, dass die Wege zum Zieltext oft keineswegs geradlinig sind. Die Schreiber*innen lassen sich auf ein ‚Schreibspiel‘ ein das sich diskursiv und aktualgenetisch vielfältig entfaltet.

Das Modell veranschaulicht die aktualgenetische Ebene: Alles, was Schreiber*innen in einer Schreibsituation tun, hat Auswirkungen auf die nachfolgende(n). Strategien und Routinen sind (mehr oder weniger) zielgerichtete Teilaktivitäten im Schreibprozess, mit denen Schreiber*innen auf die jeweiligen HRAH ‚antworten‘, die sie in einer Schreibsituation vorfinden. Teilaktivitäten, die in einer Schreibsituation vollzogen werden, bestimmen maßgeblich mit, welchen Charakter nachfolgende Schreibsituationen im Prozess haben werden. Schreiber*innen gestalten ihren Schreibprozess auf diese Weise: Der individuelle Einsatz von Strategien und Routinen in einer Schreibsituation zielt darauf ab, im Folgenden Schreibsituationen zu schaffen, deren Bedingungen den eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen entsprechen, und die es ermöglichen, sukzessive zu einem befriedigenden Endergebnis zu kommen. Wie die nächsten Schreibsituationen aussehen werden, und welche (neuen) HRAH sich daraus ergeben, hängt jeweils davon ab, was in den vorigen getan oder (noch) nicht getan wurde. Die Funktion von Strategien und Routinen besteht somit darin, aus einer Schreibsituation heraus die nächste so zu gestalten, dass das Weiterschreiben erleichtert bzw. ermöglicht wird. Die Abb. 1 zeigt nun den ersten Teil des Modells, das SAM, in dem der Schreibprozess als eine Abfolge von Schreibsituationen mit jeweils spezifischen HRAH visualisiert wird:

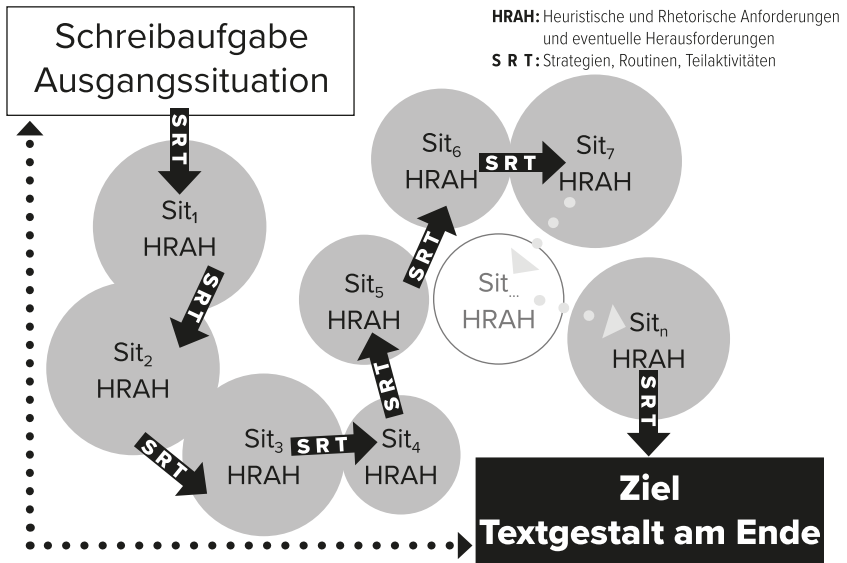


Abb. 1: PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 1 – Das Situationen-Abfolge-Modell (SAM)

Anzahl und Umfang der Schreibsituationen variieren. ‚Schreibsituationen‘ können mehr oder weniger engmaschig gefasst werden, ineinander übergehen oder

klar getrennt sein. Sie sind durch übergeordnete Ziele bestimmt, die sich aus den HRAH ergeben: Ein aktuelles Schreibziel kann darin bestehen, komplexe Zusammenhänge auszuarbeiten, eine nachvollziehbare Struktur für den Text zu finden, an den Übergängen zwischen Kapiteln oder Absätzen zu arbeiten etc. – oder auch nur ein Wort zu recherchieren, das zum Weiterschreiben fehlt.

Das Modell trifft bewusst keine Aussagen darüber, *welche* Teilaktivitäten in einer Schreibsituation vollzogen werden. Was beim Schreiben getan wird, ist in einem Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und situativen Bedingungen zu sehen. Dadurch bleibt Raum für individuelle und situative Variation: Es wird berücksichtigt, dass die Vorgestalten, Vor- und Zwischenversionen ganz unterschiedlich aussehen können, und dass stark variieren kann, wie viel vorab oder erst beim Niederschreiben imaginiert, geplant oder entwickelt wird. Bei der Interaktion von mentaler Repräsentation und fortschreitender Materialisation des Zieltexts spielen die inhaltliche Komplexität, die Länge des Zieltexts, Schreib- und Sachkompetenz, Schreiberfahrung und individuelle Vorlieben eine Rolle.

Wird ontogenetische Schreiberentwicklung im Kontext des Modells betrachtet, so lässt sich die Entwicklung von Teilkompetenzen für das Schreiben ebenfalls auf Schreibsituationen beziehen: Teilkompetenzen helfen Schreiber*innen, die Anforderungen einer Situation zu bewältigen (vgl. den zweiten Teil des Modells in Abschnitt 3.3.2.).

Das Situationen-Abfolge-Modell stellt qualitative Zusammenhänge auf dem Weg von der Schreibaufgabe zur Textgestalt am Ende dar. Der Schreibprozess wird zum Teil gerahmt durch das Verhältnis von Schreibaufgabe und die Zielsetzungen, die sich daraus ergeben. Der Doppelpfeil an den beiden Enden der gepunkteten Linie im Modell symbolisiert, dass sich die Schreibaufgabe auf den Zieltext auswirkt – und die Vorstellung vom Zieltext wiederum auf die Interpretation der Schreibaufgabe. Es wird der Schreibprozess *erfolgreicher* Schreiber*innen dargestellt: Am Ende steht ein fertiger Text. Die Schreiber*innen gehen den Weg bis zum Ziel, brechen nicht vorher ab und begnügen sich nicht mit einer Vorgestalt.

Auf Aussagen über eventuelle Phasenabfolgen wird verzichtet und stattdessen auf das fokussiert, was Rose (1984: 83) „opportunism“ nennt: den Einsatz von Strategien und Routinen in spezifischen Schreibsituationen. Dieser ist zwar variantenreich, aber weder zufällig noch beliebig. Es zeigen sich bestimmte Muster von Vorgehensweisen. Die Analyse solcher Muster ermöglicht eine „dichte Beschreibung“ (Geertz 1973) der Vorgehensweise von Schreiber*innen (vgl. Kap. 7 und 8).

Für die Identifikation solcher Muster müssen die Bedingungen analysiert werden, die eine Schreibsituation bestimmen. Dies geschieht im zweiten Teil des Modells, dem Situationen-Zoom-Modell (SZM), das in Abschnitt 3.3.2. dargestellt wird. Ein zentraler Bestandteil des SZM sind Spezifika, die im HRAH-Konzept beschrieben werden. Der folgende Exkurs ist deshalb dem HRAH-Konzept gewidmet.

Das HRAH-Konzept basiert auf zweierlei Unterscheidungen: Zum einen wird zwischen einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension differenziert (Abschnitt 3.3.1.1.) und zum anderen zwischen Anforderungen und Herausforderungen (Abschnitt 3.3.1.2.).

3.3.1.1 Exkurs zum HRAH-Konzept I: Heuristische und rhetorische Dimension

Anforderungen und Herausforderungen beim Schreiben können in einer heuristischen und/oder einer rhetorischen Dimension liegen. In der heuristischen Dimension wird auf die Ausarbeitung von Zusammenhängen und Erkenntnissen, die Identifizierung der Propositionen für den Text und ihre Beziehungen zueinander fokussiert, in der rhetorischen Dimension hingegen auf die Adressat*innen-orientierte Darstellung im Text, die Beachtung von Textsortenkonventionen und andere kommunikative Aspekte. Die heuristischen und rhetorischen Anforderungen variieren in verschiedenen Schreibaufgaben – und in verschiedenen Schreibsituationen im Schreibprozessverlauf –; und sie können bei Bedarf getrennt bearbeitet werden.

Schon in frühen Phasen der Schreibforschung wurde betont, dass „idea production“ und „text production“ nicht gleichzusetzen seien (vgl. Collins/Gentner 1980: 53). Hayes/Flower (1980a: 31) gehen von Anforderungen in den Bereichen „knowledge, written speech, and the rhetorical problem“ aus und von einem „juggling with constraints“, wenn mehrere Aspekte gleichzeitig bearbeitet werden sollen. Murray (1985: 221) merkt dazu launig an: „Amateurs try to write with words; professionals write with information“. Die „information“ kann unterschiedliche Textgestalt annehmen, mehr oder weniger differenziert und auf unterschiedliche kommunikative Ziele ausgerichtet. Flower/Hayes (1980b: 66f) modellieren ein „rhetorical problem“, das wiederum in eine „rhetorical situation“ und „the writer’s own goals“ zerlegt werden kann. Die „rhetorical situation“ kann als Kommunikationssituation verstanden werden, und die Ziele der Schreiber*innen orientieren sich an dieser Kommunikationssituation.

HRAH-Konzept ≠ Inhalt/Form-Dichotomie

Wenn zwischen „idea production“ und „text production“ unterschieden wird, kann dies als Beitrag zu den „endless debates over ‘content versus form’ or ‘thought versus expression’“ (de Beaugrande 1982: 237) betrachtet werden. Bereiter/Scardamalia (1987: 302f) unterscheiden zwischen „content space“ („What do I mean?“) und „rhetorical space“ („What do I say?“). Dabei schwingt die Vorstellung mit, dass Schreiber*innen schon wissen, was sie sagen möchten, bevor sie es sagen – dass also in einem ersten Schritt Ideen generiert und in einem zweiten Schritt in eine sprachliche Form gebracht werden.

Das HRAH-Konzept nimmt hier eine andere Perspektive ein: Es wird explizit berücksichtigt, dass Inhalt und Form zusammenhängen – und dass nicht schon klar sein muss, was gemeint ist, bevor es gesagt wird, dass beim Schreiben also eine „allmähliche Verfertigung der Gedanken“ (vgl. Kleist 1805/2006: 265) vollzogen werden kann. Heuristische und rhetorische Aspekte müssen aber *nicht immer* verschränkt bearbeitet werden. Bereiter/Scardamalia (1987: 302f) stellen fest, dass es Gedanken geben kann, die *entweder* auf die Inhalte *oder* auf die Ausarbeitung fokussiert sind. **Bei dieser prinzipiellen Möglichkeit des Fokuswechsels setze ich mit dem HRAH-Konzept an.**

Befunde dafür, dass die rhetorische Gestaltungsdimension getrennt von der heuristischen Dimension fokussiert werden kann, finden sich bereits in früher Schreibforschung, z.B. bei Berkenkotter (1983), die Donald M. Murray beim Schreiben beobachtet und begleitet hat. Die folgende Passage stammt aus einem seiner ‚Think-aloud‘-Protokolle:

The Second paragraph may be ... Seems to me I've got an awful lot of stuff before I get into it. (Counting paragraphs) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ten paragraphs till I really get into the text. Maybe twelve or thirteen. I'm not going to try to hustle it too much. That might be all right. (Berkenkotter 1983: 136).

Murray denkt hier laut über den Textaufbau nach, evaluiert bisher verfassten Text: Er reflektiert die Erscheinungsform des Texts in seinem makrostrukturellen Aufbau, also einem Aspekt seiner Gestaltung. Murray fokussiert hier explizit auf die rhetorische Dimension des Texts.

Das Beispiel soll veranschaulichen, dass ich mit der rhetorischen Dimension nicht dasselbe meine wie Bereiter/Scardamalia (1987: 303) mit „rhetorical space“: Dies ist im Hinblick auf professionelles Schreiben besonders wichtig. Inhalte werden nicht einfach in verbalisierter Form verfügbar – der Text muss auch *spezifische Darstellungskonventionen* berücksichtigen, die mit der Adressat*innen-Orientierung und der kommunikativen Situation einhergehen. Bei der sprachlichen Ausarbeitung die inhaltliche Präzision zu erlangen, also „What do I mean?“ und „What do I say?“ in Einklang zu bringen, ist nur ein (potentieller) Anfang – um die rhetorischen Anforderungen zu erfüllen, muss es aber noch einen Schritt weiter gehen zur Frage: „How do I say it?“

Die Unterscheidung zwischen heuristischen und rhetorischen Anforderungen beim Schreiben ist *nicht* einfach eine Unterscheidung zwischen Inhalt und Form, sondern eine zwischen Erkenntnis(prozess) und Textgestaltung.

Heuristisch meint im HRAH-Konzept: fokussiert auf den Erkenntnisprozess. Wenn Schreiber*innen sich auf die heuristische Dimension konzentrieren (und die rhetorische ausklammern), agieren sie befreit von den Beschränkungen der auf spezifische Kommunikationssituationen ausgerichteten Konventionen. Dies impliziert jedoch nicht, dass sie ‚frei von Sprache‘ agieren würden.

Rhetorisch meint im HRAH-Konzept in adressat*innen-orientierter Weise und unter Berücksichtigung der Erfordernisse der Kommunikationssituation. Es geht also um den Fokus auf Textgestaltung und nicht lediglich um ‚Versprachlichung‘ oder die ‚Ausarbeitung in sprachlicher Form‘.

Schreiber*innen können heuristische und rhetorische Anforderungen getrennt oder integriert bearbeiten. Dies hat Konsequenzen für das Verständnis der Interaktion von sprachlicher und inhaltlicher Ausarbeitung: Wenn *in der heuristischen Dimension* Inhalte im Medium der Sprache ausgearbeitet, verfeinert, weiterentwickelt werden, wenn Zusammenhänge geklärt werden, indem sie aufgeschrieben werden, dann muss dies nicht zwingend unter Berücksichtigung *der rhetorischen Anforderungen* geschehen. Die Unterscheidung zwischen der heuristischen und

rhetorischen Dimension ist keine zwischen Gedanken und Sprache oder zwischen Inhalt und Form. Sie bezieht sich auf unterschiedliche Perspektiven bzw. Reflexionsräume: Während die heuristische Dimension einen Reflexionsraum zwischen den Inhaltsbezügen und den Schreiber*innen eröffnet, kommt bei der rhetorischen Dimension eine kommunikative Öffentlichkeit ins Spiel: die Adressat*innen.

Die Adressat*innen/Leser*innen-Perspektive spielt im HRAH-Konzept eine ähnlich wichtige Rolle wie im Konzept des *Knowledge Crafting* von Kellogg (2008), das Schreiben wird allerdings aus einer anderen Perspektive betrachtet: Während Kellogg auf ontogenetische Entwicklung fokussiert, bezieht sich das HRAH-Konzept auf die aktualgenetische Arbeit am Text im Schreibprozess. Im HRAH-Konzept wird keine Hierarchisierung der Dimensionen angestrebt. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass im professionellen Schreiben *Knowledge Crafting* stattfindet und die Schreiber*innen in der Lage sind, die heuristische und die rhetorische Dimension zu bearbeiten – allerdings nicht zwingend integriert, sondern möglicherweise abwechselnd. Dies kann vor allem beim Schreiben in einer L2 wesentlich – und hilfreich – sein.

Präzisieren und gestalten

Die Unterscheidung zwischen einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension ist auch keine zwischen Planung und Realisierung.⁵⁴ Planungs- wie Realisierungsprobleme können sich in der heuristischen wie in der rhetorischen Dimension ergeben – und erscheinen häufig verschränkt: Ungelöste Probleme in der heuristischen Dimension werden oft in der rhetorischen Gestaltung sichtbar, indem sie sich in Darstellungsproblemen auswirken (vgl. Ortner 2003a: 196). Diese sind häufig an der Schnittstelle zwischen der heuristischen und der rhetorischen Dimension angesiedelt (vgl. Ortner 2003a: 201). In vielen Fällen ist an der Textoberfläche nicht erkennbar, was die Ursachen für die Ausdrucksprobleme sind: heuristische Probleme oder fehlende (sprachliche) Mittel der Textgestaltung.

An dieser Schnittstelle ist die Trennung von heuristischen und rhetorischen Anforderungen ganz besonders interessant. In der Schreibberatung (oder Schreibdidaktik) manifestiert sie sich zuweilen in Fragen wie: „Was möchten Sie damit sagen?“, „Worauf wollen Sie hier hinaus?“ oder „Wie würden Sie das einer Freundin erklären?“ Ziel solcher Fragen ist es, kritisch zu hinterfragen, ob „What do I mean?“ und „What do I say?“ (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 302f) übereinstimmen. Wenn dies geklärt ist und der heuristische Erkenntnisprozess *irgendwie* verbalisiert werden konnte, können als nächster Schritt die rhetorischen Anforderungen („How do I say it?“) in Angriff genommen werden. Die Arbeit in der heuristischen Dimension erfolgt keineswegs losgelöst von *Sprache* – umgekehrt bedeutet Präzisieren im Medium der Sprache noch nicht zwingend, dass die rhetorischen Anforderungen des Zieltexts berücksichtigt werden müssen.

54 Damit ist die Unterscheidung anders gelagert als jene von Krings (1989), der bei der Untersuchung von Textproduktionsprozessen deutscher Studierender in der L2 Französisch *Planungsprobleme* und *fremdsprachliche Realisierungsprobleme* als Analysekategorien heranzieht (die Studierenden verfassen Bewerbungen für Aupair-Aufenthalte und Texte zu Bildgeschichten).

Auch in Translationsprozessen kann die Unterscheidung zwischen heuristischer und rhetorischer Dimension getroffen werden. Die heuristische Dimension ist in einer Art „transfer stage“ (Kaiser-Cooke 2004: 61) zwischen Ausgangstext und Zieltext zu denken und unabhängig von der Realisierung in einer *Einzelsprache* (für genauere Ausführungen dazu vgl. Abschnitt 4.4.2.2.).

3.3.1.2 *Exkurs zum HRAH-Konzept II: Anforderungen, Anforderungsniveaus und Herausforderungen*

Die zweite Unterscheidungslinie im HRAH-Konzept verläuft zwischen Anforderungen und Herausforderungen. Anforderungen liegen in der Schreibaufgabe selbst – Herausforderungen entstehen in der Wahrnehmung durch die Schreiber*innen. Antos (1982) führt eine ähnliche Unterscheidung im Hinblick auf das Formulieren aus und unterscheidet zwischen Formulierungsproblemen, die „beim Textherstellen auftreten [...] und im Verlauf der Formulierungsarbeit sukzessive gelöst werden“ (Antos 1982: 31) und Formulierungsschwierigkeiten, nämlich „Psychisch-emotionale[n] Phänomene[n], die als Reaktionen auf die (oft aufwendige) Handlungsweise FORMULIEREN zu verstehen sind“ (Antos 1982: 15). Das Problem ist sozusagen die sachliche Seite der ‚Hürde‘, die Schwierigkeit die subjektiv-emotionale. Ähnlich ist die Unterscheidung zwischen Anforderungen und Herausforderungen im HRAH-Konzept gelagert.

In Schreibsituationen lässt sich zwischen Anforderungen und Herausforderungen noch eine ‚Zwischenebene‘ annehmen: Anforderungsniveaus. Becker-Mrotzek/Schindler (2007) sehen Anforderungsniveaus im „von der Schreibaufgabe geforderten Textmuster“ begründet und beschränken sich damit auf die Schreibaufgaben selbst ohne weitere Aspekte aus der Schreibsituation in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus werden Anforderungsniveaus ausschließlich in der heuristischen Dimension verortet: „Das Anforderungsniveau liegt umso höher, je stärker das eigene Wissen für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden muss“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 16). Dies ist typisch für die Reflexion von Schreibformen, die sich an wissenschaftlichem und argumentativem Schreiben orientieren. Wenn Anforderungsniveaus im professionellen Schreiben analysiert werden sollen, muss jedoch auch die rhetorische Dimension der Textgestaltung berücksichtigt werden.

In meinem Modell beziehe ich ‚Anforderungsniveau‘ dementsprechend auf die heuristische und auf die rhetorische Dimension. Darüber hinaus verstehe ich Anforderungsniveaus prozessorientiert: bezogen auf die Bedingungen und Ziele in einer spezifischen Schreibsituation. Während die Anforderungen – allgemeiner – in der *Schreibaufgabe* liegen, fasse ich Anforderungsniveaus spezifischer (was genau erfordert die jeweilige *Schreibsituation*?) und dynamischer (Anforderungsniveaus ändern sich im Laufe des Schreibprozesses).

Die Wahrnehmung von hohen Anforderungsniveaus kann bei individuellen Schreiber*innen zu heuristischen und/oder rhetorischen Herausforderungen führen. Diese Aspekte und Zusammenhänge werden nun anhand des zweiten Teils,

des PROSIMS-Schreibprozessmodells, nämlich dem Situationen-Zoom-Modell (SZM), genauer ausgeführt.

3.3.2 Der zweite Teil des PROSIMS-Schreibprozessmodells: Das Situationen-Zoom-Modell (SZM)

Im zweiten Teil des Modells, dem Situationen-Zoom-Modell (SZM), wird in die Schreibsituation hineingezoomt, um jene Faktoren zu identifizieren, die die Schreibsituation bestimmen (vgl. Abb. 2):

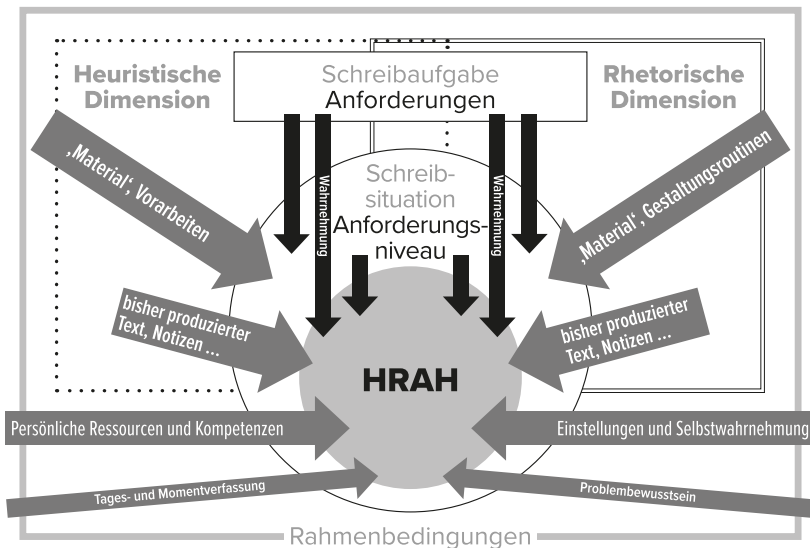


Abb. 2: PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 2 – Das Situationen-Zoom-Modell (SZM)

Die Schreibsituation wird einem weiter gefassten Problemraum mit einer heuristischen und einer rhetorischen Dimension verortet. Die Schreibaufgabe mit ihren Anforderungen ist Teil dieses Problemraums und wirkt auf die Schreibsituation – zusammen mit den Bedingungen, die in eventuellen früheren Schreibsituationen (oder früheren Schreibprozessen) geschaffen wurden und das Anforderungsniveau der Schreibsituation mitbestimmen: ‚Material‘ in Form von Vorarbeiten und Gestaltungsroutinen oder bisher produzierter Text bzw. Notizen, die sich auf den Erkenntnisprozess und/oder die rhetorische Gestaltung des Texts beziehen können. Im Zentrum der Schreibsituation stehen die HRAH: Sie sind im Kontext der Wahrnehmung der Schreibaufgabe und ihrer Anforderungen durch die Schreiber*innen zu sehen: vor dem Hintergrund von Ressourcen und Kompetenzen, Einstellungen, Selbstwahrnehmung, Tagesverfassung und Problembewusstsein.

Die im Modell dargestellten Einflussfaktoren können in drei Bereiche gebündelt werden: Zunächst die *Schreibaufgabe* als Einflussfaktor, aus dem sich die allgemeinen Anforderungen ergeben, weiters spezifische *Bedingungen der Schreibsituationen*, die zu bestimmten Anforderungsniveaus führen und schließlich die individuelle *Perspektive der Schreiber*innen*, vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, Einstellungen und Emotionen, die dazu führen kann, dass in bestimmten Situationen Herausforderungen entstehen – oder auch nicht.

Die Schreibaufgabe als Einflussfaktor

Anforderungsprofile von Schreibaufgaben können je nach Textsorte, Zielsetzungen und Kommunikationssituation in ihrem heuristischen und rhetorischen Anspruch variieren. Spezifische Anforderungen an den Text stellen jeweils unterschiedliche Anforderungen an die Schreiber*innen. In der heuristischen Dimension geht es um die Entwicklung von Perspektiven und um die Klärung von Zusammenhängen – und in der rhetorischen Dimension um die Textgestaltung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene (vgl. Kap. 1).

In Kap. 6 werden die Schreibaufgaben in den Fallstudien im Hinblick auf ihre spezifischen Anforderungen analysiert. Wie hohe oder niedrige Anforderungen eine Textproduktion an Schreiber*innen stellt, wie also das jeweilige *Anforderungsniveau* beschaffen ist, hängt nicht nur vom anvisierten Text ab, sondern noch von weiteren Parametern der Schreibsituation.

Bedingungen der Schreibsituation

Die heuristischen und rhetorischen Anforderungen einer Schreibaufgabe (auf der Produktebene) zu identifizieren, ist also ein erster Schritt, reicht aber noch nicht aus, um das *Anforderungsniveau* einer Schreibsituation zu bestimmen. Erst wenn zusätzliche Faktoren einbezogen werden, lassen sich präzisere Aussagen treffen. So ist etwa zu berücksichtigen, inwiefern Schreiber*innen auf bereits früher (eventuell bereits in früheren Schreibprozessen) erarbeitetes ‚Material‘ zurückgreifen können, das sie als Ressource in eine Schreibsituation einbringen (z.B. Notizen, früher verfasste Texte und/oder mentale Repräsentationen davon).

Auch Vorerfahrungen spielen eine wichtige Rolle: Dazu gehören Schreiberfahrungen sowie (in früheren Schreibprozessen aufgebautes) Fachwissen. In Kompetenzmodellen wird hier auf den Teilbereich Content Knowledge/Kontent verwiesen (vgl. Abschnitt 2.1 und 2.2.). Das Schreiben über „familiar topics“ wird von Schreiber*innen in der Regel als leichter empfunden, es kommen mehr Ideen, und sie sind oft besser strukturiert (vgl. Caccamise 1987: 238 und Berkenkotter 1983: 131). Kann auf ‚Material‘ aus aktuellen oder früheren Schreibprozessen zurückgegriffen werden, wirkt sich dies auf das Anforderungsniveau aus: Ist das ‚Material‘ bereits gut strukturiert, reicht beim (Weiter-)Schreiben oft großteils *Knowledge Telling* aus (vgl. Abschnitt 7.4.1.).

‚Material‘ kann aus der heuristischen Dimension stammen oder ein rhetorisches Repertoire darstellen (z.B. Textprozeduren in einer bestimmten Zielsprache). Der Terminus ‚Material‘ soll betonen, dass nicht Wissen, Kompetenzen oder Schreiberfahrungen auf einer allgemeinen Ebene gemeint sind, sondern auf die konkrete

Schreibaufgabe ausgerichtete spezifische Ressourcen. Wenn z.B. ein Abstract verfasst werden soll, macht es einen Unterschied, ob sich dieses Abstract auf einen Fachartikel bezieht, der bereits fertig vorliegt – oder auf ein Forschungsvorhaben, das sich erst im Entwicklungsstadium befindet. Und wenn ein Fachartikel verfasst werden soll, macht es einen Unterschied, ob der/die Schreiber*in schon früher zu einem ähnlichen Thema publiziert, geforscht oder vorgetragen hat, oder ob es sich um ein Thema oder eine Fragestellung handelt, die gänzlich neu ausgearbeitet werden soll. Diese Unterschiede bestimmen das Anforderungsniveau der Schreibaufgabe entscheidend mit. Sie sind aber nicht (nur) in der Schreibaufgabe selbst begründet, sondern vielmehr als schreiber*in-bezogene Kontextfaktoren zu sehen. Schreibaufgabe und Kontextfaktoren wirken in der *Schreibsituation* zusammen.

Schreibsituationen und ihre spezifischen Anforderungsniveaus können zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schreibprozess in den Blick genommen werden. Durch den Einsatz von Strategien und Routinen im Schreibprozess verändern sich Schreibsituationen laufend – und damit auch das Verhältnis zwischen vorhandenem ‚Material‘ und (noch) zu erfüllender Schreibaufgabe. Die Schreibsituation ist eine dynamische Größe (vgl. das Situationen-Abfolge-Modell, SAM, in 3.3.1.). Die Berücksichtigung dynamischer Veränderungen ist bedeutsam, weil Routinen und Strategien in der Regel nicht auf den Schreibprozess als Ganzes bezogen sind, sondern auf die jeweils aktuelle Schreibsituation.

So wurden während des Schreibprozesses u.U. bereits entsprechende Konzepte entwickelt, Zusammenhänge geklärt (heuristische Dimension) oder entsprechende sprachliche Mittel in der Zielsprache oder Darstellungskonventionen zur Textsorte recherchiert (rhetorische Dimension). Der bisher verfasste Text enthält – in heuristischer und in rhetorischer Hinsicht – getroffene Entscheidungen, die den weiteren Schreibverlauf beeinflussen und mit steuern. Damit beeinflusst der bisher entstandene Text das Anforderungsniveau in der jeweiligen Schreibsituation: Er kann einen Weg vorgeben, der erfolgreich weiterverfolgt werden kann (bis ein Problem auftaucht) oder er kann bereits in eine Sackgasse geführt haben, aus der die Schreiber*innen erst wieder herausfinden müssen.

Die Perspektive der Schreiber*innen

Aus hohen Anforderungsniveaus in Schreibsituationen können sich – gefiltert durch individuelle Wahrnehmung – Herausforderungen ergeben, die wiederum einen wichtigen Ansatzpunkt für Schreibstrategien darstellen. So hat z.B. bereits Molitor-Lübbert (1989: 290) in ihren Fallstudien zu Schreibstrategien von fünf Akademiker*innen einen Zusammenhang zwischen dem „subjektiven Schwierigkeitsgrad der Textproduktion“ und dem Einsatz von Planungsaktivitäten festgestellt, und Bräuer/Brinkschulte/Halagan (2017: 52) haben beobachtet, dass Schreibstrategien erst dann „bedeutsam und selbstwirksam“ werden, wenn sie tatsächlich gebraucht werden. Aber wovon hängt dieser „subjektive Schwierigkeitsgrad“ ab?

Herausforderungen sind nicht direkt aus dem Anforderungsniveau der Schreibsituation (und schon gar nicht direkt aus der Schreibaufgabe) abzuleiten. Im Extremfall können „auch Urlaubspostkarten [...] zum Problem werden“ – oder

„Romane zur Routine“ (Wrobel 1995: 23). Herausforderungen sind als eine subjektive Größe zu betrachten, die in der Wahrnehmung von Schreiber*innen liegt. Sie ergeben sich aus einem Zusammenspiel von Anforderungen, situativen und individuellen Faktoren. Sie haben mit der subjektiven Wahrnehmung der kognitiven Anstrengung zu tun, die für das (Weiter-)Schreiben in einer spezifischen Schreibsituation notwendig ist, dem „cognitive load“, dem „perceived effort invested by a performer during the execution of that task“ (vgl. Seeber 2015: 20).⁵⁵ Herausforderungen beziehen sich auf die Anstrengung während der Bearbeitung – und auf die *Antizipation* dieser Anstrengung.⁵⁶

Bei der Identifizierung von Herausforderungen kann zunächst unterschieden werden zwischen Herausforderungen, die schon vor oder bei Schreibbeginn wahrgenommen werden und Herausforderungen, die erst während des Schreibprozesses auftauchen – nämlich dann, wenn es Schreiber*innen schwierig erscheint, ein Problem zu lösen.

Zu den Einflussfaktoren auf Herausforderungen zählen – neben Anforderungen und Anforderungsniveaus – persönliche Ressourcen und Kompetenzen, Einstellungen, Rahmenbedingungen, Problembewusstsein und Tagesverfassung. Ein Teil der Einflussfaktoren liegt damit weder in der Schreibaufgabe, noch bei den Schreiber*innen oder der Schreibsituation im engeren Sinn, sondern vielmehr in der Einbettung der Schreibsituation in bestimmte Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Infrastruktur). Mehrere Gruppen von Faktoren hängen aber von den Schreiber*innen selbst ab, ihren Erfahrungen, Einstellungen und ihrer Persönlichkeit:

- *Persönliche Ressourcen und Kompetenzen*: Schreiber*innen verfügen über unterschiedliche Ressourcen, sie unterscheiden sich in ihrer Zielsprach- und Textkompetenz, in ihrem thematischen Fachwissen und in ihrem Erfahrungsschatz im wissenschaftlichen bzw. professionellen Schreiben. Sie verfügen über unterschiedliche Repertoires an Strategien und Routinen, und über unterschiedlich viel Geduld und/oder Durchhaltevermögen etc. Die Ressourcen, die Schreiber*innen mitbringen, (und das Wissen um diese Ressourcen) bestimmen entscheidend mit, inwieweit, wo und wie sie Herausforderungen beim Schreiben identifizieren.

55 Seeber bezieht sich hier auf Simultandolmetschen, aber die Überlegungen zum „cognitive load“ sind gut auf andere Kontexte übertragbar, in diesem Fall auf professionelles Schreiben.

56 Alves/Gonçales (2015: 110) weisen auf Probleme bei der Messung des Faktors ‚Anstrengung‘ („effort“) hin und auf Unklarheiten dabei, nach welchen Indikatoren diese Messung vonstattengeht. Das Konzept der Anforderungen und Herausforderungen zielt nicht auf eine solche Messung. Es geht um die subjektive Wahrnehmung von Herausforderungen durch individuelle Schreiber*innen.

- *Einstellungen und Selbstwahrnehmung*: Wie Schreiber*innen ihre persönlichen Kompetenzen und Ressourcen wahrnehmen, hat mit Einstellungen – zu sich selbst und zum Schreiben – zu tun, mit ihrer Selbstwahrnehmung als Schreiber*in, ihrer Selbstwirksamkeitserwartung, ihrem Selbstbewusstsein oder ihren (Schreib-)Ängsten sowie ihrer Motivation. Dazu kommen Schreiberfahrungen und Einstellungen gegenüber verschiedenen Schreibaufgaben, schreibdidaktischen Empfehlungen oder Vorgehensweisen beim Schreiben.
- *Problembewusstsein*: ist die Grundlage dafür, Probleme beim Schreiben überhaupt zu identifizieren. Die Wahrnehmung von Problemen kann zu Herausforderungen führen, aber auch helfen, sie zu bewältigen und die Probleme zu lösen.
- *Tages- und Momentverfassung*: Die körperliche und seelische Verfassung von Schreiber*innen an einem Tag oder in einem Moment im Schreibprozess ist ein wesentlicher Faktor. Manche Schreiber*innen versuchen bewusst, ihre Tagesverfassung für das Schreiben mit zu steuern (vgl. Abschnitt 7.7.1.1.).
- *Rahmenbedingungen*: Rahmenbedingungen wie Zeit, Schreibort, Infrastruktur etc. können als Ressourcen empfunden werden oder als Einschränkungen. Sie sind teilweise steuerbar, teilweise von außen vorgegeben. Die Bedürfnisse und Präferenzen von Schreiber*innen unterscheiden sich stark voneinander (vgl. Abschnitt 7.7.1.).

Die genannten Faktoren wirken von Beginn an in den Schreibprozess und die Schreibsituationen hinein. Während des Schreibprozesses ändert sich die Schreibsituation aber insofern, als zusehends bereits verfasster Text die dynamisch wechselnden Anforderungsniveaus mitbestimmt. Dies gilt für heuristische wie rhetorische Aspekte.

3.3.3 Der dritte Teil des PROSIMS-Schreibprozessmodells: Das Situationsen-Wechselwirkungen-Modell (SWM)

Anforderungen und Herausforderungen bieten *Ansatzpunkte* für Strategien und Routinen, sie legen aber noch nicht fest, *welche* Strategien tatsächlich zum Einsatz kommen. Der individuelle Einsatz von Strategien und Routinen ist in Abhängigkeit von Herausforderungen bzw. Erfordernissen der Schreibsituation zu sehen, und im Kontext von Schreibgewohnheiten, Sprach(en)- und Strategierepertoire, individuellen Bedürfnissen, Erfahrungen aus früheren Schreibsituationen, schreibdidaktischen Empfehlungen, Motivation und spezifischen Schreibzielen. Das Situationsen-Wechselwirkungen-Modell (SWM) in Abb. 3 visualisiert dieses komplexe Geflecht von Anforderungen, Herausforderungen, Routinen, Strategien und Spracheneinsatz, verwoben mit dem Kontext unterschiedlicher Einflussfaktoren:

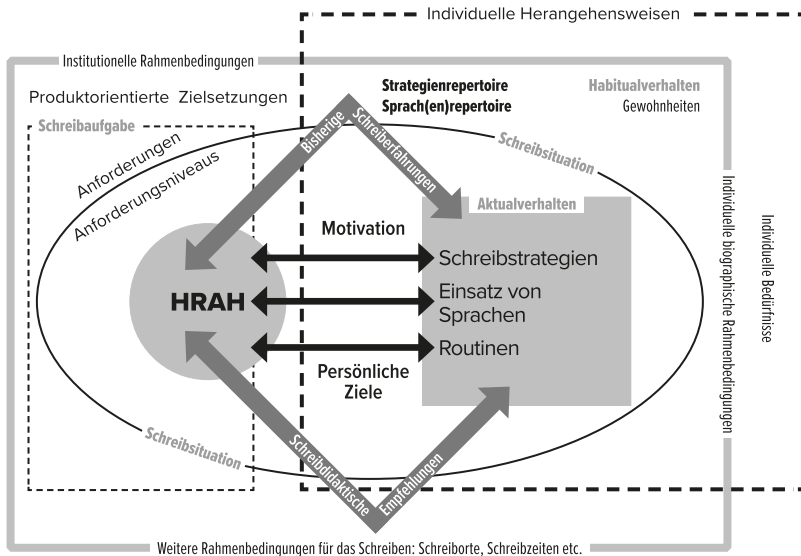


Abb. 3: PROSIMS-Schreibprozessmodell Teil 3 – Das Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM)

Die Schreibsituation verbindet produktorientierte Zielsetzungen mit individuellen Herangehensweisen. Das Aktualverhalten von Schreiber*innen ist einerseits innerhalb von Schreibsituationen zu sehen, andererseits im Zusammenhang mit ihrem Strategien- und Sprachenrepertoire und ihrem Habitualverhaltens im Kontext individueller (sprachen- und schreib-)biographischer Rahmenbedingungen und individueller Bedürfnisse. Bisherige Schreiberfahrungen und schreibdidaktische Empfehlungen wirken sich ebenfalls auf das Verhältnis von Aktualverhalten und HRAH aus; Motivation oder persönliche Ziele von Schreiber*innen (z.B. den Text möglichst effizient zu produzieren oder das Schreiben als Lernsituation zu nützen) sind als weitere Einflussfaktoren zu sehen (vgl. Kap. 7 und 8). Institutionelle Rahmenbedingungen sowie weitere Rahmenbedingungen, die im *Real Life Writing* (häufig) von Schreiber*innen mitgestaltet werden können (wie Schreiborte oder Schreibzeiten), stecken den Rahmen des Schreibprozesses ab, während individuelle Herangehensweisen und individuelle Bedürfnisse über diesen Rahmen hinausreichen.

Das Aktualverhalten ist als Teil dieses dynamischen Systems zu sehen, und verbindet Schreibsituationen miteinander (wie im Situationen-Abfolge-Modell, SAM, zu sehen war). Schreiber*innen agieren in einer Schreibsituation und gelangen dadurch von einer Schreibsituation in die nächste. Jede bewältigte Schreibsituation, jeder Schreibprozess wird Teil des Erfahrungsschatzes von Schreiber*innen

und wirkt so auf spätere Schreibsituationen ein. Routinen und Strategien setzen an Anforderungsniveaus und eventuellen Herausforderungen in einer Schreibsituation an und sind in einem komplexen System von weiteren Wechselwirkungen zu sehen.

Im Folgenden werden zwei spezifische Aspekte des Einsatzes von Strategien und Routinen in Schreibsituationen genauer ausgeführt: Funktionen des Wechsels zwischen heuristischer und rhetorischer Dimension und die Möglichkeit der Zerlegung von Anforderungen im Problemraum.

Wechselnder Fokus auf heuristische oder rhetorische Dimension

Bei der sukzessiven Ausarbeitung von Texten wird Schritt für Schritt eine Version erarbeitet, die auf die Anforderungen der Kommunikationssituation ausgerichtet ist. In vielen Fällen werden heuristische und rhetorische Anforderungen gleichzeitig bearbeitet. Dies gilt für Routineaufgaben und für routinierte Schreiber*innen, die es gewohnt sind, mehrere Aspekte des Texts in einer ‚mehrspurigen‘ „Parallelaktion“ (wie bei Ortner 2000 ausgeführt, vgl. Abschnitt 3.1.2) im Aufmerksamkeitsfokus zu behalten. Die schrittweise Ausarbeitung der Perspektivierung von Propositionen und Zusammenhängen ist dann gleichzeitig eine Annäherung an die leser*innen-orientierte Darstellung. Solange es Schreiber*innen kognitiv möglich ist, beide Dimensionen integriert zu bearbeiten, wird die Textproduktion mit diesem Doppelfokus in der Regel als effizient und sinnvoll eingestuft.

An schwierigen Stellen, bei heuristisch oder rhetorisch ‚kniffligen‘ Problemen kann dieses ‚mehrspurige‘ Arbeiten jedoch sehr herausfordernd sein – oder sogar überfordern. Herausforderungen entstehen durch die subjektive Wahrnehmung, dass die angestrebte Tätigkeit mit den vorhandenen Ressourcen nicht oder nur schwer zu bewältigen ist, die kognitiven Kapazitäten und/oder die vorhandene Wissensbasis dafür nicht ausreichen. In solchen Fällen kann eine „Reduktion der Ressourcenanforderungen“ sinnvoll sein, wie sie aus dem Bereich der Lernstrategien bekannt ist (vgl. Brünken/Seufert 2006: 30f). Wenn in bestimmten Phasen oder Schreibsituationen nur auf eine der beiden Dimensionen fokussiert und die andere vorübergehend ausgeklammert wird, dann werden die Ressourcenanforderungen deutlich reduziert (beim Schreiben in der L1 wie in der L2).

Schreibende verwenden unterschiedliche Strategien und Techniken, um Ressourcenanforderungen zu reduzieren. Etliche davon werden in Schreibratgebern beschrieben. Häufig geht es um die Bewältigung von Anforderungen in der heuristischen Dimension und ein vorübergehendes Ausklammern von rhetorischen Anforderungen: z.B. in allen Arten von ‚Plänen‘, Skizzen, Memos, „Shitty first drafts“ (Lamott 1995: 21), Clustern, Mindmaps etc. Das Arbeitsgedächtnis wird entlastet, indem nicht auf alles auf einmal fokussiert wird (vgl. Abschnitt 3.1.4.). In Clustern, Mindmaps oder Skizzen kann das Miteinbeziehen von Visualisierungen (z.B. durch Pfeile oder andere Formen der Darstellung von Zusammenhängen) noch zusätzlich zu einer Optimierung der Ressourcenverteilung beitragen, indem neben sprachlichen noch außersprachliche Zeichen verwendet werden, was die

Verarbeitung in verschiedenen kognitiven Subsystemen unterstützt und dadurch die Kapazitäten erweitern kann (vgl. Brünken/Seufert 2006: 30f).

Ein vorübergehendes Ausklammern der rhetorischen Dimension bedeutet aber nicht, dass bei der „Arbeit am Wissen“ (Eigler 2006: 204) auf das Medium der Sprache verzichtet würde. Es bedeutet lediglich, dass *Sprache befreit von kommunikativ-rhetorischen Überlegungen (oder Einschränkungen)* gebraucht werden kann. Dies kann sich darin äußern, dass vorerst auf das Ausformulieren von Sätzen verzichtet wird und ‚nur‘ Notizen gemacht werden oder Gedankengänge in einer anderen Sprache als der Zielsprache (oder einem anderen Register) aufgeschrieben werden oder mit anderen darüber gesprochen wird – wie etwa in der Schreibberatung zum wissenschaftlichen Schreiben. Wie A und B zusammenhängen, warum ein Thema gewählt wurde, was es mit dem Fach zu tun hat, was dafür davon für das Fach interessant sein könnte und wie relevant das Thema insgesamt für das jeweilige Fach ist, können Schreiber*innen in unterschiedlichen Registern verhandeln – und in verschiedenen Sprachen.

Zerlegung der Anforderungen im Problemraum

Nach Ortner (2003b: 65) kann mittels Schreibstrategien entweder der Prozess, das Produkt oder das Problem zerlegt werden. Ortner (2000) hat mit seiner Systematik von Schreibstrategien auf die Zerlegungsmöglichkeiten von Prozess und Produkt fokussiert. Die – bei Bedarf – getrennte Bearbeitung von heuristischen und rhetorischen Anforderungen bzw. Herausforderungen ist eine Möglichkeit, das *Problem* bzw. genauer gesagt: *Anforderungen im Problemraum* zu zerlegen. Eine solche Art der Zerlegung schafft Anknüpfungspunkte für Analysegespräche in der Schreibberatung (vgl. Clementi/Hoyer-Neuhold/Schörner 2006: 141–144). So können wissenschaftliche Fragestellungen in Alltagssprache verhandelt werden, mit allen Charakteristika mündlichen Sprachgebrauchs der Nähe, unter Einsatz von Mimik und Gestik, mit Halbsätzen und Andeutungen. Zwar werden aller Wahrscheinlichkeit nach auch in solchen Gesprächen zentrale Fachausdrücke verwendet, sie müssen aber nicht in „alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) eingebettet sein. Das Gespräch ist zudem nicht zwingend auf die Zielsprache reduziert: Es können alle Sprachen herangezogen werden, die den Gesprächspartner*innen zur Verfügung stehen. Im Dialog stehen Inhalte, Perspektiven und Zusammenhänge im Vordergrund.

Heuristische und rhetorische Dimension können also bei Bedarf getrennt *bearbeitet* werden, sind jedoch auch in Wechselwirkungen und Abhängigkeitsverhältnissen zu sehen. Bei der Arbeit in der heuristischen Dimension können Gestaltungsideen kommen und die Arbeit in der rhetorischen Dimension kann wiederum zu weiteren Erkenntnissen führen. Wenn auf eine der beiden Dimensionen fokussiert wird, besteht jedoch nicht von vornherein der *Anspruch, Zusammenhänge/Erkenntnisse* und Textgestaltung gleichzeitig zu bearbeiten. Die Befreiung von diesem Anspruch kann entlastend wirken.

Das vorübergehende Ausklammern von Anforderungen aus der rhetorischen und/oder heuristischen Dimension bezieht sich nicht zwingend auf die *gesamte* Dimension. Es können gezielt bestimmte *Aspekte* ausgeklammert werden. Solche

Möglichkeiten der Zerlegung schaffen eine enorme Flexibilität beim Schreiben – und Professionalität besteht u.a. darin, diese Flexibilität im situationsspezifischen „opportunismus“ (Rose 1984: 83) effektiv nützen zu können.

3.3.4 Zur Kompatibilität mit anderen Ansätzen

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell stellt einen eigenständigen Ansatz dar, der auf die situative und individuelle Funktionalität von Strategien und Routinen fokussiert. Das Modell steht dadurch nicht prinzipiell im Widerspruch zu bestehenden Ansätzen, verfolgt jedoch andere Erkenntnisinteressen: Es wird auf Faktoren fokussiert, die die wechselnden Schreibsituationen bestimmen. Teilaktivitäten sind im Kontext dieser Faktoren zu sehen: Strategien und Routinen knüpfen an Zielsetzungen an, die aus den jeweiligen Faktorenkonstellationen in einer Schreibsituation abzuleiten sind.

Das Modell folgt einem konstruktivistischen, systemtheoretischen Ansatz: Indem Zusammenhänge zwischen Faktorenkonstellationen modelliert werden, ergibt sich eine mehrdimensionale Perspektive auf Abhängigkeitsrelationen. Damit werden Herausforderungen beim Schreiben in einem komplexen System von Beziehungen verortet, das allerdings selbst nur einen Ausschnitt aus der Hyperkomplexität der Beziehungen im *Real Life Writing* darstellt und auf „Realitätskonstruktionen durch Individuen“ (Lange/Wiethoff 2014: 285) Bezug nimmt. Hyperkomplexität verstehe ich mit Kleve (2005) als

Komplex(ität) einer Mehrzahl von Selbstbeschreibungen. Jede einzelne Selbstbeschreibung enthält [...] selbst wiederum jeweils die Möglichkeit anderer, kontingenter Beschreibungen. Die Vielzahl der Elemente, aus denen sich (relational) eine Beschreibung verknüpft, könnte auch anders verknüpft werden. Die jeweiligen Komplexitäten könnten auch anders reduziert werden. (Kleve 2005: 77)

Damit stellt das Modell eine spezifische Perspektive auf das Schreiben dar, die – im Interesse, Ansatzpunkte für Strategien und Routinen zu identifizieren – auf *Anforderungen und Herausforderungen in spezifischen Schreibsituationen* fokussiert und nicht auf andere Aspekte des Schreibens. Es werden keine Vorhersagen über Schreibprozessverläufe getroffen. Stattdessen werden Einflussfaktoren auf individuelle und situative Unterschiede identifiziert. In einem solchen „systemischen Ansatz wird der Mensch (und das Problem, das er lösen möchte,) nicht isoliert von seiner Umwelt betrachtet, sondern immer einerseits innerhalb des Systems, in dem er agiert, und andererseits im Kontext seines gesamten Lebens“ – wie Lange/Wiethoff (2014: 285) in Bezug auf systemische Schreibberatung ausführen.

Die „Dynamic Systems Theory“ (DST) – die ursprünglich aus den Naturwissenschaften stammt – beschäftigt sich mit Systemen, deren Veränderungen nicht berechenbar sind, weil zu viele Faktoren in ihren jeweiligen Wechselwirkungen berücksichtigt werden müssten. Dies gilt auch für den Schreibprozess (vgl. Jacobs/Perrin 2014: 187): Die sich laufend verändernden Schreibsituationen sind Einflussfaktoren unterworfen, die sich ebenfalls beständig verändern und durch ihre

Veränderungen weitere Veränderungen bei anderen Faktoren auslösen usw. Für die Analyse von professionellem Schreiben und Translation ist die DST daher besonders geeignet (vgl. Göpferich 2015b).

Die Komplexität des Systems kann einerseits als Erklärungsansatz dafür herangezogen werden, warum individuelle Vorgehensweisen bei der Textproduktion nicht vorhergesagt werden können (vgl. Risku/Windhager 2015: 37) und veranschaulicht andererseits, warum Strategien und Routinen in individueller *und* in situativer Variation betrachtet werden müssen.

Verhältnis des HRAH-Konzepts zum Problemlöseansatz

Das HRAH-Konzept ist mit Problemlöseansätzen vereinbar, sofern *ill-defined problems* und kreative Lösungsansätze einbezogen werden (vgl. Abschnitt 3.1.1.). Probleme (bedingt durch hohe Anforderungsniveaus) können jederzeit während des Schreibprozesses auftauchen – und im Idealfall gelöst werden. Bis die Lösung gefunden ist, können diese Probleme aber dazu führen, dass das Schreiben als mühsam oder anstrengend empfunden wird.

Herausforderungen bestehen jedoch nicht darin, dass beim Schreiben Probleme gelöst werden müssen und dadurch in manchen Schreibphasen die Anforderungsniveaus höher sind als in anderen. Sie entstehen erst dadurch, dass Schreiber*innen diese erhöhten Anforderungsniveaus vor dem Hintergrund ihrer Kompetenzen und anderer persönlichen Faktoren sowie weiterer Rahmenbedingungen *wahrnehmen*. Die Herausforderungen bestehen in der Antizipation von Schwierigkeiten (im Antos'schen Sinn) vonseiten der Schreiber*innen. Ein gewisses Problembewusstsein ist erforderlich dafür, dass Schreiber*innen ein Problem als solches erkennen. Herausforderungen können sich auf unterschiedlichen Ebenen (heuristisch oder rhetorisch) und an unterschiedlichen Stellen im Schreibprozess ergeben. Manche der Herausforderungen werden von Schreiber*innen von vornherein antizipiert, andere wachsen erst während des Schreibens angesichts von spezifischen Problemen, für die sich nicht gleich eine Lösung findet.

Herausforderungen als Gegenstück zum Flow

Eine interessante Perspektive auf Herausforderungen ergibt sich durch ihre Kontrastierung mit Schreibsituationen im Flow. Selbst hohe Anforderungen können im Flow scheinbar mühelos bewältigt werden (vgl. Abschnitt 3.1.5.) – Herausforderungen können demnach als eine Art Gegenstück zum Flow betrachtet werden.

Rückt eine Herausforderung in den Vordergrund, ist das – zunächst – oft der Moment des Herauskippens aus dem Flow. Das Bewusstsein wird (wieder) getrübt durch psychische Unordnung (Entropie): Informationen, die einander widersprechen, Erschöpfung, Unsicherheit oder Ratlosigkeit werden (wieder) bewusst.

Das Zerlegen von *Anforderungen* kann helfen, die Herausforderungen zu reduzieren. Die Zerlegung von Anforderungen ist dabei zu unterscheiden von den Formen der Zerlegung (Prozess und Produkt), die Ortner (2000) systematisiert hat (vgl. Abschnitt 3.3.3.). Bei der Zerlegung von *Anforderungen* kann sich die Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte ebenso richten wie auf verschiedene Bündel

von Aspekten. Ein ‚Nicht-Zerlegen‘ dieser Anforderungen bedeutet nicht automatisch „ein Schreiben, das vom natürlichen Schwung (= Flow) getragen wird“, sondern vielmehr, dass eine Vielfalt an Anforderungen *gleichzeitig* berücksichtigt wird. Das kann (in Ausnahmefällen) durch ein ‚Erfliegen‘ (vgl. Ortner 2000: 283) im Flowschreiben geschehen, ein solcher Mehrfachfokus ist dem Flow im Allgemeinen aber nicht besonders förderlich.

Die Komplexität dieser Integration von Anforderungen kann vielmehr zu Herausforderungen führen. Herausforderungen entstehen in jenen Schreibsituationen, die nicht (scheinbar) mühelos bewältigt werden können, wo die Kontrolle über die Tätigkeit verloren geht oder verloren zu gehen droht. Nehmen die Herausforderungen überhand, wird das Schreiben häufig als quälend empfunden, dominiert der Flow, fühlt es sich gut an.

Das Schreiben im Flow kann eine Strategie sein, manche Schreiber*innen überlassen sich ganz bewusst dem „Bewusstseinsstrom“ (Ortner 2000: 358). Dieser Zustand ist für das Schreiben äußerst wünschenswert, dies birgt allerdings (wie Ortner deutlich anspricht) gewisse Gefahren: So ist es im spontanen Flowschreiben schwierig, eine kritische Distanz zum eigenen Text zu gewinnen bzw. zu bewahren oder die eigenen Schreib-Handlungen (kritisch) auf einer Metaebene zu reflektieren. Das Hauptproblem liegt jedoch darin, dass Schreiber*innen, die nur im Flow schreiben können und/oder wollen, so abhängig sind von ihrer ‚Inspiration‘, dass keine anderen Strategien zur Verfügung stehen, wenn der Flow versiegt oder sich erst gar nicht einstellt.

Darüber hinaus fehlen Flow-orientierten Spontanschreiber*innen oft Strategien zur Weiterverarbeitung von Ideen und Textteilen, die im Flow notiert worden sind. Die ‚Knochenarbeit‘ beim Schreiben stellt Anforderungen (und Herausforderungen) an die Schreiber*innen, die in der Regel nicht alle im Flow bewältigt werden können. Der Flow schenkt Einfälle, aber – zumindest bei der Produktion von komplexen Langtexten – keine fertigen Texte: „Einfälle sind Geschenke, aber: Man muß sie verarbeiten“ (Ortner 2000: 247). Und bei der Verarbeitung können Probleme und Herausforderungen auftauchen – die wiederum Anknüpfungspunkte für Schreibstrategien und Strategien bieten, mit denen sie im Idealfall erfolgreich bewältigt werden.

Wenn Texte in der heuristischen und rhetorischen Dimension gleichzeitig ‚erfolgen‘ werden können, ist dies ein Glücksfall. Zur Professionalität gehört jedoch, solche ‚Ausnahmeflüge‘ beim Schreiben nicht beständig zu erwarten oder vorauszusetzen. Es müssen auch Aufgaben erfüllt und Schreibsituationen bewältigt werden, bei denen es *nicht* so leicht geht. Dies erfordert die Bereitschaft, das zu erhinken, was sich nicht erfliegen lässt (vgl. Ortner 2000: 283).⁵⁷

Zwischen dem Fliegen und dem Hinken liegen allerdings noch eine ganze Reihe von weiteren Bewegungsarten, die den Alltag des professionellen Schreibens

57 Ortner bezieht sich hier auf einen Ausspruch von Rückert, der auch von Freud öfter zitiert worden sein soll: „Was man nicht erfliegen kann, muß man erhinken.“ (Ortner 2000: 283).

ausmachen: vom vorsichtigen, gemächlichen oder schnellen Gehen, über kurze Sprints und Gratwanderungen bis hin zum Marathon. Wie Schreiber*innen sich dabei ihre Kräfte einteilen, wohin sie sie in welchen Situationen verlagern und in welchen Bewegungsarten sich dies äußert, hängt von einer Reihe von individuellen und situativen Faktoren ab, die im empirischen Teil näher analysiert werden (vgl. Kap. 7, 8 und 9).

Das PROSIMS-Schreibprozessmodell berücksichtigt diese Faktoren und erlaubt dadurch einen ganzheitlichen Blick auf das Schreiben und die dynamischen Veränderungen der Bedingungen von Schreibsituation zu Schreibsituation. Die drei Teile der Modell-Trias (SAM, SZM und SWM) hängen eng zusammen und sind in Relation zueinander zu verstehen. Zusammengenommen ergeben sie eine systemische Modellierung von Schreibprozessen, die es erlaubt, den Einsatz von Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess in ihrer situativen und individuellen Funktionalität zu verstehen.

3.4 Routinen und Strategien im Schreibprozess

Da in meiner Analyse Strategien und Routinen in ihrer **Funktionsweise im Schreibprozess** verortet werden sollen, betrachte ich sie kleinräumiger als Ortner (2000), nämlich als **Bestandteile von Schreibprozessen, bezogen auf einzelne Schreibsituationen** und nicht (immer) auf den gesamten Schreibprozess. Um die Kategorien der Strategien und Routinen weiter zu schärfen, werden im Folgenden bestimmte Eigenschaften von Strategien und Routinen diskutiert: ihre Bewusstheit bzw. die Möglichkeit ihrer Bewusstmachung für Lehr- und Lernzwecke, (3.4.2.), die Rolle der Intuition (3.4.3.) und das Verhältnis von Strategien und Herausforderungen (3.4.4.).

3.4.1 Strategien, Routinen, Schreibprozessverläufe

Schreiber*innen gestalten ihre Schreibprozesse in der Regel entlang von bestimmten (individuellen) Gewohnheiten. Bestimmte Prozesse und Teilhandlungen werden in Routinen wiederholt, weil sie sich bewährt haben – oder weil keine alternativen Vorgehensweisen zur Hand sind. Routinen entlasten: Was mittels Routinen erledigt werden kann, erscheint weitgehend mühelos und ‚eingespielt‘. Routinen laufen im Hintergrund ab, sind durch Wiederholung eingeübt, ihre Ausführung erfordert wenig Planungsaufwand. Sie bestimmen den Alltag des Schreibens, werden dann eingesetzt, wenn die Anforderungen der Schreibaufgabe die Kompetenzen der Schreiber*innen nicht übersteigen, wenn es sich um „Routineaufgaben“ handelt. Anders verhält es sich mit Strategien. Sie werden gebraucht, wenn es schwierig wird, wenn die Routinen nicht mehr ausreichen und wenn abseits des Alltäglichen nach Möglichkeiten gesucht werden muss, eine Aufgabe zu erfüllen. Diese Unterscheidung soll im Folgenden – vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zugänge im Fachdiskurs – noch weiter präzisiert werden.

Schreibstrategien variieren individuell und situativ: Nach Becker-Mrotzek (1992: 278) sind Schreibstrategien „aufgaben- oder personenspezifische Durchgänge durch das Schreibmuster“, und Sennewald (2014) versteht sie als „Ablauf- und Organisationsschemata [...], auf die Schreibende zurückgreifen können, weil sie damit eine bestimmte Art von Schreibaufgaben bereits mehrfach erfolgreich bewältigt haben“. Außerdem „beziehen sich Schreibstrategien auf spezifische Schreibenlässe und Schreibsituationen“ (Sennewald 2014: 170). Molitor (1985: 335) definiert Schreibstrategie wiederum als „das Verfahren einzelner Personen bei der Konzeption und Durchführung eines aktuellen Schreibvorhabens“. Sie versteht das Schreiben selbst als Problemlösestrategie im Hinblick auf die Er- und Verarbeitung von Wissen und Schreibstrategien als zweckgebundene (und bewusste) Verfahren im Schreibprozess. Molitor betont darüber hinaus den Problemlösecharakter und Sennewald die Habitualisierung von Strategien.

Strategien werden eingesetzt, um Prozesse zu steuern (vgl. Friedrich/Mandl 2006: 1), darüber herrscht Einigkeit. Es ist aber oft nicht klar, wie groß oder kleinräumig, wie komplex oder umfassend die Prozesse verstanden werden, auf die sich Strategien beziehen – und welcher Art diese Prozesse sind. Zum einen wird nicht immer zwischen Routinen und Strategien unterschieden, zum anderen können Strategien auf Subprozesse oder auf den gesamten Schreibprozess bezogen werden. Die „bislang ausführlichste Studie zu Schreibstrategien“ (Sennewald 2014: 170) hat Ortner (2000) vorgelegt. Er bezieht die Kategorie Schreibstrategie auf ganze Schreibprozessabläufe. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass zwischen Schreibertyp und Schreibstrategie nicht deutlich unterschieden wird, zumal Ortner den Begriff „Typ“ mehrfach verwendet, z.B. wenn vom „Typ des Synkretisten“ oder vom „Typ des Textteilschreibers“ die Rede ist.⁵⁸

Keseling (2004) schlägt vor, zwischen Strategien und Strategietypen zu unterscheiden: Eine Strategie wäre damit eine Merkmalkombination, die bei einem oder einer Schreibenden feststellbar ist, unabhängig davon, ob andere ähnlich vorgehen oder nicht. Ein Strategietyp würde hingegen dann vorliegen, „wenn die gleiche oder ähnliche Merkmalkombination auch bei vielen anderen Autoren vorkommt“ (Keseling 2004: 170). Damit wird der Begriff ‚Typ‘ auf eine Weise verwendet, die die Freiheitsgrade von Verhaltensweisen einzelner nicht einschränkt – es geht um Typen von Strategien, und nicht um Typen von Menschen, die diese Strategien verwenden. Individuelle und situative Variation wäre in einer solchen ‚Typologie‘ somit nicht ausgeschlossen. So verstanden ist auch Ortners ‚Typologie‘ als eine solche zu sehen.

Ortner (2000) definiert Strategien, indem er zehn Merkmale ausführt. Schreibstrategien sind 1) „keine genetischen, sondern *erworbene* Ablauf- und Organisations-schemata“, 2) „personengebunden“, 3) „phylogenetisch gesehen Kulturtechniken und ontogenetisch gesehen erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung *spezifischer Schreibenlässe und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen*

58 Dies sollte aber nicht dazu verleiten, Ortners Analyse tatsächlich als ‚Typenlehre‘ misszuverstehen (vgl. dazu auch Sennewald 2014: 170).

Schreibsituationen“, 4) „wiederholt vollzogene Verfahren“, 5) „Verfahren, deren Bausteine immer wieder neu miteinander kombiniert werden können, was ihre spezifische Plastizität ausmacht“, 6) „anlaßbezogen *ersetzbar* durch neue, vielleicht besser geeignete“, 7) „Es gibt allerdings eine deutliche Tendenz zur Verfestigung einzelner (erfolgreicher oder scheinbar erfolgreicher) Strategien“, 8) „Strategien materialisieren sich in unterschiedlichen Objektivationen“, von denen aus Rückschlüsse auf die Strategie gezogen werden können, 9) „In den Objektivationen, die zu bevorzugten Ansatzstellen einer Strategie werden, fokussiert sich die Aufmerksamkeit“ und 10) sind Strategien „aufgabenabhängig“ (Ortner 2000: 351f). Für Ortner ist nicht die Frage nach „der kleinsten Einheit einer (jeder?) Strategie“ relevant, er analysiert die Art der Strategie und ihre qualitativen Merkmale. Strategien sind individuell und habitualisiert, aber auch flexibel (ersetzbar durch andere Strategien). Sie können groß- oder kleinräumig (verschiedenformatig) auftreten (vgl. Ortner 2003b: 66). Jene zehn „Schreibstrategien“, die Ortner (2000) aus den Selbstaussagen der Schreiber*innen ermittelt, beziehen sich jeweils auf den gesamten Schreibprozess. Ortner räumt allerdings ein, dass die Strategien auch in Mischformen vorkommen.

Ortner's Fokus auf gesamte Schreibprozessabläufe ergibt sich zum einen aus seiner Skepsis gegenüber der Möglichkeit, Schreibprozesse klar zu unterteilen (vgl. Ortner 2003b: 65), zum anderen aber auch aus seinem Erkenntnisinteresse und der damit verknüpften Methode der Datenerhebung: Er setzt sich anhand von Selbstaussagen individueller Schreiber*innen mit ihrem Habitualverhalten auseinander. Wenn Schreiber*innen ihr Habitualverhalten beschreiben, dann liegt es nahe, dass sie dazu tendieren, das große Ganze zu sehen und nicht auf kleine, spezifische Situationen und Herausforderungen innerhalb von Schreibprozessen zu fokussieren, denen im Aktualverhalten zwar große Bedeutung zukommen kann, die aber in den Hintergrund rücken, sobald die Herausforderung bewältigt ist – oder deren situative Bedingungen so komplex sind, dass es äußerst aufwendig wäre, sie Außenstehenden zu beschreiben. Die Tendenz zum großen Ganzen ist ansatzweise auch in den Interviews in den Fallstudien zu beobachten. Da die Proband*innen jedoch wissen, dass ihre Gesprächspartnerinnen die Schreibprojekte kennen und das Aktualverhalten beobachtet haben, schafft das günstige Voraussetzungen, um im Gespräch ins Detail zu gehen.

Routinen und Strategien werden in der Schreibforschung unterschiedlich interpretiert. So können Routinen etwa auf das Produkt oder auf den Prozess bezogen werden: Neben produktorientierten *Textroutinen* werden prozessorientierte *Schreibroutinen* angenommen (vgl. Feilke 2012: 8f, Lehnen 2012: 38f). Lehnen/Schindler (2003: 155) sehen Routinen als vorgeformte Strukturen und Formulierungsmuster, die den Erwartungen und Konventionen der Diskursgemeinschaft entsprechen, während Kruse (2003b: 103) Routinen eher prozessorientiert versteht (vgl. Lindemann/Ruoss/Weinzinger 2016: 179).

Weisberg (2012) weist auf Probleme bei der Unterscheidung zwischen produkt- und prozessbezogenen Routinen hin: Zum einen seien „alle Routinen per Definitionem prozessuale Einheiten“ und zum anderen enthalten Schreibroutinen

„tendenziell auch semiotisch sedimentierte Elemente“ oder hinterlassen „entsprechende Spuren“ (Weisberg 2012: 174), nämlich jene Manifestationen von Prozessaktivitäten, die Ortner (2000) als „Objektivationen“ versteht. Weisberg (2012: 174) schlägt vor, Schreib- und Textroutinen hinsichtlich ihrer „Bezugshandlungen“ zu unterscheiden – und damit nach ihrer Funktion.

Es ist immer wieder die Rede davon, dass Routinen ‚geübt‘ bzw. ‚trainiert‘ werden können (vgl. z.B. Lehnen/Schindler 2003). Feilke (2012: 3f) spricht von „Routinenkompetenz“ – aber auch von „schreibstrategischer Kompetenz“, die er auf „Komponenten des Schreibprozesses“ sowie „Schreibroutinen z.B. des Planens, Überarbeitens etc.“ bezieht (Feilke 2012: 8). Routinen werden mit Strategien in Beziehung gesetzt:

In dem Maße, in dem ein geordnetes *prozedurales Metawissen zum Schreibprozess* aufgebaut wird, kann auch von Schreibstrategien gesprochen werden. Sie zeigen sich in relativ stabilen Verfahrensweisen, die als *Schreibroutinen* gefasst werden können, und die die *Schreibkompetenz* i.e.S. ausmachen. Bezugspunkte für die Entwicklung entsprechender Routinen sind hier die Komponenten der Schreibhandlung: *Bereitstellen von Wissen, Planen, Formulieren, Überarbeiten* mit den vielfältigen Subkonzepten, die dazu in der Forschung erarbeitet worden sind. Diese werden auch im Erwerb erst sukzessive als getrennte Handlungskomponenten verfügbar, und zwar unabhängig von der Frage, welche Art von Text jeweils produziert werden soll. Ein kompetenter Schreiber verfügt z.B. für den Bereich des Überarbeitens über *Schreibroutinen*, die den Prozess im Sinne eines bestimmten Verfahrens strukturieren [...]. (Feilke 2012: 9, Hervorhebungen im Original)

Strategien hängen nach Feilke also damit zusammen, dass Schreiber*innen „ein *geordnetes prozedurales Metawissen zum Schreibprozess* aufbauen“. Dies spricht für die Bewusstheit von Strategien. Weiters wird festgestellt, dass sich Strategien in „relativ stabilen Verfahrensweisen“ zeigen, „die als *Schreibroutinen* gefasst werden können“ – in welchem Verhältnis die stabilen Verfahrensweisen, Strategien und Routinen zueinander stehen, bleibt allerdings offen. An anderer Stelle geht Feilke auf „Schreibprozeduren“ ein, die er mit Schreibstrategien gleichsetzt und als „routinisierte Verfahren“ bezeichnet. Damit wird – wie bei Ortner (2000), auf den er sich auch bezieht – der Aspekt der Habitualisierung von Vorgehensweisen beim Schreiben betont (vgl. Feilke 2014b: 20).

Habitualisierung und Automatisierung wirken dann entlastend und effizient, wenn die Routinen (bzw. Strategien) für die Bewältigung der Schreibaufgabe gut geeignet sind und ‚funktionieren‘. Auf der Produkt- wie auf der Prozessebene geben Routinen ein Gefühl von Sicherheit (vgl. Weisberg 2012: 170), Schreiben wird zu einem „selbstverständlichen Werkzeug“ (Böttcher/Czapla 2003: 191).

Routinen sind aber nicht ausschließlich hilfreich, sie können zum Problem werden, wenn sie zu starr sind und/oder für die Bewältigung aktueller Herausforderungen nicht ausreichen. Professionalisierung – oder Weiterentwicklung in lebenslangem Lernen – kann implizieren, Routinen ‚aufzubrechen‘ (vgl. Böttcher/Czapla 2003: 191) bzw. aus alten Routinen ‚auszuberechnen‘ und sich etwas Neues

zu erarbeiten (vgl. Perrin 2003: 30). Dementsprechend sind schreibdidaktische Ansätze zu Text- und Schreibroutinen sowohl auf ihren Erwerb ausgerichtet (vgl. Proske 2012: 96) als auch auf die Flexibilisierung von Repertoires (vgl. Perrin/Kruse 2003: 220). „Opportunism“ (Rose 1984: 83) als die Fähigkeit, flexibel auf unterschiedliche Schreibsituationen zu reagieren, wird erleichtert durch ein ausdifferenziertes Repertoire an Strategien und Routinen in verschiedenen Dimensionen des Schreibens.

Funktionsweise und Reichweite von Routinen können besser eingeschätzt werden, wenn sie vor dem Hintergrund einer größeren Zahl unterschiedlicher Schreiberfahrungen bewertet werden können. Die qualitativen und quantitativen Unterschiede im Erfahrungsschatz beim Schreiben führen dazu, dass erfahrene Schreiber*innen besser und intuitiver von ihren Routinen Gebrauch machen können, weil sie aus einem differenzierteren (und flexibleren) Repertoire schöpfen können – während Noviz*innen manchmal an einigen wenigen bekannten Routinen ‚kleben‘, nicht unbedingt, weil diese so erfolgreich wären, sondern weil es an alternativen Vorgehensweisen (und der Erfahrung damit) mangelt. Intuition bewährt sich *auf Basis von Expertise* – und *nicht statt Expertise* (vgl. Kaiser-Cooke 2004: 286f und Abschnitt 3.4.2.).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen **unterscheide ich zwischen verschiedenen Ebenen und Arten von Vorgehensweisen: nämlich zwischen Schreibprozessabläufen, Strategien und Routinen**. Dadurch können kleinräumigere Verhaltensweisen in ihrer Einbettung in den Schreibprozess besser nachvollzogen werden. Die Beschreibung von **Schreibprozessabläufen** bezieht sich auf das ‚große Ganze‘, also den gesamten Schreibprozess von der ersten Idee bis zum fertigen Text. (wobei es nicht immer ganz leicht – und nicht immer sinnvoll – ist, ‚Grenzen‘ zwischen einzelnen Schreibprozessen zu ziehen, da oft vielfältige Verbindungslinien zwischen unterschiedlichen Schreibprojekten bestehen, vgl. Abschnitt 7.2.3.1.). Unter **Strategien und Routinen** verstehe ich ‚**verschiedenformatige‘ Vorgehensweisen, die innerhalb von Schreibprozessen unterschiedlich viel Raum einnehmen können** (und im Extremfall, wenn eine Strategie ‚durchgezogen‘ wird, den gesamten Schreibprozess bestimmen können). Eine solche Unterteilung ist vor allem dann erkenntnisfördernd, wenn sie mit einer Beobachtung des Aktualverhaltens einhergeht, wie sie durch den Einsatz von Screen-Capturing-Software ermöglicht wird. Auf diese Weise lassen sich dann *innerhalb* von Vorgehensweisen wie dem „synkretistisch-schrittweisen“ Schreiben (vgl. Ortner 2000: 491) ganz unterschiedliche Strategien und Routinen ausmachen, die auf spezifische Schreibsituationen im Schreibprozess (oder vernetzten Schreibprozessen) ausgerichtet sind.

Strategien und **Routinen** werden als funktionale Einheiten betrachtet, deren Funktion sich aus der Anwendung in spezifischen Schreibsituationen und ihrer Einbettung in den gesamten Schreibprozess ergibt bzw. (mehr oder weniger treffsicher) ermittelt werden kann. Strategien wie Routinen sind individuell und situationsabhängig. Sie unterscheiden sich voneinander vor allem durch den Grad ihrer Bewusstheit bzw. Automatisierung:

- **Routinen** verstehe ich als stark habitualisiert und erfahrungsbasiert. Sie sind *nicht explizit, bewusst* oder *geplant* auf das Erreichen von spezifischen Zielen oder das Lösen von spezifischen Problemen *ausgerichtet*, können aber das Lösen von Problemen oder das Erreichen von (Teil-)Zielen erleichtern bzw. befördern. Routinen können automatisiert ablaufen. Routine-Aufgaben können oft gänzlich mit Schreibroutinen bewältigt werden. In Nicht-Routine-Aufgaben können Routinen zumindest einen Teil der Vorgehensweisen im Schreibprozess ausmachen. Der Einsatz von Routinen kann bewusst oder unbewusst sein.
- Als **Strategien** bezeichne ich hingegen zielgerichtete, in der Regel *bewusste, explizit* auf *spezifische*, konkrete Probleme bzw. Herausforderungen gerichtete Vorgehensweisen. Sie können habitualisiert sein, wenn sie sich schon mehrfach in der Vergangenheit bewährt haben. Strategien können situationsspezifische Neu- oder Weiterentwicklungen von Vorgehensweisen sein, die auf dem ‚Aufbrechen‘ von Routinen basieren, zum Zweck, die HRAH einer *neuen* Situation zu bearbeiten. Strategien *können* habitualisiert sein, *müssen* aber nicht. Sie können punktuell darauf ausgerichtet sein, aktuelle Probleme zu lösen oder antizipierte Probleme zu vermeiden. Strategien basieren auf Reflexion und sind nicht automatisiert. Häufig sind sie ‚Antworten‘ auf Herausforderungen. Ähnlich wie Routinen können Strategien in dem Maße Sicherheit – oder zumindest Zuversicht – geben, als Schritte unternommen werden, um eine Herausforderung aktiv zu bewältigen bzw. ein Problem zu lösen. Der Einsatz von Strategien ist ergebnisoffen – es wird erhofft, dass eine Strategie zum Ziel führt, aber es gibt keine ‚Garantie‘ dafür. Die Herausforderung bleibt bestehen, bis sie tatsächlich bewältigt ist.

Strategien und Routinen sind als ein ‚Gesamtpaket‘ im Schreibprozess zu sehen, als ein Repertoire von Vorgehensweisen, das in Schreibprozessabläufe eingebettet ist und sie bestimmt. Der Übergang zwischen Strategien und Routinen ist fließend. Ob eine Aktivität als Schreibstrategie oder Schreibroutine bezeichnet werden kann, hängt von der Beziehung zwischen Person, Aktivität und der Funktion der Aktivität im Schreibprozess ab. Aus Strategien, die erstmals angewendet werden, um etwas Neues zu bewältigen, können mit der Zeit Routinen werden, z.B. wenn sich vormalig ‚neue‘ Situationen wiederholen und dadurch ursprüngliche Nicht-Routine-Aufgaben zu Routine-Aufgaben werden. Vorgehensweisen, die zunächst bewusst als Strategie eingesetzt worden sind, können zusehends habitualisiert angewendet werden.

3.4.2 Bewusstheit und Bewusstmachung

Die bereits im Hinblick auf Professionalisierung angesprochene Selbstreflexivität spielt eine wichtige Rolle bei der Steuerung von Schreibprozessen. Häufig wird diese Steuerung als ‚Metakognition‘ oder ‚metakognitiv‘ adressiert; prozedurales Wissen ist mitgemeint. Im Bereich der Schreib- und Lernstrategien ist die Selbstorganisation („self-management“, „self-direction“, vgl. Bonvino/Cortés Velásquez/Fiorenza 2018: 23) ein wichtiger Aspekt auf der Metaebene. Einige Studien (aus

vornehmlich schreibdidaktischen Kontexten) legen nahe, dass sich metakognitive Reflexion positiv auf die Textqualität auswirkt (vgl. z.B. Escorcía 2010, Escorcía/Fenouillet 2011). Aber nicht alle Prozesse, die beim Schreiben ablaufen, sind bewusst (vgl. Göpferich 2006: 131).

Wie bereits ausgeführt, wird nicht in allen Ansätzen zwischen Strategien und Routinen unterschieden. Wenn Routinen nicht als eigene Kategorie angenommen werden, hat dies Auswirkungen auf die Annahmen über die Bewusstheit von Strategien. So stellt etwa Risku (1998: 51) in Bezug auf Übersetzungsstrategien fest, dass sie keineswegs bewusst sein müssen und teilweise in „unproblematischen“ bzw. „subjektiv nicht schwierigen“ Situationen angewendet werden. Ortner (2000) betont:

Wer ein Verfahren durchführt, braucht nicht unbedingt Vorstellungen von allen analytisch isolierbaren Faktoren des Verfahrens zu entwickeln. So wenig wie jemand, der beschließt nach Hause zu gehen, Vorstellungen darüber hat/entwickelt, daß er keinen Umweg machen wird, daß er sich nicht vom Verkehr gefährden lassen will, daß er ein normales Gehtempo einhalten wird usw. (Ortner 2000: 447)

Ortner bezieht sich hier auf eine Routine-Situation, die dementsprechend mit Routinen bewältigt werden kann. Wenn Routinen unter Schreibstrategien subsumiert werden, führt dies in der Regel dazu, dass sie eher als unbewusst eingestuft werden (bei Becker-Mrotzek 1992: 278 ähnlich wie bei Ortner 2000). Es bleibt aber die Möglichkeit einer gezielten Bewusst*machung* von Strategien (und Routinen). Bewusstheit bzw. Bewusstmachung schafft die Voraussetzung dafür, dass über das eigene Tun nachgedacht werden kann (vgl. Kaiser-Cooke 2004: 164). Die Reflexion der eigenen Vorgehensweise – vor dem Hintergrund anderer Vorgehensweisen – schafft Anknüpfungspunkte für Lernprozesse und kann damit als eine Voraussetzung von Professionalisierung betrachtet werden (vgl. Heine/Knorr 2017: 109). Dies gilt auch für die Professionalisierung des Schreibens und die Steuerung von Schreibprozessen. Schreiber*innen müssen ihre *Erfahrungen* zwar selbst machen, die Professionalisierung basiert aber zudem auf der Reflexion auf einer Metaebene und im Einbeziehen von Hintergrundwissen⁵⁹. Hier kann Schreibdidaktik ansetzen: Reflexion kann angeleitet, Hintergrundwissen zur Verfügung gestellt werden.

Kruiningen/de Boer (2017: 35) weisen auf die Bedeutung der Entwicklung metakognitiven Bewusstseins hin. Reflexionsanstöße können helfen, gewisse ‚Abkürzungen‘ zu nehmen und so den Weg zur Expertise erleichtern, indem Schreibhandeln bewusst – und damit der Reflexion und Weiterentwicklung

59 Ähnliches gilt auch für Translator*innen, wie z.B. Hönig 1998 ausführt. Göpferich (2015b) betrachtet Strategien und Routinen im Hinblick auf den Translationsprozess aus einer Problemlöseperspektive: Dabei wird „problem solving“ verstanden als eine Aktivität, die sich aus automatisierten Routine-Skills und kreativem Strategieeinsatz zusammensetzt (Göpferich 2015b: 64). Damit wird also der automatisierte Anteil an Problemlöseprozessen als Routinen gefasst, der kreative Anteil als Strategien.

zugänglich – gemacht wird. Ortner (2000) sieht in der Bewusstmachung allerdings auch eine Gefahr:

Schreibstrategien, die vor allem auf – bewußt gemachte und bewußt gehandhabte – Metakognition setzten, können nicht allen Schreibern als Allheilmittel empfohlen werden. Nur denen, die dadurch den Flow nicht gefährden. (Ortner 2000: 385)

Ortner drückt hier einen Gedanken aus, der für meine Analyse ebenfalls wesentlich ist: die **Passung von individuellen Voraussetzungen, situativen Bedingungen und Schreibstrategien. Nicht alle Vorgehensweisen helfen allen Schreiber*innen – und nicht in allen Schreibsituationen.** Die Eignung von Strategien ist immer vor dem Hintergrund individueller Voraussetzungen und situativer Bedingungen zu sehen, wie Rose (1984: 92) bereits feststellt: „no one strategy is best for all students and all assignments“. Dies gilt auch für die Metakognition.

Beim Verfassen von anspruchsvollen Texten sind verschiedene und hohe Anforderungen zu berücksichtigen. Die Identifizierung dieser Anforderungen ist für die Reflexion des Prozesses erforderlich. Kruse (2003a: 103) sieht die Stärken des prozessorientierten Ansatzes nicht zuletzt darin, dass er „den wichtigsten Beitrag dazu geleistet“ hat, „Schreiben als lernbare Kompetenz begreifen zu können“. Aus schreibdidaktischer Perspektive kommt dem Wissen um die Funktionsweise von Strategien und Routinen und ihrer situativen und individuellen Variation große Bedeutung zu, vor allem in „nicht-direktiver“ Beratung (vgl. Heine/Knorr 2017: 128).

Bewusstmachung und Reflexion sind vor allem in Situationen erhöhter Anforderungen oft hilfreich, vor dem Hintergrund von „Schreibschwierigkeiten“, die häufig „gerade dann entstehen, wenn Schreiber*innen in ungewohnte Kontexte eintauchen oder mit veränderten Gegebenheiten zurechtkommen müssen: etwa beim Übergang von der Schule zur Hochschule oder von studentischen hin zu professionellen Schreibaufgaben“ (Hjortshoj 2014: 218). Expertise braucht Flexibilität und diese wiederum setzt die Kenntnis alternativer Vorgehensweisen voraus, die vor dem Hintergrund situativer Bedingungen und individueller Voraussetzungen (Stärken, Schwächen, Vorlieben, Antipathien, Erfahrungen und Einstellungen etc.) bewertet werden können.

Bereiter/Scardamalia (1987) attestieren erfahrenen Schreiber*innen einen relativ hohen Grad an Prozessbewusstheit. Die bewusste Kontrolle über den Prozess bzw. Teile des Prozesses wird zuweilen als Distinktionsmerkmal zwischen elaborierteren Strategien des *Knowledge Transforming* im Vergleich zum „natürlicheren“ *Knowledge Telling* betrachtet (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 6).

Meine Fallstudien enthalten allerdings Hinweise darauf, dass auch erfahrene Schreiber*innen sich ihres Schreibprozesses keineswegs immer so bewusst sind (vgl. Kap. 5). Die Unterscheidung von Strategien und Routinen ermöglicht nun, im Hinblick auf die Bewusstheit zu differenzieren und jene Vorgehensweisen, die habitualisiert und nicht explizit, bewusst auf eine spezifische Situation ausgerichtet verwendet werden, als Routinen zu fassen, während Strategien dann als – basierend auf metakognitiven Entscheidungen – bewusst und zielgerichtet eingesetzt, verstanden werden können.

3.4.3 Intuition im Kontext von Bewusstheit und Lehr- und Lernbarkeit

Diskurse zum Schreiben sind nicht frei von Ideologien und Wertvorstellungen von Diskursgemeinschaften. Der romantische Gedanke eines schöpferischen Genies (vgl. Ortner 2000: 1), dessen Schreiben auf Inspiration beruht, verstellt Wege zur (prozessorientierten) Schreibdidaktik, zumal er sich schlecht mit Handwerkszeug und Strategienrepertoire verträgt. Das Bewusstsein für die Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens ist gerade im deutschsprachigen Raum durch romantische Genialitätsvorstellung vorübergehend verloren gegangen im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum, wo literarisches Schreiben neben wissenschaftlichem Schreiben und dem Verfassen von Gebrauchstexten traditionell an der Universität gelehrt wird (vgl. Kruse 2004: 103f).⁶⁰

Die Einsicht in die Lehr- und Lernbarkeit professionellen Schreibens hat mit der Zeit auch im deutschsprachigen Raum dazu geführt, dass sich allmählich Anleitungsliteratur, Autorenseminare und kreative Schreibkurse etablieren (vgl. Beuren 2012: 81f), doch: „Einige dieser neuen Ansätze kommen als marktschreierische Erfolgsrezepte daher und wirken mit ihrem amerikanischen Pragmatismus für deutsche Autoren eher abschreckend als bereichernd“ (Kruse 2003b: 99). Trotz – oder wegen – dieser offensichtlichen Stereotypisierung im Hinblick auf „deutsche“ und „amerikanische“ Konzepte zeigt die Diskussion anschaulich, zwischen welchen Polen sich Schreibforschung und Schreibdidaktik bewegen wie zwischen Skylla und Charybdis. Überspitzt gesprochen steht auf der einen Seite das Warten auf den inspirierenden Kuss der Muse und auf der anderen Seite der „Taylorismus des Schreibens“ (vgl. Ortner 2000, 484), der die Existenz eines „one right way of writing“ vorgaukelt, der unfehlbar Schritt für Schritt zum Ziel führen würde. Einer der Angelpunkte ist hier die Rolle, die der Intuition zugestanden wird – und die Frage, was unter ‚Intuition‘ überhaupt verstanden wird.

In (romantischen) (Laien-)Vorstellungen vom Schreiben ist ‚Intuition‘ oft ein bequemes Etikett für mentale Abläufe in einer ‚Blackbox‘, die sich dem Bewusstsein entziehen und damit den Möglichkeiten, ihr Zustandekommen zu analysieren. Kaiser-Cooke betont hingegen, dass Intuition im Handeln von Expert*innen auf Wissen und Erfahrung beruht und nicht einfach ‚passiert‘: „intuition is the rapid, complex and sophisticated activation of previously acquired knowledge“ (Kaiser-Cooke 2004: 286). Intuition von Expert*innen ist kein tastendes oder zufälliges Vorgehen. Es basiert auf komplexem Wissen (vgl. Kaiser-Cooke 2004: 288).

60 Mittlerweile gilt dies auch mehr und mehr im deutschsprachigen Raum, dies zeigen neben den Workshops der 1991 gegründeten „Schule für Dichtung“ (Vienna Poetry School), Ausbildungsprogramme für Schriftsteller*innen am Deutschen Literaturinstitut Leipzig, am Institut für Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft in Hildesheim oder am Institut für Sprachkunst an der Universität für Angewandte Kunst in Wien.

Diese Unterscheidung zwischen Intuition *als Teil von* Expertise und Intuition *statt* Expertise ist wesentlich für Translation (vgl. Hubscher-Davidson 2015) und professionelles Schreiben.

„Rich intuitive theories“ werden erfahrenen Schreiber*innen auch von Bereiter/Scardamalia (1987: xiii) zugeschrieben, allerdings als „by-product“, also als „Nebenprodukt“ zur bewussten Organisation des Schreibprozesses. Wenn Intuition und Professionalität einander gegenübergestellt werden, wird intuitives Vorgehen zuweilen mit planlosem Vorgehen in Verbindung gebracht (vgl. Chandler 1995: 90f). Bei Kruse/Perrin (2003) erscheint der Umgang mit Intuition als Gratwanderung. Intuitives Schreiben kann einerseits für das „unprofessionelle“ Schreiben stehen, dem professionellere Zugänge gegenübergestellt werden können (vgl. Kruse/Perrin 2003: 7f), andererseits ist Intuition durchaus Bestandteil professionellen Schreibens:

Schreibende brauchen einen Koffer mit Werkzeugen, mit Techniken und Strategien. Sie brauchen weiter das Wissen und Können, die Werkzeuge laufend neu aufeinander abzustimmen und ihren Koffer für neue Aufgaben neu zu packen. Und sie brauchen schließlich das Bewusstsein, dass bei aller Professionalisierung die Intuition beim Schreiben wichtig bleibt. (Kruse/Perrin 2003: 11)

Auch Girgensohn (2007: 207) weist darauf hin, dass Schreiben als intelligentes Handeln phasenweise als intuitives Handeln verstanden werden kann. Die Intuition wird jedoch nicht als *alleinige* „Strategie“ eingesetzt, sondern als ein Element eines größeren „Werkzeugkoffers“. Eine intuitive Ahnung kann der Ausgangspunkt sein, an dem Routinen ansetzen (vgl. Ortner 2000: 28).

„Intuition“ wird verschieden konzipiert. Ortner bezieht sich auf eine *heuristische* Intuition, auf eine vage Ahnung von thematischen Zusammenhängen (produktbezogen), während Kruse/Perrin sich auf intuitives *Vorgehen* beziehen (prozessbezogen). Keseling (2004, 210) beschreibt „Intuition“ wiederum verwandt mit „Sprachgefühl“ (in der L1) als wichtige Monitorfunktion beim Testen verschiedener Formulierungsvarianten.

Wird ‚Intuition‘ der Selbstreflexion unterzogen, zielt dies in der Regel auf die Bewusstmachung des eigenen Handelns ab. Diese Bewusstmachung kann sich auf produktbezogene Entscheidungen beziehen oder auf die Steuerung von Prozessen und Subprozessen. Bewusstheit im Hinblick auf Produktqualitäten ist ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil von Schreibexpertise. Auf der Prozessebene liegt dies weniger auf der Hand – und ist deutlich umstrittener. Dies hängt damit zusammen, dass einem gelungenen Text seine Entwicklung nicht mehr anzusehen ist, und angesichts von Schreibstrategien ein präskriptiver Ansatz – zu Recht – verpönt ist. In meiner Analyse beziehe ich den Strategiebegriff – wertfrei – auf Funktionen. Funktionalität bedeutet aber nicht automatisch Bewusstheit (vgl. Kap. 5 und 7).

3.4.4 Strategien als ‚Antworten‘ auf Herausforderungen

Schreiben ist geprägt durch ein Wechselspiel zwischen vertrauter Tätigkeit und neuen Herausforderungen. Die Erfahrung, dass die gewohnten Strategien für neue Aufgaben nicht ausreichen, kann äußerst frustrierend sein, nicht zuletzt für erfolgsgewohnte Schreiber*innen – die manchmal gerade deshalb über wenig ausdifferenzierte Schreibstrategien verfügen, weil sie sie bisher nicht *gebraucht* haben. Wenn Schreiber*innen die Erfahrungen gemacht haben, dass sie drauflosschreiben und gleichzeitig alle für den Zieltext relevanten heuristischen und rhetorischen Aspekte berücksichtigen können, dann haben sie diese Art des Schreibens (wahrscheinlich im Flow) als effizient, kreativ und motivierend erfahren und sehen keinen Grund, von dieser Vorgehensweise abzuweichen – bis sie an eine Schreibaufgabe geraten, die zu komplex ist, um mit dem „kreativen Spontanschreiben“ (Ortner 2002: 241) *alleine* bewältigt zu werden. Dies ist zunächst einmal demotivierend und kann dazu führen, dass die betreffenden Schreibaufgaben emotional negativ besetzt werden. Angesichts der Anforderungen professionellen bzw. wissenschaftlichen Schreibens (in einer L2) ist das immer wieder zu beobachten. Das Schreiben in diesen Kontexten wird dann häufig als mühsam, trocken, schrecklich kompliziert etc. wahrgenommen (vgl. Dengerschz/Steindl 2016).

Ein Mangel an geeigneten Strategien für die Bewältigung der neuen Herausforderungen, die mit neuen Schreibaufgaben einhergehen können, kann einer der Gründe für diese Art frustrierender Erfahrungen sein. Schreiber*innen glauben in dieser Phase dann manchmal, dass ihnen die Schreibaufgabe nicht ‚liegt‘ oder dass sie in der L2 einfach nicht schreiben können. Sie ahnen zwar u.U., dass die Schwierigkeiten nicht auf mangelnde Kompetenz (in der Zielsprache) zurückzuführen sind, sondern zu einem guten Teil auf ihre Vorgehensweise, möchten aber auch nicht ‚gezwungen‘ werden, anders zu schreiben, als es ihnen Freude bereitet. Wer gerne und erfolgreich kreativ spontan schreibt, verzichtet nicht gerne darauf. Wenn Schreiber*innen lernen, ihre Strategienrepertoires zu erweitern und jene Vorgehensweisen, die in der Vergangenheit gut funktioniert haben (z.B. das kreative Spontanschreiben), weiterhin in ihre Schreibprozessabläufe einzubauen, nun aber mit anderen Strategien kombiniert, dann können sie den vorher als vorwiegend demotivierend wahrgenommenen Schreibaufgaben wieder mehr abgewinnen. Paradoxerweise werden Strategien zum einen genau dann gebraucht, wenn Schreiber*innen an die Grenzen ihrer Kompetenz stoßen – und stellen zum anderen einen wichtigen Teil ihrer Expertise dar.

Besonders greifbar werden neue Anforderungen im Übergang von Bildungsinstitutionen oder im Übergang von der Schule oder Universität in den Beruf. Transfer von Wissen und Strategien aus früheren Situationen ist eine Grundvoraussetzung für die Bewältigung neuer Situationen – aber der Transfer ist nicht immer genug. Für die Bewältigung von Herausforderungen ist es häufig nötig, Vorwissen umzustrukturieren und Praxen zu adaptieren. Yancey/Robertson/Taczak (2014: 104) unterscheiden drei verschiedene Arten, wie Studierende auf ihrem Vorwissen und gewohnten Praktiken aufbauen:

- 1) by drawing on both knowledge and practice and adding a limited number of new key concepts to this critical knowledge base, an unsuccessful use of prior knowledge we call *assemblage*;
- 2) by reworking and integrating prior knowledge and practice with new knowledge as they address new tasks, a more successful use of prior knowledge we call *remix*; and
- 3) by creating new knowledge and practices for themselves when they encounter what we call a *setback* or *critical incident*, which is a failed effort to address a new task that prompts critical ways of thinking about what writing is and how to do it.

(Yancey/Robertson/Taczak 2014: 104; Hervorhebungen im Original)

In diesem Sinne kann das ‚Scheitern‘ an einer Herausforderung als ein Schritt in einem Lernprozess begriffen werden, der dazu führt, dass die Herausforderung in weiterer Folge bewältigt werden kann, mit neuen Ressourcen und Strategien. Das Scheitern („failed effort“) muss nicht auf eine ganze Schreibaufgabe bezogen sein, es kann deutlich kleinräumiger verstanden werden: bezogen auf eine Schreibstrategie oder ein bestimmtes Teilziel im Schreibprozess. Wenn das Ziel mit vorhandenen Strategien nicht erreicht werden kann, dann braucht es neue. Und wenn eine ähnliche Situation wieder auftritt, dann stehen die neu erworbenen Strategien dafür zur Verfügung – oder müssen erneut adaptiert werden.

Yancey/Robertson/Taczak (2014) fokussieren auf Schreibentwicklung im Studium, und auf die Bewältigung von neuen Herausforderungen, die eine Weiterentwicklung des Strategienrepertoires notwendig machen. Im Kontext professionellen Schreibens gehört der Umgang mit immer wieder neuen Anforderungen zum Alltag – und zur Expertise der Schreiber*innen.

Wenn davon auszugehen ist, dass Strategien als ‚Antworten‘ auf Herausforderungen zu sehen sind, dann werden sie „erst dann bedeutsam und selbstwirksam, wenn sie im Rahmen eines selbstbestimmten Schreibprojekts als strategische Handlungsoption konkret erfahrbar werden“ (Bräuer/Brinkschulte/Halagan 2017: 52), also: wenn sie *notwendig* werden, um eine bestimmte Schreibaufgabe zu bewältigen. Die Notwendigkeit ergibt sich wiederum aus der Faktorenkonstellation in einer spezifischen Schreibsituation. Solche Faktorenkonstellationen können somit als Anknüpfungspunkte für Strategien und Routinen betrachtet werden.

3.5 Zwischenfazit

Die kognitiv orientierte Schreibprozessforschung hat sich seit den 1980er Jahren intensiv mit Teilaktivitäten im Schreibprozess auseinandergesetzt und vor allem auf überindividuelle Gemeinsamkeiten fokussiert. Die Kritik an solchen Schreibprozessmodellen besteht dann oft darin, dass sie zu ‚mechanistisch‘ wirken und dass individuelle Unterschiede zu wenig berücksichtigt würden.

Hier setzt das PROSIMS-Schreibprozessmodell an: Es konzentriert sich auf das Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und situativen Bedingungen in konkreten, spezifischen Schreibsituationen. Statt Teilaktivitäten werden

Einflussfaktoren und Wechselwirkungen modelliert. Das Modell besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil, dem Situationen-Abfolge-Modell (SAM), wird der Schreibprozess als Abfolge von Schreibsituationen verstanden, in denen sich jeweils spezifische heuristische und rhetorische Anforderungen und Herausforderungen (HRAH) für die Schreiber*innen ergeben, auf die sie mit Strategien und Routinen ‚antworten‘. Teilaktivitäten werden damit situiert. Im zweiten Teil, dem Situationen-Zoom-Modell (SZM), werden die Bedingungen der Schreibsituation genauer unter die Lupe genommen, indem die HRAH im Kontext weiterer Einflussfaktoren und (Rahmen-)Bedingungen der Schreibsituation verortet werden. Der dritte Teil des Modells, das Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM), modelliert die Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Strategien, Routinen, sprachlichen Ressourcen und den Einflussfaktoren der Schreibsituation.

Wenn Strategien und Routinen vor dem Hintergrund dieser Modell-Trias untersucht werden, sind sie in ihrer Einbettung in den Schreibprozess bzw. in Teilaktivitäten zu sehen – und in ihrem Verhältnis zu Anforderungen, Anforderungsniveaus in Schreibsituationen und individuellen Herausforderungen. Dadurch können situative und individuelle Unterschiede von Verhaltensweisen in ihrer jeweiligen Situirtheit und Interaktion mit Einflussfaktoren auf die Schreibsituation analysiert werden. Das Modell ermöglicht, die Faktoren zu systematisieren und somit Strategien, Routinen und sprachliche Ressourcen in ihrer Funktionalität im Schreibprozess zu begreifen.

Strategien sind dabei als bewusste Verfahren zu sehen, mit denen spezifische Probleme und Herausforderungen in einer Schreibsituation bewältigt werden sollen, Routinen hingegen als habitualisierte Aktivitäten im Schreibprozess, die bewusst oder unbewusst ablaufen. Die ‚Grenzen‘ zwischen Strategien und Routinen sind jedoch fließend. Darüber hinaus können Strategien über ihre Wiederholung in ähnlichen Schreibsituationen habitualisiert und routinisiert werden.

Über die Konkretisierung der HRAH in Wechselwirkung mit anderen Einflussfaktoren in einer Schreibsituation kann der Einsatz von Strategien und Routinen nachvollziehbar gemacht werden. Funktionen von Strategien und Routinen sind dann auf die Faktorenkonstellation einer bestimmten Schreibsituation bezogen: Es geht also nicht um die Beschreibung von Strategien, die für alle Schreiber*innen nützlich sind. Es interessiert vielmehr, was für wen unter welchen Bedingungen auf welche Weise funktioniert. In mehrsprachigen Kontexten gehört auch der Einsatz verschiedener Sprachen dazu. Mit der Rolle der Mehrsprachigkeit – und entsprechenden Handlungsräumen, die sich daraus ergeben – beschäftigt sich das folgende Kapitel.