

Schreibstörungen

Gisbert Keseling
Marburg

Following Harris (1985) and Rose (1984) I assume that a writer's block can be described in terms of the underlying cognitive processes. The subject of this paper are two kinds of difficulties, namely in elaborating the macrostructure of a planned text and in producing formulations fluently. Students often confound these two processes. They overlook the fact that macrostructures of written texts consist of ideas and formulations consist of lexical and grammatical entities and, therefore, cannot be produced at the same time.

1 Einleitung

Schreibstörungen sind ein alltägliches Phänomen, das vermutlich die meisten Autoren aus eigener Erfahrung kennen. Schreiben fällt uns manchmal leicht und manchmal schwer, und es gibt Momente, in denen es überhaupt nicht geht. Ein Charakteristikum solcher manchmal kurzfristigen, manchmal aber auch hartnäckigen Blockaden ist, daß wir oft vergeblich nach Gründen dafür suchen. Alle Voraussetzungen können gut sein, wir glauben zu wissen, was wir schreiben wollen, wir sind mit der gewählten Textart vertraut, und wir wissen auch, daß wir eigentlich ganz gut schreiben können. Aber diesmal geht es nicht.

Was im einzelnen nicht geht, ist unterschiedlich: Manchmal gelingt es zwar, uns gut vorzubereiten, Entwürfe oder Gliederungen zu machen, und nur das Schreiben selbst will nicht gelingen. Wir kommen gar nicht oder nur zögernd in Gang, beginnen schon nach den ersten Sätzen neu, wobei wir auch hier oft nicht wissen, weshalb. Oder noch heimtückischer: Alles scheint am Anfang hervorragend zu laufen, und irgendwann setzt es aus. Wir sind noch nicht einmal müde, aber plötzlich fällt uns nichts mehr ein. – Die Blockade kann aber auch total sein, so daß gar nichts mehr geht, weder die Vorarbeiten noch der Schreibprozeß selbst. Statt uns an den Schreibtisch zu setzen, beschäftigen wir uns mit allen möglichen anderen Dingen und sind dabei in der Regel nicht sehr zufrieden.

Das sind nur einige wenige der Phänomene, die Schreibforscher unter dem Oberbegriff Schreibblockaden zusammenfassen.

In den meisten Fällen gehen solche Blockaden schnell vorüber. Sie sind zwar lästig, scheinen aber mehr oder weniger normal zu sein, zumindest bei längeren und schwierigeren Arbeiten.

Schreibblockaden können allerdings auch chronisch sein, und mit solchen chronischen Störungen will ich mich im folgenden befassen. Ich greife dabei auf die Erfahrungen in unserem Schreiblabor zurück, einer nach amerikanischem Vorbild

einggerichteten Beratungsstelle, in der wir Studierende mit Schreibproblemen betreuen.¹

Ich werde zuerst auf das *Setting* der Beratung eingehen, mich danach mit Anlässen und Gründen befassen, deretwegen Studierende unseren Rat suchen, um dann im Hauptteil das Beratungskonzept, zwei häufiger vorkommende Störungen und deren Bearbeitung vorzustellen.

2 Zum Setting

Studierende, die sich mit chronischen Schreibschwierigkeiten an uns wenden, laden wir zunächst zu einem Erstgespräch ein. Wir lassen uns die äußeren Gegebenheiten erzählen, z. B. Erfahrungen mit bisherigen Hausarbeiten, mit dem Schreiben in der Schule und Schreiben außerhalb der Universität, erkundigen uns nach der subjektiven Seite und nach eventuellen Problemen mit dem Studium. Im weiteren beschränken wir uns auf eine einzige, begonnene oder schon abgeschlossene Haus- bzw. Examensarbeit, deren Genese wir zusammen mit dem Ratsuchenden so genau wie möglich rekonstruieren. Auf dieser Grundlage erarbeiten wir eine vorläufige Diagnose.

Die eigentliche Beratung erfolgt dann im Rahmen einer offenen Schreibgruppe, die wir einmal pro Woche anbieten. Die Teilnehmer befassen sich hier mit ihren eigenen wissenschaftlichen Texten. Jede Sitzung beginnt mit einer sogenannten Vorrunde. Hier lassen wir uns zu Beginn von jedem Teilnehmer sagen, woran er während der Sitzung arbeiten will und wie er dabei vorzugehen gedenkt. Wenn wir einen Vorschlag für unangemessen halten, machen wir einen Gegenvorschlag und empfehlen dabei eine Vorgehensweise, von der wir glauben, daß sie realisierbar ist und dem Teilnehmer hilft, ein aktuelles Problem zu bewältigen bzw. sich ihm zu stellen. Zuweilen erteilen wir auch Schreibaufgaben, die mit der Haus- oder Examensarbeit nichts zu tun haben.

Es folgt dann die Schreibphase. Hier arbeitet jeder für sich allein. Der Leiter ist anwesend, beobachtet die Teilnehmer bei ihrer Arbeit und leistet in Krisensituationen Hilfestellung. Die Schreibphase dauert in der Regel eine Stunde.

Anschließend berichten die Teilnehmer über ihre Arbeit und ihre aktuellen Probleme. Gruppe und Leiter stellen Fragen dazu, arbeiten Gründe für die Schwierigkeiten heraus und suchen nach Lösungen. Wenn jemand mit seinem Text unzufrieden ist, kann er Ausschnitte vorlesen und erhält Rückmeldung. Wir nehmen auch Einfluß auf die Art der Weiterarbeit während der Woche und erteilen gegebenenfalls auch hier Hausaufgaben. Bei termingebundenen Arbeiten erinnern wir an den Zeitplan. Aus Kapazitätsgründen bieten wir Einzelberatung nur in Notfällen an.

1 Ich danke Matthias Müller, Cornelia Rau, Stephanie Sacher, Roland Schmitt-Raiser und Christiane Schönfeldt, die mit mir zusammen die Schreibgruppen geleitet haben. Das hier dargestellte Konzept haben wir gemeinsam erarbeitet.

3 Weshalb suchen Studierende unseren Rat?

Von den verschiedenen Gründen und Anlässen, weshalb Studierende unsere Hilfe erbitten, werden am häufigsten die folgenden genannt:

- (1) Trotz hoher Semesterzahl wurde bislang noch keine Hausarbeit abgeschlossen. Manchmal blieb es bei bloßen Vorarbeiten.
- (2) Die meisten Hausarbeiten konnten zwar termingerecht abgeschlossen und abgegeben werden, der Schreibprozeß war jedoch sehr mühsam, und die Klienten fühlten sich unsicher. Oft hatten sie Angst, daß es beim nächsten Mal oder bei der Examensarbeit überhaupt nicht klappen würde.
- (3) Die Arbeiten konnten termingerecht abgeschlossen werden und auch die Planung und Ausarbeitung wurde als gut oder befriedigend erlebt, aber die Arbeit wurde schlecht benotet.
- (4) Die Eigenbewertung war nicht zufriedenstellend. Die Autoren hielten ihre Arbeiten für schlecht, und dies oft auch dann noch, wenn sie gute Noten erhalten hatten, spätestens aber beim Schreiben der nächsten Arbeit.
- (5) Das Schreiben ging zu langsam, Termine konnten nicht eingehalten werden und das Studium zögerte sich deshalb hinaus.

4 Das Beratungskonzept

Wie an anderer Stelle ausgeführt (Keseling, im Druck), nehmen wir an, daß viele Schreibstörungen mit einer unfunktionalen Planung zusammenhängen, daß also die dem Schreibprozeß vorausgehenden und ihn begleitenden kognitiven Prozesse von *normal* ablaufenden Schreibprozessen guter und geübter Schreiber und den zugrundeliegenden kognitiven Entsprechungen *abweichen* (s. Keseling 1993, 17ff. und 129ff.).

Ein Ziel der Beratung ist deswegen, die kognitiven Korrelate solcher Abweichungen *umzustrukturieren*.

Da es sich hier um nicht wahrnehmbare, mentale Vorgänge handelt, stellt sich jetzt die Frage, mit welchen Verfahren Abweichungen aus beobachtbaren Indizien erschlossen werden können und wie solche Prozesse zugänglich gemacht werden können.

Im Prinzip handelt es sich hier um ein Problem, mit dem es auch die kognitiv ausgerichtete Schreibforschung zu tun hat, wenn sie aus „äußeren“ Daten wie Lautem Denken (z. B. Flower/Hayes 1977; Rau 1994), Mitschnitten kooperativer Schreibprozesse (z. B. Antos 1982; Gülich 1986), stimulierten Interviews (Keseling 1984 und 1993), Schreibpausen (Matsuhashi 1981 und 1982; Keseling 1987, 1992 und 1995; Weingarten 1995; Wrobel 1988 und 1995) oder dem Vergleich zwischen verschiedenen Textfassungen (z. B. Grésillon/Lebrave 1987) mentale Prozesse rekonstruiert. In der Schreibberatung werden solche Methoden allerdings wegen des

hohen zeitlichen und apparativen Aufwands nur selten angewendet (vgl. aber Harris 1985).

Mit anderen Worten: Wir sind hier auf die in der Schreibforschung eher als zweitrangig eingestuften nicht stimulierten Interviews angewiesen. Die Unzuverlässigkeit dieses Verfahrens (Gedächtnislücken, Suggestivfragen etc.) läßt sich in der Beratung allerdings ausgleichen, wenn man die Informationen einbezieht, die sich aus den Ergebnissen von kontrollierbaren Schreibaufgaben gewinnen lassen. Solche Aufgaben haben Experimentcharakter: Wenn wir nach dem Interview mit einem Klienten oder nach der Lektüre seines Textes ein bestimmtes abweichendes Schreibverhalten vermuten, stellen wir eine Schreibaufgabe, durch deren Ausführung die Bedingungen der Textproduktion verändert werden. Wirkt sich dies in der erwarteten Weise aus, kann das als Bestätigung der Diagnose gewertet werden. Bleibt die Wirkung dagegen aus oder stellen sich unerwünschte andere Wirkungen ein, deutet das darauf hin, daß die Diagnose falsch war. In diesem Fall beschaffen wir uns in einem weiteren Interview oder durch Beobachtung des Klienten beim Schreiben usw. weitere Daten, die eine andere Diagnose ermöglichen. Diese validieren wir dann gleichfalls mit Hilfe von speziellen Schreibaufgaben.

Wenn sich ein Klient z. B. darüber beklagt, daß er zu langsam schreibt und häufig revidiert, kann dies auf eine übermäßige und für die flüssige Textproduktion hinderliche Selbstkontrolle hindeuten. Wenn wir eine Störung dieser Art vermuten, erteilen wir dem Klienten eine Schreibaufgabe, die er nur dann ausführen kann, wenn er die Kontrolle abbaut; z. B. fordern wir ihn auf, in der nächsten Zeit jede Schreibphase, einerlei, was diese im einzelnen beinhaltet, damit zu beginnen, ohne Pausen alles zu Papier zu bringen, was ihm gerade durch den Kopf geht, und erst danach mit dem Formulieren des eigentlichen Textes zu beginnen. Bleiben nach mehrmaliger Ausführung dieser Aufgabe Erfolge aus, suchen wir nach einer anderen Diagnose. Ergibt sich z. B. aus dem nächsten Interview, daß der Klient unzureichend vorplant, wirken wir in der darauffolgenden Schreibsitzung darauf hin, daß er am Anfang ein schriftliches Konzept erarbeitet und erst dann formuliert.

Auf diese Weise versuchen wir, uns dem zugrundeliegenden Schreibproblem – oft sind es auch mehrere – zu nähern, wobei wir annehmen, daß sich die Mehrzahl der Probleme in einer der Phasen oder Komponenten des Schreibprozesses lokalisieren lassen, also den unterschiedlichen Vorarbeiten, der Erstellung von globalen oder lokalen Konzepten, dem Formulieren, Revidieren, Redigieren etc.

5 Zwei häufiger vorkommende Störungen

Wenn es zutrifft, daß sich viele Schreibstörungen auf Besonderheiten in den zugrundeliegenden kognitiven Prozessen zurückführen lassen und daß dem Fokus einer Störung eine bestimmte Position im Textproduktionsprozeß entspricht, müßte es auch möglich sein, die Störungen zu klassifizieren. Die Überlegungen hierzu sind allerdings noch lange nicht abgeschlossen, und vor allem fehlen zuverlässige

Nachuntersuchungen. Nach vier Jahren Schreibberatung mit insgesamt 79 Klientinnen und Klienten glauben wir jedoch sagen zu können, daß etwa 60% der Störungen mit Problemen bei der Konzeptbildung und weitere 20% mit Problemen beim Formulieren zusammenzuhängen. Diesen Schluß halten wir für berechtigt, weil sich mit den entsprechenden Aufgaben, auf die ich weiter unten noch eingehen werde, deutliche Verbesserungen im Schreibverhalten erzielen ließen. Im folgenden beschränke ich mich auf die Darstellung dieser beiden Störungsformen.

5.1 Schwierigkeiten bei der Konzeptbildung und beim Abarbeiten von Konzepten

Ich fange mit den Symptomen an. Wenn mehrere oder alle der hier aufgezählten Symptome bei einem einzigen Schreiber zusammentreffen, deutet dies darauf hin, daß wir es mit Problemen bei der Konzeptbildung und/oder Problemen bei der Abarbeitung von Konzepten zu tun haben.

- (a) Zu frühes Starten mit der Niederschrift. Schreiber, die die Erfahrung gemacht haben, daß sie im allgemeinen gut und flüssig schreiben können und denen Schreiben Spaß macht, fangen häufig recht früh mit dem Schreiben an, und sie genießen es, daß ihnen die ersten Sätze oder die ersten Abschnitte gut gelingen. Aber irgendwann kommt der Schreibfluß ins Stocken, und es geht nicht mehr weiter. Irgendwelche Schwierigkeiten stellen sich ein, die der Autor oftmals nicht recht benennen kann. Ein Fallbeispiel hierzu siehe Keseling (im Druck).
- (b) Ähnlich wie bei dem ersten Symptom kommt der Schreiber auch hier gut voran. Oft hat er schon ziemlich viel geschrieben und entdeckt dann, daß der Aufbau nicht stimmt, daß er z. B. in den schon geschriebenen Text einen weiteren Punkt einfügen muß, daß er Absätze oder ganze Kapitel umstellen muß oder daß er – im Extremfall – größere Teile des ganzen Texts neu schreiben muß.
- (c) Der Autor versäumt es, sich vor dem Schreiben Gedanken darüber zu machen, wie sein Text aufgebaut sein soll. Statt dessen fängt er einfach an und ist der Überzeugung, daß es auch ohne das geht. Bei den einzelnen Kapiteln oder Abschnitten verfährt er nach dem Prinzip der „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“.
- (d) Wenn überhaupt Gliederungen gemacht werden, bestehen diese aus einer Folge von Überschriften. Was die Kapitel und Unterkapitel im einzelnen enthalten werden, weiß der Autor jedoch noch nicht, wie entsprechende Nachfragen ergeben.
- (e) Manche Autoren beginnen zwar damit, eine Gliederung zu machen oder Stichworte zu notieren, gehen aber plötzlich dazu über, den Text auszuformulieren. Daß sie mit der Gliederung oder den Stichworten noch nicht fertig geworden sind, ist ihnen häufig nicht bewußt.

Der Zusammenhang dieser Symptome ist ersichtlich. Schwieriger ist es zu verstehen, warum bei denselben Autoren, zumindest bei etlichen, auch das folgende Symptom auftritt:

- (f) Probleme beim Zusammenfassen von Texten. Statt einen Text in eigenen Worten zusammenzufassen, wird unterstrichen, „herausgeschrieben“, oder es werden Karteikarten angelegt. In anderen Fällen werden zwar Zusammenfassungen geschrieben, diese werden aber viel zu lang, enthalten auch Unwichtiges, wie die Autoren oft selbst bemerken, und manchmal bestehen sie hauptsächlich aus Zitaten. Bei der vorausgehenden Lektüre stellt sich der Leser nicht oft genug die Frage nach dem Wichtigen bzw. worum es überhaupt geht.

Fragt man die Klienten, die beim Schreiben und Lesen in dieser Weise vorgehen, was für sie beim wissenschaftlichen Arbeiten das Wichtigste ist, oder was ihnen am meisten Spaß macht, erhält man oft die Antwort: das Schreiben. D. h. sie sehen den Schwerpunkt ihrer Arbeit im Formulieren, im Hervorbringen von schriftlichem Text. Dies ist lustbetont. Der Schreiber sieht, daß er etwas geschafft hat und quittiert dies zunächst als Erfolg. Solche Schreiber versäumen indessen, sich ausreichend Gedanken darüber zu machen, was sie eigentlich schreiben wollen und wie die Textteile aufgebaut sein sollen. Am Anfang sind sich die Autoren auch sicher, daß sie beim Schreiben einem roten Faden folgen, erleiden dabei aber irgendwann Schiffbruch.

Mit anderen Worten: sie verwenden zu wenig Zeit und Energie auf die Bildung und Abarbeitung von *Konzepten*.

Um herauszufinden, was dies im einzelnen bedeutet, welche Prozesse oder Teilprozesse bei diesen Klienten gestört sind bzw. erst gar nicht angeeignet wurden, schiebe ich hier einen Exkurs über Konzepte ein. Danach werde ich versuchen, eine Hypothese zu den möglichen Gründen für Konzeptbildungsprobleme zu formulieren.

Ich beziehe mich im folgenden hauptsächlich auf Arbeiten, die im Rahmen unseres Marburger Projekts „Textproduktion“ entwickelt wurden.

Unter einem Konzept verstehen wir eine (wie auch immer geartete) Repräsentation des geplanten, aber noch nicht existierenden Textes, von der sich die Autoren bei ihren Formulierungshandlungen leiten lassen. Grob können wir dies mit ‚Entwurf‘ übersetzen, wobei dieser Ausdruck nicht darüber hinwegtäuschen darf, daß es sich hier um ein gedankliches Gebilde handelt, das von den (fakultativen) Verschriftlichungen, z. B. schriftlichen Gliederungen, zu unterscheiden ist.

Konzepte sorgen dafür, daß wir unsere Gedanken in einer geordneten und für den Leser verständlichen Form zu Papier bringen können. Sie können sich auf den ganzen zu schreibenden Text beziehen oder auf größere oder kleinere Teile davon, z. B. ein einzelnes Kapitel, einen Abschnitt oder einen sog. Paragraphen (Wrobel, in Vorbereitung).

Wie sind Konzepte beschaffen? Ich muß mich hier auf Andeutungen beschränken. Da Konzepte als mentale Elemente nicht direkt zugänglich sind, sind wir auf schriftliche oder mündliche Äquivalente (schriftliche Entwürfe oder Äußerungen im lauten Denken der Versuchspersonen) angewiesen.

Betrachten wir die folgenden Notiz, die ein Teilnehmer an einem Workshop „Kreatives Schreiben“ bei der Planung einer Kriminalgeschichte gemacht hat:

- (1) S. bringt die beiden Gendarmen hinter Stacheldraht und hat damit die Möglichkeit, den Alten unter Druck zu setzen.

Wie leicht zu sehen ist, könnte dies auch die Zusammenfassung eines schon geschriebenen Abschnitts sein. Tatsächlich ist es aber der Entwurf eines erst zu schreibenden Abschnitts. Der Autor hat hier etwas „zusammengefaßt“, was ihm offenbar gerade eingefallen ist. Welche Details er hier im Kopf hatte, wissen wir natürlich nicht, wir können aber annehmen, daß es mehr war, als er hier aufgeschrieben hat. Das Beispiel ist von der Struktur her gesehen ein zusammenfassender Ausdruck, also eine verbalisierte Makroproposition (van Dijk 1980, 206ff.) oder ein Konzeptetikett (Wrobel 1995, 177ff.) zu einer narrativen Sequenz, die in dem Moment, in dem die Notiz aufgeschrieben wurde, noch nicht existierte. Von echten Zusammenfassungen unterscheidet sich die Notiz dadurch, daß hier nicht Text, sondern vorausgegangene Vorstellungen oder Gedanken zusammengefaßt werden. Sie dient als Erinnerungsstütze und ist nur für den Autor selbst bestimmt.

Ein zweites Beispiel stammt von Wrobel (1995, 171). In einer Versuchsreihe sollten Probanden einen Beschwerdebrief verfassen. Sie waren dabei aufgefordert, beim Schreiben laut zu denken. Einer der Probanden äußerte sich vor Schreibbeginn wie folgt:

- (2) Ich muß als erstes kurz den Sachverhalt schildern, damit klar ist, was ich überhaupt reklamiere oder worüber ich mich beschwere.

Die Sache selbst wird hier noch nicht genannt, sondern nur Elemente einer Argumentation. Auch hier ist die Äußerung kürzer als der später zu schreibende Text.

Beiden Beispielen gemeinsam ist, daß es sich um Äußerungen handelt, die Stellvertreterfunktion haben, die also für einen erst später zu schreibenden Text stehen und so etwas wie die Essenz davon festhalten.

Diese verbalisierten Konzepte oder Konzeptfragmente beziehen sich auf Teile des künftigen Texts, nicht auf den ganzen Text. Konzepte ganzer Texte oder größerer Kapitel sind normalerweise länger. Wenn sie ihre Funktion als Erinnerungsstütze erfüllen sollen, müssen sie Angaben über die einzelnen Textteile (Kapitel usw.) und deren Anordnung enthalten.

Einfachheitshalber will ich annehmen, daß Konzepte zu längeren Texten aus geordneten Folgen von Etiketten bestehen, wobei jedes Etikett für einen später auszuförmulierenden Textteil steht und einen bestimmten Aspekt dieses Textteils festhält. Wir können dies auch so ausdrücken, daß das Etikett eine Leerstelle eröffnet und als Platzhalter für spätere Formulierungsakte dient (Keseling 1984, 139f.). Eti-

kette sind für sich allein nicht verständlich, sondern erst dann, wenn man Elemente des späteren Textes hinzudenkt.

Da die Einheiten der späteren Texte nach einem natürlichen, konventionellen, oder vom Autor selbst erdachten und vom Leser nachvollziehbaren Schema angeordnet sein müssen, sollte ein gutes Konzept auch Informationen über das *Schema*, i. e. über die spätere Reihenfolge der Einheiten und über zugrundeliegende Hierarchien enthalten.

Wenn Konzepte dazu dienen, den Schreiber bei der Niederschrift zu leiten, müssen wir jetzt fragen, wie dies funktioniert. Aus den Interviews mit den Versuchspersonen, die im Rahmen des erwähnten Forschungsprojekts Zusammenfassungen geschrieben hatten, ging hervor, daß die Autoren beim Schreiben das Konzept abarbeiteten, und zwar so, daß sie abwechselnd planten, schrieben, planten, schrieben usw. Um z. B. einen nächsten Abschnitt vorzuplanen, vergegenwärtigten sich die Autoren das Gesamtkonzept und überlegten dabei, was sie bisher geschrieben hatten, wo sie gerade waren, und welche nächste Sinneinheit jetzt dran war. Danach schrieben sie, und vor einer nächsten Sinneinheit pausierten sie wieder usw. Das jeweilige Etikett diente dann als Erinnerungsstütze, mit deren Hilfe die Formulierungen des betreffenden Abschnitts produziert werden konnten (Keseling 1995, 90ff.).

Genau dieser Prozeß scheint bei dem Störungstyp, mit dem wir es hier zu tun haben, nicht zu funktionieren. Wenn ein Autor ohne ausreichendes Konzept zu schreiben beginnt, dann kann das zur Folge haben, daß es ihm bei der Planung der einzelnen Kapitel oder Abschnitte nicht gelingt, eine Gesamtvorstellung von seinem zu schreibenden Text einschließlich der geplanten Reihenfolge der Einheiten abzurufen.

Dieser Autor ist dann darauf angewiesen, eine solche Vorstellung erst während der Niederschrift zu entwickeln. Das nimmt erstens Zeit in Anspruch, und das ist zweitens schwierig, weil die einzelnen Kapitel und Abschnitte logisch aufeinander bezogen sein müssen. Oft ist es dann nötig, kleinere oder größere Textteile ganz neu zu schreiben.

Das ist noch nicht alles. Dasselbe, was bei der Makroplanung, also bei der Planung des ganzen Textes und der Einpassung eines nächsten Kapitels oder Abschnitts in den ganzen geplanten Text passieren kann, kann auch im kleineren bei der Planung eines Absatzes passieren. Denn der Absatz ist ja ebenfalls komplex. Er besteht in der Regel aus einer Folge von Sätzen. Von deren Inhalt und Anordnung muß der Schreiber eine ungefähre Vorstellung haben und zwar spätestens, bevor er mit der Niederschrift des jeweiligen Absatzes beginnt. Der Schreiber muß also ungefähr (nicht genau) wissen, was er schreiben will und wie die Gedanken geordnet sein sollen.

Probleme bei der Makro- und Mikroplanung, bei der Planung des ganzen Texts und der Planung der kleineren Einheiten müssen nicht gemeinsam auftreten. Es kommt

nicht selten vor, daß jemand eine gute Gesamtgliederung gemacht hat, daß er es aber versäumt, das gleiche auch vor einem Paragraphen zu tun.

In beiden Fällen, auf der Makro- und auf der Mikroebene, müssen wir dann nochmal differenzieren zwischen stabilen und nicht stabilen Konzepten. Ein stabiles Konzept zeichnet sich dadurch aus, daß es während des Schreibens mehr oder weniger unverändert reproduziert werden kann, während unstabile Konzepte beim Schreiben wieder umgeworfen und ganz oder partiell durch andere ersetzt werden, ein Prozeß, der dem Schreiber oft nicht bewußt ist.

Diese zuletztgenannte Störung ist nach unseren Erfahrungen ziemlich hartnäckig. Sie tritt besonders bei Autoren mit einem großen Wissen und einer hohen wissenschaftlichen Kompetenz auf. Solche Autoren können im Prinzip gut schreiben, tun sich aber aus den genannten Gründen schwer damit.

Eine Begleiterscheinung besteht darin, daß diese Autoren es auch schwer haben, sich verständlich über ihren Gegenstand auszudrücken. Woran dies liegt, wissen wir noch nicht. Zu vermuten ist, daß sie auch im Gespräch nach schwer durchschaubaren und unstabilen Mustern prozedieren, denen der Rezipient nicht ohne weiteres folgen kann.

Eine zweite Begleiterscheinung hat Matthias Müller herausgefunden, der mehrere Jahre mit mir zusammen die Schreibgruppen geleitet hat: Die Autoren mit instabilem Schreibplan meiden es, speziell über ihren Text und Eigenschaften ihres Texts zu sprechen. Wenn sie dazu aufgefordert werden, kommen sie dieser Aufforderung nur am Anfang nach und gleiten dann schnell von der Metaebene auf die Objektebene ab. Anstatt Aussagen über ihren Text zu machen, machen sie Aussagen über den Gegenstand, über den sie schreiben wollen.

Ich halte auch dieses Detail, das sich allerdings erst bei drei Klienten nachweisen ließ, für interessant. Sollte es für diesen Störungstyp wirklich typisch sein, hätten wir damit vielleicht eine Erklärung für die Hartnäckigkeit des Syndroms. Wenn diese Autoren es vermeiden, über ihren Text zu sprechen, könnte es sein, daß sie auch zu wenig über ihren Text nachdenken, daß sie Text und Sache miteinander vermengen und der Text oder der Plan deswegen keine Konturen enthält.

Ich komme jetzt zurück zu dem allgemeineren Phänomen, der Schwierigkeit beim Bilden und Abarbeiten von Konzepten. Woran liegt es, daß dies manchen Schreibern schwer fällt? Um eine Hypothese darüber zu entwickeln, was sich hinter diesem Phänomen verbirgt, greife ich noch einmal auf ein Symptom zurück, über das ich anfangs gesprochen habe: Der Schwierigkeit beim Zusammenfassen.

Die Probleme, die unsere Klienten hier haben, bestehen offenbar darin, daß sie Mühe haben, sich beim Zusammenfassen von dem Primärtext zu lösen und Abstand davon zu gewinnen. Würden sie dies tun, wären sie gezwungen, den Text in eigenen Worten wiederzugeben. Davor aber scheuen sie sich, teils aus Unsicherheit, teils aber auch, weil sie gar nicht auf diese Idee kommen. Technisch gesehen bedeutet das, daß der Primärtext hier hauptsächlich mit Hilfe von Tilgungsopera-

tionen reduziert wird, während Generalisierungen, Substitutionen und umorganisierende Operationen im Sinne von van Dijk und Kintsch (1983, 190f.) vermieden werden.

Etwas Ähnliches könnte auch beim Planen eines eigenen Textes vor sich gehen: Ob nun aus mehreren Primärtexten ein neuer Text „zusammengeschrieben“ wird, ob Forschungsergebnisse dargestellt werden, ob eine Argumentation entwickelt wird oder ob aus Stichworten ein endgültiger Text konzipiert wird, stets erfordert dies, daß sich der Autor von vorgegebenen Formulierungen und/oder Schemata löst, eigene Schemata konstruiert und diese dann für eigene Formulierungen benutzt.

Mit anderen Worten: Alte Texte lassen sich nicht direkt in neue umwandeln, sondern nur über mentale Zwischenstationen.

Daß manche Autoren mit den hier geforderten Operationen Schwierigkeiten haben, ist verständlich. Die Fähigkeiten, die hier gefordert sind, liegen mit Piaget gesprochen auf der Ebene des hypothetisch deduktiven Denkens (Piaget 1947). Die entsprechenden Denkinhalte beruhen nicht oder nicht unmittelbar auf Wahrnehmung, sondern sind abstrakt. Makropropositionen, die die Essenz eines Textes oder Textteils auf einen Nenner bringen, sind nicht anschaulich. Und wenn sie anschaulich sind, dann repräsentiert die darin enthaltene Anschauung nicht die ganze, in der Regel komplexe Sache. Ähnliches gilt für die meisten Schemata.

5.2 Störungen beim Formulieren

Wenn die folgenden Symptome oder einige davon bei einem einzigen Schreiber zusammentreffen, kann dies auf bestimmte Störungen beim Formulieren hindeuten.

- (1) Die Klienten beklagen sich darüber, daß sie zu langsam schreiben. D. h. die Niederschrift wird von ungewöhnlich vielen und oft langen Pausen unterbrochen.
- (2) Es wird schon während der Niederschrift sehr viel geändert.
- (3) Die Klienten berichten, daß sie sich oft mit dem gedanklichen Vorformulieren ihrer Sätze aufhalten und viel Zeit brauchen, bis sie sich entschließen, einen Satz oder Teilsatz zu Papier zu bringen.
- (4) Der Autor fühlt sich beim Schreiben unsicher und hat das Gefühl, daß die Formulierungen nicht in Ordnung sind.
- (5) Das Formulieren wird als quälend empfunden.
- (6) Die Klienten denken beim Formulieren an den Professor, der ihre Arbeit lesen und beurteilen wird.

Diese Phänomene hat auch Rose (1984) beschrieben. Sein Fragebogen zur Erhebung von Schreibproblemen ist weitgehend auf die Bestimmung von Schwierigkeiten dieser Art zugeschnitten.

Welche kognitiven Elemente könnten hier zugrundeliegen?

Wenn man geübte, gute und sachkundige Schreiber nach ihren Gefühlen beim Niederschreiben ihres Textes fragt, sagen sie meistens, Schreiben sei für sie lustvoll. Wenn es nicht lustvoll ist, sind sie in der Lage, dafür Gründe anzugeben, z. B. daß sie es mit einer schwierigen Materie zu tun haben, daß sie mit dem Adressaten Probleme haben. Schreiben scheint also zu den Tätigkeiten zu gehören, bei denen nach Csikszentmihalyi (1985) ein sogenanntes *flow*-Erlebnis auftritt oder auftreten kann. Schachspielen, Klettern im Fels, Operieren und die Ausübung diverser Sportarten gehören dazu.

Diese Tätigkeitsfreude dient nun beim Schreiben nicht nur dazu, den Autor zu motivieren, sondern sie hat für die Textproduktion auch noch eine ganz spezielle Funktion: Aus den *think-aloud*-Protokollen unserer Versuchspersonen geht hervor, daß diese ihren Schreibprozeß häufig mit Bemerkungen wie *das ist gut, o.k., ja, das klingt schlecht, nee, Scheiße* begleiten, daß sie also momentan produzierte Textsegmente positiv oder negativ bewerten. Solche Bewertungen haben Folgen für den Fortgang der Textproduktion: Bei positiver oder nicht negativer Bewertung wird der Schreibprozeß sofort fortgesetzt; d. h. die positive bzw. ausbleibende negative Bewertung gilt für den Schreiber als innere Aufforderung, eine nächste Formulierung hervorzubringen. Negative Bewertungen bewirken das Gegenteil. Der Schreiber wertet sie als innere Aufforderung, nach alternativen Formulierungen zu suchen, also zu revidieren. Tatsächlich wird in solchen Fällen oft sofort revidiert. Solche prätextuellen und textuellen Revisionen sind normal, halten sich jedoch bei flüssigem Schreiben in Grenzen. D. h. flüssiges Schreiben zeichnet sich dadurch aus, daß es immer wieder längere Passagen gibt, in denen keine sofortigen Änderungen vorkommen (Keseling 1988 und 1992; Rau 1994).

Überwiegen nun bei einem Schreiber über längere Zeit die negativen Bewertungen, kann das zu den oben aufgezählten Phänomenen führen. Die häufigen und langen Pausen, die Revisionen, die Unsicherheit und die Unlustgefühle hängen also zusammen und weisen zugrundeliegende abweichende kognitive Struktur hin.

6 Zu den Aufgaben

Unsere Beratung enthält im wesentlichen die beiden folgenden sich abwechselnden Komponenten: In einem jeweils ersten Schritt versuchen wir, dem Klienten Zusammenhänge zu verdeutlichen und Alternativen aufzuzeigen. Manchmal ist damit schon viel erreicht, und es gelingt den Klienten, ihr Schreibverhalten von sich aus zu ändern. In den meisten Fällen reicht dies allerdings nicht aus, und es ist nötig, in einem jeweils zweiten Schritt das alternative Schreibverhalten einzuüben. Wir haben dazu eine Reihe von Techniken und Aufgaben entwickelt, von denen ich im folgenden einige vorstelle. Ich beschränke mich auf die beiden Hauptschwierigkeiten: Probleme bei der Konzeptbildung und Probleme beim Formulieren.

6.1 Aufgaben bei Problemen mit der Konzeptbildung

Teilnehmer mit Schwierigkeiten beim Zusammenfassen bitten wir, den zusammenfassenden Text zunächst gründlich und wenn nötig auch mehrmals zu lesen, ihn dann wegzulegen und ihn aus dem Kopf zusammenzufassen. Wir bestehen darauf, daß diese Aufgabe ohne Abstriche ausgeführt wird und erwähnen dabei, daß wir beim Lesen mehr oder weniger automatisch das Gelesene zusammenfassen und daß wir in der Regel mehr davon behalten, als wir glauben. Der Zweck der Übung bestehe unter anderem darin, diese Erfahrung selbst zu machen. – Meistens gelingt dies schon beim ersten Mal, und oft wundern sich die Schreiber darüber.

Diese Aufgabe variieren wir. Eine Variante ist z. B. die mündliche Zusammenfassung. Wenn sich eine Teilnehmerin gegen die schriftliche Zusammenfassung wehrt oder erklärt, sie sei gescheitert, fragen wir, was in dem Text steht; und nachdem sie sich dazu geäußert hat, machen wir sie darauf aufmerksam, daß sie von dem Text offenbar mehr behalten hat, als sie geglaubt hat.

Eine andere Variante besteht darin, den Klienten aufzufordern, über ein vorgegebenes oder frei zu wählendes Thema einen Lexikon- oder Handbuchartikel zu schreiben oder im Rahmen eines Antrags auf ein Stipendium ein geplantes Projekt zusammenfassend darzustellen.

Den Teilnehmern, bei denen die Probleme mit der Konzeptbildung im Vordergrund stehen, versuchen wir zunächst klarzumachen, worin ihre Schwierigkeiten überhaupt bestehen. Danach gehen wir auf den Unterschied zwischen Gesamtkonzept, kapitelbezogenen Konzepten und absatzbezogenen Konzepten ein. Die Hauptarbeit besteht dann darin, den Klienten erstens dazu anzuhalten, ein Gesamtkonzept zu erarbeiten und zweitens dafür zu sorgen, daß er auch die einzelnen Kapitel und Absätze ausreichend vorplant. Manchmal hat es sich dabei als zweckmäßig erwiesen, für die Kapitel bzw. Abschnitte zusammen mit dem Klienten so etwas wie eine Konzeptform zu erarbeiten, die sich auch bei den weiteren Kapiteln anwenden läßt. – Wir vergewissern uns bei jeder neuen Schreibsitzung, daß der Klient nicht zu schreiben beginnt, ehe er ein schriftliches Konzept für den geplanten Text vorliegen hat.

Klienten mit Konzeptbildungsproblemen hilft es auch, wenn sie mit anderen über ihren geplanten Text sprechen. Wir fordern sie in der Gruppe dazu auf und bitten die anderen Teilnehmer, Fragen dazu zu stellen. Solche Kurzreferate und Antworten auf die Fragen haben nicht nur klärende Funktion, sondern tragen auch dazu bei, daß der Klient lernt, sich zusammenfassend zu seinem Text zu äußern, und daß er dabei Abstand vom Detail gewinnt.

6.2 Aufgaben bei Problemen mit dem Formulieren

Symptome, die um den Fokus rigide und überwiegend negative Bewertung der momentanen Formulierungen kreisen, erfordern weitgehend andere Aufgaben als die bisher besprochenen. Denn anders als bei den Konzeptbildungsproblemen, die

im wesentlichen auf bestimmten technischen Defiziten beruhen, ist bei der Bewertungssymptomatik Angst im Spiel, z. B. Angst, es schlecht zu machen und deswegen später getadelt zu werden. Solche Schreiber fühlen sich beim Schreiben unsicher.

Wenn jemand gleichzeitig auch Schwierigkeiten bei der Konzeptbildung hat, genügt es manchmal, den Beratungsschwerpunkt auf diesen Fokus zu legen, den Klienten also ebenfalls Aufgaben zu erteilen, die ihn in die Lage versetzen, besser zu planen. Er wird bereits dadurch sicherer, und die Symptome verschwinden.

Haben wir es mit Fällen zu tun, in denen die Bewertungsproblematik eindeutig überwiegt, versuchen wir es zuerst mit der oben erläuterten Standardübung, dem Schreiben ohne Pausen. Nach fünf oder zehn Minuten unterhalten wir uns mit dem Klienten und entscheiden danach, ob er die Übung fortsetzen soll oder ob wir die Aufgabe modifizieren, z. B. indem wir den Teilnehmer bitten, etwas zum Thema der Haus- oder Examensarbeit zu schreiben, aber nach Möglichkeit weiterhin ohne Pausen. Erst nach weiteren zehn Minuten erlauben wir ihm, kleinere Pausen einzulegen.

Der Zweck dieser Übung ist, die Selbstkontrolle abzubauen und dem Teilnehmer zu vermitteln, daß Schreiben auch anders geht, daß sich positive statt negative Gefühle dabei einstellen können und daß dabei außerdem die Gedanken beflügelt werden. Wenn dies gelingt, hoffen wir darauf, daß die Schreiber etwas von ihren positiven Gefühlen bewahren und allmählich auch normales Schreiben ähnlich erleben.

Wenn wir merken, daß ein Teilnehmer darauf anspricht, wiederholen wir diese Übungsserie etliche oder viele Male, bis sich ein dauerhafter Erfolg einstellt. Das funktioniert oft, aber nicht immer. Zuweilen ist die Selbstkontrolle so groß, daß sich der Schreiber gegen die Übung wehrt oder sie für sinnlos und nicht durchführbar erklärt.

Man kann es dann mit Diktieren probieren, oder ganz einfach erstmal inhaltlich mit der Klientin weiterarbeiten und darauf hoffen, daß es mit der gleichen Übung später klappt, was manchmal tatsächlich der Fall war.

Eine andere Übung läuft wie folgt: Wenn wir merken, daß jemand beim Schreiben nicht weiterkommt, daß er viele Pausen macht und oft ändert, fragen wir ihn, was ihn gerade quält. Wenn er dann antwortet, daß er eigentlich wisse, was er schreiben will, daß ihm aber die richtigen Formulierungen nicht einfallen, bitten wir ihn, uns zu erzählen, was er jetzt schreiben möchte. Meistens ist er unmittelbar danach in der Lage, den Text auch aufzuschreiben. Übungen dieser Art spielen in dem Beratungskonzept von Ruhmann (1997) eine zentrale Rolle.

Eine Alternative ist das „Schreiben ins Unreine“. Wir erläutern dem Klienten, was wir darunter verstehen, nämlich eine Form zu finden, bei der es noch nicht auf den endgültigen Wortlaut ankommt, z. B. Stichworte oder einen lückenhaften Text zu schreiben, der aber sinngemäß schon das enthalten soll, worauf es dem Autor

ankommt. Wenn ihm ein Begriff oder der „richtige“ Ausdruck nicht einfallt, so erläutern wir weiter, solle er ihn einfach umschreiben oder ihn erstmal weglassen. Sehr wichtig sei dabei, daß er diese unreinen Textfetzen deutlich von dem vorausgehenden ausformulierten Text trennt, indem er z. B. ein anderes Blatt Papier nimmt oder die Textfetzen einklammert und sie mit Formeln von der Art „sinngemäß, aber noch nicht wörtlich...“, „ungefähr das Folgende, aber noch nicht richtig ausformuliert...“ einleitet.

Autoren, die sich auf diese Übung einlassen konnten, berichteten, daß ihnen schon beim Hinschreiben der Textfetzen die endgültigen Formulierungen eingefallen seien.

7 Schlußbemerkungen

Ich habe mich in diesem Aufsatz auf Probleme beschränkt, die mit der Konzeptbildung und mit der Bewertung momentan produzierter Formulierungen zusammenhängen. Natürlich tauchten bei der Beratung noch etliche weitere Probleme auf, auf die ich hier nicht mehr eingehen kann. Ich erwähne die Schwierigkeiten, die manche Autoren mit der Repräsentation eines Adressaten haben oder Probleme, die mit einer unrealistischen Einschätzung der in einer bestimmten Zeit oder auf einer vorgegebenen Seitenzahl darzustellenden Stoffmenge zusammenhängen (zu beidem auch Ruhmann 1997).

Diese Arten von Problemen unterscheiden sich von den Konzeptbildungs- und Bewertungsproblemen dadurch, daß sie sich nicht auf bestimmte Phasen oder Komponenten des Schreibprozesses beziehen, sondern den Schreibprozeß als ganzen betreffen. Wenn bei unseren Klienten solche Probleme auftauchen, sprechen wir darüber, wenn nötig immer wieder. Allerdings ließen sich bislang kaum Aufgaben finden, mit denen sich solche Prozesse, die vermutlich über Einstellungen geregelt werden, langfristig beeinflussen lassen. Am hartnäckigsten sind nach unserer Erfahrung chronische Motivationsprobleme, die in der Regel eine lange Vorgeschichte haben und vermutlich nur mit psychotherapeutischer Hilfe behandelt werden können.

Literatur

- Antos, Gerd (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Narr
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta
- van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München: dtv
- van Dijk, Teun A./ Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. New York, London: Academic Press
- Flower, Linda S./ Hayes, John R. (1977): Problem-solving strategies and the writing process. In: College English 39, 450-461
- Grésillon, Almuth/ Lebrave, Jean-Louis (1987): Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. In: Fuchs, Catherine Fuchs/ Grésillon, Almuth/ Lebrave, Jean-Louis/ Peytard, Jean/

- Rey-Debove, Josette (eds.): *La genèse du texte: Les modèles linguistiques*. Paris: Centre national de la recherche scientifique, 129-171
- Gülich, Elisabeth (1986): *L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'*. In: *DRLAV – Revue de Linguistique* 34-35, 161-162
- Harris, Muriel (1985): *Diagnosing writing-process problems: A pedagogical application of speaking-aloud protocol analysis*. In: Rose, Mike (ed.): *When a writer can't write. Studies in writer's block and other composing problems*. New York, London: The Guilford Press, 166-181
- Keseling, Gisbert (1984): *Konzepte und ihre Realisierung beim Verfassen von Summaries. Ein Beitrag zur globalen und lokalen Planung bei der Textproduktion*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 26, 129-158
- Keseling, Gisbert (1987): *Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen*. In: Rosengren, Inger (Hrsg.): *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 105-118
- Keseling, Gisbert (1988): *Textmuster und Klangstrukturen als Grundlage von Bewertungen beim Schreiben*. In: Brandt, Wolfgang (Hrsg.): *Sprache in Vergangenheit und Gegenwart. Beiträge aus dem Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg*. Marburg: Hitzeroth, 219-236
- Keseling, Gisbert (1992): *Pause and intonation contours in written and oral discourse*. In: Stein, Dieter (ed.): *Cooperating with written texts. The pragmatics and comprehension of written texts*. Berlin, New York: de Gruyter, 59-78
- Keseling, Gisbert (1993): *Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*. Tübingen: Niemeyer
- Keseling, Gisbert (1995): *Pausen und Pausenorte in schriftlichen Wegbeschreibungen*. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 201-219
- Keseling, Gisbert (im Druck): *Ein proßorientiertes Verfahren zur Analyse und Bearbeitung von Schreibstörungen*. In: Kutter, Peter (Hrsg.): *Psychoanalyse interdisziplinär*
- Matsuhashi, Ann (1981): *Pausing and planning: The tempo of written discourse*. In: *Research in the teaching of English* 16, 113-134
- Matsuhashi, Ann (1982): *Explorations in the real-time production of written discourse*. In: Nystrand, Martin (ed.): *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 269-290
- Piaget, Jean (1947): *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Colin
- Rau, Cornelia (1994): *Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen*. Tübingen: Niemeyer
- Rose, Mike (1984): *Writer's block. The cognitive dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Ruhmann, Gabriela (1997): *Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann*. In diesem Band, 125-139
- Weingarten, Rüdiger (1995): *Syntax im Prozeß des Schreibens und Sprechens*. In: Baurmann, Jürgen/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 220-242
- Wrobel, Arne (1988): *Pausen und Planungsprozesse. Realzeitverläufe beim Verfassen von Summaries, Wegbeschreibungen und Geschäftsbriefen*. In: Brandt, Wolfgang (Hrsg.): *Sprache in Vergangenheit und Gegenwart. Beiträge aus dem Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg*. Marburg: Hitzeroth, 196-307
- Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer
- Wrobel, Arne (in Vorbereitung): *Ist der Absatz eine grammatische Einheit?*