



## Emotionales wissenschaftliches Schreiben

Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen

Magdalena Massauer, Ines Wührer (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Klara Dreo, Universität Wien)

### Abstract:

Im folgenden Artikel befassen wir uns mit Emotionen während des wissenschaftlichen Schreibens. Wir widmen uns der Fragestellung, ob Themen von Bachelorarbeiten Emotionen in den Studierenden hervorrufen und ob bzw. inwiefern sich diese motivational bzw. hemmend auf den Schreibprozess auswirken. Weiterführend fragen wir, wie diese Erfahrungen auf die Entwicklung der Studierenden als Schreibende im wissenschaftlichen Diskurs wirken. Mittels eines Online-Fragebogens haben wir 26 Masterstudierende der Universität Wien zu ihrer Bachelorarbeit, den damit einhergehenden Emotionen und der möglichen Verbindung dieser zum Thema befragt. Es zeigt sich, dass das Thema einer Arbeit eine Ursache von Emotionen sein kann. Unabhängig davon, wie die Emotionen verursacht worden sind, können sie sowohl motivierend als auch hemmend auf den Schreibprozess wirken. Die daraus resultierenden Erfahrungen bieten wiederum Entwicklungs- und Lernpotential für die Schreibenden. Ob, wie und in welchem Ausmaß diese Wirkzusammenhänge tatsächlich eintreten, hängt vor allem vom Umgang der Studierenden mit ihren Emotionen ab.

**Keywords:** Emotionen, Bachelorarbeitsthema, wissenschaftlicher Schreibprozess, Bachelorarbeit, Schreibentwicklung

### Empfohlene Zitierweise:

Massauer, M., & I. Wührer (2021): Emotionales wissenschaftliches Schreiben. Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 5, 22-37. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210502>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

ISSN: 2709-3778

## Emotionales wissenschaftliches Schreiben

### Untersuchung der Wirkung des Bachelorarbeitsthemas auf den Schreibprozess unter dem Aspekt der Emotionen

Magdalena Massauer, Ines Wührer (Universität Wien)

#### Einleitung

Wissenschaftliches Schreiben hat eine Komponente des „intensiven inneren Erlebens [welches von ...] Leiden, Angst, Einsamkeitsgefühlen bis zu euphorisierenden, tranceartigen Zuständen [reicht]“ (Pany-Habsa, 2020, 93). Dabei setzen die Emotionen<sup>1</sup> nicht erst während des Schreibens ein, sondern gehen dem Schreibprozess bereits voraus, der dann anschließend wiederum die Emotionen beeinflussen kann (Pany-Habsa, 2020, 91). Besonders das Thema einer Arbeit scheint nach Dittmann et al. für das wissenschaftliche Schreiben eine erhebliche Rolle zu spielen. Eine „[...] positive Einstellung zum Thema [sei] eine Grundbedingung für den Erfolg [...]“ im wissenschaftlichen Schreiben (2003, 162), was auch durch die quantitative Studie von Dreo und Huber (2017, 111) bestätigt wird. Demnach wird dem Schreibprozess in jüngerer Forschung unter anderem auch eine emotionale Komponente zugeschrieben. Der Fokus liegt jedoch eher auf einer generellen Beobachtung von Emotionen und deren motivationalem Charakter in Hinblick auf den Schreiberfolg. Wir haben uns nun gefragt, was eine Ursache von Emotionen sein könnte, auf welche Weise und wie lange diese weiter auf Studierende wirken kann.

Anknüpfend an die Studie von Dreo und Huber (2017) sowie die Annahmen von Dittmann et al. (2003) beschäftigen wir uns im Rahmen unseres Forschungsprojektes am Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien mit der Frage, inwieweit die emotionale Komponente des Themas Einfluss auf die Schreibenden und ihren Schreibprozess hat. Wir gehen in unserer Hypothese davon aus, dass Themen von Bachelorarbeiten Emotionen hervorrufen, die sich motivational bzw. hemmend auf den Schreibprozess von Studierenden auswirken, wobei dieser wiederum auf ihre weitere Entwicklung als Schreibende im wissenschaftlichen Diskurs wirkt. Dabei nehmen wir das Thema einer Arbeit als mögliche Ursache von Emotionen und deren Wirkung auf den Schreibprozess an. Mittels einer Fragebogenstudie werden wir zuerst die emotionale Verbundenheit von Studierenden mit ihrem Thema aufzeigen, wodurch wir auch an Pany-Habsa (2020) anschließen, die unter anderem von der emotionalen Affiziertheit der Schreibenden mit dem Schreibinhalt ausgeht. Im Anschluss werden wir die Auswirkungen dieser Emotionen auf die Studierenden und ihren Schreibprozess betrachten. Unsere Ergebnisse stellen wir deskriptiv dar und setzen sie anschließend mit den bisherigen Erkenntnissen der Forschung in Bezug.

---

<sup>1</sup> Wir sprechen in diesem Artikel von Emotionen und nicht Gefühlen, da der Emotionsbegriff umfassender ist, indem er auf mehrere Komponenten wie physiologische Erregung, kognitiven Prozesse oder Verhaltensreaktionen eingeht (Zimbardo et al., 2004, 547).

## Theoretische Verortung

Wie auch Bhatti et al. (2019, 22) erwähnen, wurden Emotionen in Verbindung mit dem wissenschaftlichen Schreibprozess in der Forschung bisher wenig beachtet. Jedoch sind unterschiedliche Ansätze zu finden, in welchen Emotionen eine zunehmend ausschlaggebende Rolle im wissenschaftlichen Schreibprozess zugesprochen wird.

Das von Hayes und Flower (1980) entwickelte Modell des Schreibprozesses, obgleich vielfach kritisiert, fungiert immer noch als Standardmodell in der Schreibdidaktik, so Molitor-Lübbert (1996, 1008), wie auch Wrobel (1995, 11) und Pany-Habsa (2020, 83). Dieses Modell stellt nach Molitor-Lübbert (1996, 1005-1006) den Schreibprozess als einen Problemlöseprozess dar, dem, wie Hayes und Flower (1980, 12) zeigen, Subprozesse in bestimmten Verbindungen zueinander unterliegen. Die Lösung der Aufgabenstellung sei der Text, der durch die Interaktion verschiedener kognitiver Prozesse erfolge (Molitor-Lübbert, 1996, 1005-1006). Nach Wrobel (1995, 13-14) schränken Hayes und Flower selbst das Modell auf einen „kompetenten Schreiber“ und das „expositorische Schreiben“ ein. Dennoch wurde deren Modell stark auf seine Adäquatheit hin kritisiert. Aus dieser Kritik entstanden schließlich überarbeitete Modelle, beispielsweise jenes von Ludwig aus dem Jahr 1983. Ludwig betont in seinem Modell motorische Prozesse und die motivationale Basis (Molitor-Lübbert, 1996, 1008-1009). Auch Hayes selbst entwickelt 1996 das in Zusammenarbeit mit Flower entworfene Modell aus dem Jahr 1980 zu dem „individual-environmental-model“ weiter, indem er einerseits innere von äußeren Einflüssen klar trennt und andererseits die inneren wie auch äußeren Einflüsse selbst erweitert (Herbsthofer, 2015, 14). Hayes (1996, 4-6) bezeichnet die äußeren Einflüsse als „The Task Environment“ und die inneren als „The Individual“.

Motivation/Affekt ist neben der Kognition, den sozialen und physischen Faktoren einer von vier Aspekten des inneren Einflusses (Hayes, 1996, 4-5). Hayes (1996, 8-12) setzt zunächst die ausschlaggebende Rolle der Motivation für das Schreiben voraus und geht daran anschließend auf die Ursachen, wie auch die Rolle der Motivation im Schreibprozess ein. Zu beachten ist, dass Hayes (1996, 8-12) die Ursache der Motivation für das Schreiben vordergründig mit den äußeren Einflüssen, genauer dem sozialen Umfeld, in Verbindung bringt. Hayes (1996, 11-12) geht in seiner Ausführung zu Motivation abschließend noch auf die Auswirkungen von stressverursachenden Themen als Textinhalt auf die mentale Gesundheit der Schreibenden ein, wobei die Ergebnisse sehr kontrovers waren. Dabei untersucht er nicht Emotionen während des Schreibprozesses oder deren möglichen Ursachen und Auswirkungen auf den Schreibprozess.

„Erkennbar wird [...] ein Wechselspiel von kognitiven, affektiven und sozialen Aspekten beim Schreiben, das in Texten zuweilen manifeste Spuren hinterlassen kann“ (Pany-Habsa, 2020, 81). Pany-Habsa (2020, 83-84) nimmt in ihrem Artikel auf Hayes' (1996, 4) erweitertes Modell und damit einhergehend das Ineinandergreifen von kognitiven, affektiven und sozialen Aspekten Bezug. Im Gegensatz zu Hayes (1996) beleuchtet sie nun jedoch die Emotionen, die mit dem Schreibprozess in Verbindung stehen. So betont sie die Bedeutsamkeit der

[...] von Reckwitz beschriebenen Subjektivierungsformen der Praktik [...] für die schreibdidaktische Forschung [...], als sich das wissenschaftliche Schreiben mit spezifischen Dispositionen, Haltungen und Motivationslagen verbindet und bestimmte Emotionen und Selbstbilder der Schreibenden voraussetzt bzw. hervorbringt (Pany-Habsa, 2020, 89).

Pany-Habsa (2020, 93) folgert, dass im wissenschaftlichen Schreiben zwei konträre Subjektivierungsformen auftreten und sich zuweilen auch gegenseitig bedingen, „das der bürgerlichen Disziplin, Ernsthaftigkeit und Moderatheit einerseits und andererseits die romantische Subjektform, für die inneres Erleben und affektive Intensität konstitutiv sind“ (Pany-Habsa, 2020, 93). Dabei bezieht sie sich auf die beiden Subjektivierungsformen nach Reckwitz (2006, 97-266). Dem bürgerlichen Subjekt ordnet sie Haltungen, wie „Selbstdisziplin“, „Gewissenhaftigkeit“, und „Berufsethos“ zu, unter dem Begriff des romantischen Subjekts fasst sie hingegen das Leiden und die Lust am wissenschaftlichen Schreiben. Das Interessante am wissenschaftlichen Schreiben begründet sie in genau diesem Kontrast, der neben „Sozialprestige“ auch „emotionale Grenzerfahrungen“ ermöglicht (Pany-Habsa 2020, 91-94). Emotionen existieren nach Pany-Habsa (2020, 89) dabei bereits vor dem Schreibprozess, haben Auswirkungen auf den Schreibprozess und gleichzeitig hat der Schreibprozess wiederum Einfluss auf die Emotionen. Sie erkennt Emotionen demnach nicht nur als Teil des wissenschaftlichen Schreibprozesses an, sondern benennt die affektive Seite des Schreibens für den Prozess als besonders bedeutsam. Auch geht sie nicht gesondert auf mögliche Ursachen von Emotionen in Verbindung mit dem Schreibprozess ein. Sie betont jedoch die Verbindung von gegensätzlichen Emotionen der Schreibenden während des Schreibprozesses eines wissenschaftlichen Textes (Pany-Habsa, 2020, 93).

Diese konträren Emotionen während des Schreibprozesses bzw. in Bezug auf das Schreiben werden auch in der quantitativen Studie von Dreo und Huber (2017, 114) beschrieben. So antwortete eine Studentin in dieser Studie auf die Frage, „Welche Gefühle verbindest du mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte?“ folgendermaßen: „Angst, Zufriedenheit, Glück“. Eine weitere Studentin nannte die Gefühle: „Freude, Angst, Wut, Trauer, manchmal auch Versagensängste“ (Dreo & Huber, 2017, 110). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Bhatti et al. (2019, 19 & 28) in ihrem Artikel mit dem bezeichnenden Titel „Zwischen Stolz und Angst“.

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen wird wissenschaftliches Schreiben in der Forschung vorwiegend negativ besetzt und nicht durch „ambivalente Emotionen“, wie Dreo und Huber (2017, 114) ihr Ergebnis beschrieben haben, dominiert. So zeigen Hauk und Mair (2020, 33-34), die in ihrem Artikel unter anderem auf die hedonistischen Funktionen des Schreibens nach Girgensohn (2007, 191 u. 221-224) eingehen, dass Studierende akademisches Schreiben im Gegensatz zum privaten Schreiben primär negativ konnotieren. Auch Kruse (2007, 21-27) schreibt über das Empfinden von überwiegend negativen Emotionen während des Schreibprozesses, besonders zu Beginn des Studiums. Zu erwähnen ist hierbei, dass auch Dreo und Huber (2017, 110) bemerken, dass Studierende in ihrer Studie das wissenschaftliche Schreiben kaum als primär positiv empfinden. Im Unterschied zu Hauk und Mair (2020, 33-34) sowie Kruse (2007, 21-27) zeigt die Studie von Dreo und Huber (2017, 110-111) jedoch, dass Studierende dem Schreiben auch nicht primär negativ gegenüberstehen.

Dittmann et al. (2003, 162) schreiben, dass eine „[...] positive Einstellung zum Thema eine

Grundbedingung für den Erfolg [...]“ im wissenschaftlichen Schreiben sei. Diese intensive und das Voranschreiten des Schreibprozesses bedingende Motivation bespricht auch Pany-Habsa (2020, 92). Pany-Habsa (2020, 92) meint bezugnehmend auf Narr und Stary (1999, 11), es brauche eine emotionale Affiziertheit, eine innere und motivierende Beteiligung, die es unter allen Umständen während des ganzen Schreibprozesses aufrecht zu erhalten gelte, und welche nach Narr (1999, 97) auch als Illusion funktionieren kann. So verbindet Pany-Habsa (2020) die Motivation direkt mit einer emotionalen Affiziertheit zu dem Schreibinhalt. Im Unterschied noch zu Hayes (1996, 9), der die Ursache der Motivation bzw. Demotivation weniger in einer emotionalen Verbundenheit mit dem Schreibinhalt, als den aus äußeren sozialen Umständen und Bewertungen von Schreibenden resultierenden Emotionen verortet.

So haben wir das in der soeben beschriebenen Literatur vorherrschende Ergebnis, der Schreibprozess werde von ambivalenten Emotionen begleitet (Dreo & Huber, 2017, 114, u. a.), als Basis für unsere Hypothesen, das Thema löse Emotionen aus, die sich motivational bzw. hemmend auf den Schreibprozess und die weitere Entwicklung auswirken, genommen. Um dies untersuchen zu können, setzen wir angelehnt an den aktuellen Forschungsstand Emotionen während des wissenschaftlichen Schreibens als gegeben voraus. In unserer Studie untersuchen wir, was eine Ursache dieser ambivalenten Emotionen sein könnte. In Anlehnung an die Aussage von Dittmann et al. (2003, 162), das Thema sei für die Motivation am Schreiben eines wissenschaftlichen Textes Voraussetzung, untersuchen wir nun, wie sich die Themen von Arbeiten selbst auf eben diese Arbeit auswirken. Wir gehen also von den Annahmen aus, dass einerseits der wissenschaftliche Schreibprozess von Emotionen begleitet ist und andererseits das Thema motivational auf diesen wirken kann. Daran anschließend untersuchen wir, wie das Thema aufgrund der von uns angenommenen Emotionalität auf die Studierenden und ihren Schreibprozess wirkt.

## **Methode**

Wie Dreo und Huber (2017) und Dittmann et al. (2003) untersuchen wir unsere Hypothesen mittels eines Online-Fragebogens. Unsere Stichprobe setzt sich aus 26 Masterstudierenden zusammen, da diese bereits mindestens eine Bachelorarbeit erfolgreich abgeschlossen haben.

## **Fragebogen- und Itemkonstruktion**

Wie zuvor beschrieben, hat sich die Forschung mit möglichen Ursachen von Emotionen während des Schreibprozesses bisher wenig beschäftigt. Aufgrund dessen haben wir zur Erstellung des Fragebogens eine intuitive Konstruktionsstrategie verwendet. Als theoretischen Anhaltspunkt haben wir uns inhaltlich vor allem auf die Arbeiten von Dreo und Huber (2017) und Dittmann et al. (2003) bezogen. In Bezug auf Fragebogen- und Itemkonstruktion haben wir uns an Moosbrugger und Kelava (2008) orientiert.

Der Fragebogen besteht aus 22 Items. Dabei betreffen zwei ausschließlich organisatorische Belange und vier erheben die soziodemografischen Daten. Die restlichen 16 sind die inhaltlichen Items, die unseren Forschungsgegenstand abfragen. Es gibt sowohl konkrete als auch abstrakte Fragen, die

direkt formuliert sind. Die Itemstämme<sup>2</sup> sind überwiegend einzelne Aussagen (Statements), die von den Teilnehmenden hinsichtlich des Zutreffens auf die eigene Person beurteilt werden. Betreffend des Antwortformats gibt es sowohl freie als auch gebundene Antwortformate. Vier der freien Antwortformate sind Ergänzungsaufgaben, vier weitere Kurzaufsatzaufgaben. Die gebundenen Antwortformate bestehen aus sechs Auswahlaufgaben und acht Beurteilungsaufgaben. Bei den Auswahlaufgaben werden Mehrfachwahl- bzw. bei den dichotomen auch Richtig-Falsch-Aufgaben verwendet. Die Beurteilungsaufgaben bedienen sich diskret gestuften, verbal-numerischen Ratingskalen, die teils uni- und teils bipolar sind. Bei allen Beurteilungs- und allen Richtig-Falsch-Aufgaben haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, „keine Angabe“ anzugeben.

Inhaltlich folgt der Fragebogen folgendem Schema: Nach einer kurzen Einleitung werden die soziodemografischen Daten Alter, Geschlecht, aktueller Studiengang und vergangene Dauer seit dem Schreiben der Bachelorarbeit erhoben. Darauf folgen thematisch gruppierte Items. Zuerst wird nach generellen Fakten zur Bachelorarbeit (Anzahl, Studienrichtung, Themenfindung) gefragt, danach nach Emotionen, die das Thema der Bachelorarbeit hervorgerufen hat (Reflexion, konkrete Emotionen, Verlauf der Emotionen), als drittes nach dem Einfluss dieser Emotionen auf den Schreibprozess (von hemmend bis motivierend und nach positiven/negativen Erfahrungen) und abschließend nach der weiteren Entwicklung nach der Abgabe (weitere Auseinandersetzung, Selbstvertrauen während des Schreibens, Masterstudiengänge). Das letzte Item bietet die Möglichkeit, Kommentare oder offene Fragen zu hinterlassen.

## Daten und Auswertungsmethode

Wir haben die Testpersonen mittels Aufrufe innerhalb des Schreibmentoring-Programms des CTL der Universität Wien, Facebook und über private Kontakte rekrutiert. Die Daten haben wir zwischen 18.04.2021 und 29.04.2021 mithilfe „Microsoft Forms“ erhoben. Ebenfalls direkt über dieses Tool haben wir die Daten in „Microsoft Excel“ importiert, wo weitere Auswertungen durchgeführt wurden. Die generierten Daten haben wir deskriptiv mittels statistischer Kennwerte mit „Microsoft Excel“ ausgewertet. Für jedes Item wurde das passende Maß der zentralen Tendenz (Modalwert, Median, arithmetisches Mittel) bzw. Top und Bottom Box sowie Streuungsmaße (Standardabweichung) berechnet. Absolute bzw. relative Häufigkeiten haben wir direkt aus „Microsoft Forms“ übernommen. Zusätzlich haben wir zur Analyse der freien Antwortformate Kategoriensysteme gebildet. Die ausgewerteten Daten haben wir tabellarisch in einem Excel-Dokument festgehalten. Die wichtigsten Ergebnisse wurden mittels „Microsoft Excel“ in Grafiken abgebildet.

## Analyse und Diskussion

Im Folgenden beschreiben wir zuerst einführend die Stichprobe und anschließend mit Bezug auf unsere Forschungsfrage in drei Teile gegliedert die Wirkung des Themas auf die Emotionen, den Einfluss von Emotionen auf den Schreibprozess und abschließend die möglichen Auswirkungen des Schreibprozesses auf die Entwicklung der Studierenden.

<sup>2</sup> Itemstamm = Aufgabenstamm, Aufgabe selbst (Moosbrugger & Kelava, 2008, 69)

Unsere Stichprobe setzt sich aus Masterstudierenden unterschiedlichen Alters zusammen, die an verschiedenen Instituten der Universität Wien studieren. Insgesamt haben 26 Personen, darunter 23 Frauen und drei Männer, den Fragebogen ausgefüllt. Die jüngsten Teilnehmenden sind 21, die ältesten 35 Jahre alt, im Durchschnitt also 25,92 Jahre ( $s = 3,72$ ). Eines der ersten Items fragt ab, wie die Befragten nach ihrem persönlichen Empfinden einschätzen würden, wie weit das Schreiben ihrer Bachelorarbeit zurückliegt (Skala von 1 = nicht weit bis 6 = sehr weit). Durchschnittlich wurde 3,5 ( $s = 1,7$ ) angekreuzt. 10 Personen (38,46%) haben nur eine Bachelorarbeit geschrieben, 11 (42,31%) zwei und 5 (19,23%) mehr als zwei Bachelorarbeiten. Die Fächer, in denen die Bachelorarbeiten geschrieben wurden, variieren. Zusammengefasst wurden vier Bachelorarbeiten (15,38%) im Bereich der Naturwissenschaften, zwei (7,69%) in Lehramtsfächern und der Großteil, 20 (76,92%), in den Geisteswissenschaften verfasst.

### **Wirkung des Themas auf Studierende**

Da wir das Thema als eine mögliche Ursache von Emotionen annehmen, haben wir einleitend gefragt, welche Faktoren die Wahl des Bachelorarbeitsthemas beeinflussen. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit anhand einer Skala (1 = keinen Einfluss; 6 = starken Einfluss) bei neun Gründen anzugeben, wie stark diese die Themenwahl ihrer Bachelorarbeit beeinflusst haben. Verglichen haben wir die Faktoren anhand einer Aufspaltung zwischen den Angaben 1-3 (= Bottom Box; kein bis geringer Einfluss) und 4-6 (= Top Box; stärkerer Einfluss). Als starken Einfluss benennen wir in diesem Zusammenhang Komponenten, bei denen mehr als 60% der Teilnehmenden 4, 5 oder 6 angekreuzt haben. Die fünf als am höchsten eingeschätzten Faktoren sind „Interesse am Thema“ (88,4%), „Vorwissen zum Thema“ (69,3%), „Relevanz des Themas für eigene Entwicklung“ (69,2%), „Emotionale Verbundenheit mit Thema“ (65,3%) und „Relevanz des Themas im wissenschaftlichen Diskurs“ (61,5%). Keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Themenwahl haben Faktoren, bei denen mehr als 60% 1-3 angekreuzt haben. Dies gilt nur für „Aufwand“ (Bottom Box = 73%). Aus diesen Daten lässt sich schließen, dass sowohl pragmatische Gründe wie vorhandenes Vorwissen zum Thema als auch persönliche Aspekte wie Interesse oder emotionale Verbundenheit mit dem Thema starken Einfluss auf die Themenwahl haben. Wie viel Aufwand ein bestimmtes Thema mit sich bringt, ist weniger ausschlaggebend.

Nach einer unserer Hypothesen gehen wir davon aus, dass sich das Thema von Bachelorarbeiten auf die Emotionen der Studierenden auswirkt, welche wiederum auf den Schreibprozess entweder motivierend oder hemmend wirken können. Mithilfe der Aussage „Mein Bachelorarbeitsthema hat Emotionen in mir hervorgerufen“ überprüfen wir in unserem Fragebogen diese Annahme. Wiederum konnten die Befragten anhand einer Skala (1 = gar nicht; 6 = sehr) den gestellten Aussagen widersprechen oder zustimmen. Der Modus liegt mit 38,5% bei einem Wert von 6. Niemand hat die Bewertung 1 angegeben. In der Top Box liegen 73,1% der Stichprobe, in der Bottom Box 26,9%. Bei Item 13, auf das im Anschluss noch genauer eingegangen wird, konnten die Teilnehmenden jene Emotionen ankreuzen, die das Bachelorarbeitsthema in ihnen hervorgerufen hat. Dabei haben 100% mindestens zwei Emotionen angegeben.

Das Bachelorarbeitsthema scheint also laut unseren Ergebnissen bei allen Teilnehmenden Emotionen hervorzurufen. Wie bereits erwähnt, konnte bei Item 13 aus einer Liste von 18 Emotionen angegeben

werden, welche davon vom Bachelorarbeitsthema hervorgerufen wurden. Alle Emotionen, die zur Auswahl standen, wurden mindestens einmal angekreuzt. Die folgende Grafik zeigt die Emotionen mit den zugehörigen relativen Häufigkeiten.

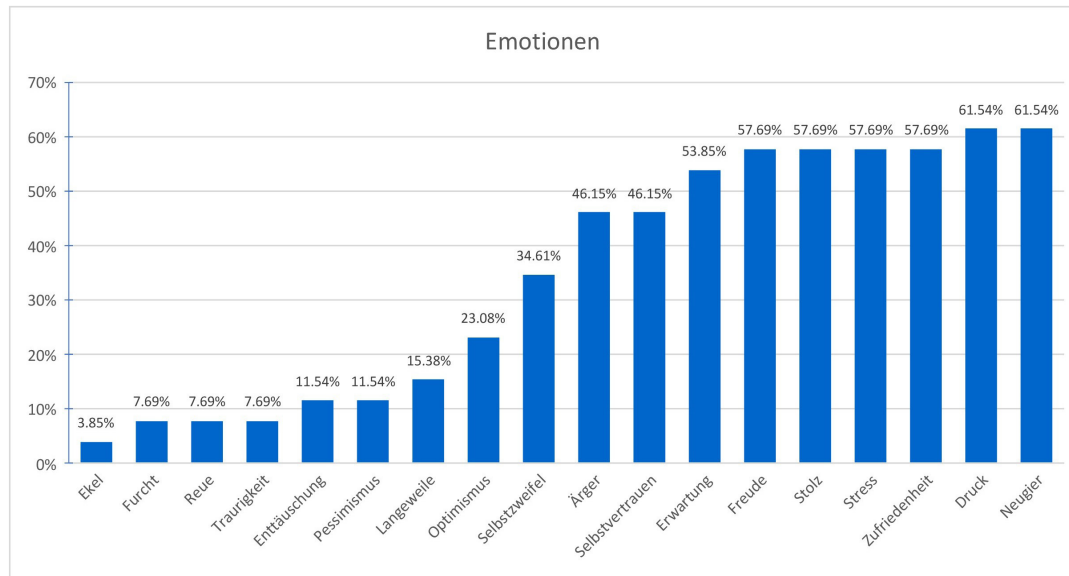


Abbildung 1: Säulendiagramm Emotionen

Am häufigsten, von 16 Personen, also 61,6% der Stichprobe, wurden die Emotionen Druck und Neugier angegeben. Die vier am zweithäufigsten vorkommenden Emotionen, also bei 15 von 26 Personen (jeweils 57,7%), sind Freude, Zufriedenheit, Stolz und Stress. Man kann hierbei erkennen, dass sowohl allgemein negativ als auch positiv konnotierte Emotionen angegeben wurden. Von nur einer Person (3,85%) wurde Ekel, von jeweils zwei Personen (jeweils 7,69%) wurden Furcht, Reue und Traurigkeit angegeben.

## Einflüsse auf den Schreibprozess

Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass unsere Annahme, nach der das Bachelorarbeitsthema Emotionen hervorruft, zutrifft. In unseren Hypothesen gehen wir nun weiter davon aus, dass Emotionen den Schreibprozess der Studierenden entweder motivierend oder hemmend beeinflussen können. Im folgenden zweiten Teil unserer Datenanalyse und -diskussion untersuchen wir diesen Zusammenhang.

## Einfluss des Themas

Zunächst haben wir untersucht, ob das Thema allein bereits den Schreibprozess beeinflusst. Dafür haben wir in Item 11 gefragt, wie stark Studierende den Einfluss (1 = kein Einfluss; 6 = starker Einfluss) des Themas auf insgesamt 17 verschiedene Aspekte des Schreibprozesses (z.B. „Fokussiertes Schreiben“)



empfinden. Auffällig hierbei ist, dass der Modus bei allen Aspekten entweder den Wert 1 oder 6 annimmt. Man kann also eine starke Polarität der Mehrheit erkennen. Die Mehrheit der Teilnehmenden nahm einen Aspekt des Schreibprozesses entweder ganz klar beeinflusst durch das Thema oder ganz klar nicht beeinflusst durch das Thema wahr. Das Thema scheint daher bestimmte Aspekte, wie „Thema eingrenzen“ klar zu beeinflussen, wohingegen es auf Aspekte wie „Einstieg ins Schreiben finden“ keinen Einfluss zu nehmen scheint. Kein Einfluss wurde bei fünf von 17 Aspekten angegeben, eine starke Einflussnahme des Themas auf den Schreibprozess bei zwölf von 17 Aspekten. Das Thema hat nach der Top Box (= starker Einfluss) sowie dem Median den stärksten Einfluss auf folgende Aspekte des Schreibprozesses in absteigender Reihenfolge: „Thema eingrenzen“ (Top Box = 73,10%; Median = 5), „Fachtexte lesen“ (Top Box = 69,2%; Median = 5) und „Forschungslücke identifizieren“ (Top Box = 65,4%; Median = 5). Keinen bis einen geringen Einfluss hat das Thema auf folgende Aspekte des Schreibprozesses, abermals nach der Bottom Box (= kein/geringer Einfluss) und dem Median bemessen in aufsteigender Reihenfolge: „Einstieg ins Schreiben finden“ (Bottom Box = 68,9%; Median = 3), „Zeit einteilen/Arbeit planen“ (Bottom Box = 65,4%; Median = 1,5) und „Text überarbeiten“ (Bottom Box = 65,4%; Median = 2). Je mehr der Aspekt des Schreibprozesses sich also auf den Inhalt direkt bezieht, desto mehr Einfluss nimmt das Thema auf diesen Aspekt.

### **Wirkung der Emotionen**

Wie sieht nun unabhängig vom Thema der Zusammenhang zwischen Emotionen und dem Schreibprozess aus? 61,5% der Teilnehmenden geben in Item 12b an, den Schreibprozess ihrer Bachelorarbeit als emotional empfunden zu haben, bei einem Median von 4 und einem Modus von 5 (1 = gar nicht; 6 = sehr). Das bedeutet, dass nach Item 12b 16 von 26 Teilnehmende den Schreibprozess als emotional wahrnehmen. Gleichzeitig haben jedoch in Item 13, wie bereits erwähnt, alle Teilnehmende mindestens zwei Emotionen aus einem Pool von 18 verschiedenen Emotionen angegeben, die das Bachelorarbeitsthema bei ihnen hervorgerufen haben soll. Darüber hinaus haben 25 von 26 Teilnehmenden in der darauffolgenden Frage nach der Stärke des Einflusses (1 = keinen Einfluss, 6 = starken Einfluss) dieser Emotionen auf ihren Schreibprozess für mindestens eine Emotion mindestens den Wert 4 angegeben, der für einen vorhandenen Einfluss steht. Nur ein\*e Teilnehmende\*r (ID 18) hat ausnahmslos seinen\*ihren Emotionen keinen Einfluss (1 = keinen Einfluss) auf seinen\*ihren Schreibprozess zugesprochen, obgleich er\*sie in dem darauffolgenden Item die Art des Einflusses als hemmend beschrieben hat. Zu erkennen bei ID 18 ist eine von ihm\*ihr getätigte Entscheidung bezüglich der Emotionen, die sich in Item 12 finden lässt: ID 18 gibt an, dass das Bachelorarbeitsthema Emotionen in ihm\*ihr hervorgerufen hat (mit einem Wert von 4), und gleichzeitig, dass er\*sie den Schreibprozess nicht als emotional empfunden hat. Dieser scheinbare Widerspruch klärt sich in den letzten drei Fragen von Item 12, bei denen er\*sie angibt, dass er\*sie die Emotionen im Schreibprozess reflektiert und verdrängt hat. Obgleich 38,4% den Schreibprozess als nicht bis wenig emotional empfunden haben, waren dennoch bei allen Teilnehmenden Emotionen vorhanden, die auf sie gewirkt haben. Doch haben sie bezüglich dieser vorhandenen Emotionen unterschiedlich agiert, wie sich in Item 12 zeigt.

Anhand von drei Aussagen haben wir das Bewusstsein der Befragten über ihre vom Bachelorarbeitsthema

hervorgerufenen Emotionen eruiert. Der Aussage „Ich habe die von meinem Bachelorarbeitsthema hervorgerufenen Emotionen zugelassen“ stimmten 34,6% mit 5 (1 = gar nicht; 6 = sehr) zu. Der Modus liegt ebenfalls bei 5 und die Top Box umfasst mit 73,1% die Mehrheit der Teilnehmenden. Der Modus der Aussage „Ich habe die von meinem Bachelorarbeitsthema hervorgerufenen Emotionen verdrängt“ liegt bei 1, absolut haben 13 Personen (50%) diese Aussage mit 1 bewertet. Die letzte Aussage bezüglich des Bewusstseins über Emotionen lautet: „Ich habe die von meinem Bachelorarbeitsthema hervorgerufenen Emotionen reflektiert“. Dabei ist die Bewertung ambivalent ausgefallen, da es zwei Modi gibt, nämlich 1 und 6. Das bedeutet gleich viele Teilnehmende (jeweils 23,1%) haben entweder angegeben, dieser Aussage gar nicht oder sehr zuzustimmen.

Dies lässt den Schluss zu, dass vom Thema hervorgerufene Emotionen während des Schreibprozesses vorhanden sind. Doch scheint es, wie ID 18 sehr exemplarisch zeigt, dass es nicht nur darum geht, ob Emotionen vorhanden sind oder nicht, sondern auch, inwiefern sich Studierende dieser Emotionen bewusst sind und wie sie schlussendlich mit den vorhandenen Emotionen umgehen. Dieser Umgang mit den Emotionen ist, wie Item 12 ersichtlich macht, individuell unterschiedlich.

Im Folgenden besprechen wir nun ausführlicher, auf welche Art die Emotionen, die nach Angabe unserer Teilnehmenden den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess ausgeübt haben, die Studierenden beeinflusst haben (Item 15). Die Auswahl der Emotionen, die den Schreibprozess am stärksten beeinflussen, haben wir anhand von zwei zusammenhängenden Faktoren getroffen: Erstens ist es notwendig, dass mindestens  $\frac{1}{3}$  (34,62%) der Stichprobe diese Emotion empfunden haben (s. Item 13). Dies ist jedoch für die Relevanz dieser Emotion noch nicht hinreichend. Zusätzlich müssen mindestens  $\frac{2}{3}$  der Teilnehmenden, die diese Emotion empfunden haben, diese auch als den Schreibprozess stark beeinflussend bewertet haben (angegebener Wert von 4 bis 6; s. Item 14). Emotionen, die den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess hatten, waren demzufolge „Selbstvertrauen“ (starker Einfluss bei 100% von 12 TN), „Neugier“ (starker Einfluss bei 93,75% von 16 TN), „Druck“ (starker Einfluss bei 93,75% von 16 TN), „Stress“ (starker Einfluss bei 93,33% von 15 TN), „Zufriedenheit“ (starker Einfluss bei 86,66% von 15 TN), „Erwartung“ (starker Einfluss bei 85,71% von 14 TN), „Freude“ (starker Einfluss bei 80% von 15 TN), „Stolz“ (starker Einfluss bei 80% von 15 TN), „Ärger“ (starker Einfluss bei 66,66% von 12 TN) und „Selbstzweifel“ (starker Einfluss bei 66,66% von neun TN). Den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess nehmen also das „Selbstvertrauen“, die „Neugier“ und der „Druck“.

Wir haben nun angenommen, dass die Art des Einflusses von Emotionen als entweder motivierend oder hemmend auftreten kann, was wir in Item 15 mittels Likert-Skalen erfragt haben (1-3 = hemmend; 4-6 = motivierend). Die Emotionen, die den stärksten Einfluss auf den Schreibprozess ausüben, tun dies in folgender Weise: Selbstvertrauen ist von 91,66% der zwölf Teilnehmenden, die diese Emotion angegeben haben, als motivierend empfunden worden. Neugier kann man ebenfalls als sehr motivierend bezeichnen (als motivierend empfunden von 93,75% der 16 TN). Druck hingegen wird ambivalenter aufgefasst. 68,76% von 16 Teilnehmenden, die diese Emotion empfunden haben, empfinden sie als hemmend. Gleichzeitig empfinden jedoch 31,25% dieser 16 Teilnehmenden Druck als motivierenden Einfluss (s. Anhang, Tabelle A). Dies zeigt, dass die Art der Wirkung derselben Emotion abhängig von dem\*r Studierenden variieren kann. So wurden die Emotionen Selbstzweifel, Langeweile, Furcht, Reue

und Ekel einheitlich als hemmend empfunden, die Emotionen Optimismus und Traurigkeit einheitlich als motivierend. Der Großteil der Emotionen (n=11) wurde jedoch ambivalent aufgefasst. Neugier, Druck, Stress, Zufriedenheit, Freude, Stolz, Erwartung, Selbstvertrauen, Ärger, Enttäuschung und Pessimismus wurden von manchen Studierenden als motivierend empfunden. Für andere Studierende waren diese Emotionen jedoch hemmend. Die Verbindung der Items 13 bis 15 verdeutlicht somit, dass das Bachelorarbeitsthema nicht nur verschiedene Emotionen hervorruft und diese unterschiedlich stark den Schreibprozess beeinflussen, sondern auch, dass die Art der Auswirkung auf den Schreibprozess von den Studierenden abhängig ist.

Welche spezifischen Auswirkungen positive und negative Emotionen auf den Schreibprozess und die Studierenden gehabt haben, haben wir zusätzliche mittels zwei offener Fragen erfragt. Wobei besagte Emotionen bei diesen Fragen in keinem zwingenden Zusammenhang mit dem Bachelorarbeitsthema stehen, sie werden also nicht notwendig vom Thema hervorgerufen. Es geht lediglich darum, wie Studierende positive und negative Emotionen während ihres Schreibprozesses wahrgenommen und sich durch diese beeinflusst gefühlt haben. Anhand der Antworten der beiden Freitextfragen haben wir jeweils 15 Kategorien erstellt und anschließend die Antworten der Teilnehmenden diesen Kategorien zugeordnet. Daraus haben sich zwei Listen ergeben, die Auswirkungen von positiven und negativen Emotionen zeigen, einschließlich der absoluten Anzahl an Teilnehmenden, die diese Auswirkung angegeben haben. In Tabelle 1 haben wir die drei meistgenannten Auswirkungen von positiven und negativen Emotionen dargestellt.

Auswirkungen von positiven Emotionen auf den Schreibprozess (absolute Zahl der Nennungen)	Auswirkungen von negativen Emotionen auf den Schreibprozess (absolute Zahl der Nennungen)
Motivation (15)	Kein fokussiertes Schreiben (13)
Fokussiertes Schreiben (8)	Demotivation (7)
Freude am Schreibprozess (8)	Eustress (7)

Tabelle 1: Auswertung Freitextfragen

Es lässt sich an den Antworten erkennen, dass positive Emotionen den Schreibprozess auch positiv beeinflussen und dem fokussierten Schreiben sowie der Motivation förderlich sind. Hingegen sind negative Emotionen dem Schreibprozess hinderlich. Fehlender Fokus auf den Schreibprozess und Demotivation sind die Folge. Es hat sich anhand dieser Frage jedoch gezeigt, dass auch positive Emotionen negative Auswirkungen haben können und vice versa (s. Anhang, Tabelle B).

### **Zusammenhang zwischen dem Thema, den Emotionen und dem Schreibprozess**

Anhand des „fokussierten Schreibens“ als Aspekt des Schreibprozesses möchten wir den Zusammenhang zwischen Thema, Emotionen und dem Schreibprozess zeigen. Der Einfluss des Themas auf das fokussierte Schreiben wird sehr ambivalent empfunden. Die Top und Bottom Boxes (Top Box = Thema beeinflusst Schreibprozess; Bottom Box = Thema beeinflusst Schreibprozess nicht) liegen bei diesem

Aspekt am nächsten beisammen (Top Box = 42,2%; Bottom Box = 53,9%), wobei der Modus bei dem Wert 1 liegt. Somit ist nach der Mehrheit kaum eine Beeinflussung des fokussierten Schreibens durch das Bachelorarbeitsthema gegeben. Zusätzlich ist 69,2% der Teilnehmenden das fokussierte Schreiben einfach gelungen. Von 30,7% (8 von 26 TN) der Teilnehmenden, welchen das fokussierte Schreiben schwergefallen ist, haben zwei das Thema als das fokussierte Schreiben beeinflussend empfunden. Fünf von 26 Teilnehmenden haben keinen bis kaum einen Einfluss des Themas auf das fokussierte Schreiben wahrgenommen (einmal „keine Angabe“).

In Item 17 und 18 führen Teilnehmende als Auswirkung von positiven bzw. negativen Emotionen auf den Schreibprozess häufig das fokussierte bzw. nicht fokussierte Schreiben an, wobei sich diese Emotionen nicht notwendig auf das Thema beziehen. Bei acht von 26 Teilnehmenden wirken positive Emotionen als dem fokussierten Schreiben förderlich. 13 von 26 Teilnehmende empfinden negative Emotionen als dem fokussierten Schreiben hinderlich. Nun stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem Einfluss des Themas auf fokussiertes Schreiben und dem Einfluss der Emotionen darauf besteht.

Das fokussierte Schreiben wird also durch positive Emotionen gefördert (acht TN) und durch negative Emotionen verhindert (13 TN). Gleichzeitig geben in Item 11 42,31% der Teilnehmenden an, dass das Thema das fokussierte Schreiben beeinflusst. Dies bedeutet nun nicht, dass ein Zusammenhang zwischen dem Einfluss des Themas und dem Einfluss von Emotionen bezüglich des fokussierten Schreibens besteht. Doch es zeigt sich deutlich, dass Emotionen das fokussierte Schreiben stark beeinflussen, wobei positive Emotionen diese Komponente fördern.

Weiters sind bei der Freitextfrage nach spezifischen Auswirkungen von positiven Emotionen auf den Schreibprozess (Item 17) die Emotionen Neugier (fünf TN) und Freude bzw. Spaß (sechs TN) dezidiert als dem Schreibprozess förderlich genannt worden. So meint ID 7 beispielsweise, dass „[p]ositive Emotionen, vor allem Neugier, [...] den Einstieg ins Schreiben einfacher gemacht und dabei geholfen [haben] Schreibblockaden zu überwinden“ (Item 17, ID 7). ID 12 bezieht die Neugier direkt auf sein\* ihr Thema, indem er\*sie schreibt, „[...] meine Neugierde/Interesse am Thema haben mich beim Schreiben beruhigt und motiviert“ (Item 17, ID12). Gleichzeitig wird die Emotion Neugier neben dem Druck in Item 13 am häufigsten als eine vom Bachelorarbeitsthema hervorgerufene Emotion (16 von 26 TN) angegeben. Die vom Thema hervorgerufene Neugier wird mit einer Mehrheit von 93,75% (bezogen auf eine Grundgesamtheit von 16 TN) in Item 15 als motivierend empfunden. Die Auswirkungen der Neugier als positive Emotion in Item 17 und die Auswirkung der vom Thema hervorgerufenen Emotion Neugier in Item 15 entsprechen sich demnach.

Folglich besteht ein Zusammenhang zwischen dem Thema von Bachelorarbeiten und den Emotionen, die es hervorruft, in Bezug auf ihre Wirkung auf den Schreibprozess. Denn, obgleich der Einfluss von Emotionen auf das fokussierte Schreiben als Beispiel in Item 17 in keinem direkten Zusammenhang mit dem Bachelorarbeitsthema steht, kann ein Bachelorarbeitsthema, welches positive Emotionen (z.B. Neugier) hervorruft, dem fokussierten Schreiben förderlich sein und sich konstruktiv auf den Schreibprozess auswirken. Themen können sich also, wenn sie eine als motivierend empfundene Emotion im Schreibenden hervorrufen, motivierend auf den Schreibprozess auswirken.

## Auswirkung auf die Entwicklung

Im letzten Teil unserer Analyse und Diskussion befassen wir uns mit der Wirkung des Schreibprozesses auf die Entwicklung der Studierenden als Schreibende im wissenschaftlichen Diskurs. Diesen Aspekt haben wir anhand von drei Aussagen des Items 21 betrachtet, indem die Teilnehmenden anhand einer Skala (1 = gar nicht; 6 = sehr) angeben konnten, wie sehr sie den Aussagen zustimmen. Die erste lautet: „Ich habe viel aus dem Schreibprozess meiner Bachelorarbeit mitgenommen“. 80,8%, 21 von 26 Personen der Stichprobe, liegen in der Top Box, stimmen also dieser Aussage zu. Der Modus beträgt 6, der Median liegt bei 5. Bei der zweiten Aussage („Seit dem Schreiben meiner Bachelorarbeit gehe ich selbstsicherer an wissenschaftliche Schreibprojekte heran“) fasst die Top Box 76,9% (20 von 26 TN) mit einem Modus von 6 und einem Median von 5. Der letzten Aussage („Seit dem Schreiben meiner Bachelorarbeit fällt es mir leichter, eine Position im wissenschaftlichen Diskurs zu beziehen und diese zu argumentieren“) wird mit einer Top Box von nur 53,9% (14 von 26 TN) zugestimmt, wobei der Modus ebenfalls 6 und der Median 4 ist. Allen drei Aussagen stimmen also mehr als die Hälfte der Stichprobe zu. Als ambivalent wird die dritte Aussage bewertet, da hier 38,4% in der Bottom Box liegen und der Rest keine Angabe dazu gemacht hat. Die Teilnehmenden nehmen also wahr, dass das Schreiben der Bachelorarbeit einen starken Einfluss auf Eigenschaften wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit hat. Wenn jedoch nach konkreten Fähigkeiten bzw. nach der Umsetzung dieser Eigenschaften in der Praxis gefragt wird, geben sie einen geringeren Einfluss an. Offen bleibt die Frage, ob das Schreiben der Bachelorarbeit tatsächlich weniger auf Fähigkeiten als auf Eigenschaften wirkt oder die Teilnehmenden dies nur so wahrnehmen. Möglicherweise besitzen sie die Fähigkeiten, trauen sich aber die praktische Anwendung nicht zu.

Es stellt sich nun die Frage, ob das Interesse am Thema, die Art der Emotionen (positiv oder negativ) bzw. die daraus resultierenden Erfahrungen im Schreibprozess eine Rolle für die Entwicklung spielen. Dies untersuchen wir anhand der Kombination der drei vorherigen Aussagen mit zwei weiteren aus Item 21. Die erste Aussage lautet: „Mein Bachelorthema hat mich interessiert“. 88,4% stimmten in der Top Box dieser Aussage zu. Es scheint aber keinen Zusammenhang zwischen dem Interesse am Thema und den vorherigen drei Aussagen bezüglich der Entwicklung zu geben, da ein hohes Interesse dennoch keine hohe Entwicklung vorhersagt. Dabei ist anzumerken, dass es bei der letzten Aussage („Seit dem Schreiben meiner Bachelorarbeit fällt es mir leichter, eine Position im wissenschaftlichen Diskurs zu beziehen und diese zu argumentieren“) und dem Interesse am wenigsten Überschneidungen von hohen bzw. niedrigen Bewertungen gab. Die zweite Aussage, anhand derer wir einen möglichen Zusammenhang analysieren, ist: „Ich habe gerne an meiner Bachelorarbeit geschrieben“. In der Top Box liegen hier 80,7%. Es können hier keine klaren Zusammenhänge festgestellt werden. Unabhängig davon, ob Teilnehmende gerne oder nicht gerne an der Bachelorarbeit schreiben, können sie etwas daraus mitnehmen. Auffallend ist, dass eine Kombination nicht vorkommt: Es gibt niemanden, der nicht gerne an seiner Bachelorarbeit geschrieben hat und gleichzeitig wenig bis nichts daraus mitgenommen hat. Woraus sich zeigt, dass auch negative Erfahrungen die Entwicklung vorantreiben und Lernpotential bieten können. Zusammenfassend lässt sich aus diesen Ergebnissen schließen, dass sowohl Freude als auch keine Freude am Schreiben der Bachelorarbeit den Einfluss auf die weitere

Entwicklung positiv wie auch negativ beeinflussen kann. Ob man gerne oder nicht gerne schreibt, kann wiederum vom Interesse am Thema hervorgerufen werden bzw. mit dem Thema in Zusammenhang stehen. Die Stärke des Interesses am Thema kann aber per se das Ausmaß der Entwicklung nicht vorhersagen. Unsere Vermutung ist daher, dass sowohl positive als auch negative Erfahrungen Lern- und Entwicklungspotential bieten. Ob und in welchem Ausmaß dies stattfindet, hängt schlussendlich von dem Umgang und der Auseinandersetzung mit den dahinter liegenden Emotionen von Seiten der Studierenden ab.

## Conclusio

Die Analyse unserer Ergebnisse hat somit ergeben, dass das Thema einer Bachelorarbeit die Ursache von Emotionen sein kann. Wir konnten feststellen, dass obgleich manche Studierende ihren Schreibprozess als nicht emotional einstufen oder auch meinen, das Thema habe keine Emotionen hervorgerufen, sie dennoch emotional mit ihrem Thema verbunden waren, wie anschließende Fragen gezeigt haben.

Geht man davon aus, dass alle empfundenen Emotionen zusammen eine Gesamtwirkung auf die Schreibenden haben, so zeigt sich, dass das Thema bei der Mehrheit der Teilnehmenden (53,84%) Emotionen hervorgerufen hat, die insgesamt als ambivalent empfunden werden. So kann ein Thema bei einer Person gleichzeitig Neugier und Langeweile hervorrufen, wobei erstere Emotion als motivierend und letztere als hemmend empfunden wird (s. z.B. ID 2). Dadurch schließt unsere Studie an die Aussage von Pany-Habsa (2020, 93) und die Ergebnisse von Dreo und Huber (2017, 114) an, die besagen, dass der Schreibprozess von sehr ambivalenten Emotionen begleitet wird.

Darüber hinaus wirken sowohl die vom Thema hervorgerufenen Emotionen als auch Emotionen anderen Ursprungs auf den Schreibprozess und können diesen fördern oder hemmen. Mit diesem Ergebnis schließen wir zugleich an Pany-Habsa (2020, 92) an, dass eine emotionale Verbundenheit der Schreibenden mit dem Schreibinhalt eng mit ihrer Motivation verbunden ist. Ob die Emotionen nun motivieren oder hemmen, liegt nicht per se an der Art der Emotion (positiv oder negativ), sondern variiert abhängig von den Studierenden und deren Umgang mit ihnen (s. Anhang, Tabelle A). Zu beachten ist, dass nicht alle Studierenden ihre Emotionen zugelassen haben, unabhängig davon, ob sie sich derer bewusst waren. Ist man sich der Emotionen im wissenschaftlichen Schreibprozess bewusst, so scheint es für den Schreibprozess hilfreich zu sein, konstruktiv mit ihnen umzugehen. Dies schreiben auch Dreo und Huber (2017, 114-115). Sie plädieren einerseits, die Emotionen zu kontrollieren und andererseits, sie für sich wirken zu lassen (Dreo & Huber, 2017, 114).

Auch die weitere Entwicklung der Studierenden wird anhand unserer Ergebnisse von emotionalen Erfahrungen während des Schreibprozesses beeinflusst. Vor allem nehmen die Teilnehmenden dies in Bezug auf persönliche Eigenschaften wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit wahr. Der Einfluss von positiven im Vergleich zu negativen Erfahrungen auf das Ausmaß der Entwicklung hängt wiederum vom Umgang der Studierenden mit ihnen ab. Positive Erfahrungen sagen eine erfolgreiche Entwicklung nicht per se vorher, genauso wie negative Erfahrungen eine erfolgreiche Entwicklung nicht generell blockieren. Jede emotionale Erfahrung bietet Lern- und Entwicklungspotential. Ob und wie dieses genutzt wird, obliegt den Schreibenden sowie deren Umgang und Auseinandersetzung mit ihren

Emotionen. Wie eine Interaktion mit Emotionen im Schreibprozess, unabhängig ob diese nun vom Thema hervorgerufen worden sind oder während des Schreibprozesses auftreten, genau aussehen könnte, wäre eine mögliche Ausgangsfrage für eine künftige Forschung.

Abschließend geht aus unseren Ergebnissen hervor, dass ein motivierendes Bachelorarbeitsthema für einen fokussierten Schreibprozess und die Motivation der Studierenden obgleich nicht hinreichend, so dennoch förderlich ist. Dies würde im Interesse der Studierenden dafürsprechen, ihnen die Möglichkeit zu gewähren, ein für sie motivierendes Thema zu beforschen.

## Literaturverzeichnis

Bhatti, A., E. Frenzel, C. Mair unter der Eggen, & M. Prchal (2019). Zwischen Stolz und Angst: Studierende mit anderer Erstsprache als Deutsch und ihre Gefühle zum wissenschaftlichen Schreiben auf Deutsch. *Zisch: Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 1(1), 19-30. Aufgerufen am 21.12.2020 von <https://ojs.pzle.univie.ac.at/ojs/index.php/zisch/article/view/11>.

Dittmann, J., K. A. Geneuss, C. Nennstiel, & N. A. Quast (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich, & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (155-185). Berlin u.a.: De Gruyter.

Dreo, K., & B. Huber (2017). Wie Studierende wissenschaftliches Schreiben empfinden. Eine quantitative Studie. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 02/2017, 107-116. Aufgerufen am 18.12.2020 von [https://www.wbv.de/de/journals/zeitschriften/josch/artikel/shop/detail/name/\\_/0/1/JOS1702W107/facet/JOS1702W107////////nb/0/category/1539.html](https://www.wbv.de/de/journals/zeitschriften/josch/artikel/shop/detail/name/_/0/1/JOS1702W107/facet/JOS1702W107////////nb/0/category/1539.html).

Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: DUV.

Hauk, C., & K. Mair (2020). „Das Einfach-Drauflos-Schreiben - das nehme ich mit“: Was Studierende aus ihrem privaten Schreiben für ihre Seminararbeiten lernen. *Zisch: Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 2, 26-40. Aufgerufen am 21.12.2020 von <https://ojs.pzle.univie.ac.at/ojs/index.php/zisch/article/view/26>.

Herbsthofer, T. M. (2015). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Aufgabenkulturen und ihre Auswirkungen auf die Textqualität* Diplomarbeit. Universität Wien, Wien Aufgerufen am 10.01.2021 von [http://othes.univie.ac.at/38372/1/2015-08-04\\_0802568.pdf](http://othes.univie.ac.at/38372/1/2015-08-04_0802568.pdf).

Hayes, J. R., & L. S. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In H. Günther, & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit*. Bd. 2 (1005-1027). Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Moosbrugger, H., & A. Kelava (2008). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.

Narr, W.-D., & J. Stary (1999). Vorwort. In W.-D. Narr, & J. Stary (Hrsg.), *Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens* (S. 9-14). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Narr, W.-D. (1999). Schreiben – Einsichten und Ratschläge eines Sozialwissenschaftlers nach über 80 Semestern. In W.-D. Narr, & J. Stary (Hrsg.), *Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens* (S. 87-105). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pany-Habsa, D. (2020). »Seien Sie sicher, das wird für Sie kränkend sein«. Ein reflexiv-praxeologischer Blick auf das wissenschaftliche Schreiben. In S. Knaller, D. Pany-Habsa, & M. Scholger (Hrsg.), *Schreibforschung interdisziplinär* (81-96). Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.

Wrobel, A. (1995). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Zimbardo, P., R. Gerrig, & R. Graf, R. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Studium.