



„Das ist, wie wenn man in ein Training geht oder ob man alleine trainiert.“

Eine Mixed-Methods-Studie zu Auswirkungen von Schreibklausuren auf Selbstregulation und Produktivität von Studierenden der Universität Klagenfurt

Elisa Rauter, Karin Wetschanow, Alexandra Kratki, Cynthia Gutjahr
(Universität Klagenfurt)

Abstract:

Mit der Schreibklausur hat sich in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik ein Format etabliert, das Schreibwilligen eine Raum- und Zeitstruktur bietet, in der sie selbstbestimmt ein Schreibprojekt ihrer Wahl innerhalb einer *community of practice* vorantreiben können. Obwohl Studien aus dem angloamerikanischen Raum eine Vielzahl positiver Auswirkungen solcher „Schreib-Zeit-Räume“ (Girgensohn & Wolfsberger 2021, 140) nahelegen, ist die Forschungslage zu akademischen Schreibklausuren, die am Campus in Präsenz oder online stattfinden und sich an alle Studienniveaus und Studienrichtungen richten, im deutschsprachigen Raum noch dünn. In dieser Studie wird daher der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen auf das subjektive Schreiberleben Studierende aller Studienniveaus und unterschiedlicher Studienrichtungen nach der Teilnahme an einer universitär verankerten Präsenz- oder Online-Schreibklausur wahrnehmen und welche Lern- und Schreibprojektfortschritte sie diesem Format zuschreiben. Der Studie liegt ein paralleles Mixed-Methods-Design zugrunde, bei dem Daten mittels Online-Fragebogen und leitfadengestützten Interviews erhoben wurden. Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) belegen, dass Schreibklausuren für Studierende aller Studienniveaus gleichermaßen effektiv sind und das besuchte Format (in Präsenz oder online) keine Auswirkungen auf die Wirksamkeit hat. Zudem bestätigen sie die Annahme, dass eine Produktionssteigerung lediglich ein Nebeneffekt der erlebten Selbstwirksamkeit ist. Ein Gefühl der Selbstverpflichtung wird durch die vorgegebene Struktur und die Anwesenheit anderer Schreibender etabliert und macht es den Studierenden möglich, sich auf das Schreiben einzulassen.

Keywords: Schreib-Zeit-Räume, Schreibklausur, Schreibretreat, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation

Empfohlene Zitierweise:

Rauter, E., K. Wetschanow, A. Kratki, & C. Gutjahr (2022): „Das ist, wie wenn man in ein Training geht oder ob man alleine trainiert.“ Eine Mixed-Methods-Studie zu Auswirkungen von Schreibklausuren auf Selbstregulation und Produktivität von Studierenden der Universität Klagenfurt. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 6, 5-22. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220601>



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.

„Das ist, wie wenn man in ein Training geht oder ob man alleine trainiert.“

Eine Mixed-Methods-Studie zu Auswirkungen von Schreibklausuren auf Selbstregulation und Produktivität von Studierenden der Universität Klagenfurt

Elisa Rauter, Karin Wetschanow, Alexandra Kratki, Cynthia Gutjahr
(Universität Klagenfurt)

Projekt: Empowerment durch universitäre Schreib-Zeit-Räume. Eine Pilotstudie zu Auswirkungen von Schreibklausuren auf Selbstregulation und Produktivität von Studierenden der Universität Klagenfurt (Leitung: Karin Wetschanow, Ursula Doleschal; Universität Klagenfurt)

Einleitung

Spätestens seit der kognitionspsychologischen Modellierung des Schreibprozesses von Hayes und Flower (1980) wird Schreiben als Problemlösungsprozess und soziales Handeln begriffen. Schreibdidaktische Konzepte tragen dieser Auffassung Rechnung und suchen nach Unterstützungsformaten, die Schreibwillige bei diesem komplexen Problemlösungsprozess in ihren Handlungen unterstützen. Innerhalb der Schreibdidaktik und Schreibberatung haben sich daher zahlreiche Lehrkonzepte etabliert, die von dem Gedanken des Lehrlingslernens (Spielmann, 2017), der handlungsorientierten Didaktik für Hochschulen (Pfäffli, 2015) und des Empowerments (Bröckling, 2004; Zimmerman, 1995) getragen sind. Eigenverantwortliches Aufgaben- und Problemlösen im unmittelbaren Praxisfeld unterstützt durch bemächtigende Expert*innen, die unentdeckte Machtressourcen der Lernenden freilegen, stehen dabei im Vordergrund. Mit dem „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt, 2006) haben solch innovative Lehr-/Lernkonzepte, die ein selbstorganisiertes und studierendenzentriertes „Erlernen“ von Schreiben ermöglichen, auch an europäischen Hochschulen erfolgreich Einzug gehalten. Studierende sollen durch eine empowernde Lehr-/Lernkultur dazu befähigt werden, Kontrolle über ihr Schreiben zu erlangen, und sich verantwortlicher für ihr eigenes Handeln fühlen.

Das *writing retreat*, das im deutschsprachigen Raum unter den Namen „Schreibklausur“, „Schreibaschram“ oder „Schreibretreat“ (Girgensohn & Wolfsberger, 2021; Scherübl, 2016; Wolfsberger, 2018) bekannt ist, ist ein solches Format. Die Idee solcher „Schreib-Zeit-Räume“ (Girgensohn & Wolfsberger, 2021, 140) besteht darin, Schreibwilligen eine Raum- und Zeitstruktur anzubieten, innerhalb der sie selbstbestimmt ein Schreibprojekt ihrer Wahl in einer Gruppe von Schreibenden vorantreiben können. Diese Schreib-Zeit-Räume sollen dazu beitragen, dass Schreibwillige sich als schreibende Person innerhalb einer *community of practice* erfahren und zu Schreibenden sozialisiert werden (siehe u.a. Simmons & Singh, 2019).

Solcherart theoriebasiert fundierte schreibdidaktische Interventionen werden zunehmend empirisch erforscht (Sennewald, 2021). So gibt es bereits einige Studien im angloamerikanischen Raum, die Schreibklausuren für wissenschaftliches Universitätspersonal (*faculty members*) und Dissertant*innen, die außerhalb des Universitätscampus stattfinden, auf Basis kleiner Stichproben erforscht haben (Kornhaber, Cross, Betihavas & Bridgman, 2016). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen lassen sich

in vier zentrale Wirkbereiche von Schreibklausuren zusammenfassen: Sie tragen zu einer Steigerung des (1) Selbstbewusstseins, der (2) Motivation sowie der (3) Produktivität bei und führen zu einer (4) Verminderung schreibbezogener Ängste (Grant, 2006; Jackson, 2009; Kornhaber et al., 2016; Moore, 2003; Moore, Murphy & Murray, 2010). Eine besondere Bedeutung wird beobachtbaren intrapersonellen Effekten zugeschrieben: Eine erhöhte Selbstwirksamkeit und Selbstregulation sowie ein gesteigertes Verständnis von sich selbst als Wissenschaftler*in werden durch die Erfahrung des Schreibens in einer *community of practice* befördert (Maheux-Pelletier et al., 2019; Murray & Newton, 2009; Simmons & Singh, 2019; Vincent et al., 2021). Während manche Untersuchungen den Publikationsoutput als primären Effekt herausstellen (Kornhaber et al., 2016), erachten andere die positiven intrapersonellen Effekte als zentral und der Produktion vorgelagert (Maheux-Pelletier et al., 2019). Die Produktivität wird in diesen Ansätzen lediglich als Nebeneffekt des Umstands erachtet, dass Schreibklausuren die Priorisierung des Schreibens überhaupt erst ermöglichen, indem sie Schreib-Zeit-Räume anbieten. Durch solch einen geschützten Rahmen, so die Folgerung, vermögen es Schreibklausuren, Schreibende mit je unterschiedlichen Bedürfnissen, wie etwa Nachwuchswissenschaftler*innen, weibliche Forschende oder Universitätsprofessor*innen, gleichermaßen zu unterstützen (Murray & Newton, 2009, Maheux-Pelletier et al., 2019). Die derzeitige Forschung geht allerdings davon aus, dass eine einmalige Teilnahme an einer Schreibklausur keine nachhaltigen Auswirkungen zeitigt, sondern nur eine konstante Unterstützung von Studierenden durch regelmäßig stattfindende Schreibklausuren oder fortdauernde Schreibgruppen solche Effekte erzielt (Vincent et al., 2021).

Bisherige Forschungsergebnisse zur Wirkung von Schreib-Zeit-Räumen legen somit eine Vielzahl an positiven Auswirkungen nahe (Kornhaber et al., 2016), sind jedoch (1) zumeist auf den englischen Sprach- und Kulturraum beschränkt, (2) erforschen mehrheitlich *writing retreats*, die außerhalb vom Universitätscampus und in Präsenz durchgeführt wurden, (3) weisen eine geringe Stichprobengröße auf und (4) fokussieren zumeist das Schreiben auf Dissertationsniveau oder höher. Es fehlen Studien im deutschsprachigen Hochschulraum, welche die Auswirkungen von Schreibklausuren auf das weitere Schreibverhalten von Bachelor- oder Masterstudierenden in den Blick nehmen und auf das subjektive Schreiberleben fokussieren.

Das SchreibCenter der Universität Klagenfurt bietet seit einigen Jahren regelmäßig Schreibklausuren in unterschiedlichen Formaten als Lehrveranstaltungen und Workshops an der Universität an. Die vielfältigen Angebote richten sich an Studierende unterschiedlicher Studienniveaus und unterstützen beim Verfassen sowohl wissenschaftlicher als auch literarischer Schreibprojekte. Studierende aller Disziplinen haben unter dem Semester die Möglichkeit, wöchentlich stattfindende offene Schreibgruppen zu besuchen, auf Schreibreise zu fahren oder an einer Online-Schreibwoche teilzunehmen. Während der Ferien kann im Februar und Juli eine Woche lang gemeinsam geschrieben werden und im August werden Studierende zweimal pro Woche einen ganzen Monat lang zum Schreiben eingeladen. Um einen zusätzlichen Anreiz für Studierende zu schaffen, können mit dem Besuch jeder dieser Lehrveranstaltungen und Workshops ECTS erworben werden.

Eine Untersuchung der Angebote diverser Schreib-Zeit-Räume des SchreibCenters der Universität Klagenfurt bietet sich daher an, um die aufgezeigten Lücken zu schließen. Eine solche Studie ist

(1) auf den deutschsprachigen Sprach- und Kulturraum bezogen, (2) erforscht institutionell verankerte Schreibklausuren, die am Universitätscampus oder online angeboten werden und anrechenbar sind, (3) gewährt Zugang zu einer größeren Stichprobengröße und (4) nimmt alle Studienniveaus und unterschiedliche Studienrichtungen in den Blick. Folgende Fragestellung lässt sich für eine solche Studie aus den bisherigen Überlegungen ableiten: Welche Auswirkungen auf das subjektive Schreiberleben nehmen Studierende aller Studienniveaus und unterschiedlicher Studienrichtungen nach der Teilnahme an einer universitär verankerten Schreibklausur wahr und welche Lern- und Schreibprojektfortschritte schreiben sie diesem Format zu?

Methode

Forschungsdesign

Der Studie liegt ein triangulatorisches Mixed-Methods-Design zugrunde, bei dem Daten parallel mittels Online-Fragebogen und leitfadengestützten Interviews erhoben wurden. Die Wahl eines parallelen Designs musste aus organisatorischen Gründen einem sinnvolleren sequenziellen vorgezogen werden: Die Explorations- und Datenerhebungsphase erfolgte in Kooperation mit Studierenden der forschungsgeleiteten Lehrveranstaltung *Theorien und Methoden der Schreibwissenschaft* (010.308) im Sommersemester 2021 und musste daher innerhalb eines Semesters abgeschlossen werden. Aus didaktischer Perspektive wurde durch das parallele Design die Einbindung der Studierenden in alle Teilschritte der Datenerhebung ermöglicht.

Untersucht wurden moderierte strukturierte Schreibklausuren, die vom SchreibCenter der Universität Klagenfurt als Lehrveranstaltungen zwischen August 2020 und Februar 2022 angeboten wurden. Die *Schreibzeit* (010.030), *Online-Schreibwoche* (010.105) und *Schreibtage für Abschlussarbeiten* (010.024) finden jeweils einmal im Semester am Universitätscampus oder online statt, ermöglichen den Erwerb von 2 ECTS und bieten

- eine fixe Tages- und Zeitstruktur mit Schreib- und Pausenphasen,
- angeleitete Tages- und Wochenplanungen,
- angeleitete Reflexionsrunden,
- individuelle Schreibberatungen,
- psychologische Studierendenberatungen,
- Kurzworkshops und Peer-Feedbackrunden sowie
- schreibdidaktische Online-Materialien.

Geleitet wurden die untersuchten Lehrveranstaltungen von den schreibdidaktisch ausgebildeten Lektorinnen Elisa Rauter bzw. Jennifer Steiner (*Schreibzeit*), Christina Hollosi-Boiger (*Online-Schreibwoche*) und Karin Wetschanow (*Schreibtage für Abschlussarbeiten*). Unterstützung leisteten Schreibtutor*innen, die die Schreibberatungsausbildung des SchreibCenters absolvierten. Die *Schreibzeit* sowie die *Schreibtage für Abschlussarbeiten* folgen einem Konzept, das von Karin Wetschanow für die Universität Klagenfurt entwickelt wurde und differenzieren zwischen 40minütigen konzentrierten Schreibphasen, 20minütigen Unruhephasen (Schreibphasen, in denen

die Konzentration sinken kann) und klassischen Pausen. Die von Christina Hollosi-Boiger konzipierte *Online-Schreibwoche* gibt lediglich eine Pause zu Mittag vor, sodass jede*r Teilnehmende die Schreib- und Unruhephasen individuell einteilen kann. Außerdem wird in der *Online-Schreibwoche* eine tägliche Abgabe des Schreibprojektfortschrittes gefordert, wohingegen die Schreibenden der anderen beiden Schreibklausuren erst das Endprodukt abgeben müssen.

Ausgangspunkt der Untersuchung bildete die Exploration des Feldes durch die induktive Inhaltsanalyse von 18 Reflexionen, die von Teilnehmenden der letzten Schreibklausur im Wintersemester 2020/2021 als Prüfungsleistung abgegeben wurden. Für die Ermittlung sinnvoller Fragenkategorien für die Erhebungsinstrumente wurden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit empirischen Studien zur Wirksamkeit von *writing retreats* (Kornhaber et al., 2016; Maheux-Pelletier et al., 2019) kontrastiert. Da die Datenerhebung zum Zeitpunkt der COVID-19-Pandemie stattfand, besuchte ein Großteil der Testpersonen eine oder mehrere Schreibklausuren online. Dieser Umstand wurde bei der Konzeption der Erhebungsinstrumente sowie der Datenauswertung berücksichtigt und spiegelt sich auch in den Ergebnissen wider.

Im Folgenden werden jeweils die Abläufe der quantitativen und qualitativen Datenerhebung bzw. -analyse beschrieben, da die beiden Studien in einem parallelen Verfahren unabhängig voneinander durchgeführt wurden. Anschließend werden die Ergebnisse pro analysierte Kategorie gebündelt dargestellt.

Quantitative Erhebung und Auswertung

Der eingesetzte Online-Fragebogen wurde von einem studentischen Forschungsteam entwickelt und in Lime-Survey umgesetzt. Die enthaltenen 43 Items wiesen entweder ein *Forced-Choice*-Antwortformat, eine Auswahlmöglichkeit oder ein offenes Antwortformat auf. Bestimmte Items konnten mit einer Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten *trifft nicht zu* (0)¹, *trifft eher nicht zu* (1), *trifft eher zu* (2) und *trifft zu* (3) eingeschätzt werden. Alle anderen Items konnten mit *nein* (0) oder *ja* (1) oder mit einem freien Text beantwortet werden.

Der finalisierte Fragebogen wurde per E-Mail an alle Teilnehmenden der *Schreibzeit*, der *Online-Schreibwoche* und der *Schreibtage für Abschlussarbeiten* (N=182) ausgesandt. Der Umfragezeitraum war von Juni 2021 bis Februar 2022 freigeschaltet, sodass möglichst viele Teilnehmende unterschiedlicher Schreibklausuren akquiriert werden konnten. Insgesamt nahmen 88 Studierende an der Online-Umfrage teil. Nach der Reduktion um Fälle mit keiner bzw. geringer Antworttendenz (kein Item, 1 Item oder 2 Items beantwortet) und Fälle, deren Antworten nicht valide waren, betrug die Stichprobengröße N = 60. Für die Datenauswertung wurden deskriptivstatistische Berechnungen im Statistik-Programm R (Version: 4.1.1) vorgenommen.

Die analysierte Stichprobe besteht aus 23 Bachelorstudierenden, einer Diplomstudentin², 24 Masterstudierenden und 12 Doktoratsstudierenden. Davon gehören zum Zeitpunkt der Datenerhebung 37 Studierende der KuWi-, sieben Studierende der WiWi- und zwei Studierende der TeWi-Fakultät

1 Die Zahlen in Klammern stellen den numerischen Wert dar, der den entsprechenden Antwortoptionen für die weitere Verarbeitung der Daten zugewiesen wurde.

2 Die Diplomstudentin wird angesichts ihres Studienfortschrittes im Weiteren zu der Gruppe der Masterstudierenden hinzugezählt.

an. Die restlichen Befragten lassen sich aufgrund ihres Antwortverhaltens (keine Angabe $n = 5$ oder unverständliche Antwort $n = 9$) nicht zuordnen. Siebenundvierzig Personen der untersuchten Gruppe fühlen sich der Kategorie *weiblich*, 12 der Kategorie *männlich* und eine Person der Kategorie *divers* zugehörig. Ihr durchschnittliches Alter ist $M = 32$ Jahre ($SD = 9.24$). Am meisten in der Stichprobe vertreten sind Studierende, die an der *Schreibzeit* ($n = 39$) teilgenommen haben, gefolgt von Absolvent*innen der *Schreibtage für Abschlussarbeiten* ($n = 28$) und Besucher*innen der *Online-Schreibzeit* ($n = 14$). Aufgrund der herrschenden COVID-19-Situation haben die meisten Studierenden die entsprechende Lehrveranstaltung im Onlineformat besucht ($n = 30$; $n = 26$; $n = 14$).

Qualitative Erhebung und Auswertung

Parallel zur quantitativen Erhebung entwickelte ein zweites studentisches Forschungsteam einen teilstandardisierten Interviewleitfaden mit neun Themenschwerpunkten. Nach einem Pretest und der Adaption des Leitfadens führten die Studierenden im Sommersemester 2021 Interviews mit 12 Teilnehmenden vorangegangener Schreibklausuren durch. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde darauf geachtet, eine möglichst heterogene Gruppe zusammenzustellen. Die Interviewten sollten sich hinsichtlich Studienrichtungen, Studienniveaus, Alter und individuell besuchter Schreibklausur unterscheiden. Schlussendlich interviewt wurden 10 Studentinnen und zwei Studenten zwischen 23 und 50 Jahren. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befinden sich fünf Personen in einem Bachelor-, vier in einem Master- und drei in einem Dissertationsstudium der KuWi- ($n = 10$), WiWi- ($n = 1$) oder TeWi-Fakultät ($n = 1$). Die Diversität der Gruppe spiegelt sich auch in ihren Studienrichtungen wider: Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Philosophie, Wirtschaft und Recht, Angewandte Informatik, Wissenschaft, Technik und Gesellschaft, Psychologie, Germanistik, Angewandte Kulturwissenschaft, Lehramt Englisch und Italienisch sowie Doktoratsstudium der Philosophie und der Didaktik der Mathematik.

Die erste Kontaktaufnahme mit den Interviewpartner*innen erfolgte schriftlich per E-Mail. Angesichts der geltenden COVID-19-Kontaktbeschränkungen wurden die Interviews per Video-Telefonie im Webkonferenzprogramm BigBlueButton durchgeführt. Aufgenommen wurden die Interviews mittels einer Sprachaufnahme-App auf dem Handy sowie im BigBlueButton. Damit eine gute Vergleichbarkeit der Interviews mit den Fragebogenergebnissen gewährleistet werden konnte, wurden die Interviewten dazu angehalten, auch den Online-Fragebogen auszufüllen. Nach der Erhebung wurden die Interviews mittels MAXQDA inhaltsbezogen in einem Verhältnis von 1:8 transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unterzogen. Dafür wurde im ersten Schritt ein Viertel des erhobenen Materials mittels induktiven Verfahrens codiert und ein Kategorienraster entwickelt, das von drei unabhängigen Rater*innen rücküberprüft und kollektiv überarbeitet wurde. Die Analyse des gesamten Datenmaterials erfolgte durch zwei Raterinnen auf Basis eines detaillierten Codebooks. Etwaige Abweichungen der Codierungen wurden gemeinsam diskutiert, bis eine Übereinstimmung erzielt wurde.

Die Interpretation der Ergebnisse stützt sich auf folgende Hauptkategorien, die aus der Triangulation der quantitativen und qualitativen Daten sowie den vorgestellten Studien zu *writing retreats* abgeleitet wurden:

- Teilnahmemotivation, Erwartungshaltung und Nutzungsverhalten,
- Schreibprojektfortschritt und Produktivität,
- Auswirkungen auf den Schreibprozess,
- Förderung von Selbstmanagementskills,
- Verankerung von Selbstmanagementskills in der weiteren Schreibpraxis.

Ergebnisse

Teilnahmemotivation, Erwartungshaltung und Nutzungsverhalten

Der Großteil der **Fragebogenstichprobe** hat bereits dreimal oder öfter an einer Schreibklausur teilgenommen ($n = 44$), nur neun Personen haben dieses Format zum ersten Mal besucht. In den **Interviews** heben die Befragten sowohl das Präsenz- als auch das Onlineformat als positiv und unterstützend hervor, obwohl sie mit den Settings unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben (die in den Ergebnissen im weiteren Verlauf thematisiert werden).

Die meisten Proband*innen der **Fragebogenuntersuchung** haben sich von ihrer Teilnahme erhofft, für das Schreiben ihrer Arbeiten motiviert zu werden ($n = 55$) oder Unterstützung bei ihren Schreibaufgaben zu erhalten ($n = 35$). Der Wunsch nach einem sozialen Kontakt zu anderen Schreibenden ($n = 18$) ist für die Befragten hingegen ebenso wenig zentraler Motor für eine Teilnahme gewesen wie der leichte ECTS-Erwerb ($n = 12$). Zehn Personen nennen *sonstige Gründe*, wovon vier Personen explizit die vorgegebene Struktur als Teilnahmegrund anführen. Während der Schreibklausur nahm ein Großteil der Studierenden die individuelle Schreibberatung ($n = 37$) in Anspruch oder besuchte einen Workshop ($n = 37$). Die psychologische Studierendenberatung wurde ebenso häufig genutzt ($n = 34$). Weniger in Anspruch genommen wurde das Angebot, sich in Schreibkonferenzen ($n = 6$) konkretes Textfeedback zu holen. Zehn Personen haben keines der Unterstützungsangebote genutzt.

Die **Interviews** zeigen, dass die Teilnahme der Studierenden an einer Schreibklausur teils extrinsisch (Vorgaben des Curriculums) und teils intrinsisch (persönliche Ziele) motiviert war. Der Wunsch oder der Druck, ein Seminar oder ein Studium abschließen zu müssen/wollen, verlangte nach einer Priorisierung des Schreibens ihrer Abschluss- oder Qualifizierungsarbeiten vor anderen Aufgaben. Erhofft wurde ein unterstützender Rahmen, d.h. eine Zeitstruktur und ein geschützter Raum, um sich ungestört der eigenen Arbeit widmen zu können. Konkret wurde eine angenehme Atmosphäre ähnlich wie jener in der Bibliothek erwartet:

[...] und ich habe mir gedacht, es wäre sicher hilfreich, ähm, wenn so ein bisschen Bibliotheksatmosphäre wäre und wenn man so ein bisschen (.), ja, zum Schreiben gezwungen wird, weil es eben diese strukturierten Abläufe gibt und alle anderen auch schreiben und ich habe mir einfach gedacht, ähm, das ist einmal etwas anderes als zu Hause sitzen und alleine schreiben und sicher auch motivierender. (S02_M)

Die Interviewten erhofften sich zudem, dass sich durch die Anwesenheit anderer Schreibender eine Verpflichtungshaltung zum eigenen Schreiben einstellt und sie zum eigenen Schreiben motiviert werden. Die angebotenen Unterstützungsleistungen durch die Schreibberater*innen und Workshops sowie der in Aussicht gestellte Erwerb von 2 ECTS beeinflussten die Entscheidung zur Teilnahme hingegen kaum, wurden aber als willkommener Bonus angesehen. Wurde gar kein Angebot in Anspruch genommen, so wird das damit begründet, dass man sich ganz auf das Voranbringen des eigenen Schreibprojektes fokussieren wollte:

Okay, so genau, was es alles gegeben hat, weiß ich nicht mehr, aber, ähm, das habe ich gar nicht habe ich gar nicht gebraucht. Ich wollte mich eher auf mich konzentrieren, auf den Text, dass ich vorankomme, dass ich wirklich etwas schreibe. Da habe ich eigentlich von diesen Sachen, von den Angeboten, gar nichts genutzt. (S04_B)

Schreibprojektfortschritt und Produktivität

Während der Schreibklausuren wurde laut **Fragebogenergebnissen** eine große Bandbreite an Texten verfasst: Essays ($n = 3$), Reflexionen ($n = 10$), Seminararbeiten ($n = 26$), Qualifizierungsarbeiten von Bachelor- bis Dissertant*innenniveau ($n = 11$; $n = 17$; $n = 8$), sonstige Abschlussarbeiten ($n = 7$) und sonstige akademische Texte ($n = 4$). Die meisten Studierenden, die sich zu Beginn der Schreibklausur ein Ziel gesetzt hatten, konnten dieses annähernd oder vollständig erreichen ($n = 27$ für *trifft eher zu*; $n = 18$ für *trifft zu*). Lediglich neun Personen haben ihr gesetztes Ziel eher nicht und eine Person gar nicht erreicht. Neununddreißig Studierende, die eine Qualifizierungsarbeit verfassten, konnten ihr Schreibprojekt während der Schreibklausur wesentlich voranbringen. Zweiunddreißig Befragte konnten eine andere Lehrveranstaltung aufgrund des erreichten Schreibprojektfortschrittes positiv abschließen. Jeweils eine Person konnte ihr Schreibprojekt nicht wesentlich voranbringen bzw. keine Lehrveranstaltung positiv abschließen.

Die meisten der **Interviewten** nehmen eine Steigerung in der Produktivität wahr, die sie einerseits auf den strukturellen Rahmen, andererseits auf die Anwesenheit anderer Schreibender zurückführen. Rückblickend sind alle Interviewten sehr zufrieden mit ihrem Schreibprojektfortschritt, obwohl rund die Hälfte ihre gesetzten Ziele nicht erreicht hat. Begründet wird dies unter anderem durch ihren oftmals unrealistischen Leistungsanspruch, dem sie nicht gerecht werden konnten:

Ja, wer mich kennt, weiß, dass meine Ziele manchmal ein wenig übertrieben sind. (.) Ähm, meine Ziele waren eigentlich, das darf man gar nicht laut sagen, vier Seminararbeiten zu schreiben, aber eben auf Deutsch, komplett unnormal, unüblich für mich. Ich habe es dann geschafft, eine komplett fertigzustellen und die zweite eben mithilfe von [Name] ihrer Beratung quasi komplett fertigzustellen. [...] (.) Also grundsätzlich ist das vorgegebene, von mir vorgegebene Ziel jetzt nicht so erreicht worden, aber ich war dann trotzdem, also es waren beide Arbeiten ein Sehr Gut, also, habe ich mir gedacht, dann war die aufgewendete Zeit für die zwei intensiver. Hat es halt doch etwas gebracht. (S10_B)

Einig sind sich aber alle Studierenden darin, dass ihre Produktivität merklich höher als beim Schreiben allein war:

Also, ich habe es [das Ziel] nicht ganz erreicht, aber, ähm, trotzdem habe ich, wie schon gesagt, bei weitem mehr geschafft und erreicht, als ich zu Hause alleine oder in der Bibliothek geschafft hätte und so gesehen war ich doch sehr zufrieden, weil es ist wirklich ein Großteil weitergegangen und es war dann nicht mehr so viel. (S02_M)

Als besonders förderlich heben die Interviewten neben der Zeitstruktur den impliziten Zwang hervor, bei den angeleiteten Reflexionsrunden oder geforderten Tagesabgaben etwas vorweisen zu müssen.

Auswirkungen auf den Schreibprozess

Die Proband*innen der **Fragebogenuntersuchung** haben als besonders unterstützend in Erinnerung, dass bei Blockaden um Hilfe gebeten werden konnte ($n = 56$). Auch das Arbeiten nach einer vorgegebenen zeitlichen Struktur ($n = 43$) sowie die erlebte Schreibmotivation durch das Schreiben in der Gruppe ($n = 42$) werden positiv bewertet (siehe Tabelle 1 im Anhang). Interessant ist das Ergebnis, dass das Schreiben in der Gruppe zwar für einen Großteil der Teilnehmenden einen motivationssteigernden Effekt hatte, jedoch weniger Studierende beim Arbeiten in der Gruppe gut in den Schreibfluss gekommen waren ($n = 36$) oder konzentrierter schreiben bzw. arbeiten konnten als allein ($n = 28$). Die Auswertung der Häufigkeiten nach Studienniveaus zeigt größtenteils eine Nivellierung über alle Studienniveaus hinweg. Auffallend ist jedoch, dass die Gruppe der Masterstudierenden das Schreiben in der Gruppe als etwas weniger hilfreich einschätzt als die Befragten der anderen Studienniveaus.

Auf die Frage, welche Unterstützungsangebote sich während der Schreibklausur positiv auf den Schreibprozess ausgewirkt haben, werden am häufigsten die individuelle Schreibberatung ($n = 38$) sowie Workshops ($n = 38$) genannt. Für 32 Studierende stellt das Peer-Feedback eine hilfreiche Unterstützungsmaßnahme dar. Als weniger unterstützend werden die angebotenen Schreibkonferenzen ($n = 22$) oder die Informationen bzw. Unterlagen auf Moodle ($n = 11$) wahrgenommen.

Die **qualitativen Daten** belegen, dass die erhoffte gesteigerte Motivation durch das Schreiben in der Gruppe auch tatsächlich erlebt wurde. Die vorgegebene Struktur sowie die Unterstützung durch die Schreibberater*innen werden dagegen seltener als motivationssteigernde Faktoren genannt:

Ja, wie gesagt, das ist, wie wenn man in ein Training geht oder ob man alleine trainiert. Und in der Gruppe ist einfach, dass man irgendwie motivierter bleibt, auch wenn die jetzt nicht alle daneben stehen und sagen „mach weiter“, sondern einfach die Tatsache, dass mehrere Menschen auch genau das Gleiche tun (lacht). (S12_D)

Eine besondere Erfahrung ist für viele Interviewten das Gefühl, *leichter ins Schreiben* gekommen zu sein und ein *Dranbleiben* erlebt zu haben. Sie heben hierbei die verstärkte Verpflichtung zum Schreiben hervor, die sich durch die vorgegebene Struktur und die Anwesenheit anderer Schreibender eingestellt hat:

Es hat eine Tagesstruktur mit hineingebracht. Auch die Pausen, also weil man dann doch durch die Kontrolle auch durch die Kamera [im Online-Setting] und durch die Anwesenheit mehr oder weniger etwas gezwungen ist, das durchzuziehen, diese Pausen einzuhalten, dann hat man da auch selbst so einen Leitfaden, den man selbst nicht so diszipliniert durchzieht, wenn man den sich selbst setzt und das einfach nicht zurück kontrolliert wird. (S09_B)

Studierende können durch das Setting eines Schreib-Zeit-Raums eine Disziplin aufbringen, zu der sie allein nicht fähig wären. Die Anwesenheit anderer macht es ihnen möglich, sich auf das Schreiben einzulassen und steigert ihre Aufmerksamkeit. Aber auch die Einteilung der Zeit in Phasen unterschiedlichen Konzentrationsniveaus (40 Minuten höchster Konzentration wechseln mit 20 Minuten „Unruhe“ mit sinkender Konzentration ab) bewirkt eine Steigerung der Aufmerksamkeit:

Ja, also ich glaube, dass meine, ähm, Aufmerksamkeit einfach in den vierzig Minuten Arbeitsphasen noch stärker war als üblich und das kommt wahrscheinlich auch durch die Unruhephasen, kann ich mir vorstellen. (S03_M)

Eben einfach in der Schreibphase geht einfach sehr viel weiter, in der Unruhephase nehme ich mir die Unruhephase und wenn ich eben selbst schreibe, schreibe ich (.) eine Stunde, zwei Stunden einfach durch, merke dann aber, dass eben, ich sage einmal Energy [Anm.: englische Aussprache] und halt auch leider Qualität des Textes oder des Geschriebenen nachlassen, weil einfach das Gehirn abschaltet. Und deshalb schreibe ich da auf jeden Fall viel besser durch die Struktur und in der Gruppe auch, kommt mir vor, konzentrierter. Also das habe ich bei mir gemerkt. Dadurch dass die anderen auch leise sind und tippen (.), ist es einfacher, sich zu konzentrieren. (lacht) (S10_B)

Für andere ist insbesondere das erlebte Gemeinschaftsgefühl wichtig. Sie fühlten sich aufgehoben in der Gruppe und weniger allein mit dem oftmals herausfordernden Schreiben. Auch im Online-Setting haben Studierende von den geteilten Erfahrungen anderer Schreibender im Chat oder in den Planungs- und Reflexionsphasen profitiert. Manche wurden von der Gruppe auch aktiv in ihrer Selbstwirksamkeit bestärkt oder aufgemuntert, wenn der Schreibtage nicht wie geplant verlaufen war:

Ja, wenn man zum Beispiel mit sich selbst nicht zufrieden war am Abend, was ja auch vorkommt, dass das / Man hat sich gegenseitig aufgebaut. Also das habe ich auch ganz toll gefunden, weil ich weiß nicht, wenn ich von der Arbeit einen schlechten Tag habe, dann gehe ich halt, aber da war es so, dass die anderen gesagt haben „Ach ge, morgen wird schon besser!“ und, ähm, es war halt einfach so, man hat sich ein bisschen aufgehobener gefühlt, als wie wenn man da allein im stillen Kämmerlein dahinschreibt. (S05_D)

Als besonders hilfreich bewerten die Teilnehmenden dabei den Vergleich individueller Schreibprozesse, der den teils hohen Ansprüchen an sich selbst positiv entgegenwirkt hat:

Ja, dass ich gemerkt habe, dass jeder einmal (.) Ups and Downs hat. (lacht) Dass man vielleicht auch einfach einmal einen schlechten Tag haben kann, wo nicht so viel geht, und dass das auch in Ordnung ist. Das habe ich wieder gemerkt. (S03_M)

So ein Tag ist immer ein Prozess und man startet und man hat ja dann seine seine Löcher. [...] Für mich war es gut zu sehen, dass das alle haben, dass praktisch ich (.) nicht die Einzige bin, die jetzt dann einmal / So am Nachmittag kriege ich immer einen Hänger, zum Beispiel, dass aber dann mehrere am Abend auch berichtet haben, dass es ihnen gleich geht. (S05_D)

Die Interviews belegen aber auch, dass sich die Schreibgruppe nicht immer positiv auf den eigenen Schreibprozess ausgewirkt hat. So wurde der eigene Schreibfluss manchmal durch rücksichtsloses und lautes Verhalten anderer gestört oder es nahm eine Person überaus viel Raum in der Gruppe für die Thematisierung eigener Schreibprobleme ein. Während in anderen Punkten kein oder kaum ein Unterschied zwischen Online- und Präsenzteilnahme thematisiert wird, ist er hier höchst relevant. Das Online-Setting ermöglichte für viele Schreibende, dass sie sich an ihrem Arbeitsplatz fix einrichten

und ausbreiten konnten, und gewährleistete allen Beteiligten ungestörtes Arbeiten. Dahingegen ermöglichte die Präsenz der Gruppe im selben Raum den ungezwungenen Austausch in den Pausen und teilweise ein verstärktes Gefühl der Verpflichtung zum Schreiben, da die (augenscheinliche) Produktivität der anderen aufgrund der Nähe besser greifbar war.

Jenen, die individuelle Schreibberatungen in Anspruch genommen oder Workshops besucht hatten, sind diese Erfahrungen sehr positiv in Erinnerung geblieben. Einzelne Schreibende empfinden auch die verfügbaren Online-Materialien als hilfreiche Unterstützungsleistung. Der Besuch von Workshops während der Schreibklausur wird als eine gute Möglichkeit angesehen, eine produktive Pause einzulegen und den eigenen Horizont zu erweitern:

Ähm, was mir am meisten in Erinnerung geblieben ist, das sind die Workshops. Die waren super als Auflockerung zwischendurch und auch, um noch einmal neuen Input zu bekommen und neu über die eigenen Texte nachzudenken, muss ich sagen. Ja, man war eben nicht so alleine mit sich, sondern hat immer wieder neue Inputs bekommen. (S08_B)

Auch der entstandene Austausch mit anderen Schreibenden während der Workshops wird positiv hervorgehoben. Die Schreibberatung dahingegen sehen die Interviewten als Möglichkeit, ein konkretes Schreibproblem zu bearbeiten oder sich Feedback auf den eigenen Text einzuholen. Besonders in Erinnerung geblieben ist ihnen hierbei die gesteigerte Wahrnehmung von sich selbst als fähige Schreibende, mit dem sie aus der Schreibberatung hinausgegangen sind. Interessant ist, dass einige der Befragten allein durch die Anwesenheit der Schreibberater*innen eine Erleichterung im Schreiben verspürten, obwohl sie keine der Unterstützungsleistungen in Anspruch nahmen:

Also ich wusste, dass es die Angebote gibt, was vielleicht auch irgendwie beruhigend ist für mich, aber ich habe sie jetzt nicht wahrgenommen. (S03_M)

Diese als unterstützend empfundene Atmosphäre machte es für die Studierenden letztendlich möglich, sich voll auf ihr Schreibprojekt und den Prozess einzulassen.

Förderung von Selbstmanagement skills

Die **Fragebogendaten** zeigen, dass die angeleitete Planung, die das Formulieren von Tages- und Wochenzielen verlangte, als besonders unterstützend empfunden wird: So geben 34 von den 36 Teilnehmenden, welche tatsächlich Ziele formuliert haben, an, dadurch eine Erleichterung in der Organisation ihres Schreibprozesses erlebt zu haben (siehe Tabelle 2 im Anhang). Die Zeitstruktur ($n = 15$) und das Planen ($n = 10$) nennen sie auch explizit als die wichtigsten neuen Erkenntnisse. Dies deckt sich mit den Ergebnissen auf die offene Frage, welche Aspekte während der Schreibklausur besonders gut gefallen haben: Die Struktur ($n = 22$), das gemeinsame Arbeiten ($n = 7$) sowie das Beratungsangebot ($n = 6$) werden hier vornehmlich angeführt.

Ein Vergleich der Häufigkeiten gestaffelt nach Studienniveau zeigt eine große Ähnlichkeit der Antworttendenzen, d.h., die Antworten der Bachelorstudierenden unterscheiden sich kaum von jenen der Studierenden auf Master- oder Dissertationsniveau. Lediglich die gemeinsame Planungsphase während der Schreibzeit wird von der Gruppe der Masterstudierenden als weniger hilfreich bewertet als von den Bachelor- und Doktoratsstudierenden. Eine mögliche Erklärung für diese Differenz

könnte in der unterschiedlichen Selbstreflexion und Selbsteinschätzung liegen: Möglicherweise erachten Masterstudierende, die an Schreibklausuren teilnehmen, ihre Selbstmanagementskills als verhältnismäßig hoch, und meinen daher, dass sie für ihre Schreibpraxis nichts Wesentliches dazulernen können. Doktoratsstudierende, die ja eigentlich über mehr Schreibroutine verfügen sollten, betrachten diesen Punkt eventuell aus einem anderen Reflexionswinkel, weil sie bereits die Erfahrung des Scheiterns von eingesetzten Strategien gemacht haben, was sich auch in ihrer Wahrnehmung des Lernfortschritts widerspiegeln könnte.

Auch in den **Interviews** wird das Schreiben nach einer vorgegebenen Struktur als zentrale Erfahrung für Teilnehmer*innen der Schreibklausuren herausgestellt. Die Unterteilung in Schreib- und Pausenzeit und die gemeinsamen Planungsphasen mit der Formulierung eines Tages- bzw. Wochenziels ist deshalb so nachhaltig in Erinnerung geblieben, weil solche Strukturierungshilfen den Studierenden zuvor nicht bekannt waren und demnach neue Erkenntnisse für sie darstellen. Interessant ist, dass ein vorangehendes Planen des Schreibprozesses selbst dann als hilfreich empfunden wird, wenn die gesetzten Ziele zu hoch gesteckt waren und angepasst werden mussten. Insbesondere aber wird das Setzen von konkret definierten kleinteiligen und erreichbaren Teilzielen als unterstützende Maßnahme genannt:

Es war immer in der/ in der Früh, dass man irgendwie gesagt hat, was habe ich jetzt vor oder was / was ist jetzt mein / mein Ziel für den Tag und man hat das auch irgendwie in dieses Tagebuch da reingeschrieben. (.) Ähm / welche / was man sich so plant für die Woche und so. Und es war irgendwie sehr strukturiert (..) und (.) man hat irgendwie mehr vor Augen gehabt, wo will ich hin, was will ich schaffen, in welchen Portionen und das hat mir schon sehr geholfen, finde ich, (.) ähm, dass man weiterkommt. (S12_D)

Auch wenn manche der Interviewten anfangs einen Widerstand gegen die strikte zeitliche Struktur verspürt hatten, wurde diese von ihnen in der Regel eingehalten. Lediglich in individuell begründeten Ausnahmefällen wurde davon abgewichen, damit eine kurze Kaffeepause während der Schreibphase gemacht oder der bestehende Schreibflow während der Mittagspause produktiv genutzt werden konnte. Besonders positiv sind vielen Interviewten die Pausen bzw. Unruhephasen in Erinnerung geblieben:

Also auch auf den Tag gesehen, haben mir die Unruhephasen zum Beispiel gut getan, wenn ich dann irgendwie abgespült habe oder Wäsche aufgehängt habe, ähm, und dafür eben auch Zeit eingeplant war und meinen Kopf quasi in der Zeit einmal ausschalten konnte. (S03_M)

Sie sehen in den bewusst gesetzten Pausen nicht nur ein Mittel, um danach wieder konzentrierter arbeiten zu können, sondern auch eine Reflexionszeit, die es ihnen ermöglicht, auf die Signale des eigenen Körpers zu hören:

Also ich bin eher ein Mensch, ich, hm (nachdenklich), prokrastiniere oder oder schiebe das selber auf und dann mache ich das auf einmal inner/innerhalb von zwei Tagen und bin dann nach zwei Tagen voll KO, weil voll Kaffee und Red Bull und nicht geschlafen und Augenringe bis zu den Knien, ähm, muss nicht sein, ja. (lacht) Das könnte ich anders / (S09_B)

Und ähm, was auch immer wieder betont wurde von den Schreibberaterinnen, war, dass wir uns diese Pausen dann auch wirklich nehmen sollen, aktiv, und aufstehen und uns bewegen. Das war auch sehr wichtig. Weil man neigt ja manchmal dazu, wenn man dann drinnen ist im Flow, dann irgendwie drei Stunden durchzumachen und danach nicht mehr zu können. (S08_B)

Die vorgegebene Struktur hat auch dazu geführt, dass sich manche Interviewte eingehender mit ihrem Biorhythmus auseinandergesetzt oder reflektiert haben, welche Schreibstrategien zu ihrem individuellen Schreibprozess passen. Diese Überlegungen führten dann auch dazu, dass das Schreibverhalten während der Schreibklausuren den eigenen Bedürfnissen angepasst wurde: So wurden kognitiv anspruchsvolle Aufgaben zu jener Zeit des Tages erledigt, in der das individuelle Energielevel besonders hoch war oder es wurde der eigene Schreibort je nach Bedarf gewechselt. Verstärkte Selbstregulation und die stärkere Verantwortungsübernahme für das Gelingen des eigenen Schreibprozesses können somit als unmittelbare Effekte der besuchten Schreib-Zeit-Räume angesehen werden.

Verankerung von Selbstmanagement skills

Auf die explizite Frage, welche der Strategien der Schreibklausur in eine zukünftige Schreibpraxis übernommen werden wollen, gibt der Großteil der Proband*innen des **Fragebogens** an, die kennengelernte Zeitstruktur auch für das Arbeiten in selbstorganisierten Schreibgruppen ($n = 34$) einsetzen zu wollen. Ebenso wollen viele das vorangehende Planen des Schreibprozesses beibehalten ($n = 30$; siehe Tabelle 3 im Anhang). In den offenen Antworten der Befragten werden die Zeitstruktur ($n = 15$), das Planen ($n = 14$) aber auch die Pausen ($n = 11$) als Elemente angeführt, die sie in den Schreiballtag übernehmen wollen. Die Differenzierung nach Studienniveaus zeigt in dieser Hinsicht kaum Unterschiede. Lediglich bei der Gruppe der Masterstudierenden zeigt sich im Vergleich eine geringere Tendenz, die vorgegebene zeitliche Struktur zukünftig für das Schreiben in selbstorganisierten Schreibgruppen übernehmen zu wollen. Die Differenz zu den Ratings der anderen Studienniveaus ist hierbei jedoch nur minimal.

Nahezu alle Befragten ($n = 57$) können sich vorstellen, wieder an einer Schreibklausur teilzunehmen. Eine Person zieht keine weitere Teilnahme in Betracht und zwei Personen haben diese Frage nicht beantwortet. Jene Person, die einen weiteren Besuch einer Schreibklausur für sich ausschließt, hatte allerdings eine vorangehende Erwartungshaltung, der das Format aufgrund seiner Konzeption gar nicht gerecht werden konnte: Sie wünschte sich die Vermittlung bzw. Förderung von Zitationskenntnissen.

Die **Interviews** zeigen, dass das erlernte strukturierte Arbeiten die Studierenden dabei unterstützt, den Fokus zu bewahren und das Schreiben bewusster in den Alltag zu integrieren:

Ja also, eben das das Planen, das wirklich Entscheiden „Was mache ich?“ und „Was mache ich nicht?“, damit man sich auch nicht so so verzettelt, weil sonst arbeite ich manchmal doch einmal an der Ecke, dann an der Ecke und dann verliere ich mich so, sondern wirklich das so ein bisschen strukturiertere Arbeiten und Zielsetzen. Und ja, die Zeiteinteilung, ähm (..), ja und auch dieses Sich-den-ganzen-Tag-freizunehmen zum Schreiben. Das habe ich vorher nicht so gemacht, aber das ist einfach für mich viel besser, weil ich dann nicht so abgelenkt bin von Terminen, die erst drei/ (zu?) Stunden sind, aber wo ich mich dann einfach nicht mehr so gut konzentrieren kann. (S02_M)

Zeit ist für die Interviewten zur einteilbaren Ressource geworden, die den Verlauf des Schreibprozesses wesentlich mitbestimmt. Geschrieben wird nicht mehr einfach so nebenbei; man nimmt sich Zeit für das Schreiben und alle seine Teilaspekte:

Also wie gesagt, vor allem diese Struktur habe ich mir mitgenommen und eben auch, dass man (.) sich Zeit nehmen darf, in ein Schreibprojekt einzutauchen. Es / Man soll einerseits schon zielgerichtet sein, aber andererseits können wir nicht / kann man nicht auf Knopfdruck dann produzieren. Wir sind ja Menschen. Ähm, und ich habe auch gelernt, dass auch Lesen sehr wichtig ist, Recherchieren sehr wichtig ist, also dass es nicht immer nur darauf ankommt, wie viele Seiten produziere ich, sondern auch, welche Qualität produziere ich auf diesen Seiten [...] und das braucht Zeit, aber die Zeit muss auch da sein. Also das habe ich gelernt. (S05_D)

Wird die Zeitstruktur, die in der Schreibklausur vorgegeben war, in die eigene Schreibpraxis übernommen, wird sie oftmals als Folge der oben angeführten Selbstreflexion an die eigenen Bedürfnisse angepasst. So wird von einer Studentin zwar die Phasenstruktur von 40 Minuten Schreiben und 20 Minuten Unruhephase in ihr selbständiges Schreiben übernommen, jedoch wird nur noch bis zum frühen Nachmittag gearbeitet. Eine andere Studentin etwa startet erst nach 60 Minuten fokussiertem Schreiben in die Unruhephase.

Interessant ist, dass viele der Befragten das strukturierte Arbeiten insbesondere dann als notwendig erachten, wenn sie intensiv an ihrem Schreibprojekt arbeiten müssen, wenn also ein gewisser zeitlicher Druck von außen besteht. Für diese Zeiten ziehen sie auch eine wiederholte Teilnahme an einer Schreibklausur in Betracht, in der sie sich aus dem Alltag zurückziehen und ganz auf das eigene Schreibprojekt fokussieren können:

Aber, ähm, ich werde auch sicher weiterhin in die Schreibwochen gehen, (.) weil es einfach eine gute Gelegenheit ist, sich Auszeit zu nehmen und konzentriert eine Woche zu arbeiten. (S05_D)

Auch selbst gegründete Schreibgruppen stellen für manche Interviewten eine vorstellbare Möglichkeit dar, abseits von Schreibklausuren eine geeignete Atmosphäre für fokussiertes Schreiben zu schaffen. Jedoch ist dieses Vorhaben auch mit Herausforderungen verbunden:

Also ich habe natürlich dann auch versucht, mit meiner Freundin einmal diese Struktur einzuhalten. (.) Ähm, das hat eher so mäßig funktioniert. (...) Ja und, (.) ja, ich weiß nicht, also wenn die Struktur vorgegeben ist, ähm, ist wirklich leichter, wenn wirklich einer da ist, der verantwortlich ist, auf die Uhr zu schauen und dann auch (.) irgendwie (.) ein paar einleitende Worte spricht oder sagt, ja / Oder auch (.), wenn man halt ihn kurz redet, kurz Pause macht, ähm, genau und, wie gesagt, ich habe versucht, die dann auch irgendwie einmal zu übernehmen, aber das hat nicht so gut geklappt, ehrlich gesagt. (S03_M)

Ähm, man könnte mit viel Aufwand die einzelnen, ähm, (..) Angebote nachbilden, aber da braucht man viel Leute dafür und da hat man halt alles aus einer Hand. Man geht hin, man ist geführt, man hat das gute Rundumgefühl, man hat die Struktur, es schaut einer auf die Uhr und sagt dann „Jetzt reicht es oder jetzt tust du weiter.“ (.) Und du brauchst dich um die Sachen nicht kümmern. Also sie nehmen dir schon sehr viel ab. (S06_M)

Ein wesentlicher Faktor für das Zustandekommen und Bewahren des Schreib-Zeit-Raumes scheint somit die Organisation und Moderation durch Schreibberater*innen zu sein. Darauf, dass jedoch auch ohne professionelle Leitung Schreib-Zeit-Räume geschaffen werden können, deuten Berichte von

autonomen Schreibgruppen hin, die aus Schreibklausuren hervorgegangen sind:

Wir haben ja diese autonome Schreibgruppe gegründet (..), wo uns dankbarerweise vom SchreibCenter jetzt dieser autonome Schreibraum auf Moodle zur Verfügung gestellt wird und da haben wir jetzt eben eine Whatsapp-Gruppe gegründet, ein paar Schreib/ Tippende von heute eben, weil wir gesagt haben, damit wir eben dieses Gruppenschreiben halt vielleicht auch beibehalten, weil wir alle gemerkt haben, dann tut man halt mehr und einen autonomen Schreibraum haben, aber dann im Endeffekt wieder alleine drinsitzen ist dann wahrscheinlich auch nicht so zielführend. Deshalb das wird mich, auf jeden Fall hoffentlich, positiv auf meinem Weg weiterhin begleiten. (S10_B)

Schreib-Zeit-Räume bieten demnach nicht nur im Moment ihres Bestehens Unterstützung, vielmehr scheinen dargebotene Strukturen darüber hinaus dauerhaft als Selbstmanagementskills in den eigenen Schreibprozess integriert zu werden.

Diskussion und Konklusion

Die vorliegenden Ergebnisse der deskriptiven Statistik und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) stützen die Annahme, dass die Produktivität der Schreibenden lediglich ein Nebeneffekt und nicht der vordringliche Output von Schreibklausuren ist (Maheux-Pelletier et al., 2019). Der zentrale, unmittelbare Effekt dieses Formats besteht darin, dass Studierende durch die vorgegebene Struktur und die Anwesenheit anderer eine Selbstverpflichtung zum Schreiben erfahren, die es ihnen ermöglicht, fokussiert und konzentriert zu arbeiten und ihr Schreibprojekt beständig voranzutreiben. Um ins Schreiben zu starten und dann auch dabei zu bleiben, benötigt es eine Verpflichtung, die allein nicht bzw. schwer hergestellt werden kann. Die Anwesenheit anderer Schreibender, deren (augenscheinliche) Produktivität sich überträgt und das Schreiben zur Priorität werden lässt, ermöglicht es Studierenden, eine solche Verpflichtung einzugehen. Dass es Studierenden in der Schreibklausur vor allem darum geht, sich in eine Situation zu begeben, in der sie sich auf das Schreiben einlassen können, wird darin deutlich, dass manche Studierende dabei bleiben, obwohl das Arbeiten in der Gruppe ihre Konzentration negativ beeinträchtigt. Trotz verminderter Konzentration wird das Schreiben in der Gruppe als motivierend empfunden und dem Schreiben allein vorgezogen. Sowohl das Präsenz- als auch das Onlineformat stellen ein solches Gefühl der Verpflichtung zum Schreiben her und unterscheiden sich nicht in ihrer Wirksamkeit. Die Ergebnisse zeigen aber auch deutlich, dass beide Formate Stärken und Schwächen haben und wo diese liegen. Während der informelle Austausch unter den Schreibenden in Präsenz völlig selbstverständlich stattfindet, muss er online in Workshops, im Chat oder in den Reflexionsrunden angeregt werden. Dahingegen ermöglicht es das Onlineformat, allein daheim am gewohnten Schreibtisch und dennoch in der Gruppe zu schreiben: Individualität kann mit dem sozialen Faktor „Gruppe“ vereint werden.

Obwohl dem Schreiben in der Gruppe ein motivationssteigernder Effekt zugeschrieben wird, haben nur wenige Studierende das Format der Schreibklausur in ihren Schreiballtag integriert und eine autonome Schreibgruppe gegründet oder ziehen dies in Betracht. Dabei scheinen diese einen guten Übergang von der moderierten, strukturierten Schreibgruppe in ein selbstreguliertes Schreiben allein zu ermöglichen. Solche Schreibgruppen über ihr Bestehen hinweg zu beobachten, wäre ein wichtiger Schritt, um einen

nachhaltigen Empowerment-Prozess zu untersuchen. In die eigene Schreibpraxis übernehmen wollen Studierende dagegen vor allem das Planen von Arbeitsschritten und die Unterteilung der Zeit in Phasen mit unterschiedlichem Konzentrationsniveau. Durch das moderierte und betreute Schreiben in einer Gruppe Gleichgesinnter erwerben Studierende demnach auch Selbstmanagementstrategien, die sie dauerhaft in ihren Schreiballtag überführen. Die Daten legen nahe, dass bereits der einmalige Besuch einer Schreibklausur durchaus nachhaltig wirken kann. Damit wird der Behauptung von Vincent et al. (2021) widersprochen, die davon ausgehen, dass eine einmalige Teilnahme keinen „quick fix“ darstelle. Indem die Schreibklausur von Studierenden verlangt, sich dem vorgegebenen Rahmen anzupassen, regt sie unabdingbar zur Reflexion des eigenen Schreibprozesses an, da sich jede Person unweigerlich mit der Frage konfrontiert sieht, ob die Struktur den eigenen Bedürfnissen entgegenkommt oder nicht. Damit erfahren Studierende etwas über sich selbst und ihre Schreibstrategien. Ein weiterer indirekter, nachhaltiger Effekt des Formats scheint darin zu liegen, dass Schreiben als Arbeit und Zeit als einteilbare Ressource erfahren wird. Die Unterteilung eines achtstündigen Schreibtages in definierte Konzentrations- und Regenerationszeiten ermöglicht es den Studierenden wahrzunehmen, wie viel Zeit sie für die Umsetzung der festgelegten Tagesziele tatsächlich benötigen. Diese Reflexion hilft ihnen dabei, den Schreibprozess in diskrete Schritte zu zerlegen und in weiterer Folge einen sinnvollen Arbeitsplan festzulegen oder einen Einstieg ins Schreiben zu finden. Zudem haben sie mit der Schreibklausur ein Modell kennengelernt, auf das sie in Zeiten „intensiver Schreibphasen“, die eine Priorisierung des Schreibens verlangen, zurückgreifen können. Sie haben in der Schreibklausur erlebt, wie sich eine solche Priorisierung anfühlt. Sie haben Strategien dafür erworben, dass sie schreiben, und haben die Erfahrung gemacht, dass sie etwas schaffen können. Die Tatsache, dass viele Teilnehmer*innen mit ihrer Leistung zufrieden sind, obwohl sie das gesteckte Schreibziel nicht erreicht haben, macht deutlich, dass die „erlebte Produktivität“ einer tatsächlich vorhandenen übergeordnet wird: Es scheint, so könnte man dieses Ergebnis interpretieren, als wäre es nicht wichtig, wieviel und was geschrieben wird, sondern dass überhaupt geschrieben wird. Das ermöglicht es den Teilnehmer*innen, sich als fähige und produktive Schreibende zu erfahren.

Die Ergebnisse beider Studien belegen, dass alle Studierenden unabhängig von ihrem Studienniveau von der Teilnahme an einer Schreibklausur profitieren. Sie schließen damit an die Forschung von Murray und Newton (2009) an, die in Interviews mit Nachwuchswissenschaftler*innen und erfahrenen Forschenden ebenfalls keine gruppenspezifischen Unterschiede in der Wirkung von Schreibklausuren feststellen konnten. Ein Vergleich der Wirksamkeit nach Studienrichtungen ist in den vorliegenden Studien nur bedingt möglich, da Studierende der technischen Wissenschaften sowie der Wirtschaftswissenschaften in den Stichproben kaum vertreten sind und die Mehrzahl der Teilnehmenden aus den Kulturwissenschaften stammt. In den zur Verfügung stehenden Daten gibt es aber keinerlei Hinweis darauf, dass die Studienrichtungen einen Einfluss auf die Effektivität haben. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews lassen jedoch erahnen, dass es studienniveau- und disziplinübergreifend unterschiedliche Interessensgruppen gibt: Für manche Studierende ist der angebotene Rahmen (Zeitstruktur, gemeinschaftliches Schreiben, Workshops und Beratung) wesentlich, für andere ist allein die Zeit- und Raumvorgabe ausreichend, um das Schreiben priorisieren zu können. Schreibprojekt-

und Lernfortschritte lassen sich letztendlich für beide Interessensgruppen verzeichnen. Offen bleibt jedoch die Frage, ob die eine Interessensgruppe Auswirkungen eher auf intrapersoneller Ebene und die andere eher auf Kompetenzebene wahrgenommen hat, ob es also Unterschiede zwischen der Art des Lernens gibt. Tiefere Einblicke in die Wirkmechanismen von Schreibklausuren könnten individuelle Schreibbiographien bieten, die Aufschluss darüber geben, ob sich lediglich Studierende mit ähnlichen Schreiberfahrungen und -kompetenzen zu einer Teilnahme entschließen.

Am Universitätscampus oder online durchgeführte universitäre Schreibklausuren, so das Resümee, vermögen es, Studierende aller Studienniveaus und Studienrichtungen in ihrer Selbstregulation und Selbstwirksamkeit zu befördern, und damit deren Studienverlauf positiv zu unterstützen. Die Produktionssteigerung ist lediglich ein Nebeneffekt dieser Lernprozesse. Die vorgegebene Struktur und die Anwesenheit von Lehrenden und anderen Schreibenden tragen dazu bei, dass ein Gefühl der Selbstverpflichtung gegenüber dem eigenen Schreiben entsteht. Sowohl das Präsenz- als auch das Onlineformat ermöglichen es gleichermaßen, sich auf das eigene Schreibprojekt einzulassen, und stellen ein ermächtigendes Lehr-/Lernkonzept dar. Im Sinne einer nachhaltigen Schreibdidaktik scheint eine Verankerung von moderierten strukturierten Schreibklausuren an der Hochschule auf allen Studienniveaus und für alle Studienrichtungen angeraten.

Literatur

Bröckling, U. (2004). Empowerment. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Ein Glossar der Gegenwart* (S. 55–62). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Girgensohn, K. & Wolfsberger, J. (2021). „With Whom Are You Going to Share it?“. Gemeinsame Räume für das Schreiben. In F. Freise, M. Schubert, L. Musumeci & M. Jacoby (Hrsg.), *Writing Spaces* (S. 131–144). wbv Media.

Grant, B. M. (2006). Writing in the Company of Other Women: Exceeding the Boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483–495. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.1080/03075070600800624>

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Jackson, D. (2009). Mentored residential writing retreats: a leadership strategy to develop skills and generate outcomes in writing for publication. *Nurse Education Today*, 29(1), 9–15. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.05.018>

Kornhaber, R., Cross, M., Betihavas, V. & Bridgman, H. (2016). The Benefits and Challenges of Academic Writing Retreats: An Integrative Review. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1210–1227. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144572>

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Maheux-Pelletier, G., Marsh, H. & Frake-Mistak, M. (2019). The Benefits of Writing Retreats Revisited. In N. Simmons & A. Singh (eds.), *Critical Collaborative Communities. Academic Writing Partnerships, Groups, and Retreats* (Critical issues in the future of learning and teaching, volume 17, S. 92–105). Leiden: Brill. Aufgerufen am 01.04.2022 von https://doi.org/10.1163/9789004410985_008

Moore, S. (2003). Writers' Retreats for Academics: Exploring and Increasing the Motivation to Write. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 333–342. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.1080/0309877032000098734>

Moore, S., Murphy, M. & Murray, R. (2010). Increasing academic output and supporting equality of opportunity in universities: can writers' retreats play a role? *The Journal of Faculty Development*, 24(3), 21–30.

Murray, R. & Newton, M. (2009). Writing Retreat as Structured Intervention: Margin or Mainstream? *Higher Education Research & Development*, 28(5), 541–553. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.1080/07294360903154126>

Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (utb-studi-e-book, Bd. 4325, 2., überarb. und erw. Aufl.). Bern: Haupt.

Scherübl, I. (2016). Die Klostersimulation Schreibaschram: Ein Zauberzirkel für Produktivität. In S. Scherer & A. Hirsch-Weber (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften: Neue Herausforderungen der Schreibforschung* (1. Aufl. 2016, S. 307–321). Wiesbaden: Springer Spektrum. Aufgerufen am 01.04.2022 von https://doi.org/10.1007/978-3-658-12211-9_17

Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: wbv Media.

Simmons, N. & Singh, A. (Hrsg.). (2019). *Critical Collaborative Communities. Academic Writing Partnerships, Groups, and Retreats* (Critical issues in the future of learning and teaching, volume 17). Leiden: Brill. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.1163/9789004410985>

Spielmann, D. (2017). *E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung. Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, v.2, 1st ed.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Vincent, C., Tremblay-Wragg, É., Déri, C., Plante, I. & Mathieu Chartier, S. (2021). How Writing Retreats Represent an Ideal Opportunity to Enhance PhD Candidates' Writing Self-efficacy and Self-regulation. *Teaching in Higher Education*, 1–20. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1918661>

Wildt, J. (2006). Kompetenzen als „Learning Outcome“. *Journal Hochschuldidaktik*, 17(1), 6–9. Aufgerufen am 01.04.2022 von <https://doi.org/10.17877/DE290R-8128>

Wolfsberger, J. (2018). *Schafft euch Schreibräume! Weibliches Schreiben auf den Spuren Virginia Woolfs. Ein Memoir*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5).