



## Die (Pro-)Seminararbeit

### Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Realität

Sabrina Komarek, Sebastian Drobny, Romana Luftensteiner (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Erika Unterpertinger, Universität Wien)

#### Abstract:

Proseminararbeiten und Seminararbeiten sind ein fester Bestandteil der meisten Studiengänge, dennoch berichten Forscher\*innen von fehlender Aufklärung über wissenschaftliches Schreiben und mangelnden Schreibkompetenzen von Studierenden an Hochschulen (Gruber & Wetschanow, 2004; Sennewald, 2021). Aufgrund des hohen Stellenwerts von Seminararbeiten im Erwerb von Wissenschaftskompetenz haben wir uns die Frage gestellt, welche Erfahrungen Studierende mit dem Schreiben von (Pro-)Seminararbeiten an der Universität Wien machen. Ein weiterer Fokus unserer Arbeit liegt auf der Perspektive der Lehrenden, da die Aufgabenstellung der Seminararbeit und Betreuung wichtige Teile im Schreibprozess sind. Insgesamt wurden drei Interviews mit Studierenden und drei Interviews mit Lehrenden anhand qualitativer Leitfadeninterviews geführt und mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende an unterschiedlichen Stellen Unterstützung brauchen und generell von mehr Angeboten für optionales Feedback profitieren würden. Die Aussagen der Lehrenden stimmen größtenteils mit denen der Studierenden in der Hinsicht überein, diese seien jedoch aus zeitlichen Gründen nicht in der Lage, mehr Feedback anzubieten. Eine Lösung wäre, das Angebot von externen Unterstützungsmöglichkeiten (zum Beispiel Schreibmentoring) zu verstärken.

**Keywords:** Seminararbeit, Schreibkompetenzen, Unterstützung, Qualitative Leitfadeninterviews

#### Empfohlene Zitierweise:

Komarek, S., S. Drobny, & R. Luftensteiner (2022): Die (Pro-)Seminararbeit. Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Realität. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 6, 60-80. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220604>



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.

## Die (Pro-)Seminararbeit Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Realität

Sabrina Komarek, Sebastian Drobny, Romana Luftensteiner (Universität Wien)

### Einleitung

Fehlende Einführung sowie nicht vorhandene theoretische Grundlagen können sich hinderlich auf den wissenschaftlichen Schreibprozess auswirken. Neben diesen Faktoren konnte Sennewald bei der Befragung von Studierenden zu ihren Schreibprozessen weitere Hindernisse feststellen, auf welche Studierende während des Schreibens an der Hochschule treffen. Unter anderem werden Unsicherheit über Bewertungskriterien und zu wenig Übung als hinderliche Faktoren genannt (Sennewald, 2021, 81, 84).

Auch Gruber und Wetschanow (2004, 35) schreiben davon, dass es einerseits nicht genügend Aufklärung über die Anforderungen an Studierende gibt, andererseits aber kritisiert wird, dass sie nicht über die Fähigkeiten verfügen, diesen Anforderungen zu genügen. Welche Kriterien eine gelungene Seminararbeit ausmachen, ist meist recht ähnlich. Dazu zählen u.a. ein wissenschaftlicher Stil, eine argumentative Auseinandersetzung mit der Literatur, eine Themenzentrierung, korrekte Zitierweise, klare Struktur etc. Die tatsächlichen Erwartungen an die Seminararbeiten von Studierenden können jedoch individuell sehr verschieden sein. In Bezug auf die Betreuung der Schreibenden unterscheidet man zwischen Unterstützung während des Schreibprozesses und schriftliches oder mündliches Feedback nach Abschluss der Seminararbeit (Gruber & Wetschanow, 2004, 45, 49).

Kruse (2012, 98) geht ebenfalls darauf ein, dass Studierende besonders beim Schreiben von Seminararbeiten viel Betreuung und Unterstützung benötigen. Es sollte darauf geachtet werden, dass es gerade zu Beginn eines Studiums eine ausreichende Einführung in das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten gibt, damit Studierende etwas von den Seminaren lernen und mitnehmen. Aufgrund der Bologna-Reform wurden jedoch viele Lehrveranstaltungen des Typs „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ gekürzt (Kruse, 2012, 100).

Aufgrund des Stellenwertes von wissenschaftlichem Schreiben innerhalb des Studiums haben wir uns die Frage gestellt, wie Studierende der Universität Wien im fortgeschrittenen Bachelorstudium ihren Schreibprozess wahrnehmen und welche Unterschiede zwischen den Eindrücken und Erwartungen von Professor\*innen und Studierenden bestehen. Diese Differenzen zeigen wir anhand des Beispiels von (Pro-)Seminararbeiten auf, weil Studierende durch diese das wissenschaftliche Schreiben kennenlernen. Weiter möchten wir anhand unserer Erkenntnisse Handlungsempfehlungen ableiten, anhand derer Schreibmentor\*innen und Professor\*innen Studierende im wissenschaftlichen Schreiben unterstützen und zur methodischen Reflexion beitragen können.

In der Seminararbeit kommen die genannten Anforderungen sowie formale und inhaltliche Arbeitstechniken des wissenschaftlichen Arbeitens zusammen, welche für tätige Wissenschaftler\*innen

von Relevanz sind (Ehlich & Steets, 2003, 20). Weiters stellen Gruber und Wetschanow (2004, 49) fest, dass „[i]nnerhalb des akademischen Ausbildungssystems [...] Seminararbeiten bzw. schriftliche Hausarbeiten die Norm der Vermittlung von Schreibkompetenzen [darstellen]“. Gleichzeitig sind Seminararbeiten immer auch eine Übung für größere wissenschaftliche Arbeiten wie eine Diplomarbeit (Gruber & Wetschanow, 2004, 49).

Im österreichischen Universitätsgesetz findet sich keine Definition bzw. Erwähnung des Begriffs Seminararbeit, weshalb sich die Anforderungen an diese Textform von Lehrperson zu Lehrperson unterscheiden können (Gruber & Wetschanow, 2004, 37). Dies ist auch heute noch zutreffend und wird durch die Aussage einer von uns interviewten Lehrperson darüber deutlich, dass es am Institut für Politikwissenschaft zu Beginn eines Semesters Vernetzungstreffen der Lehrenden gibt, in denen besprochen wird, welche Anforderungen an eine Seminararbeit gelten. Da dies jedoch nicht verpflichtend ist und es von Seiten des Vizerektorats für Lehre keine Vorgaben diesbezüglich gibt, bleibt es letztendlich den Lehrenden überlassen, welche Vorgaben sie ihren Studierenden geben (Lehrende\*r 3, Z. 355).

Unsere Forschungsfragen lauten daher:

1. Wie unterscheiden sich die Erwartungen von Lehrenden und Studierenden am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien bezüglich des Schreibens von Seminararbeiten von der Realität?
2. Wie erfahren Studierende das Schreiben von Seminararbeiten?
3. Wie können Studierende beim Schreibprozess unterstützt werden?

In Bezug auf diese Fragen stellten wir folgende Hypothesen auf.

1. Die Erwartungen der Professor\*innen bezüglich der wissenschaftlichen Schreibkompetenz von Studierenden bei (Pro-)Seminararbeiten werden (teilweise) nicht erfüllt.
2. Professor\*innen wünschen sich mehr didaktische Anleitung von Studierenden für das Erlernen von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen, können diese aus gewissen Gründen jedoch nicht selbst durchführen.
3. Studierende wünschen sich mehr Unterstützung beim Erlernen von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen.
4. Studierende erleben Herausforderungen beim Schreiben von (Pro-)Seminararbeiten.

Unsere Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: Zunächst gehen wir auf die theoretische Einbettung der Arbeit ein. Daraufhin wird die Methode vorgestellt und im Anschluss daran die Ergebnisse unserer Interviews dargestellt und mit der Theorie verknüpft. Wir schließen mit der Diskussion und der Schlussbetrachtung ab.

## Theoretische Einbettung

Die theoretische Einbettung basiert auf den genannten Grundlagentexten von Gruber & Wetschanow (2004) und Kruse (2012), die Interviews mit Studierenden und Lehrenden geführt haben. Beide Texte befassen sich mit dem Schreiben von Seminararbeiten und geben Einblicke in die universitären Rahmenbedingungen sowie in die Probleme und Herausforderungen studentischen Schreibens.

Sie bieten damit eine Fundierung für unsere Untersuchungen, da wir uns zu einem großen Teil an den darin genannten Faktoren orientieren und unsere Ergebnisse mit ihnen in Verbindung bringen. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit möchten wir uns auf die folgende Definition einer Seminararbeit beziehen: „Die Seminararbeit ist [...] eine zentrale Aneignungs- und Trainingsform schriftlicher wissenschaftlicher Kommunikation. Sie bildet die didaktische Paralleltextart zum wissenschaftlichen Artikel.“ (Ehlich & Steets, 2003, 20).

Kruse (2012, 94) zählt das Schreiben von Seminararbeiten zu den wesentlichen Aufgaben eines Seminars, in denen verschiedene Kompetenzen erlernt werden. Dazu zählen etwa Selbstorganisation, selbstgesteuertes Lernen, Zeit- und Projektmanagement, soziale Kompetenz oder Frustrationstoleranz. Die meisten Studierenden selbst sehen nach Kruse das Schreiben von Seminararbeiten als sinnvoll an und nehmen an, dadurch relevante Fertigkeiten zu erlernen. Sie gehen dabei von Fähigkeiten wie der schnellen Aneignung von Wissen, Reduktion von Informationen auf Wesentliches etc. aus (Kruse, 2012, 51; 96). Teils wird das Schreiben einer Abschlussarbeit aber auch als reines „Mittel zum Zweck, um an die Note zu kommen“ (Kruse, 2012, 52) angesehen.

Bezüglich der Rahmenbedingungen stellt Kruse (2012, 98) fest, dass sich Betreuung dadurch erschwert hat, dass die Teilnehmer\*innenzahl in Seminaren erhöht wurde und die Betreuungsichte dementsprechend stieg. Daraus folgt, dass zusätzliche Angebote zur Betreuung hinzugezogen werden müssen, zum Beispiel eigene Schreibkurse, schreibintensive Seminare oder Angebote von Schreibzentren (Kruse, 2012, 98). Beispiele für solche Angebote an der Universität Wien sind etwa das Schreibmentoring und das Schreibassistenz-Programm, die am Center for Teaching and Learning (CTL) angesiedelt sind. Nach Gruber & Wetschanow (2004, 36) gibt es zahlreiche Studierende, die sich (externe) Schreibberatung wünschen würden. Gruber & Wetschanow (2004, 73) gehen ebenso wie Kruse auf die schwierigen Rahmenbedingungen von Seminaren ein, was sich durch hohen Zeitdruck und damit verbunden ungenügender Beurteilung und Feedback für studentische Seminararbeiten ausdrückt. Die Lehrenden könnten durch Schreibzentren oder extra auf wissenschaftliches Arbeiten ausgerichtete Lehrveranstaltungen in dieser Tätigkeit unterstützt oder entlastet werden (Gruber & Wetschanow, 2004, 73).

Was nach Kruse (2012, 104) besondere Bedeutung bekommen sollte, ist Feedback. Er gibt jedoch zu bedenken, dass ausreichendes Feedback sehr zeitaufwändig ist und den Lehrenden oft nicht die Zeit dafür bleibt. Feedback sei daher gezielt und bedacht zu geben. Eine weitere Funktion von Seminararbeiten ist das Erlernen wissenschaftlichen Lesens (Kruse, 2012, 105), dem ebenso besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, da sich dieses von nicht-wissenschaftlichem Lesen unterscheidet und daher Übung braucht.

Zu den Herausforderungen beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten gehören nach Gruber & Wetschanow (2004, 36) unter anderem die Angst, die Anforderungen nicht erfüllen zu können, die Befürchtung, dass die Menge an Material nicht bewältigbar und organisierbar ist oder die Angst, dass ein Einstieg in die Arbeit nicht gelingt. Die vielseitigen Probleme beim Schreiben stehen einem hohen Bedarf an Beratung gegenüber. Studierende haben zudem Vorstellungen darüber, welche Ansprüche die Lehrpersonen an gute Seminararbeiten haben. Darunter fallen beispielsweise korrektes Zitieren,

eine Struktur, wissenschaftlicher Stil, ein klar definiertes Thema und die inhaltliche Ebene. Dabei sind klar definierte Anforderungen zugleich Einschränkung des eigenen Stils, werden aber auch als wünschenswert betrachtet. Kritisiert wird trotz konkreter Angaben der Erwartungen häufig die fehlende Unterstützung bei konkreten Problemen, was bei Studierenden zu Unsicherheiten führt. Zudem sinkt bei ungenauen Angaben die Motivation, um eine gute Arbeit zu verfassen (Gruber & Wetschanow, 2004, 36; 55; 58). Grundsätzlich gehen Gruber & Wetschanow (2004, 58) sowohl von negativen als auch von positiven Erfahrungen Studierender mit dem Schreiben von Seminararbeiten aus. Dabei gibt es einen Unterschied zwischen dem Schreibprozess und der Textproduktion an sich, die im Vergleich zu anderen Phasen des Schreibprozesses bei den meisten Studierenden relativ problemlos ablaufe (Gruber & Wetschanow, 2004, 63). Die in späterer Folge dargestellten Ergebnisse unserer Forschung werden in der Diskussion mit dem hier dargelegten theoretischen Hintergrund verglichen und interpretiert.

## Methoden

Insgesamt wurden sechs Personen für die Studie interviewt: drei Student\*innen und drei Lehrpersonen. Von den Studierenden und den Lehrenden waren jeweils zwei Personen weiblich und eine Person männlich. Die Teilnahmevoraussetzungen waren, dass die Studierenden sich am Ende ihres Bachelorstudiums befinden und bereits mehr als eine Seminararbeit geschrieben haben. Für die Lehrpersonen gab es keine Teilnahmevoraussetzungen, allerdings haben wir darauf geachtet, Personen zu wählen, die schon seit einigen Jahren an der Universität Wien unterrichten. Weiter waren alle Teilnehmenden Student\*innen oder Lehrpersonen am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien.

Die Interviewpartner\*innen waren aus dem Studium bekannte Personen oder wurden über das Schneeballsystem rekrutiert. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und wurde nicht vergütet. Vor dem Interview haben wir mit den Teilnehmer\*innen über das ungefähre Thema der Studie gesprochen, den Ablauf sowie mögliche Fragen geklärt und sie über den Datenschutz informiert. Die Interviews wurden nach Einwilligung der Teilnehmer\*innen aufgenommen und transkribiert.

Die Interviews wurden in Form von qualitativen Leitfadeninterviews nach Nohl (2017) geführt. Dabei wurde für die Gruppe der Studierenden sowie für die Gruppe der Lehrenden jeweils ein eigener Leitfaden erstellt (siehe Abbildung 1), von dem nur bei gezielten Nachfragen abgewichen wurde. Bei der Konzipierung der Fragen haben wir darauf geachtet, offene Frageformate zu wählen, um keine Antworten zu forcieren. Zum Beispiel haben wir nicht danach gefragt, wann es der Person im Schreibprozess gut oder schlecht ging, sondern wie die Person den eigenen Schreibprozess empfindet.

### Themenblock 1A: Schreibkompetenzen

Wir beginnen jetzt mit dem ersten Themenblock. In diesem geht es um Schreibkompetenzen und wir würden dich bitten, so viel und ausführlich zu erzählen, wie du möchtest.

- Denke bitte an deine erste und die letzte Seminararbeit, die du geschrieben hast und erzähle uns, wie das Schreiben dieser für dich war.
- Wie hast du dir am Anfang das Schreiben von Seminararbeiten vorgestellt und was wolltest du dadurch lernen?

<b>Mögliche Nachfragen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weshalb hattest du gute/schlechte Erfahrungen mit den Seminararbeiten?</li> <li>• Inwiefern haben sich deine Erwartungen verwirklicht?</li> </ul>	<b>Checkliste:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie die erste SA war.</li> <li>• Wie die letzte SA war.</li> <li>• Die Entwicklung dazwischen</li> <li>• Erwartungen an SA</li> <li>• Lernerwartungen an SA</li> </ul>
--	--

Abbildung 1: Auszug aus dem Interviewleitfaden für Studierende.

Die Fragen im oberen Viereck wurden jeder Person gestellt. Die möglichen Nachfragen wurden nur dann gestellt, wenn die Informationen bisher nicht ausreichend aus den Antworten hervorgegangen sind. Die Checkliste wurde zur Kontrolle verwendet, ob alle wichtigen Fragen beantwortet wurden. In einzelnen Fällen wurden Nachfragen gestellt, die nicht im Leitfaden angeführt sind, wenn dies zum Verständnis notwendig war.

Bei der Datenanalyse sind wir nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019) vorgegangen. Der Ablauf der Analyse der gesammelten Interviewdaten kann in drei Teilschritte gegliedert werden. Zunächst haben wir induktiv, ausgehend von den Interviews, Kategorien gebildet und einen Kodierleitfaden (siehe Anhang) erstellt. Lediglich bei der Oberkategorie „Schreibkompetenzen“ haben wir die Kategorien deduktiv an das Schreibkompetenzmodell von Knappik (2013) angepasst, um alle relevanten Schreibkompetenzen abzudecken, selbst wenn sie nicht angesprochen wurden. Dann wurden die relevanten Textstellen den Kategorien zugeordnet und entsprechend dem Kodierleitfaden mit Codes versehen. Zum Beispiel haben wir die Oberkategorie „Betreuung“ gebildet und darunter die Kategorie „Feedback“ festgelegt. „Feedback“ wurde dann mit dem Code **SB1** oder **LB1** versehen (**S** für Studierende, **L** für Lehrende, **B** für Betreuung, **1** für die erste Kategorie). Zuletzt wurden die Textstellen systematisch nach Ihren Codes herangezogen, um die drei Forschungsfragen zu beantworten.

## Ergebnisse

Folgende Rahmenbedingungen wurden in den Interviews angegeben: Die interviewten Lehrenden gaben an, dass sie neben anderen Lehraktivitäten pro Semester im Schnitt zwischen 80 bis 100 Seminararbeiten im Bachelorstudium betreuen und beurteilen. In den Bachelorseminaren werden unterschiedliche Teilleistungen zur Vorbereitung auf die Seminararbeit verlangt: z.B. Gruppenreferate, Vorträge, Diskussionen, Kleingruppenarbeiten, Posterpräsentationen. Die interviewten Studierenden haben im Studienverlauf zwischen 6 und 15 Seminararbeiten geschrieben und gaben an, im Semester im Schnitt drei bis vier Seminararbeiten zu schreiben. Diese ist am Ende des Seminars anzufertigen und es wird ein Umfang von ca. 10-15 Seiten erwartet.

### 1. Forschungsfrage: Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Realität

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich damit, wie sich die Erwartungen und Realitäten der Studierenden und Lehrenden in Bezug auf Seminararbeiten unterscheiden. Dieser Forschungsfrage werden die Oberkategorien „Betreuung“, „Kompetenzen“ und „Wünsche“ zugeordnet.

### Betreuung

Die Aussagen zur Betreuung werden (gemäß den Kategorien im Kodierleitfaden) in "Feedback", "Verdeutlichen der Aufgabenstellung", und "Rahmenbedingungen" gegliedert.

### Feedback

Als Feedback wird jegliche Rückmeldung seitens der Lehrenden in Bezug auf alle Teile des Schreibprozesses zur Seminararbeit verstanden. In der Wahrnehmung der Studierenden gab es vor allem Feedback zu Beginn der Seminararbeit, bei der Themenfindung und nach Abgabe der fertigen Arbeit am Ende. Es wurde angegeben, dass die Themenwahl und das Formulieren der Forschungsfrage in einem kurzen Gespräch abgeklärt werden kann (Studierende\*r 1, Z. 277, Studierende\*r 3, Z. 277). Auch Peer-Feedback zur Präsentation des eigenen Themas durch die Kommiliton\*innen in der Seminarstunde (Studierende\*r 2, Z. 59) oder nach Abgabe eines Abstracts oder Exposé in schriftlicher Form durch die Lehrenden (Studierende\*r 2, Z. 307) wurde angeboten. In Bezug auf Peer-Feedback in den Seminaren wurde angemerkt, dass man sich als Studierende\*r mit den offenen Fragen zurückgelassen fühlt (Studierende\*r 2, Z. 300). Die Studierenden nehmen es unterschiedlich wahr, inwiefern die Nachfrage nach Feedback während ihres Schreibprozesses seitens der Lehrenden überhaupt erwünscht ist (Studierende\*r 1, Z. 26). Hier scheinen die Studierenden mehr Klarheit zu erwarten (Studierende\*r 2, Z. 357).

Die Studierenden erwarten von Betreuung, nicht erst nach der Bewertung ein Feedback auf das Schreibprojekt zu erhalten:

Betreuung kann man's nicht wirklich nennen, sondern man hat's halt abgegeben und dann hat man vielleicht noch ein Feedback bekommen und nicht nur gleich eine Note eingetragen bekommen und ja, man konnte schon fragen, wenn man Fragen hatte, aber [...] die Antworten sind auch manchmal erst so eine Woche später gekommen. (Studierende\*r 1, Z. 235)

Das erhaltene Feedback auf die Seminararbeit nach Abgabe wurde im Vergleich zum sonstigen Feedback am ausführlichsten (Studierende\*r 1, Z. 271) empfunden, aber auch entgegen der Erwartung als sehr kurz (Studierende\*r 1, Z. 388).

Aus Sicht der Lehrenden wird großer Wert auf die Unterstützung bei der Themenfindung und das Formulieren der Forschungsfrage gelegt (Lehrende\*r 1, Z. 272; Lehrende\*r 2, Z. 51; Lehrende\*r 3, Z. 56). Während des Semesters versuchen die Lehrenden mittels Input in den Seminaren, die Studierenden zur Seminararbeit hinzuführen - dies bezieht sich allerdings vor allem auf die wichtige Basisliteratur und die Methoden, die in der Seminararbeit angewandt werden und nicht auf Kompetenzen im Schreibprozess (Lehrende\*r 3, Z. 65; Lehrende\*r 1, Z. 77). Feedback zum Schreibprozess wird angeboten, sofern die Studierenden selbst mit Fragen auf die Lehrenden zugehen. In gewissem Maß wird erwartet, dass die Studierenden selbst auf die Lehrenden zugehen. Diese Möglichkeit wird allerdings vor allem von Studierenden genutzt, die zu den leistungsstärkeren gehören (Lehrende\*r 1, Z. 117). Wenn Feedback am Ende des Schreibprozesses gegeben wird, dann eher in Bezug auf die formalen Aspekte (Lehrende\*r 2, Z. 54). Dies begründen Lehrende damit, dass inhaltliches Feedback weitaus mehr Ausführlichkeit verlangt, die unter den Betreuungsbedingungen nicht gewährleistet werden kann:

Das Problem ist nämlich auch, wenn man sagt, schreibts nicht so und schreibts irgendwie verständlicher, dann könnte das auch sein, dass das ankommt als ‚schreibts eure Meinung auch einfach mal so hin, ohne die nach wissenschaftlichen Mitteln gut zu begründen‘. (Lehrende\*r 2, Z. 191)

Es wurde ergänzt, dass mit der Note allein nicht die Erwartung der Studierenden erfüllt werden kann, zu erfahren, was genau an der Seminararbeit gelungen oder nicht gelungen ist (Lehrende\*r 2, Z. 105). Als limitierende Faktoren wurden finanzielle/zeitliche Faktoren genannt, aber durchaus auch dem Engagement der Lehrperson eine entscheidende Rolle zugesprochen (Lehrende\*r 3, Z. 216).

### **Verdeutlichen der Aufgabenstellung**

Die Studierenden gaben an, dass die Formalien zum Verfassen von Seminararbeiten klar und transparent vermittelt wurden (Studierende\*r 1, Z. 65 und 243; Studierende\*r 2, Z. 54). Klar ist den Studierenden auch, was in Hinsicht einer gut formulierten Forschungsfrage erwartet wird (Studierende\*r 3, Z. 232). Grundsätzlich wurde schwerpunktmäßig in den ersten Semestern ausführlich auf Anforderungen eingegangen, etwa im Zusammenhang mit einführenden Lehrveranstaltungen ins wissenschaftliche Schreiben (Studierende\*r 3, Z. 191).

Unklar sind den Studierenden die Bewertungskriterien:

Um ehrlich zu sein, für mich ist es grundsätzlich teilweise ein wenig undurchsichtig, wie die Bewertung von Seminararbeiten passiert. Also woraus genau hervorgeht, dass es eine gute Seminararbeit war im Vergleich zu einer nicht so guten. Und ob es tendenziell am Argument liegt oder an der richtigen Schilderung der Thesen oder der Struktur oder so. (Studierende\*r 2, Z. 347)

In Verbindung mit den „undurchsichtigen“ Bewertungskriterien (siehe auch Studierende\*r 1, Z. 257), wurde Unsicherheit gegenüber der Textsorte Seminararbeit und dem akademischen Schreiben allgemein geäußert: „Grad weil ich in meinem ersten Seminar, das ich gehabt habe, die Lehrveranstaltungsleiterin schon sehr sehr wenig mit uns darüber gesprochen hat, wie wir das schreiben sollen oder welche Erwartungen an der Uni herrschen ans Schreiben.“ (Studierende\*r 2, Z. 402). Die Lehrenden gaben dagegen an, dass Anforderungen an Formalien und inhaltliche Erwartungen klar kommuniziert werden (Lehrende\*r 1, Z. 77) und auch, dass sie dazu detailliert Tipps geben:

Also das sind sowohl formale Punkte als auch substanzuell inhaltlich, dass ich eben Tipps gebe, wie man eine Seminararbeit aufbaut, wie man eine Seminararbeit konzipiert, wie man Literatur findet, die man da einarbeiten kann, wie man eine Fragestellung formuliert und auch, immer wieder gebe ich auch ein paar Tipps zu Gliederung und Schreibstil und so weiter. (Lehrende\*r 2, Z. 80)

Eine\*r der Lehrenden gab an, dass die im Seminar von ihnen verdeutlichten Ansprüche „größtenteils“ erfüllt werden (Lehrende\*r 1, Z. 117). Ihnen ist bewusst, dass das Erlernen dieser neuen Textsorte und universitärer Ansprüche für Studierende sicherlich zunächst unklar sind, ja sogar „geheimnisvoll“ wirken können, und besonderer klärender Aufmerksamkeit bedürfen (Lehrende\*r 2, Z. 126).

Hinsichtlich der Bewertungskriterien und formalen Standards von Seminararbeiten wurde auf grundlegende und vereinheitlichende Absprachen am Institut für Politikwissenschaft und grundlegende Empfehlungen der Universität Wien verwiesen (Lehrende\*r 1, Z. 193; Lehrende\*r 2, Z. 247). Ein\*e Lehrende\*r äußerte, dass diese Absprachen zwar allen vermitteln sollen, wie eine Seminararbeit



auszusehen hat, allerdings würde dies von Lehrenden ignoriert, da es keine Verpflichtung ist (Lehrende\*r 3, Z. 352). So gibt es kein ausformuliertes Bewertungsschema, sodass sich die Bewertung von Seminararbeiten aus allgemeinen „Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis“ speist und aus den Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben der Lehrenden (Lehrende\*r 1, Z. 199). Die Reflektion zur Festlegung der Details in den eigenen Bewertungsstandards und ob diese zu anspruchsvoll oder zu wenig anspruchsvoll sind, ist laut einer\*m Lehrenden nie ganz abgeschlossen (Lehrende\*r 1, Z. 228).

### **Rahmenbedingungen**

Studierende nehmen sowohl bei sich selbst als auch bei den Lehrenden großen Zeitmangel in Bezug auf die Betreuung von einzelnen Seminararbeiten wahr. Es ist den Studierenden klar, dass bei der derzeitigen Anzahl an Studierenden in Seminaren eine ideale Betreuung nicht möglich ist (Studierende\*r 2, Z. 398; Studierende\*r 1, Z. 163). Da während des Semesters auch andere Leistungen zu erbringen sind, werden Seminararbeiten oft in sehr knappen Zeitfenstern geschrieben (Studierende\*r 1, Z. 210; Studierende\*r 2, Z. 286).

Eher was, was dann irgendwie doch relativ schnell passieren muss und eben wo ich auch das Gefühl hatte, dass nicht so viel, also in nicht vielen Seminaren, nicht so viel Dialog über die Themen ist. Sondern eher, ich muss irgendwann diese Arbeit abgeben und dann muss ich sie halt schreiben und sie muss dann fertig sein am Punkt. (Studierende\*r 2, Z. 161)

Die Anforderung bereits früh im Semester ein Konzept zur Seminararbeit abzugeben, wurde nicht als hilfreich empfunden (Studierende\*r 2, Z. 200). Hilfreicher fänden Studierende hingegen, wenn mehr Vorschläge zur zeitlichen Strukturierung vom Schreibprozess gemacht würden (Studierende\*r 1, Z. 205). Ein\*e Studierende\*r empfand die Erfahrung vom Schreiben im Team zu Beginn des Studiums als sehr hilfreich - vor allem in Bezug auf die Themenfindung und das Formulieren der Forschungsfrage (Studierende\*r 2, Z. 181).

Die Lehrenden bestätigten den Eindruck der Studierenden, dass die hohen Teilnehmer\*innenzahlen in den Seminaren eine ideale Betreuung unmöglich machen. Eine Nachbesprechung von Seminararbeiten oder Teilen davon kann daher nur Studierenden angeboten werden, die aktiv Feedback einfordern (Lehrende\*r 2, Z. 111). Der Zeitmangel erschwert es laut einer Lehrenden, eine Kernanforderung für gute Betreuung zu erfüllen, das Kennenlernen der Stärken und Schwächen der einzelnen Studierenden: „[...] frühzeitig zu identifizieren, wo könnten Schwierigkeiten auftreten [...] ist sicherlich leichter, wenn man die Gruppe gut kennt und die Kapazitäten der Studierenden auch einschätzen kann.“ (Lehrende\*r 1, Z. 126)

Für die Feedback-intensive Vermittlung von akademischem Schreibstil oder Aspekten der guten Lesbarkeit ist in der derzeitigen Betreuungssituation kein Raum gegeben (Lehrende\*r 2, Z. 156 und 174). Einfluss auf die Betreuungssituation nimmt dabei unter anderem das persönliche Engagement der Lehrenden selbst (Lehrende\*r 1, Z. 126; Lehrende\*r 3, Z. 121). In diesem Zusammenhang wurde Kritik an der Forderung nach der Intensivierung einer Feedbackkultur an die Lehrenden laut, da ihr eine Bringschuld der Universität gegenübersteht:

[...] das ist ein strukturelles Ding, man erwartet, die Uni Wien erwartet seit einigen Jahren von uns, dass wir, dass es eine Feedbackkultur gibt, was ich super finde, nur wird sie nicht gefördert im Sinne von, da muss auch ein Geld letztendlich dazu da sein, dass Leute ihre Zeit investieren können, um wirklich intensiv Feedback geben zu können. (Lehrende\*r 3, Z. 250)

Aufgrund von unterschiedlichem Vorwissen zum wissenschaftlichen Schreiben und unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen wurde auf die Bedeutung von Gruppenarbeit verwiesen, in denen Studierende sich gegenseitig bei der Überwindung von Herausforderungen unterstützen können - wobei den Studierenden stets die "Exitmöglichkeit" zukommen sollte, da nicht jede Zusammenarbeit erfolgreich verläuft (Lehrende\*r 1, Z. 46). Unter "Exitmöglichkeit" wird hier die Option verstanden, aus der Gruppenarbeit auszusteigen und stattdessen eine individuelle Abgabe einzureichen.

Durch die gegebenen Rahmenbedingungen scheinen viele Lehrende nicht motiviert oder es ist ihnen nicht möglich, der Erwartung an ihre Funktion in der Hinführung zur Abschlussarbeit nachzukommen. So ist die erwartete Seitenanzahl der Seminararbeiten laut einer\*m Lehrenden bei vielen Lehrenden zu kurz, um wirklich auf eine umfangreiche Abschlussarbeit vorzubereiten (Lehrende\*r 3, Z. 121). Unter diesen Bedingungen besteht so die Gefahr, dass die Lehrenden aus dem Blick verlieren, dass ihr Beitrag zum Erlernen wissenschaftlichen Schreibens wesentlich ist, um Studierende zu den Zielen der Weiterbildung zu führen: „Viele Lehrende vergessen glaub ich auch ein bisschen, dass sie ein Teil am Weg sind von Studierenden“ (Lehrende\*r 3, Z. 371)

### Kompetenzen

Die Aussagen zu Kompetenzen werden (gemäß den Kategorien im Kodierleitfaden) in „Schreibprozess“, „Aneignung von Fachsprache“, „Lesekompetenz“, „Autor\*innenschaft“ und „Voruniversitäre Erfahrungen/VWA“ gegliedert.

### Schreibprozess

Zu dem Thema Schreibprozess wurde am häufigsten über den Beginn des Schreibprozesses gesprochen, insbesondere über Forschungsfragen und die Literaturrecherche. Um eine Seminararbeit gut erarbeiten zu können, sollten Studierende viel lesen und recherchieren, bevor mit dem eigentlichen Schreiben begonnen wird (Lehrende\*r 2, Z. 118; Lehrende\*r 2, Z. 209; Lehrende\*r 3, Z. 330). Weiter besteht der Eindruck, dass Studierende sehr von der Unterstützung in der Konzeptionierung von Forschungsfragen profitieren (Lehrende\*r 1, Z. 276). Dieser Eindruck ist im Einklang mit den Aussagen der Studierenden, die angaben, dass der Beginn der Arbeit, also Themenfindung und Einleitung, besonders schwierig ist (Studierende\*r 2, Z. 216; Studierende\*r 1, Z. 176; Studierende\*r 3, Z. 105; Studierende\*r 3, Z. 155). Außerdem kann genaues Einlesen in das Forschungsthema den Schreibprozess erleichtern. Ein\*e Studierende berichtete dazu folgendes (Studierende\*r 1, Z. 138):

Weil das ist, und das versuche ich auch immer zu vermitteln, dass man da möglichst viel Zeit investieren soll, in die gute Konzeption einer Arbeit. Und da braucht's mehrere Reflexionsebenen. Also eine inhaltliche aber sicherlich auch eine nach dem Schreibstil, würde ich sagen. (Lehrende\*r 2, Z. 209)

In der genauen Vorgehensweise bei Seminararbeiten gibt es einige Unterschiede zwischen den

Studierenden. Während einige den Fokus darauf legen, möglichst schnell mit dem Schreiben zu beginnen (Studierende\*r 3, Z. 253; Studierende\*1, Z. 86), bevorzugen andere ausführliche theoretische Vorarbeit (Studierende\*r 2, Z. 155). Außerdem ist es personenabhängig, ob Korrekturphasen ein fixer Teil des Schreibprozesses sind oder weggelassen werden können (Studierende\*r 3, Z. 244; Studierende\*r 1, Z. 189).

Schwierigkeiten im Schreibprozess entstehen ebenso an verschiedenen Stellen. Einigen Studierenden fallen Literaturrecherche und Themenfindung leichter als anderen (Studierende\*r 3, Z. 155; Studierende\*r 2, Z. 253; Studierende\*r 2, Z. 216), eine Person, die wir interviewt haben, hat Probleme mit dem Fokussieren auf das Wichtigste in der Arbeit (Studierende\*r 2, Z. 228), eine andere Person hat Schwierigkeiten in der Formulierung von Übergängen (Studierende\*r 1, Z. 135). Die Tatsache, dass Studierende an unterschiedlichen Stellen Unterstützung brauchen, wird auch von den Lehrenden wahrgenommen (Lehrende\*r 3, Z. 336; Lehrende\*r 2, Z. 214). Allgemein werden die Erwartungen der Lehrpersonen an die Leistungen der Studierenden jedoch erfüllt (Lehrende\*r 2, Z. 86).

### **Aneignung von Fachsprache**

Lehrende haben deutlich häufiger über fachsprachliche Kompetenzen gesprochen als Studierende. Auf Seiten der Studierenden wurde wissenschaftliches Schreiben und Formulieren zum Beispiel im Zusammenhang mit Schreiben auf Englisch erwähnt, da ihnen das Schreiben auf Deutsch (Erstsprache) leichter falle (Studierende\*r 3, Z. 99): „[...] zum Beispiel wissenschaftliches Schreiben auf Englisch finde ich teilweise etwas schwieriger als auf Deutsch [...], weil ich doch das Gefühl habe auf Deutsch Nuancen besser treffen zu können“ (Studierende\*r 3, Z. 241).

Abgesehen davon hat nur ein\*e Interviewpartner\*in darüber gesprochen, dass Formulieren im wissenschaftlichen Stil in einem Seminar thematisiert und geübt wurde (Studierende\*r 2, Z. 83).

Für die Lehrenden gibt es einige Punkte, die beim Schreiben von Seminararbeiten relevant sind. Besonders oft wird über „die Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis“ (Lehrende\*r 1, Z. 167), Zitationsregeln und wissenschaftliche Formulierung gesprochen (Lehrende\*r 1, Z. 155; Lehrende\*r 2, Z. 159; Lehrende\*r 2, Z. 186). Weiter ist relevant, dass Studierende die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens beherrschen (Lehrende\*r 1, Z. 155), Textsorten kennen (Lehrende\*r 1, Z. 167) und einen wissenschaftlichen Standpunkt einnehmen können (Lehrende\*r 2, Z. 150).

Die Aneignung einer Fachsprache ist für Studierende weniger relevant als für Lehrende bzw. wird zumindest von Studierenden weniger bewusst wahrgenommen.

Ein\*e Lehrende\*r hat darauf hingewiesen, dass vielen Studierenden das Erlernen von Lesen und Schreiben auf akademischem Niveau zu Anfang des Studiums nicht deutlich genug als entscheidende Kompetenz bewusst gemacht wird:

[...] bei uns gibt's ja eigentlich solche Lehrveranstaltungen, wo man das [Lesen und Schreiben, Anm.] lernen sollte am Beginn des Studiums, aber [...] vielen wird das vielleicht nicht nahe genug gebracht oder vielleicht auch nicht deutlich genug gemacht, wie wichtig es ist, [...] dass dieses Lesen und dieses Schreiben wissenschaftlicher Texte gelernt werden muss. (Lehrende\*r 3, Z. 278)

Dies könne in späteren Semestern zu Problemen führen, für die kein zeitlicher und emotionaler Raum gegeben ist: „Wir können in den Bachelorseminaren nicht auffangen, was vorher nicht gelernt wurde [...]“ (Lehrende\*r 3, Z. 252).

### **Lesekompetenz**

Zu Lesekompetenzen haben sich die Studierenden nur einmal geäußert, in Bezug auf den Beginn des Schreibprozesses. Hier hat eine Person erklärt, dass ihr das Lesen von Literatur leichter falle, wenn zuvor eine Forschungsfrage definiert wurde (Studierende\*r 2, Z. 77). Auch bei den Lehrenden sind Lesekompetenzen selten thematisiert worden. Ihnen ist wichtig, dass Studierende differenziert lesen können und das nicht nur sinnerfassend, sondern auch wissenschaftlich. Um Schreibkompetenz entwickeln zu können, müssen Inhalte vorher logisch erfasst werden können (Lehrende\*r 2, Z. 143; Lehrende\*r 3, Z. 270).

### **Autor\*innenschaft**

Die Lehrpersonen in den Interviews gaben an, dass Studierende sich mit dem Thema der Seminararbeit identifizieren können sollten (Lehrende\*r 2, Z. 36) und wissen müssen, wo sie im Rahmen des Forschungszusammenhangs einen Platz einnehmen. Das bedeutet, Studierenden sollte bewusst sein, wo ihre Seminararbeit angesiedelt ist und inwiefern sie damit einen Beitrag leisten (Lehrende\*r 1, Z. 183). Auf Seiten der Studierenden gab es keine Aussagen über Autor\*innenschaft.

### **Voruniversitäre Erfahrungen / VWA**

Alle Studierenden haben in ihren Interviews zumindest einmal über ihre Erfahrungen mit dem Schreiben vor dem Beginn ihres Studiums gesprochen. Zwei der Studierenden gaben an, dass ihre erste wissenschaftliche Schreiberfahrung die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) war, welche man in Österreich im Rahmen der Matura verfassen muss. Sie gaben weiter an, dass sie durch die VWA bereits Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens (Studierende\*r 1, Z. 168) und der Literaturrecherche gelernt haben (Studierende\*r 3, Z. 35): „Ich habe schon nach der VWA das Gefühl gehabt, jetzt irgendwie so wissenschaftliches Schreiben erlernt zu haben, also mal den groben Anfang erlernt zu haben, wie das funktioniert“ (Studierende\*r 3, Z. 168).

Eine\*r der Studierenden gab an, in der Schule gar nicht oder nur sehr rudimentär auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet worden zu sein. Des Weiteren gab die Person an, einen starken Unterschied zwischen dem Schreiben, welches in der Schule gelernt wird und dem wissenschaftlichen Schreiben im Studium festzustellen (Studierende\*r 1, Z. 99). Für Lehrpersonen scheint die VWA nicht genug zu sein, um auf das Schreiben an der Universität vorzubereiten. Einige Fähigkeiten, die bereits in der Schule erlernt werden sollten, seien bei den Studierenden nicht ausreichend zu Studienbeginn vorhanden, zum Beispiel das Entwickeln eines roten Fadens durch den Text (Lehrende\*r 3, Z. 295 und Z. 342).

## Wünsche

Der Bereich Wünsche ist wie folgt aufgeteilt: „Erwartungen an Seminararbeiten“, „Erwartungen an sich selbst“, „Wünsche an Rahmenbedingungen“ und „Wünsche an die Betreuung“.

### Erwartungen an Seminararbeiten

Zum Thema Erwartungen an Seminararbeiten gab es bei den Studierenden ganz unterschiedliche Aussagen. Zum einen wurde erwähnt, dass man sich im Laufe des Studiums im wissenschaftlichen Schreiben verbessert und dieses flüssiger wird, was jedoch nur zum Teil zutrefte (Studierende\*r 2, Z. 170). Zum anderen sagte ein\*e Studierende\*r, er\*sie mache sich gar keine Gedanken darüber, was man persönlich lernen könne. Entscheidender sei stattdessen der Anspruch, das Schreiben von Seminararbeiten gut zu meistern (Studierende\*r 1, Z. 96). Als ein konkreter Aspekt wurde die Erwartung genannt, dass man lernt, wie man Forschungsfragen generiert und beantwortet (Studierende\*r 3, Z. 69).

Auf Seiten der Lehrenden wurden kaum Erwartungen an Seminararbeiten geäußert. Erwähnt wurde der Wunsch nach mehr Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens: „Oft wäre es schon wünschenswert, wenn Leute auch in der Lage wären, auch in wissenschaftlichem Schreiben zugespitzt und trotzdem präzise zu schreiben.“ (Lehrende\*r 2, Z. 172).

Wie schon bei der Darstellung der Kompetenzen im Abschnitt zum Schreibprozess erwähnt wurde, lässt sich feststellen, dass die Erwartungen an die Studierenden im Allgemeinen erfüllt werden.

### Erwartungen an sich selbst

Wie bereits erwähnt, haben Studierende zum Teil sehr hohe Ansprüche an sich selbst, was sich anhand des folgenden Zitats veranschaulichen lässt: „Ich hatte gar keine Erwartungen an das Schreiben an sich, sondern eher sehr hohe Erwartungen an mich und hab irgendwie versucht, dem gerecht zu werden.“ (Studierende\*r 1, Z. 106)

Die Lehrenden haben bezüglich ihrer eigenen Erwartungen angegeben, dass es wichtig ist, bereits früh im Seminar zu identifizieren, wo Probleme entstehen könnten, um ihnen rechtzeitig etwas entgegenzusetzen zu können (Lehrende\*r 1, Z. 126). Zudem wurde von der gleichen Lehrperson angesprochen, dass eine Lehrveranstaltung einen Rahmen bilden sollte, „wo Fragen ausdrücklich herzlich willkommen sind und dass es keine dummen Fragen oder unangebrachten Fragen gibt“ (Lehrende\*r 1, Z. 311). Dabei ist viel Unsicherheit zu spüren, was sich durch folgendes Zitat zeigt: „[...] weil ich gerne in den Lehrveranstaltungen mehr bieten würde [...] und noch nicht an dem Punkt bin, wo ich gerne wäre.“ (Lehrende\*r 1, Z. 311, 342)

### Wünsche an Rahmenbedingungen

Bei den Studierenden ist vor allem die Ausweitung von Feedback ein wichtiger Aspekt der Rahmenbedingungen (Studierende\*r 3, Z. 298).

Von den Studierenden wird anerkannt, dass Lehrpersonen oft nicht die nötige Zeit haben, ausreichend Feedback zu geben und auf das wissenschaftliche Schreiben genauer einzugehen. Daher wird der

Wunsch nach externer Betreuung in Form von Schreibmentoring erwähnt. Lehrende sollten, so der Wunsch, das Programm mehr bewerben, da sie dies kaum Zeit koste:

Das Schreibmentoring sollte einfach besser beworben werden, [...] auch von den Lehrveranstaltungsleitern selbst, also dass sie darauf hinweisen, dass es sowas gibt und das ist immer so eine Sache von 5 Minuten maximal [...]. Dass man auch dazu sagt, schaut's ich muss halt meine Inhalte rüberbringen, ich kann nicht so viel darauf eingehen, wie ihr schreiben sollt und was das wissenschaftliche Schreiben bedeutet, aber es gibt Leute, die machen das gratis und die geben euch 50 Minuten Beratung. (Studierende\*r 1, Z. 296)

Auch von den Lehrenden wird ein Wunsch nach externer Betreuung ersichtlich, etwa durch die Erwähnung von Angeboten des CTL, wofür es jedoch genügend Finanzierung braucht (Lehrende\*r 3, Z. 438). Es wird davon gesprochen, dass zunächst strukturelle Änderungen notwendig seien, nämlich eine adäquate Bezahlung (Lehrende\*r 3, Z. 395), kleinere Gruppengrößen (Lehrende\*r 2, Z. 263) mit einer Maximalanzahl von 30 Personen (Lehrende\*r 1, Z. 122) und Raum für die Nachbesprechung von Seminararbeiten, zum Beispiel in Folgesemestern (Lehrende\*r 2, Z. 278). Auch das müsse wiederum finanziert werden. Lehrende äußern also den Wunsch, in kleineren Gruppen mehr Feedback geben zu können und mehr Raum und Zeit für Nachbesprechung zu haben (Lehrende\*r 2, Z. 68): „Eine richtige Betreuung eines Seminars und von Seminararbeiten würde meiner Ansicht nach schon auch voraussetzen, dass man eine Seminararbeit nachbespricht. Und das ist eben das, wofür es eigentlich keine Ressourcen gibt im Lehrbetrieb, also das kann sozusagen niemand leisten.“ (Lehrende\*r 2, Z. 100) Neben den genannten strukturellen Veränderungen brauche es aus Sicht der Lehrenden grundsätzlich auch mehr Bereitschaft, häufiger und detaillierter Feedback zu geben (Lehrende\*r 3, Z. 414). Wobei angemerkt wird, dass das nicht explizit erwartet werden kann, da viele Lehrende am Institut „bereits am Limit“ seien (Lehrende\*r 1, Z. 383).

### **Wünsche an die Betreuung**

Die Wünsche der Studierenden in diesem Bereich beziehen sich vorrangig auf das Thema Feedback (Studierende\*r 3, Z. 266) und einen generellen Wunsch nach mehr Betreuung: „Das wär natürlich der Optimumwunsch. Mehr Betreuung und mehr Ansprechpersonen zu haben.“ (Studierende\*r 2, Z. 436). Gerade zu Beginn des Studiums wäre eine intensive Betreuung im Bereich des Schreibens notwendig, da der Sprung von der Schule an eine Universität oft „mit viel Unsicherheit verbunden“ (Studierende\*r 2, Z. 429) ist. In späteren Semestern sei dann eine intensive Betreuung nicht mehr notwendig, sondern mehr eine Form des Peer-Feedbacks anzudenken. Dieses sollte nicht verpflichtend sein, sondern als Möglichkeit für die Studierenden angedacht werden, um sich auszutauschen (Studierende\*r 3, Z. 266). Zudem wünschen sich die interviewten Studierenden, dass mehr auf die Bewertung eingegangen wird und klare Merkmale für eine gute Arbeit genannt werden, etwa in Fragen des Schreibstils oder der Argumentation etc. Dies soll dazu dienen, aus Fehlern zu lernen und sich in Folgesemestern zu verbessern (Studierende\*r 2, Z. 470; Studierende\*r 1, Z. 249). Die Studierenden wünschen sich eine Abgrenzung zwischen Seminararbeiten, die ein „sehr gut“ und solchen, die ein „genügend“ verdienen sowie diesbezüglich eine klare Angabe der dafür jeweiligen Anforderungen (Studierende\*r 1, Z. 259). Außerdem wurde der Wunsch nach einer klareren Differenzierung zwischen wissenschaftlichem

Schreiben und dem Schreiben in der Schule sowie zwischen dem Schreiben von Seminararbeiten im Bachelor und Masterarbeiten oder Doktorarbeiten (Studierende\*r 1, Z. 311) geäußert.

Neben Wünschen nach Veränderung wurden von den Studierenden auch Wünsche nach Dingen, die so bleiben können, geäußert. Etwa, dass die Themenwahl am Institut in der Regel sehr liberal ist oder dass bisher meist am Ende oder auf Nachfrage Feedback gegeben wird (Studierende\*r 1, Z. 319). Bei letzterem wird deutlich gemacht, dass nicht allen Studierenden ausführliches Feedback gegeben werden muss. Aus der Sicht dieser\*s Studierenden hätten nicht alle das gleiche Interesse an einem ausführlichen Feedback; da dieses einen großen Aufwand darstellt, sollten Lehrende das Feedback gezielt an jene Studierenden geben, die danach fragen (Studierende\*r 1, Z. 325). Gleichzeitig wurde auch der Wunsch genannt, dass klarer kommuniziert werden sollte, ob man die Lehrenden für Feedback anschreiben kann (Studierende\*r 2, Z. 480).

Bei den Lehrenden wurden unterschiedliche Bereiche von Wünschen genannt. Etwa, dass es für die Studierenden „nachvollziehbar und verständlich ist, was die Kernanforderungen sind“ (Lehrende\*r 1, Z. 91). Es wurde angegeben, dass es wünschenswert wäre, die Studierenden so kennenzulernen, dass mögliche Probleme bereits vor ihrem Auftreten wahrgenommen würden. Darunter fällt, dass die unterschiedlichen Hintergründe der Studierenden, zum Beispiel von first-generation students,<sup>1</sup> berücksichtigt und die Studierenden dementsprechend unterstützt werden (Lehrende\*r 1, Z. 302, 308). Die Studierenden und ihre jeweiligen Stärken zu kennen, hilft dabei, sie besser miteinander in Kontakt zu bringen, damit auch jene Studierenden, die mehr Unterstützung benötigen, vom Seminar profitieren (Lehrende\*r 1, Z. 357, 366). Generell sollte die Betreuung so verbessert werden, dass die Studierenden einen höheren Lerneffekt erzielen (Lehrende\*r 2, Z. 72). Ein\*e Lehrende\*r wünscht sich etwa, „ein Lernklima zu schaffen, wo Fragenkultur tatsächlich gelebt wird“ (Lehrende\*r 1, Z. 314). Dabei geht es den Lehrenden vor allem darum, dass die Studierenden am Ende nicht nur eine Note bekommen, sondern dass sie etwas aus dem Seminar mitnehmen und wissen, was sie beim nächsten Mal besser machen können oder was sie bereits gut gemacht haben und beibehalten können (Lehrende\*r 3, Z. 222).

Ein weiterer Punkt ist die Nachbesprechung von Seminararbeiten, wofür es kleinere Seminargruppen bräuchte (Lehrende\*r 2, Z. 100, 263). Zudem wird in den Interviews die externe Betreuung von Schreibprozessen angesprochen und befürwortet. Lehrende wünschen sich sowohl die Möglichkeit der inhaltlichen Betreuung, um Seminararbeiten zu besprechen oder zu verbessern, als auch Unterstützung von Außenstehenden, um einen unvoreingenommenen Blick auf den Schreibstil zu haben. Dabei wurde vorgeschlagen, die externe Betreuung innerhalb des bestehenden Lehrveranstaltungs-Systems vermehrt zu nutzen und zum Beispiel Mentoring von höhersemestrigen Studierenden oder Studierenden aus dem Master durchführen zu lassen (Lehrende\*r 2, Z. 265-296). Zusätzlich wurde das Schreibassistenz-Programm des CTL angesprochen, das von den Lehrenden gutgeheißen wird (Lehrende\*r 2, Z. 286).

<sup>1</sup> Als “first-generation students” werden Studierende bezeichnet, deren Eltern keinen Universitätsabschluss aufweisen. Diese Studierenden haben im Schnitt schlechtere Noten und brechen mit höherer Wahrscheinlichkeit ihr Studium ab, als jene mit zumindest einem Elternteil mit Universitätsabschluss (Stephens et al., 2014, 943).

## 2. Forschungsfrage: Erfahrungen bei Seminararbeiten

In der 2. Forschungsfrage geht es darum, wie die Studierenden das Schreiben von Seminararbeiten empfinden. Der zweiten Forschungsfrage ist die Oberkategorie "Erfahrungen in den Seminararbeiten" zugeordnet.

Positive Gefühle beschreiben die Studierenden, wenn sie das Gefühl hatten, dass die Art der Forschung oder das Thema der Forschung Bedeutung für die persönliche Weiterbildung oder das persönliche Studienvorhaben hat (Studierende\*r 1, Z. 63; Studierende\*r 2, Z. 450; Studierende\*r 3, Z. 42 und Z. 163). Die Erfahrung des „Ins-Schreiben-kommens“ (Studierende\*r 1 Z. 226), nachdem die Einlesephase abgeschlossen und die Struktur der Arbeit klar ist, wurde positiv als „Selbstläufer“ beschrieben (Studierende\*r 2, 263).

Die Studierenden erwähnen negative Gefühle wie Verunsicherung bei den ersten Seminararbeiten und bei der Anwendung von neuen Methoden in einer Seminararbeit (Studierende\*r 1, Z. 87). Diese Verunsicherung steht auch im Zusammenhang mit der Vorstellung, dass an der Universität höhere Ansprüche herrschen, ohne diese genau identifizieren zu können (Studierende\*r 1, Z. 53). Dieser Verunsicherung wurde teils durch „Herumprobieren“ begegnet, teils durch den Austausch mit der\*dem Teampartner\*in in Gruppenarbeiten. Die Seminararbeit steht meist nicht in erster Linie damit in Verbindung, dass Studierende einem Interesse nachgehen, sondern wird eher als etwas „was halt auch passieren muss“ (Studierende\*r 2, Z. 437) angesehen. Eine unangenehme Schreiberfahrung bei den ersten Seminararbeiten, von der die Studierenden erzählt haben, ist, dass das Schreiben langsam voran ging. Jeder Satz wurde beim Schreiben penibel auf seine Sinnhaftigkeit geprüft, bevor der Schreibprozess fortgesetzt wurde. (Studierende\*r 1, Z. 82). Stress erzeuge auch schlechtes Zeitmanagement aufgrund von Schreibblockaden (Studierende\*r 1, Z.217) oder Motivationsproblemen (Studierende\*r 3, Z. 40).

## 3. Forschungsfrage: Unterstützung für Studierende

Die dritte Forschungsfrage behandelt konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende. Dieser Forschungsfrage ist die Oberkategorie "Unterstützung für Studierende" zugeordnet. Eine erste Form der Unterstützung betrifft das Feedback. Obwohl von Seiten der Studierenden angegeben wurde, dass sie durchaus Verständnis dafür haben, dass Lehrende aus Zeit- oder finanziellen Gründen nicht immer ausführliches Feedback geben können, wird dieses trotzdem gewünscht. Eine konkrete Unterstützungsmöglichkeit wurde hier von den Studierenden genannt, die vorschlagen, zu Beginn eines Seminars Peer-Feedbackgruppen für jene, die dieses Angebot annehmen möchten, zu bilden. Dafür könne die Moodle-Plattform zur Koordination genutzt und wenn möglich die Gruppen von einer\*m Seminarleiter\*in durch Supervision unterstützt werden. Dabei solle es sich jedoch nicht um eine verpflichtende Aufgabe innerhalb des Seminars handeln. Die Studierenden wünschen sich eine freiwillige Möglichkeit, um sich gegenseitig Unterstützung zu geben (Studierende\*r 3, Z. 298 und Z. 266). Damit verbunden könnte auch die Möglichkeit, vermehrt in Gruppen zu arbeiten, für viele Studierende hilfreich sein, wobei es immer „Exitmöglichkeiten“ geben sollte (Lehrende\*r 1, Z. 46) und es sehr individuell ist, ob Studierende lieber alleine oder in Gruppen arbeiten. Die Lehrenden beschreiben, dass es, um allen Studierenden ausreichend Feedback geben zu können,



strukturelle Veränderungen brauche. Dazu zählen etwa kleinere Gruppengrößen, die von mehreren Lehrenden angesprochen wurden. Ein\*e Lehrende\*r nannte als konkrete Zahl eine maximale Anzahl von 30 Personen pro Seminar (Lehrende\*r 1, Z. 297). Kleinere Gruppengrößen würden auch einer generellen Nachbesprechung von Seminaren und Seminararbeiten zugutekommen (Lehrende\*r 2, Z. 263). Von Lehrenden-Seite wurde kritisiert, dass es zum Teil Seminare gäbe, in denen nur kurze Essays abgegeben werden müssten, was die Studierenden nicht ausreichend auf eine Bachelorarbeit vorbereite (Lehrende\*r 3, Z. 121). Eine konkrete Handlungsmöglichkeit für Lehrende kann diesbezüglich darin bestehen, die Studierenden in ihren Seminaren eine Seminararbeit schreiben zu lassen, die sie auf spätere größere Arbeiten vorbereitet. Dafür solle eine ausreichend hohe Seitenanzahl als formales Kriterium angegeben werden.

Weitere strukturelle Verbesserungsvorschläge betreffen die Finanzierung, sowohl von interner als auch von externer Betreuung. Die Universität Wien wünscht sich eine Feedbackkultur, die allerdings ohne die dafür notwendige Finanzierung nicht durchführbar sei (Lehrende\*r 3, Z. 250). Eine zusätzliche externe Betreuung wurde sowohl von den Lehrenden (Lehrende\*r 2, Z. 271; Lehrende\*r 3, Z. 438) als auch von den Studierenden (Studierende\*r 1, Z. 296) angesprochen und gewünscht. Als konkreter Handlungsvorschlag wurde hier von den Studierenden genannt, das Schreibmentoring in den Lehrveranstaltungen besser zu bewerben, da dies nur wenig Zeit der Lehrpersonen beanspruchen würde, aber einen großen Effekt haben kann (Studierende\*r 1, Z. 296): „besser informieren, besser bewerben, besser aufklären“ (Studierende\*r 1, Z. 344). Auch von Lehrenden-Seite wurden Angebote des CTL, etwa die Pop-Ups in Lehrveranstaltungen als Unterstützungsmöglichkeit für Studierende angeführt. Diese wurden jedoch in den letzten Jahren am Institut gekürzt und weniger finanziert (Lehrende\*r 3, Z. 438). Daher wäre hier neben einer Bewerbung des Schreibmentorings durch die Lehrenden wiederum auf struktureller Ebene anzusetzen, um externe Betreuung von Studierenden zu ermöglichen.

## **Diskussion und Schlussbetrachtung**

Die dargelegten Ergebnisse unserer Forschung werden in der folgenden Diskussion mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der Theorie verglichen und mit unseren Hypothesen abgeglichen. Des Weiteren wird auf die Limitationen eingegangen und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten gegeben.

### **Ableich mit den Hypothesen und Verortung in bisheriger Literatur**

Unsere erste Hypothese behandelt die Erwartungen der Lehrenden an die Schreibkompetenzen der Studierenden. Unsere Annahme war, dass diese Erwartungen zum Teil nicht erfüllt werden. Jedoch lässt sich aus den Interviews eine gegenteilige Tendenz herauslesen. So geben einige Lehrende an, dass ihre Ansprüche an die Leistungen der Studierenden zu einem Großteil erfüllt werden, auch wenn Bedarf gesehen wird, das Bewusstsein für akademisches Schreiben und Lesen als zu erlernende Fähigkeit zu steigern (Lehrende\*r 3, Z. 278). Nach Gruber und Wetschanow (2004) stimmen die grundsätzlichen

Anforderungen von Lehrpersonen häufig mit den Vorstellungen der Studierenden über diese Ansprüche überein. Dazu zählen Kriterien wie ein wissenschaftlicher Stil, Themenzentrierung, eine gelungene Argumentation oder korrekte Zitation. In den geführten Interviews wurde deutlich, dass die Formalien meist ausreichend klar vermittelt werden, dies jedoch in Bezug auf die Bewertungskriterien für eine Note nicht zutreffend ist. Aus Sicht der Studierenden sollte spezifischer darauf eingegangen werden, welche Kriterien für den Erhalt einer bestimmten Note ausschlaggebend sind.

Einer der Punkte, der in der Erhebung besonders häufig thematisiert wurde, ist das Thema Feedback. Dieses ist auch für Kruse (2012) von zentraler Bedeutung. Er geht davon aus, ebenso wie die Lehrenden in unseren Interviews, dass Feedback immer zeitaufwändig ist. Dies wird auch von den interviewten Lehrpersonen angesprochen und dadurch ergänzt, dass es nicht nur an Zeit, sondern auch an Finanzierung mangelt. Inhaltliches Feedback erfordert weitaus mehr zeitliche Ressourcen als formales (Lehrende\*r 2, Z. 191). Gerade das inhaltliche Feedback ist allerdings besonders wichtig, um die Bewertung zwischen schlechteren und besseren Arbeiten für die Studierenden transparent zu machen und damit verbunden eine Weiterentwicklung zu ermöglichen (Studierende\*r 1, Z.257). In den Interviews ist ebenfalls auffallend, dass es zwar oft Betreuung und Feedback zu Beginn und am Ende des Seminars gibt, etwa während der Themenfindung und nach Abgabe der Seminararbeit, dazwischen aber häufig eine große Lücke klafft. Die weiteren Phasen des Schreibprozesses werden demnach innerhalb eines Seminars nicht ausreichend berücksichtigt. Dies mag auf die fehlenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen zurückzuführen sein.

In den Interviews wurde neben dem Lehrenden-Studierenden-Feedback eine alternative Möglichkeit aufgezeigt, die eine effiziente Feedbackkultur verspricht: Im Peer-Feedback der Studierenden untereinander könnten weniger leistungsstarke und schüchterne Studierende, die weniger aktiv Feedback von den Lehrenden einfordern, vom Austausch mit leistungsstärkeren Studierenden profitieren (Lehrende\*r 1, Z. 366-374). Allerdings bedarf Peer-Feedback Anleitung und Supervision in der Umsetzung des Feedbacks seitens der Lehrenden, um Studierende, die den Bedarf nach weiterem Feedback haben, nicht mit offenen Fragen zurückzulassen (Studierende\*r 2, Z. 300). Die Moodle-Plattform bietet sich aus Studierendensicht für eine solche Koordination besonders an. Die Studierenden wünschen sich ein Konzept, bei dem sie im Bedarfsfall Unterstützung finden können, aber nicht zusätzlich mit weiteren obligatorischen Aufgaben und Abgabefristen konfrontiert werden (Studierende\*r 3, Z. 298, 266).

Von Kruse (2012) wie von den Lehrpersonen wurde angesprochen, dass die Teilnehmer\*innenzahlen in den Seminaren zu hoch seien. Kruse spricht davon, dass die Teilnehmer\*innenzahlen erhöht wurden und es daher zu einer höheren Betreuungsdichte kam, was eine ausführliche Betreuung erschwert. Die Lehrenden geben an, dass die Teilungsziffern in manchen Seminaren wie dem Bachelorseminar in den letzten Jahren zwar reduziert wurden, jedoch nicht in ausreichendem Maße. So sei nach wie vor nur ein unzureichendes Betreuungsverhältnis möglich (Lehrende\*r 3, Z. 30). Die damit verbundene kurze Betreuungszeit, die für den\*die einzelne\*n Studierende\*n bleibt, gestattet keine Vermittlung von inhaltlichen Aspekten oder Themen wie Schreibstil oder gute Lesbarkeit. Darüber hinaus kann es Lehrenden unter diesen Rahmenbedingungen nicht gelingen, die Stärken und Schwächen der

Studierenden kennenzulernen. Das wird allerdings als eine wesentliche Voraussetzung gesehen, Betreuung effektiv zu gestalten (Lehrende\*r 1, Z. 126). Es hat sich aus Lehrenden- und Studierendensicht bestätigt, dass Unterstützung im Schreibprozess je nach Studierender\*m an unterschiedlichen Stellen nötig ist (Lehrende\*r 3, Z. 336; Lehrende\*r 2, Z. 214). Eine allgemeine Hilfestellung an spezifischen Stellen reicht somit nicht aus. Solche Rahmenbedingungen verlangen nach Kruse (2012) externe Betreuungsmöglichkeiten, beispielsweise Schreibzentren oder eigens dafür ausgelegte Lehrveranstaltungen. Gruber und Wetschanow (2004) geben an, dass (externe) Schreibberatungen bei den Studierenden durchaus erwünscht sind. In den Interviews lassen sich diese Angaben sowohl von Lehrenden- als auch von Studierendenseite bestätigen. Externe Schreibberatung wird gewünscht, muss allerdings nach Angaben der Lehrenden auch finanziert und nach Aussage der Studierenden besser beworben werden. Eine Lehrperson hat beispielsweise angegeben, dass manche Angebote des CTL gekürzt wurden und nun am Institut für Politikwissenschaft in geringerer Form angeboten und durchgeführt werden können.

Aus diesen Angaben lässt sich Hypothese 2 über den Wunsch von Lehrenden nach mehr didaktischer Anleitung, aber fehlender Durchführbarkeit ihrerseits, bestätigen. Hypothese 3, nach der Studierende sich mehr Unterstützung beim Erlernen von Kompetenzen wünschen, hat sich ebenfalls bestätigt.

Die von Gruber und Wetschanow (2004) beschriebenen Herausforderungen von Studierenden bezüglich Seminararbeiten stimmen mit den Aussagen der Studierenden überein. Gruber und Wetschanow geben etwa an, dass Angst, die Anforderungen nicht zu erfüllen, Angst vor einer zu großen Menge an Material oder Angst vor dem Einstieg in die Arbeit zu den größten Schwierigkeiten für Studierende zählen und es daher einen hohen Bedarf an Betreuung gebe. Die Studierenden wiederum beschreiben, sehr hohe Ansprüche an sich selbst zu haben und dass Themenfindung und die Einleitung zu den schwierigsten Bereichen einer Seminararbeit zählen. Ihre Angaben decken sich damit mit jenen aus der Literatur. Unsicherheiten bei den Studierenden hängen nach Gruber und Wetschanow (2004) und Sennewald (2021) oft mit ungenauen Angaben und Bewertungskriterien sowie mit fehlender Unterstützung zusammen. In den Interviews gab es bezüglich der Bewertungskriterien eine Diskrepanz zwischen den Lehrenden, die angaben, detaillierte Kriterien anzugeben, und den Studierenden, denen diese Kriterien zum Teil intransparent und unklar vorkamen. Dieser scheinbare Widerspruch kann aufgelöst werden: Die formellen Kriterien scheinen den Studierenden klar zu sein, während der Gewichtungmaßstab für die Bewertung als bessere oder schlechtere Seminararbeit unklar ist. Dass Bewertung nicht oder nur teilweise als transparent wahrgenommen wird, mag auch an den individuellen Anforderungen der Lehrpersonen liegen, da es kein klares einheitliches Bewertungsschema am Institut für Politikwissenschaft gibt. Unklare Anforderungen über die Kriterien führen zudem laut Gruber und Wetschanow oft zu fehlender Motivation, eine Arbeit gut abzuschließen, was sich mit der Aussage von Kruse (2012) deckt, dass eine Seminararbeit teilweise als reines „Mittel zum Zweck“ für den Erhalt einer Note angesehen werde. Meistens jedoch erwarten sich die Studierenden nach Kruse (2012) das Erlernen von bestimmten Fähigkeiten durch das Schreiben, was eines der wesentlichsten Merkmale des Schreibens von Seminararbeiten darstellt. Diese Art der Motivation und die entscheidende Voraussetzung einer zeitintensiven Betreuung werden auch von den Lehrenden thematisiert

(Lehrende\*r 2, Z. 72; Lehrende\*r 3, Z. 222). Auch den Studierenden ist diese Motivation in Form von positiven Gefühlen im Zusammenhang mit persönlicher Weiterbildung durch das Schreiben der Seminararbeit bewusst (Studierende\*r 1, Z. 63; Studierende\*r 2, Z. 450; Studierende\*r 3, Z. 42 und Z. 163). Hypothese 4 - Studierende erleben Herausforderungen beim Schreiben von Seminararbeiten - lässt sich damit bestätigen.

## Handlungsempfehlungen

Abschließend lassen sich aus unserer Arbeit folgende Handlungsempfehlungen ableiten: Sowohl auf struktureller Ebene als auch auf Ebene der Lehrpersonen sollte das Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Studierende mehr Anleitung und Feedback im wissenschaftlichen Schreibprozess benötigen. Auf struktureller Ebene könnten die Einführung von kleineren Gruppengrößen in Seminaren, semesterübergreifenden Lehrveranstaltungen und optionalen externen Unterstützungsangeboten solche Handlungsmöglichkeiten sein. Auf Seiten der Lehrenden können folgende Handlungsmöglichkeiten empfohlen werden: Bewertungsschemata mitsamt Gewichtung relevanter Bewertungskriterien bei Seminararbeiten sollten transparenter gemacht werden; Seminararbeiten sollten so gestaltet werden, dass sie noch besser auf Bachelor- und Masterarbeiten vorbereiten (größere Seitenzahlen, ähnliche Formalia, etc.); eine bessere Bewerbung von externen Unterstützungsmöglichkeiten ist anzustreben; es sollten Möglichkeiten geschaffen werden, dass Studierende im Bedarfsfall während des Schreibprozesses im Seminar auf Unterstützung – auch auf Peer-Feedback – zurückgreifen können, ohne von den Studierenden weitere Abgaben verpflichtend einzufordern. Auf Ebene der Studierenden kann geraten werden, dass initiativ nach Feedback gefragt wird und externe Unterstützungsmöglichkeiten aufgesucht werden.

## Limitationen und Ausblick

Zu den Limitationen unserer Arbeit zählt unter anderem, dass wir eine explorative Untersuchung durchgeführt haben und unsere Ergebnisse daher nicht repräsentativ für die gesamte Studierenden- und Lehrendenschaft an der Politikwissenschaft der Universität Wien sind. Zudem haben sich unsere Interviews aufgrund von persönlichen Kontakten und durch das Schneeballsystem auf weiße Personen österreichischer Herkunft beschränkt. Somit könnten die Ergebnisse bei anderen, nicht-weißen Personen bzw. Personen, die von Diskriminierung betroffen sind, abweichen. Als Beispiel hierfür wurden im Text von einer Lehrenden first-generation-students genannt, die andere Studienerfahrungen haben als Studierende, deren Eltern einen akademischen Abschluss aufweisen.

Spannend für weitere Forschungsarbeiten wäre es, unsere Daten mit einer größer angelegten, eventuell auch quantitativ durchgeführten, Studie zu vergleichen, um mehr Repräsentativität zu schaffen. Zudem wäre ein Vergleich mit anderen (weniger schreibintensiven) Studiengängen interessant.

## Literaturverzeichnis

Ehlich, K., & Steets, A. (2003). *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. De Gruyter. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110907766>

Gruber, H. & Wetschanow, K. (2004). Der Kontext des Verfassens von Seminararbeiten. In H. Gruber (Hrsg.), *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben : Eine empirische Untersuchung studentischer Texte* (1. Aufl.). LIT-Verl.

Knappik, M. (2013). *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz - Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Kruse, O. (2012). Das Seminar: Eine Zwischenbilanz nach zweihundert Jahren. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.), *Universität in Zeiten von Bologna: Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (1. Aufl., S. 90 - 110). Vandenhoeck & Ruprecht.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N., Baur & J., Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633 - 648). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)

Nohl, A. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Sennewald, N. (2021). *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren: Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004771w>

Stephens, N., Hamedani, M., & Destin, M. (2014). Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. *Psychological Science*, 25 (4), 943-953. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1177/0956797613518349>