



## Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden Eine qualitative Stichprobe

Susanne Klug (Universität Stuttgart)

### Abstract:

Wer forscht, forscht nicht allein. Der Austausch mit Peers ist nicht nur für Studierende, sondern auch für Promovierende von nicht zu unterschätzender Bedeutung. In einer qualitativen schriftlichen Stichprobe befragte die Schreibwerkstatt Promovierende der Universität Stuttgart nach ihren Erfahrungen. Es wurde ein Link zu einem Online-Fragebogen verschickt, der offene und geschlossene Fragen beinhaltete. Ziel war es, Frequenz, Rahmenbedingungen und Inhalte der Peer-Gespräche im Forschungsalltag zu ermitteln. Wir wollten zudem die persönliche Gesprächsform ausfindig machen, von der die Promovierenden jeweils am meisten profitieren. Dabei lag der Fokus auf der Reflexion der zentralen Lernerfahrungen, die bei dieser Gesprächsform gemacht werden und auf deren Auswirkung auf die grundsätzliche Motivation der Teilnehmenden. Anschließend fragten wir nach konkreten Erfahrungen von Peer-Gesprächen bei der Texterstellung und wollten wissen, inwiefern und womit wir als Schreibzentrum bei gelingenden Formen des Peer-Austauschs Unterstützung leisten können. Im Erhebungszeitraum von September bis November 2022 haben 207 Promovierende an der Befragung teilgenommen. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte numerisch und nach den Methoden der Qualitativen Inhaltsanalyse. Zentrale Erkenntnis ist, dass Peer-Gesprächen an sich eine große Bedeutung beigemessen wird, jedoch knapp zwei Drittel der Teilnehmenden sich, neben anderen Inhalten, nicht über ihre selbst erstellten Texte ausgetauscht haben. Daraus ergibt sich Aktionsspielraum für didaktische Angebote der Schreibzentrumsarbeit.

**Keywords:** Promovierende, Forschungsprozess, Peer-Gespräch, Text-Feedback

### Empfohlene Zitierweise:

Klug, S. (2023). Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden. Eine qualitative Stichprobe. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 9, 20-38. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230902>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

ISSN: 2709-3778

# Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden

## Eine qualitative Stichprobe

Susanne Klug (Universität Stuttgart)

### Einleitung

Denken – Schreiben – Sprechen. Wenn sich diese Schlüssel-Trias in einem optimalen Zusammenspiel befindet, sind beste Voraussetzungen für einen gelingenden Schreibprozess gelegt. Kognitive Prozesse vollziehen sich nicht nur während des Schreibens (Flowers, Hayes, 2014, 7), sondern auch während des Sprechens in kollaborativen Kontexten (Forschungsüberblick bei Weinzierl 2021). Dies rückt im derzeitigen schreibwissenschaftlichen Diskurs bei den Themen von Fachtagungen (Wien 2022, Göttingen 2023, Paderborn 2024) immer mehr in den Vordergrund. Zudem wurde 2023 von Dzifa Vode eine Dissertation mit dem Titel „Über das Schreiben sprechen“ vorgelegt, in der Schreibgruppengespräche Studierender in mikroanalytischen Untersuchungen mit Hinblick auf dort stattfindende Lernprozesse wissenschaftlich zugänglich gemacht wurden (Vode 2023, 237). Vodes Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass autonome Schreibgruppen (Schreibgruppen ohne Anwesenheit einer Lehrperson) den Prozess des akademischen Schreibens merklich unterstützen (Vode 2023, 15). Die hier publizierte, noch vor dem Erscheinen der Dissertation Vodes durchgeführte Stuttgarter Studie geht ebenfalls von der Hypothese aus, dass Peer-Austausch den Schreibprozess wissenschaftlicher Arbeiten gewinnbringend fördern kann. Sie versucht, Datenmaterial zum Ist-Stand von Peer-Gesprächen Promovierender auf übergeordneter Ebene zu erfassen und die Wirksamkeit unterschiedlicher Peer-Austauschformate, so z. B. auch Formate mit Anwesenheit einer Lehrperson, zu ergründen. Dies dient dazu, mit den Promovierenden in unmittelbaren Kontakt zu kommen, sie über die Befragung zur Reflexion ihres Arbeits- und Schreibverhaltens anzuregen, Bedarfe zu ermitteln und Impulse für neue Projektideen und Formate der Schreibzentrumsarbeit zu gewinnen. Dabei ist die historische Situation des Jahres 2022, in dem pandemiebedingt bereits eine circa zweijährige allgemeine gesellschaftliche Minimierung der sozialen Kontakte gegeben war, von besonderem Interesse.

Die Promovierenden wurden als Zielgruppe gewählt, weil sie im Vergleich zu Bachelor- oder Masterstudierenden deutlich länger am selben Projekt arbeiten und in ihren Denk-, Forschungs- und Schreibprozessen autonomer handeln müssen. Sie sind intensiver in Institutskontexte eingebunden und daher, trotz zunehmender Digitalisierung in allen Bereichen, in der Pandemiephase eher an der Universität vor Ort gewesen als Erststudierende. Da die lokale Präsenz ein entscheidender Faktor für das grundsätzliche Zustandekommen von Peer-Gesprächen ist, bewegen sich Promovierende in einem Rahmen, der eine statistisch erfassbare Häufigkeit an Erfahrungswerten wahrscheinlich macht. Es ergibt sich die grundsätzliche Frage, inwiefern physische Präsenz von virtueller Präsenz ersetzt werden kann und wie die Promovierenden diese beiden unterschiedlichen Formen des Austauschs unter den derzeitigen Gegebenheiten praktizieren und bewerten. In schreibdidaktisch-

pädagogischer Literatur erhalten Peer-Austauschformate per se eine hohe Wertschätzung (vgl. z.B. Reinmann, Sippel, Spannagel, 2010; Alers, 2018, 42f.; Sennewald, 2021, 142f.), was uns dazu veranlasst hat, über die Studie eine vertiefende Spezifizierung herauszuarbeiten, die Tendenzen zeigt, welche Rahmenbedingungen oder Gruppenzusammensetzungen am positivsten auf die Motivation und den Lernfortschritt der Promovierenden wirken. Außerdem sollte bei dieser Zielgruppe über die Befragung eine Reflexionsfokussierung auf das schreibdidaktische Kernthema der Texterstellung erfolgen.

## Befragungsdesign

Wir wählten die Form einer anonymisierten Onlinebefragung, deren Link per Mail an die zentralen Verteileradressen für Promovierende mit einem Anschreiben und der Bitte um Weiterleitung verschickt wurde. Nachdem an den ersten beiden Tagen nach dem Versand nur knapp über 20 Rückmeldungen vorlagen, haben wir die Internetseiten der Institute händisch durchgesehen und rund 1300 Mails mit jeweils namentlicher Anrede an die Promovierenden nachgereicht. Durch die strikte Anonymisierung des Fragebogens erhofften wir uns, die Teilnehmenden zu einer von den Erwartungen anderer losgelösten Authentizität und Ehrlichkeit bei der Bearbeitung der Fragen zu motivieren. Der Fragebogen selbst war eine Mischform aus geschlossenen und offenen Antwortformaten (Steiner, 2018, 52). Den geschlossenen Fragen, bei denen vorgegebene Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden konnten, waren jeweils optionale Freitextfelder für Anmerkungen beigefügt. Dadurch sollte den Promovierenden Raum für Kommentierungen aus dem individuellen Persönlichkeits- und Arbeitskontext gegeben werden. Aus den Testdurchläufen mit mehreren Probandinnen ergab sich eine geschätzte Bearbeitungszeit von 10 bis 15 Minuten, die wir im Anschreiben angegeben haben. Um den Teilnehmenden möglichst schnell Klarheit über den thematischen Horizont der Befragung zu verschaffen und um die Validität der Ergebnisse zu sichern, haben wir im Haupttext des Anschreibens folgende in unserem Team erarbeitete Definition von ‚Peer-Gesprächen‘ beigefügt:

*„Unter ‚Peer-Gesprächen‘ werden bei der Befragung Gespräche aller Art verstanden, die im engeren und im weiteren Sinn einen Bezug zu Ihrer Doktorarbeit haben. So zum Beispiel ein unmittelbarer Austausch über die Inhalte Ihrer Forschungsarbeit, über das Texte bzw. Papers schreiben, aber auch über emotionale und administrative Dinge, die zu Ihrem Promotionsprojekt gehören (vgl. Lee et al., 2017, 115). Nicht gemeint sind Gespräche mit ausschließlich privaten Inhalten, wie z. B. ‚Wie war Dein Wochenende?‘“*

Der Erhebungszeitraum war vom 27.09.-22.11.2022.

## Rückläufe und Teilnehmende

Insgesamt haben 207 Personen an der Umfrage teilgenommen. Von diesen hatten 200 Teilnehmende die abschließende Frage, ob sie einer anonymisierten Veröffentlichung ihrer Angaben zustimmen, mit ja beantwortet. Die Datensätze der 7 Personen, die mit der Veröffentlichung nicht einverstanden waren, sind aus dem Datenpool entfernt worden. Es ergab sich eine fachspezifische Zusammensetzung der Rückläufe von 96,4 % aus Ingenieur- und Naturwissenschaften, 3,0 % aus Geistes- und Sozialwissenschaften und 0,5 % aus sonstigen Fachrichtungen. Da die Universität Stuttgart eine technische Ausrichtung hat (von

insgesamt 10 Fakultäten sind 7 im naturwissenschaftlich-technischen Bereich anzusiedeln, 2 im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich, eine definiert sich interdisziplinär), war zu erwarten, dass mehr Datenmaterial aus dem erstgenannten Profilbereich generiert werden würde. Die Tatsache, dass die Rückläufe aus den Geistes- und Sozialwissenschaften jedoch eine so geringe Quote (3 %) aufwiesen, wirft interne Fragen auf, die, bei Überlegungen zur Erreichung und Berücksichtigung dieser Promovierenden als Zielgruppe von schreibdidaktischen Angeboten, im Anschluss an die Studie tiefer reflektiert werden müssen. So war es z. B. auffällig, dass über die Internetseiten der geistes- und sozialwissenschaftlichen Institute viel weniger Promovierende pro Institut zu finden waren als bei den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern. Es könnte daraus geschlossen werden, dass es grundsätzlich weniger Promovierende gibt. Es könnte aber auch sein, dass viele Promovierende aus erstgenanntem Bereich ohne vertragliche Bindung an die Universität promovieren und deshalb auch nicht direkt über eine Institutshomepage identifizierbar sind. Hier müssten über die Ansprechpartner\*innen der Fakultäten bzw. Institute Strukturen erfragt und Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit diesen Promovierenden besprochen werden.

Das Geschlechterverhältnis der Teilnehmenden war 72,7 % männlich, 26,8 % weiblich und 0,5 % divers. Diese Verteilung repräsentiert weitgehend das allgemeine Geschlechterverhältnis aller Promovierenden der Universität Stuttgart, das zum Sommersemester 2022 eine Frauenquote von 23,4 % verzeichnete (Universität Stuttgart, Studierenden-Statistik, 2022). Wiederum im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung von schreibdidaktischen Unterstützungsangeboten war darüber hinaus von Interesse, wie weit fortgeschritten die Teilnehmenden in ihrem Dissertationsprojekt waren. Es zeigte sich, dass 20,2 % der Promovierenden im ersten Jahr, 20,2 % im zweiten, 21,7 % im dritten und 37,9% länger als drei Jahre an ihrem Promotionsprojekt tätig waren.

## Ergebnisse

Im Folgenden werden elf Fragen und ihre Ergebnisse beschrieben. Sieben Datensätze werden dabei in Diagrammform abgebildet, so dass zunächst ein wertneutraler präziser Überblick über das Datenmaterial gegeben werden kann, das im Anschluss reflektiert wird. An ausgewählten Stellen sind Original-Zitate und -Formulierungen eingearbeitet. Thematisch wurde in den ersten vier Fragen der Ist-Stand zu Frequenz und Rahmenbedingungen der Peer-Gespräche abgefragt. Über Frage 5 bis 8 sollte eine Priorisierung der unterschiedlichen Formen der Peer-Gespräche stattfinden und über Lernerfahrungen nachgedacht werden. Die Fragen 9 und 10 widmeten sich der aus Peer-Gesprächen hervorgehenden Motivation und der persönlichen Bewertung der Wichtigkeit von Peer-Gesprächen. Frage 11 ermittelt die Bedarfe und Wünsche bezüglich der Unterstützungsangebote des Schreibzentrums. Die einzelnen Fragen werden im Originalwortlaut des Fragebogens dargelegt.

### Frage 1: Wie oft tauschen Sie sich mit Peers, die denselben universitären Status wie Sie haben, aus?

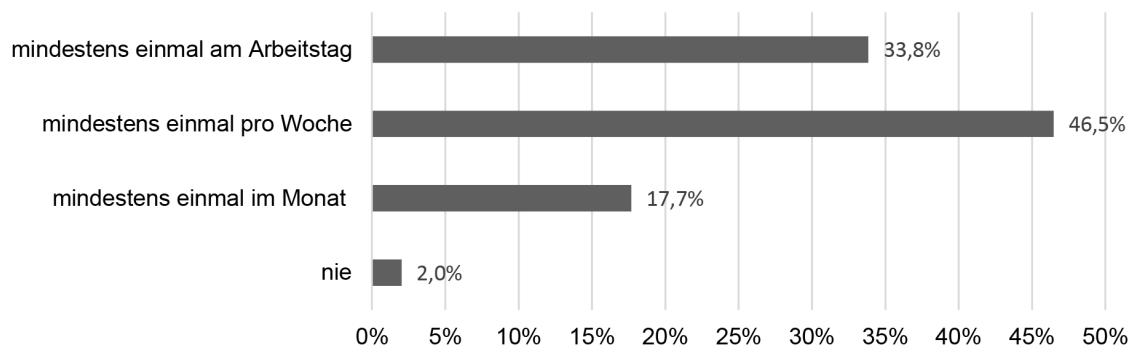


Abbildung 1: Häufigkeit des Peer-Austauschs (n=198)

Die Daten zeigen, dass es auch während der Pandemiesituation und darüber hinaus einen kontinuierlichen Austausch unter den Promovierenden gab. Wenn man die prozentualen Anteile der Personen, die sich einmal am Tag mit anderen austauschen und der Personen, die sich einmal pro Woche mit anderen austauschen, zusammenfasst, erhält man einen Wert von 79,4 %, der als ersten Gesamteindruck ein recht positives Bild des Ist-Stands des Austauschs wiedergibt.

Austausch mit anderen oder Arbeiten in einer Gruppe, an einem Institut, kann einerseits positiv empfunden werden und die inhaltliche Arbeit und die Motivation der einzelnen unterstützen. Andererseits besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass Peer-Gespräche - da sie zu weiteren festen Besprechungen und Terminen im Arbeitsalltag hinzukommen - die zur Verfügung stehende Arbeitszeit zu sehr minimieren. Dies könnte in Summe als eher produktivitätsblockierend eingestuft werden. Wir thematisierten daher bei der nächsten Frage den Aspekt der Häufigkeit von Peer-Gesprächen und gaben Antwortmöglichkeiten auf drei Stufen zur Auswahl.

### Frage 2: Wie stufen Sie die Frequenz der Peer-Gespräche in Ihrem Forschungsalltag ein?

Es konnte unter den Antworten ‚zu hoch‘, ‚genau richtig‘ und ‚zu gering‘ ausgewählt werden. 54,4 % der Promovierenden empfanden die Frequenz der Peer-Gespräche als ‚genau richtig‘. 45,6 % empfanden sie als ‚zu gering‘ und 0 % empfanden sie als ‚zu hoch‘. Daraus resultiert, dass sich Peer-Gespräche als Austausch-Medium im Promotionsprozess bereits in einem organischen Rahmen gut etabliert haben und es bei den Befragten keine produktivitätsblockierende Überdosierung gibt. Der Wert von 0 % (bei Frequenz ‚zu hoch‘) belegt diese Aussage klar. Der Wert von 45,6 % (bei Frequenz ‚zu gering‘) zeigt jedoch auch ein potentielles Aktionsfeld für ergänzende schreibdidaktische Angebote auf. Um eine bedarfsorientierte Erweiterung unseres Produktportfolios zu konkretisieren, war nun wichtig zu wissen, ob es sich bei den bereits stattfindenden Peer-Gesprächen um spontane oder in den Instituten organisierte Austausch-Formate handelt.

### Frage 3: Wie ist der Rahmen der Peer-Gespräche an Ihrem Institut? (mehrfaches Ankreuzen möglich)

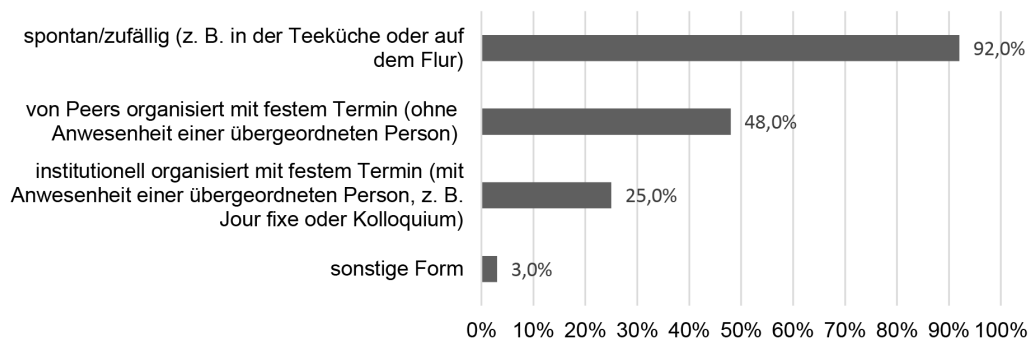


Abbildung 2: Rahmenbedingungen der Peer-Gespräche (n=200)

Die spontanen/zufälligen Peer-Gespräche nehmen hier mit einem Anteil von 92 % eine klare Spitzenposition ein. In den Freitext-Kommentierungen zu dieser Frage wurde darauf hingewiesen, dass sich spontane Peer-Gespräche z. B. auch nach offiziellen Meetingsergebnen oder dass ihr Zustandekommen über eine praktizierte ‚open door policy‘ an den Instituten begünstigt wird. Der zweithäufigste Rahmen mit einem nicht unerheblichen Abstand von 44 % sind die von Peers organisierten Termine ohne Anwesenheit einer übergeordneten Person. Diese Form kommt den autonomen Schreibgruppen aus der Forschungsarbeit Vodes nahe, mit dem Unterschied, dass diese nicht wie hier über das Institut, sondern fächerübergreifend über das Schreibzentrum initiiert wurden (Vode 2023, 107). Bei weiteren Freitext-Antworten wurde transparent, dass es oft bereits gut verbundene Mischungen der genannten Rahmen-Formate gibt. Einmal wurde erwähnt, dass bei einem peer-organisierten Format teilweise übergeordnete Personen anwesend sind. Die Formate reichen vom wöchentlichen Austausch in den Arbeitsgruppen, welcher besonders für jüngere oder schüchterne Promovierende (so eine Selbstaussage (P195)) als hilfreich empfunden wurde, in Kombination mit monatlichen oder jährlichen Treffen an den Instituten bis hin zu einem alle drei Jahre stattfindenden Kolloquium, an dem drei Universitäten beteiligt sind.

Wenn man nun den Blick auf mögliche Promotionsthemen lenkt, die sehr gut im Rahmen von Peer-Gesprächen spezifiziert werden können (vgl. Reinmann et al., 2011, 1), so fördert die Universität Stuttgart besonders interdisziplinäre Forschungsthemen und – projekte (Universität Stuttgart: Promotionsprogramme, 2023). Auch in den strategischen Zielen ist die Bedeutung der Zusammenarbeit mit regionalen, nationalen und internationalen Partnern explizit festgehalten (Universität Stuttgart: Strategische Ziele, 2023). Deshalb hat uns interessiert, inwiefern sich diese gewünschten Ebenen der Vernetzung in der Scientific Community auf der Ebene der Peer-Gespräche der Promovierenden bereits implementiert haben.

**Frage 4: Führen Sie Peer-Gespräche in erweitertem Rahmen, d. h. über Ihr Institut und/oder über die Universität Stuttgart hinaus? (mehrfaches Ankreuzen möglich)**

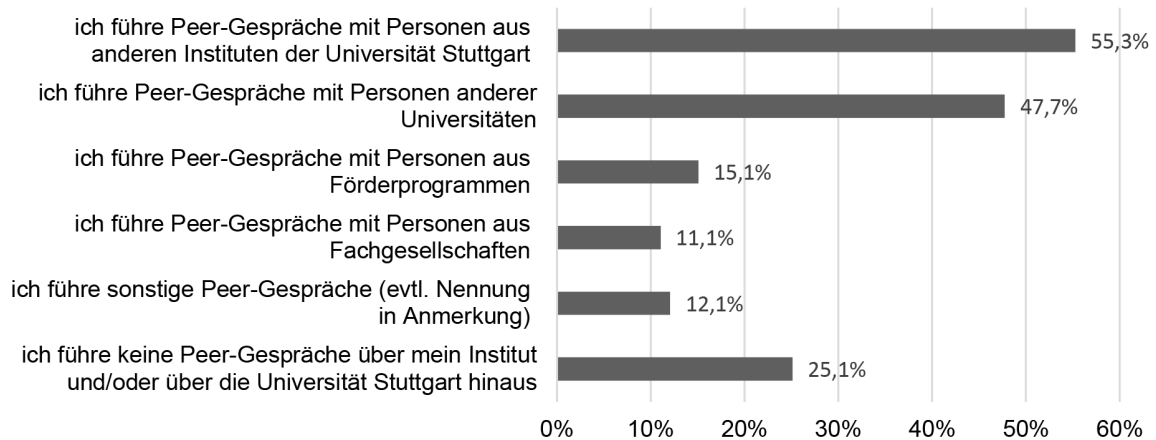


Abbildung 3: Erweiterter Radius der Peer-Gespräche (n=199)

Die häufigste Rahmenerweiterung der Peer-Gespräche (55,3 %) vollzieht sich hin zu anderen Instituten, bleibt aber universitätsimmanent. Platz zwei belegen die inter-universitären Verbindungen mit 47 %, woraus die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass sich die Umsetzung der strategischen Ziele zu regionalen, nationalen und internationalen Kooperationen bereits in der Praxis des Forschungsalltags der Promovierenden manifestiert. In einem weiteren Durchlauf der Befragung könnte der internationale Anteil der Verbindungen noch explizit erhoben werden. Der Austausch mit Personen aus Förderprogrammen (15,1 %) oder Fachgesellschaften (11,1 %) ist vergleichsweise gering. Ergänzend gaben Teilnehmende an, dass sie Kontakte zu ehemaligen Kommiliton\*innen, zu Personen, die sie auf Konferenzen kennengelernt haben oder die in der Industrie tätig sind, pflegen. Außerdem wurden Mentoring-Programme, Angebote der Graduiertenakademie und ein Alumni-Verband genannt. 25,1 % der Promovierenden führen keine Peer-Gespräche über das Institut oder über die Universität Stuttgart hinaus. Bei näherer Analyse der Daten dieser letztgenannten Gruppe zeigte sich, dass davon wiederum 29 % im ersten Promotionsjahr waren. Hieraus könnte geschlossen werden, dass zunächst eine gewisse Grundfestigkeit im Thema gefunden werden muss, um in einem erweiterten Rahmen über das Institut und/oder die Universität hinaus sinnvolle Peer-Gespräche zu führen.

Nachdem in diesem ersten Fragenkomplex eine Bestandsaufnahme erfolgte, über die Charakteristika und Vielfalt von Peer-Gesprächen Promovierender dargelegt wurde, soll im Folgenden die jeweils persönlichen Priorisierungen gezeigt werden, die die Promovierenden im Rahmen der Befragung angegeben haben.

### Frage 5: Von welcher Form des Peer-Gesprächs haben Sie bis jetzt - Ihre Erfahrungen zusammenfassend - am meisten profitiert?

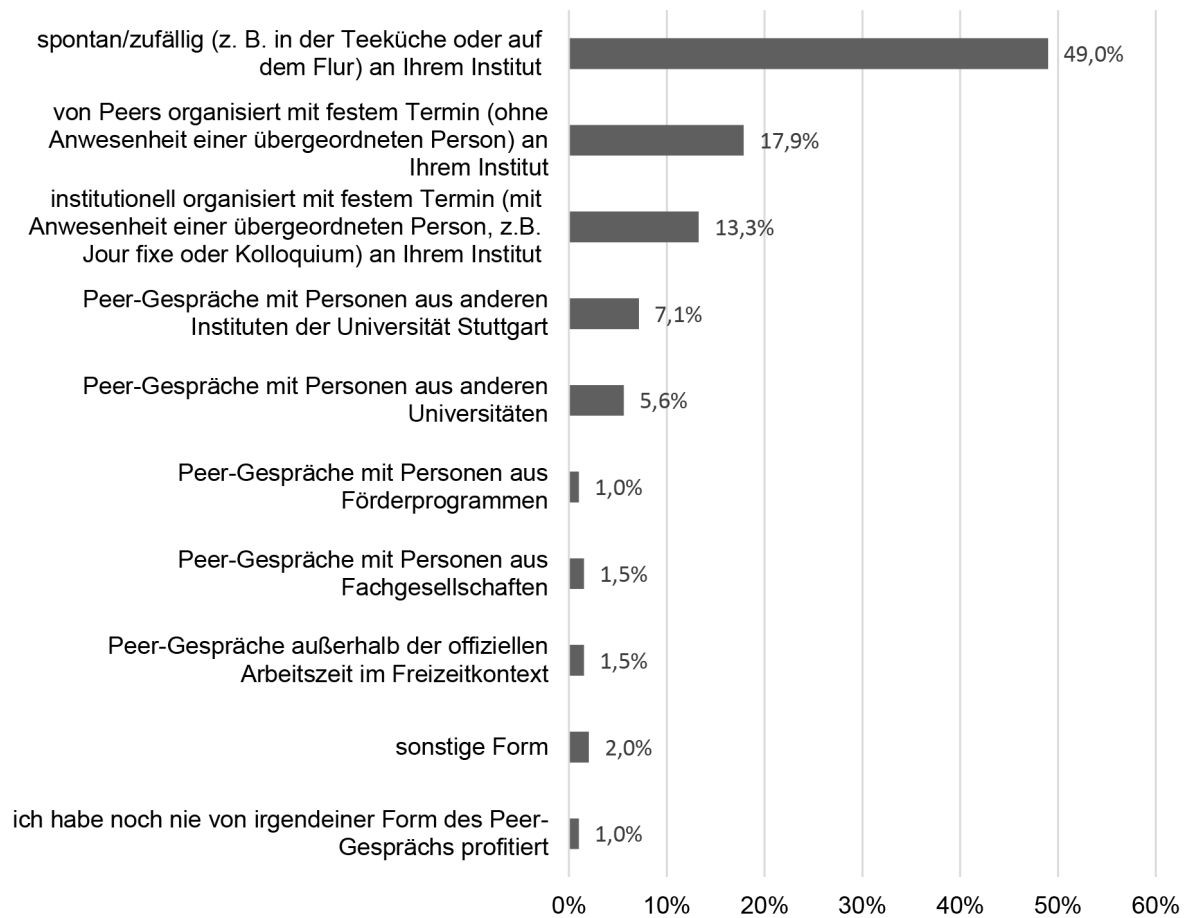


Abbildung 4: Gewinnbringendste Form des Peer-Gesprächs (n=196)

Im Hinblick auf eine Zusammenschau wurden die spezifischen Formen der Peer-Gespräche aus den Fragen 3 und 4 verbunden. Es wurde zudem eine weitere mögliche Form des Peer-Gesprächs mit hinzugenommen, und zwar jene, die außerhalb der offiziellen Arbeitszeit im Freizeitkontext stattfindet. Der Freizeitkontext ist ein von beruflichen Strukturen losgelöster Rahmen, in dem sehr unbefangen diskutiert werden kann, wenn sich Personen mit ähnlichem Bildungslevel treffen. Wie wertschöpfend diese wahrscheinlich eher seltene Form empfunden und gegenüber anderen Formen bewertet wird, wollten wir ebenfalls herausfinden. Gleich dem Austausch mit Personen aus Fachgesellschaften erhielt sie jedoch nur 1,5 %, was quantitativ gesehen als eher weniger bedeutend eingestuft werden kann. Im gesamten Ranking lagen die spontanen Peer-Gespräche (49 %) auf Position eins. Ein Teilnehmender (P59) begründete seine Wahl so: „Spontane Gespräche eröffnen meiner persönlichen Erfahrung nach schnell neue Perspektiven und führen zu neuen Denkanstößen.“ Position zwei nahmen die von Peers organisierten festen Termine ohne Anwesenheit einer übergeordneten Person (17,9 %) ein. Hier begründete eine Teilnehmerin (P141) ihre Wahl folgendermaßen: „Im kleinen Kreis kann man intensiver diskutieren und nur unter Peers auch ohne Scheu vor Gesichtsverlust.“ Auf Position drei befanden sich die institutionell organisierten festen Termine mit Anwesenheit einer übergeordneten Person (13,3 %).



Hierzu fand sich unter den Originaltönen (P12) die Aussage: „Feedback von übergeordneter Person oft hilfreicher als von Gleichgestellten.“ Wenn man dieser Dreiergruppe noch den Anteil der Gespräche mit Personen aus anderen Instituten der Universität hinzufügt (7,1 %), so kann in einem ersten Zwischenresümee festgehalten werden, dass 87,3 % aller Gesprächsformen, von denen die Promovierenden am meisten profitierten, an der Universität selbst stattgefunden haben. Ebenfalls markant ist, dass nur 1 % aller Teilnehmenden angab, noch nie von irgendeiner Form des Peer-Gesprächs profitiert zu haben. Es handelte sich dabei um eine Person im dritten (P44) und eine Person im fünften (P95) Promotionsjahr. Die Person im dritten Promotionsjahr ergänzte den Kommentar „Da diese (die Peer-Gespräche, S. K.) kaum stattfinden ist eine Bewertung nicht wirklich möglich.“

Eine weitere Frage, die sich anschließt, ist jene nach den Modalitäten der favorisierten Peer-Gespräche: Handelt es sich um digitale oder Präsenzformate? Unser Forschungsinteresse gründete darin, herauszufinden, ob oder inwiefern im Zuge der allgemeinen Digitalisierung – forciert durch die Pandemie – virtuelle Formate bereits dominieren.

#### Frage 6: In welchem Format findet diese Form des Peer-Gesprächs, von der Sie am meisten profitierten, statt?

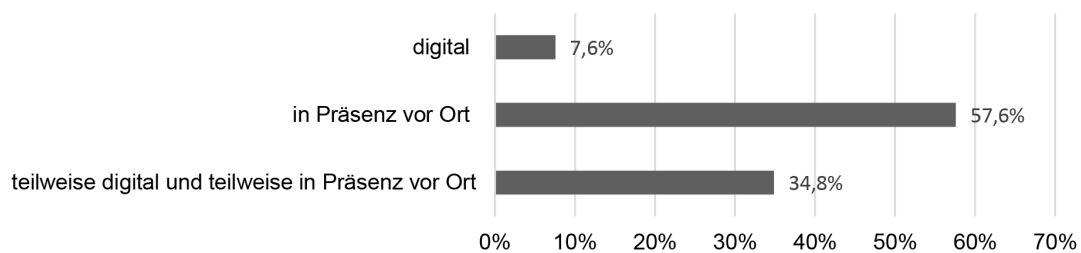


Abbildung 5: Format der gewinnbringendsten Form des Peer-Gesprächs (n=198)

An dieser Auswertung zeigt sich, dass dem Präsenz-Austausch (mit 57,6 %) auch von der aktuellen Generation der Promovierenden immer noch die größte Bedeutung beigemessen wird. Der Vorsprung selbst zu Mischformaten (digital/vor Ort) beträgt immer noch 22,8%. Die ausschließlich digitalen Formate erhielten eine überraschend niedrige Quote von nur 7,6 %.

Aus den Freitext-Kommentierungen zu dieser Frage ging hervor, dass der Faktor Spontaneität bei der Bewertung der Modalitäten ein großes Gewicht hat. So kann man z. B. – so eine Anmerkung (P19) – durch eine geöffnete Bürotüre signalisieren, dass ein kurzes oder auch ein längeres Gespräch mit Kolleg\*innen gerade möglich ist. Dazu sei ergänzt, dass hier unabhängig davon, ob an einem Institut die bei den Antworten zu Frage 3 genannte ‚open door policy‘ praktiziert wird, individueller Handlungsspielraum zur Förderung von Peer-Gesprächen bei jedem Promovierenden und jeder Promovierenden liegt. Auch zufälliges Unterwegs-Sein auf dem Flur oder an anderen Orten des Instituts zeigt grundsätzliche Kommunikationsbereitschaft. Im digitalen Modus fehlen diese Zufälligkeiten und Signale, da Treffen vorab geplant werden müssen. Tool-Funktionen, die spontane Treffen ermöglichen sollen, wurden von jenem Promovierenden (P19), der auf die geöffnete Bürotüre hingewiesen hat, nicht genutzt und als

‚lästig‘ eingestuft. In weiteren Kommentaren wurde darauf hingewiesen, dass es bedeutsam ist, welche Inhalte besprochen werden. Beispielsweise wurde für einen reinen Wissensaustausch ‚virtuell‘ als ausreichend eingestuft. Wenn jedoch etwas Gemeinsames erarbeitet werden soll, „dann macht vor Ort deutlich mehr Sinn aufgrund der ganz anderen Dynamik“, so ein Teilnehmer (P116). Auch gäbe es bei Präsenztreffen die Option, dass zwei Personen kollaborativ auf ein Whiteboard schreiben oder spontan in die Institutsbibliothek gehen. Ein Doktorand (P48) beschrieb den Austausch in persona aufgrund des lockeren Rahmens mit den Adjektiven ‚besser‘, ‚direkter‘ und ‚ehrlicher‘.

Die hier von Teilnehmenden bei der Reflexion der Modalitäten von Peer-Gesprächen bereits angedachte Spezifizierung nach Inhalten führt auf den nächsten Punkt in der konzeptionellen Fortführung der Befragung zu, der das Spektrum der Lernerfahrungen ergründen soll.

### **Frage 7: Welche Lernerfahrungen haben Sie bei Peer-Gesprächen bis jetzt gemacht?**

Es war uns wichtig, dass sich die Teilnehmenden dieser rekapitulierenden geistigen Bestandsaufnahme ohne vorgefertigte Denkwege annähern. Aus diesem Grund gaben wir keine Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vor, sondern wählten das Freitextformat für die Beschreibungen der Probanden. Entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, Rädiger, 2022, 209-210) haben wir alle Antworten gesichtet und sie dann entlang der Kategorien *Forschen*, *Sprechen*, *Denken*, *Schreiben* und *psychologische Aspekte* gruppiert. Viele Antworten zeigten, dass diese Bereiche so eng miteinander verzahnt sind, dass sie sich kaum vollständig voneinander getrennt darstellen lassen. In der theoretischen Literatur spiegelt sich dies beispielsweise bei Ulrike Scheuermann wieder, die die beiden Begriffe Schreiben und Denken zu *Schreibdenken* fusioniert (Scheuermann, 2016, 11) oder auch bei Nadja Sennewald, die den Begriff *Reflexion in Kommunikation* in ihrer Habilitationsschrift geprägt hat (Sennewald, 2021, 123).

Die Lernerfahrungen, die unsere Promovierenden darlegten, reichten von der Projektplanung über thematische Inhalte bis hin zum Feedback für eigene Texte oder Konferenzbeiträge. Rein quantitativ sind die Kategorien Forschen, Sprechen und Denken dominant, das Schreiben selbst wird nur selten unmittelbar genannt. Ein möglicher Grund hierfür könnte darin liegen, dass 96,4 % der Teilnehmenden aus Ingenieur- und Naturwissenschaften stammen. Dies sind Fachdisziplinen, deren Hauptfokus auf der Gewinnung von neuem Datenmaterial gelegt ist. Das Aufschreiben und Publizieren ist vor allem in der Anfangsphase der Promotion zunächst häufig nicht prioritär. Bei der Auswertung der Angaben wurden die inhaltlichen Punkte zu Gunsten einer guten Übersichtlichkeit in Bulletpoint-Form verdichtet, der Wortlaut aussagekräftiger Formulierungen wurde in Teilen übernommen.

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Forschen* wurden genannt:

- Denkanstöße zur Forschungsfrage
- Strukturierung und Einordnung der Forschung
- Austausch über Arbeitsweisen und Methoden
- Verbesserung der angewandten Techniken
- Zeitersparnis durch Erfahrungswerte von anderen
- neue Perspektiven auch von Forscher\*innen außerhalb der eigenen Expertise

Hier lassen sich die einzelnen Ebenen von Themenfindung und Forschungsfrage über Arbeitstechniken und Methoden bis hin zur Prozess- und Zeit-Optimierung identifizieren. Erfahrenere Mit-Promovierende gaben z. B. wertvolle Tipps zu geeigneten Software-Tools, erklärten Themen oder haben auf entsprechende Personen verwiesen, die weiterhelfen konnten. Es wurde mehrfach auf die positive Wirkung des ‚Blickwinkels von außen‘ und auf den Mehrwert des interdisziplinären Zusammenarbeitens hingewiesen.

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Sprechen* wurden genannt:

- Erkenntniszugewinn durch das Formulieren der eigenen Gedanken
- Schlagwörter als Impulse für einen ‚neuen Weg‘
- gutes Feedback bei bevorstehenden Vorträgen und Konferenzen
- Grenzen der eigenen fachlichen und sprachlichen Kompetenz

Übergreifend zeichnet sich das Bild ab, dass die Promovierenden Peer-Gespräche als offenen Raum für Erkenntnisprozesse erlebt haben. Äußerungen wie „Jede Diskussion bringt einen weiter.“ (P103) zeigen, dass der Mehrwert, der sich daraus ergibt, kein Einzelphänomen ist. Dieser wird selbst dann konstatiert, wenn sich die anderen Gesprächsteilnehmer\*innen im Thema selbst nicht auskennen. Zudem hatte ein Promovierender (P195) gelernt, seine Forschung richtig darzustellen, weil ihm deutlich wurde, was von den Rezipienten alles anders bzw. falsch verstanden werden kann. Hier sieht man, dass Peer-Gespräche als Experimentierfeld zur Adressatenkompatibilität der eigenen Forschung und ihrer Präsentation genutzt werden können. In der Fachliteratur erinnert dies sehr an Natalie Goldbergs Aussage „Gespräche sind der Trainingsplatz des Schreibens.“ (Goldberg, 2019, 99).

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Denken* wurden genannt:

- neue Anregungen, Ideen und Lösungsansätze
- gemeinsames Durchdenken von Problemen führt zu tieferem Verständnis
- kritische Reflexion der eigenen Arbeit
- Konfrontation mit anderen Denkweisen hilfreich, um nicht in den eigenen Mustern zu verharren
- Gespräche an einem Whiteboard oder an einem Produkt unterstützen die Strukturierung der eigenen Gedanken

Die Beschreibungen, die dieser Kategorie zugordnet wurden, zeigen u. a. die Dynamik in Peer-Gespräch-Prozessen deutlich auf. Es werden bilaterale Situationen genannt (P34), die zur Reflexion und zur kritischen Hinterfragung der eigenen Arbeit (mit positivem Effekt) zwingen. Durch den impliziten Erklärungsimperativ können Denklücken und Denkbarrieren sichtbar gemacht und Kreativität gefördert werden. Eine Person (P195) gab an, dass sie innerhalb ihrer Forschung besser Argumentieren gelernt hat, was Schlüsselkompetenz kritisches Denkens an sich ist (Kruse, 2017, 85). Zu beachten ist auch die Angabe, dass das Denken im Gespräch durch visuelle und haptische Medien bzw. konkrete Forschungsgegenstände förderlich beeinflusst werden kann.

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Schreiben* wurden genannt:

- Tipps zum wissenschaftlichen Schreiben (Schreibprozess und Schreibstrategien)
- Tipps zu den Textsorten Journal-Paper und Dissertation
- Tipps zur Betreuung von Abschlussarbeiten

Eine Promovierende (P13) hatte selbst eine digitale Schreibgruppe gegründet, um eine Regelmäßigkeit beim Arbeiten an der Dissertation mit Feedback herzustellen und um bei Blockaden Unterstützung zu bekommen. Ihr Resümee lautete: „Diese Gespräche und Treffen zur gemeinsamen Stillarbeit waren für den Schreibprozess mit am hilfreichsten.“ In der Fachliteratur positioniert sich Kruse bezüglich der Wirksamkeit von Feedback auf den Forschungs- und Textproduktionsprozess analog. Er ermutigt: „Rückmeldung braucht man, um mit dem Denken weiterzukommen und wechselseitiges Feedback brauchen Sie, um sich gegenseitig beim Denken zu helfen.“ (Kruse, 2017, 216-217)

Als Lernerfahrungen zu *psychologischen Aspekten* wurden genannt:

- man ist nicht alleine
- alle haben ähnliche Probleme
- Erfahrungen teilen motiviert und hilft
- Offenheit und Ehrlichkeit sind wichtig
- wie andere mit Herausforderungen umgehen
- zu hohe Erwartungen an sich selbst minimieren
- Bestätigung und Anerkennung der Arbeit und der Ergebnisse
- emotionale Unterstützung in schwierigem Forschungskontext

Ein Erstakademiker (P66) beschrieb, wie mühsam er es empfand, sich Prozesse, Verhaltensweisen, Erwartungen und Erwartungsmanagement im Promotionskontext anzueignen. Er empfand diesen Lebensabschnitt, der sowieso Frustrationstoleranz fordert, als ungemein belastend und hat daher den pandemiebedingten reduzierten persönlichen Austausch ganz besonders vermisst. Auch andere Promovierende, die nicht angegeben hatten, ob sie Erstakademiker\*innen sind oder nicht, nannten den Umgang mit Workload, Druck und Stress als Lernerfahrungen. Peer-Gespräche halfen bei Problemen, bei denen sie eine Gefahr sahen, sich zu sehr zu ‚verkopfen‘ (P71) oder an etwas zu ‚verzweifeln‘ (P60). Nachdem die Promovierenden bei dieser Frage zum Festhalten von freien Assoziationen zum Thema Lernerfahrungen bei Peer-Gesprächen eingeladen wurden, galt das Erkenntnisinteresse im nächsten Schritt dem Fokus Texterstellung, der nun explizit in der Fragestellung benannt ist.

### **Frage 8: Haben Sie Erfahrungen mit Peer-Feedback bei der konkreten persönlichen Texterstellung gemacht?**

Bei dieser verfeinerten Reflexion konnte herausgefunden werden, dass 63,4 % der Teilnehmenden keine Peer-Feedback-Erfahrungen zu einem selbst erstellten Text gemacht haben. Etwas mehr als ein Drittel der Teilnehmenden (36,6 %) waren hingegen im Austausch mit Peers zu eigenen Texten. Wir hatten ein Freitextfeld zur Beschreibung der Erfahrungen (‚wenn ja, welche‘) angeschlossen. Hierin zeigte sich, dass es sowohl unter Kolleg\*innen als auch in Forschungsgruppen und an Instituten mitunter gut etablierte Routinen beim gegenseitigen Textfeedback, teilweise in mehrfachen Iterationen gibt. Am häufigsten wurde dabei als Feedback-Anlass die Textsorte Paper genannt, jedoch wurden ebenfalls Anträge, Berichte, Abstracts für Konferenzen, Poster, Lehrunterlagen, Meetingfolien und Pretests zu empirischen Studien erwähnt.

Als Inhalte des Textfeedbacks wurden angegeben:

- gemeinsames Durchdenken/Diskutieren der Textstruktur
- Zuordnung der Inhalte wurde ‚penibel‘ überarbeitet
- Verbesserung der Klarheit der inhaltlichen Darstellung
- Identifizierung von Punkten, die ergänzt oder detaillierter ausgearbeitet werden müssen
- Hinweis auf stilistisch schlechte und inhaltlich ‚heikle‘ Stellen
- Optimierung von Formulierungen
- frühzeitige Modifizierung des Themas der Doktorarbeit

Die Kommentare zeigten, wie förderlich Textfeedback für Promovierende tatsächlich beim ‚Ausbrechen aus dem schreiberischen Tunnelblick‘ (P130) oder bei Betriebsblindheit für ‚sprachliche und auch logische Fehler und Unschönheiten‘ (P105) sein kann. Für Schreibforschende sehr erfreulich zu lesen war u. A. eine Erkenntnis, die als ‚big learning‘ (P201) bezeichnet wurde. Hierin wurde erkannt, dass es im Geiste mitschwingendes implizites Wissen gibt, das oft nur beim Autor vorliegend ist, woraus sich für das Schreiben eine hohe Selbstprüfanforderung an den Detailliertheitsgrad des erstellten Textes ergibt. Dies erinnerte sehr an die Ausführungen von Ulmi et al. (2014, 19), die die Textrezeption mit einem Bergkristall verglichen: Bei der Wahrnehmung des Kristalls sieht die rezipierende Person nur jene Teile, die von der Oberfläche aus gesehen werden können. Alles, was noch im Berg ist oder hier im Bild bleibend, was im Kopf der schreibenden Person mitgemeint ist, aber nicht explizit aufgeschrieben wurde, trägt das Risiko, nicht bei den Zielpersonen des Textes anzukommen. Auf der Metaebene klingt hier ein wichtiges Ziel des Peer-Austauschs an sich an, das darin liegt, sich über die Ausführlichkeit und die Verständlichkeit der in einem Text dargestellten Informationen auszutauschen und einen Abgleich mit dem Mainstream der Scientific-Community-Publikationen zu unternehmen. Schreibdidaktiker\*innen können z. B. in der Beratung von Promovierenden auf dieses Phänomen hinweisen und zur Suche von entsprechenden Tandem-Partner\*innen animieren.

Offen bleibt die Frage, warum dennoch 64,3 % der Befragten keine Erfahrungen gemacht haben. In den Freitextantworten wurde mehrfach genannt, dass Promovierende mit ihrem spezifischen Thema an ihrem Institut alleine sind und daher kein direkter inhaltlicher Austausch mit ebenbürtigen Kolleg\*innen stattfinden kann. Zudem besteht die Möglichkeit, dass Textfeedback bewusst umgangen wird, wenn die interpersonellen Beziehungen schwierig bis konfliktträchtig sind und demnach keine ausreichende Vertrauensbasis vorhanden ist. Diese Vermutung ist jedoch nur eine von mehreren potentiellen Ursachen. Die Form der anonymisierten schriftlichen Erhebung bietet hier leider keine Möglichkeiten nochmals genau nachzufragen. In künftigen Untersuchungen könnte dieser Punkt gezielt weiter erforscht werden.

Wenn wir die Perspektive auf die Bedeutung von Peer-Gesprächen im Forschungsprozess nun wieder etwas erweitern, rückt die psychologische Gesamtwirkung des Phänomens auf die Persönlichkeit der Promovierenden in den Blick. Wir wollten nun herausfinden, wie motivierend Peer-Gespräche sind, ob sie eher als Zugkraft oder als Bremskraft empfunden werden.

### Frage 9: Wie wirkten Peer-Gespräche in der Majorität der Fälle auf Ihre Motivation?

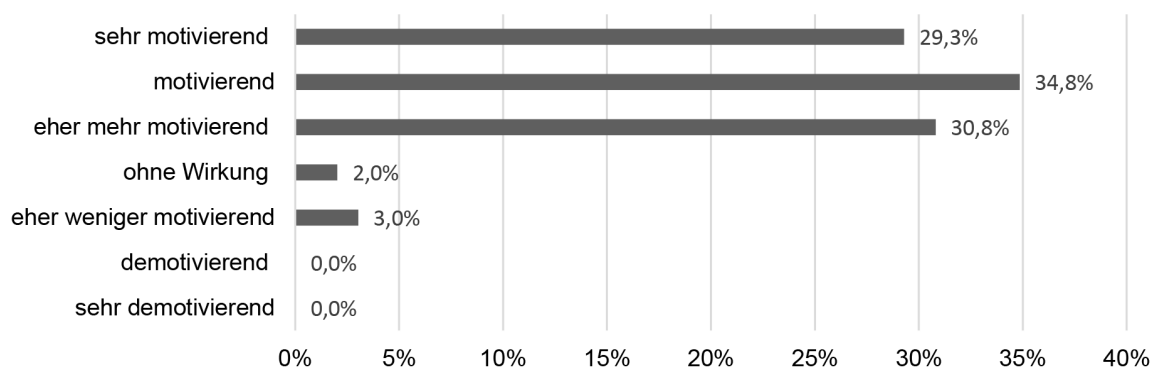


Abbildung 6: Auswirkungen der Peer-Gespräche auf die Motivation, (n=198)

Bei einer Zusammenfassung der ersten drei Antwortmöglichkeiten erhält man einen Wert, nachdem 94,9 % der Teilnehmenden diese Frage sehr positiv mit ‚eher mehr motivierend‘, ‚motivierend‘ oder ‚sehr motivierend‘ beantwortet hatten. Dieses Ergebnis scheint noch besser als jenes der Studierenden aus Sennewalds Forschungsarbeit. Die Autorin beschreibt in ihrem Resümee, dass die Studierenden durch die Rückmeldungen auf Peer-Ebene mehrheitlich motiviert wirkten (Sennewald 2021, 142). Selbstverständlich ist dies nur eine erste Zusammenschau von zwei Forschungsdesigns, die grundsätzlich unterschiedlich gewesen sind. Sennewalds Studie hat deutlich näher an und mit den Studierenden gearbeitet und mehr Datenmaterial zu den einzelnen Teilnehmenden erfasst, als die vorliegende Erhebung. Wenn man nun in beiden Studien im Sinne von Karl Popper (Wiltsche, 2021, 94) auf die Suche nach kontroversen Sichtweisen von Peer-Gesprächen oder Peer-Feedback geht, wird man zu niedrigen bis sehr niedrigen Anteilen fündig. Sennewald berichtet von manchen Fällen, die Feedback als ambivalent (‚Herummeckern‘ und ‚Lob‘) erlebten (Sennewald, 2021, 143). In den Anmerkungen der Stuttgarter Studie wurde zu bedenken gegeben, dass das Outcome eines Gesprächs davon abhängig ist, mit welcher Peer-Person es geführt wird. Es wurde teilweise als demotivierend empfunden, wenn man sich bestimmte ‚Einsichten‘ (P151) davon versprochen hat und diese nicht bekam oder gar Lücken (P176) aufgedeckt wurden. Ein Doktorand (P195) beschreibt: „Gut gemeinte Ratschläge sind auch erstmal ‚Schläge‘ - als junger Kollege manchmal schwierig zu verdauen, wenn einem bewusst wird, wo überall noch Schwächen in der Darstellung oder Argumentation liegen, aber daran kann man bzw. muss man wachsen.“

Im Rahmen der nächsten Frage sollten die Teilnehmenden das Format Peer-Gespräch zusammenfassend bewerten. Genauso wie beim Thema Motivation wollten wir auch hier möglichst feinkörnige Daten erhalten, daher gaben wir sieben verschiedene Auswahlmöglichkeiten vor.

### Frage 10: Wie wichtig sind Peer-Gespräche grundsätzlich für Sie?

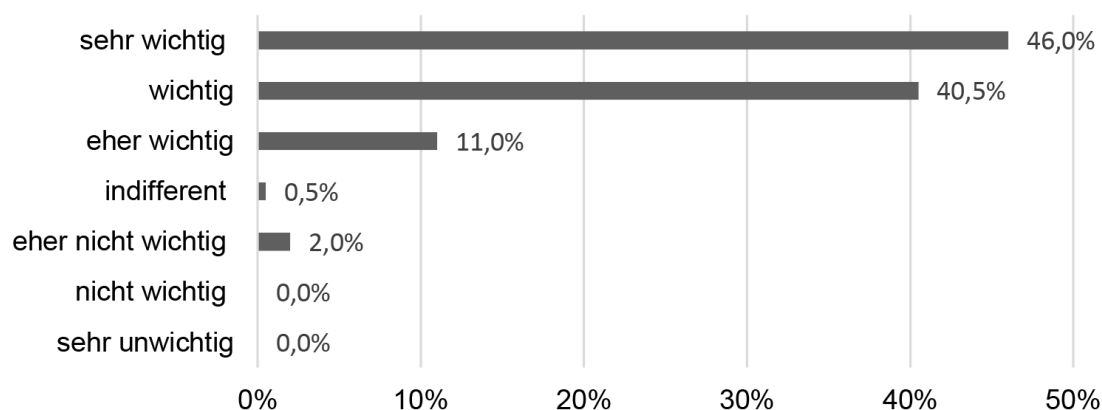


Abbildung 7: Wichtigkeit der Peer-Gespräche (n=200)

Die drei besten Kategorien (‚eher wichtig‘, ‚wichtig‘ und ‚sehr wichtig‘) erreichten dabei mit 97,5 % einen noch höheren Wert als die besten drei Kategorien aus der vorangehenden Frage nach der Motivation. Beides dokumentiert in einer nicht erwarteten Deutlichkeit, wie wichtig Peer-Gespräche im Promotionsprozess sind. Für die Schreibzentrumsarbeit liegt darin eine anhand von Datenmaterial begründbare hohe Motivation, genau dieses Themengebiet im Produktangebot für Promovierende auszubauen und zu vertiefen. Die Befragung bot uns die Möglichkeit, die genauen Bedarfe im Anschluss mit zu erheben.

### Frage 11: Welche Unterstützung von Seiten der Schreibwerkstatt in Bezug auf Peer-Austausch würden Sie sich wünschen?

Die Nennungen lassen sich in folgende Punkte zusammenfassen:

- Handlungsempfehlungen entwickeln
- digitales Nachschlagewerk, FAQ
- Checklisten
- regelmäßige Angebote zum ungezwungenen Austausch, Stammtisch
- regelmäßige (wöchentliche) digitale Schreibgruppen
- Vermittlung von Korrekturpartner\*innen
- Hilfestellungen für gute und schlechte Formulierungen
- keine (häufige Begründung: da inhaltliches/fachspezifisches Feedback erwünscht)
- kleine kurze Workshops (max. 120 Min), z.B.: Wie kann man am besten Peer-Gespräche anfangen? Wie geht man auf andere Peers überhaupt zu? Wie strukturiert man solche Gespräche und gibt es einen Leitfaden?
- Workshop zu Paperschreiben
- Workshop zu Antragschreiben (bezüglich verschiedener Formen DFG, BW Stiftung, AiF, ...)
- Plattform für Promovierende, so dass sich institutsübergreifend ‚Jahrgänge‘ bilden können, innerhalb derer man sich unterstützen kann.

- „Insbesondere Forschungseinrichtungen sollten nicht nur Büroräume und Labore bieten, sondern auch Räume für den kollegialen fachlichen Austausch. ‚Denkecken‘“ (P100)

Aufgrund der Mehrfachangabe, dass in Bezug auf Peer-Austausch keine Unterstützung der Schreibwerkstatt gewünscht sei, lässt sich schließen, dass Schreiben bei den Promovierenden häufig nur in Verbindung mit konkreten fachspezifischen Inhalten (diese Begründung wurde ebenfalls mehrfach gegeben) und nicht als Meta-Kompetenz gedacht wird. Hier müssten die Erkenntnisse der interdisziplinären schreibdidaktischen Forschung dringend weiter publik gemacht werden (vgl. Huemer et al., 2021). Als ein Beispiel sei hier die Forschungsarbeit von Katrin Girgensohn genannt, die in ihrem Ausblick Schreibpädagog\*innen dazu auffordert, sich stärker in die Universitäten einzubringen und dabei zu vermitteln, dass Schreiben an sich als „Lern-, Erfahrungs-, Denk-, Kommunikations- und Motivationswerkzeug“ genutzt werden kann (Girgensohn, 2002, 277). Zudem wurde auch von Promovierenden der Stuttgarter Studie selbst bereits genannt, dass häufig eine Perspektive von außen neue Erkenntnisse oder Ansätze zu Tage bringt.

Eine weitere Intention unserer Studie war, dass die Teilnehmenden beim Ausfüllen des Fragebogens über ihr persönliches Schreibhandeln nachdenken (Flower, Hayes, 2014, 37) und wir als Schreibzentrum auf Augenhöhe ‚von Forschenden zu Forschenden‘ in Beziehung mit ihnen treten. Auch vermeintlich kleine Korrespondenzen, die über die Studie spontan angestoßen wurden (z. B. Rückfragen, Anmerkungen per Mail etc.) können zur Intensivierung der universitätsinternen Verbindung von Schreibzentrum und Promovierenden bzw. Dozierenden beitragen. Es kann hierzu festgehalten werden, dass uns aus der Reihe der Professor\*innen zwei Personen, mit denen wir zuvor noch nicht in Kontakt gewesen sind, anerkennende Rückmeldung zum Konzept der Studie gaben. Wiederum zwei Personen aus der Reihe der Promovierenden baten uns, der nächsten Befragung auch eine englische Version des Fragebogens hinzuzufügen, damit alle Kolleg\*innen tatsächlich die Chance hätten, teilzunehmen. Dies kann als Indikator für den Internationalisierungsgrad der Universität gesehen werden und unterstützt uns im Ausbau der Angebote unseres englischsprachigen Writing Centers.

## **Zusammenfassende Verbindung mit der Schreibzentrumsarbeit**

Wenn wir diese Ergebnisse nun im Rückblick betrachten, so dokumentieren sie, dass es eine gut etablierte Regelmäßigkeit an unterschiedlichen Peer-Gesprächsformaten gibt, die bei den meisten Teilnehmenden der Erhebung in einer Frequenz von mindestens einmal pro Woche stattfinden. Knapp der Hälfte der Promovierenden ist diese Frequenz jedoch zu niedrig, was einen Willkommens-Spielraum für weitere Schreibzentrumsangebote signalisiert. Das Austauschformat, von dem mit Abstand am meisten profitiert wird (Position eins sowohl quantitativ als auch qualitativ), sind spontane Gespräche vor Ort. Auf dieser unmittelbaren Ebene können Schreibzentrumsmitarbeiter\*innen leider nicht direkt mitwirken. Sie können jedoch, wenn sie um die Wichtigkeit und Effizienz dieser Gesprächsform wissen, im Dialog mit den Promovierenden zum Praktizieren einer ‚open door policy‘ an den Instituten ermuntern, die ‚spontane Überfälle‘ (P156) im Büro eines Kollegen/einer Kollegin möglich machen. Eine Teilnehmerin (P71) ließ dazu wissen, dass sie mit dem Starter-Satz „Wie läuft’s gerade so?“ beim Blick durch die Türen von Peers sehr gute Erfahrungen gemacht hat.



Bei Platz zwei, den die Peer-Gespräche mit festem Termin ohne Anwesenheit einer übergeordneten Person belegen, könnten Schreibimpulse durch Schreibzentrumsmitarbeiter\*innen integriert und deren Wirkung evaluiert werden.<sup>1</sup> Eine gewisse quantitative Zurückhaltung scheint in der Probephase der Zusammenarbeit mit dem Institut angezeigt, da die Promovierenden an sehr vielen Stellen artikulierten, dass der Austausch von fachlichen Inhalten zentral ist und manche sogar unter so großem Zeitdruck stehen, dass sie nicht wissen, wann sie überhaupt weitere Peer-Gesprächs-Zeitfensters in ihren Arbeitsalltag unterbringen sollen.

Bei Platz drei, den institutionell organisierten Peer-Gesprächen mit festem Termin und Anwesenheit einer übergeordneten Person, wirken die Strukturen häufig schon so elaboriert gelegt und auf den Forschungsgruppen-Fokus ausgerichtet, dass es hier eher schwierig scheint, als Schreibzentrum Aktionszeiträume zu bekommen. Mehrfach wurde in den Anmerkungen genannt, dass der unmittelbare Austausch mit der übergeordneten Person als effizienter eingestuft wird als nur mit Peers. Eine Teilnehmerin (P151) schrieb, dass sie ab einem bestimmten Punkt in ihrem PhD mit Peer-Partnern ‚gesättigt‘ gewesen sei. Dies lässt schließen, dass schreibdidaktische Angebote zur Förderung des Peer-Austauschs gerade in der Einstiegsphase der Promotion strategisch gut angesiedelt sind.

Ein weiteres Desiderat aus den Antworten der Promovierenden ist der intra-universitäre Austausch mit anderen Instituten. Dieser kann u. A. durch zentrale fächerübergreifende Angebote, die in den Räumlichkeiten des Schreibzentrums ausgerichtet werden, stattfinden. Die Vermutung liegt nahe, dass dies Promovierenden entgegenkommt, die sich in ihrem Thema bereits gut auskennen und sich über den ‚Blick von außen‘ neue Impulse erhoffen. Die Auswertung zeigte ebenfalls, dass Präsenzformate dabei trotz zunehmender Digitalisierung immer noch eine große Attraktivität besitzen und virtuelle Präsenz physische Präsenz zwar ergänzen, nicht aber ersetzen kann. Unter den Einreichungen fehlte der positive Aspekt, dass über digitale Konferenzen zeit- und ressourcenökonomisch deutlich mehr Fachtagungen besucht werden können, wie wenn jedes Mal eine Reise mit Übernachtung etc. organisiert und bezahlt werden muss. Diese Zusammenkünfte bieten erweiterte Gelegenheiten inter-universitär und auch international Peers mit einem ähnlichen Forschungsschwerpunkt kennenzulernen. Nicht unerwähnt bleiben sollte zudem, dass Promovierende mit Care-Aufgaben oder ohne feste Anstellung an einem Institut durch digitale Formate besser/länger an Peer-Diskursen der jeweiligen Scientific Community teilhaben können.

In Bezug auf die Lernerfahrungen, die Promovierende aus Peer-Gesprächen zu den Kategorien Forschen, Denken, Sprechen und Schreiben machen, kann gesagt werden, dass diese umfassend und vielschichtig sind. Es entsteht der Eindruck, dass es in Anbetracht der Fülle an Wissen, Methoden und Material, heute kaum mehr möglich ist, ohne konstruktiven Peer-Support, der z. B. bei bereits getesteten Software-Tools berät oder psychologisch bei Krisen unterstützt, zu promovieren. Insbesondere bei den Lernerfahrungen, die die Texterstellung betreffen, fällt bei den Rückläufen auf, dass die Promovierenden sich intensiver und genauer bis in die Wortebene hinein gegenseitig Texte redigieren als Erststudierende dies tun. Hier fühlt man den qualitativen Sprung vom ersten akademischen Grad, den viele ‚nur für sich‘ erwerben, hin zum Doktoranden-Status, der zu sehr großen Teilen über die

---

1 Siehe dazu auch das Konzept „Schreibgruppe plus“ von Dzifa Vode (2023, 112f.)

Akzeptanz und Anerkennung der Publikationen in einer ganzen Scientific Community bestimmt ist (vgl. Reinmann et al. 2010, 3).

Obwohl Peer-Gespräche Orte für persönliche Kritik sind, die zunächst einmal ausgehalten werden muss, zeigen die Ergebnisse unserer Studie sehr positive Auswirkungen auf die grundsätzliche Motivation der Promovierenden. Gabi Reinmann et al. (2011) beschreiben in ihren Erfahrungen mit dem Konzept ‚Writer’s Workshop‘ ein bereits erprobtes und in einer Fallstudie evaluiertes Modell für die Doktorandenausbildung, das die Teilnehmenden zu einer positiven „Kultur des Schenken und Teilens“ (Reinmann et al., 2011, 2) verpflichtet und auf einer Basis des gegenseitigen Vertrauens gründet. Es kann unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse sehr gut an spezifische Zielgruppen in bestehenden Kolloquien unterschiedlicher Fachrichtungen angepasst werden.

Zusammenfassend konnte die der Studie zugrunde gelegte Hypothese, dass Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden sowohl für das Forschen als auch für das Denken und Schreiben von sehr hoher Wichtigkeit sind und eine vielschichtige Perspektivenerweiterung ermöglichen, verifiziert werden.

## Literatur

- Alers, K., (2018). *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik*. Schneiderverlag Hohengehren.
- Flower, L., Hayes, J. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Barbara Budrich.
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben*. Deutscher Universitätsverlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldberg, N. (2019). *Schreiben in Cafés*. Autorenhaus Verlag.
- Huemer, B., Doleschal, U., Wiederkehr, R., Girgensohn, K., Dengerscher, S., Brinkschulte, M. & Mertlitsch, C. (Hrsg.) (2021). *Schreibwissenschaft - eine neue Disziplin*. Diskursübergreifende Perspektiven. Böhlau
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren*. Huter & Roth.
- Kuckartz, U., Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.
- Lee, J., Anderson, A. & Burnett, G. (2017). Peer relationships and mentoring between LIS doctoral students: A qualitative approach. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(1), 115-124.
- Lorenzetti, D., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T. & Paolucci, E. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 549-576, DOI: 10.1080/13611267.2019.1686694
- Reinmann, G., Sippel, S., Florian, A., Ranner, T., & Kamper, M. (2011). Förderung wissenschaftlichen Schreibens in der Doktorandenausbildung mit Writer’s Workshops: Eine Fallstudie. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 2+3, 32-39. Aufgerufen am 19.05.2023 von [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/08/Artikel\\_Writers\\_Workshops\\_final.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/08/Artikel_Writers_Workshops_final.pdf)

Reinmann, G., Sippel, S. & Spannagel, C. (2010). Peer Review für Forschen und Lernen: Funktionen, Formen, Entwicklungschancen und die Rolle der digitalen Medien. In Mandel, S., Rutishauser, M., Seiler Schiedt, E. (Hrsg.). *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (218-229). Waxmann.

Scheuermann, U. (2016). *Schreibdenken*. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. Barbara Budrich.

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

Steiner, E., & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. facultas Universitätsverlag.

Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Barbara Budrich.

Universität Stuttgart (o.J.). *Promotionsprogramme*. Aufgerufen am 10.10.2023 von <https://www.uni-stuttgart.de/forschung/nachwuchs/promotion/graduierenschulen-graduiertenkollegs-promotionsprogramme/>

Universität Stuttgart (o.J.). *Studierendenstatistik*. Aufgerufen am 22.05.2023 von <https://www.uni-stuttgart.de/universitaet/profil/zahlen/studierendenstatistik/>

Universität Stuttgart (o.J.). *Leitbild und strategische Ziele*. Aufgerufen am 03.05.2023 von <https://www.uni-stuttgart.de/universitaet/profil/leitbild/>

Vode, D. (2023). *Über das Schreiben sprechen*. Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen. wbv.

Weinzierl, C. (2021). Die Erforschung des Schreibens aus kognitionspsychologischer Sicht. In: Huemer, B., Doleschal, U., Wiederkehr, R., Girgensohn, K., Dengscherz, S., Brinkschulte, M. & Mertlitsch, C. (Hrsg.). *Schreibwissenschaft - eine neue Disziplin*. Diskursübergreifende Perspektiven (243-260). Böhlau.

Wiltsche, H. (2021). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Vandenhoeck & Ruprecht.