



VWA: Eine Effizienz-Rezension

Die vorwissenschaftliche Arbeit als Vorbereitung auf universitäres Schreiben

Elodie Ahn, Lara Spitzenberger (Universität Wien)

Betreuer*in: Karin Wetschanow (Universität Wien, Universität Klagenfurt)

Abstract:

Die vorwissenschaftliche Arbeit, abgekürzt VWA, ist eines von drei Prüfungsgebieten der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an österreichischen allgemeinbildenden Hochschulen. Im Fokus der VWA steht die Vertiefung einer Auswahl an Kompetenzen, die Schüler*innen beim späteren universitären Schreiben unterstützen sollen. In diesem Artikel wird die Frage nach der Selbsteinschätzung Studierender hinsichtlich der VWA als Vorbereitung auf universitäres Schreiben behandelt. Dazu wurden Leitfadeninterviews mit vier Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen geführt und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Aus den Interviews ging hervor, dass die Befragten zwar Kompetenzen erlernen konnten, sie jedoch zumeist als nicht unmittelbar auf universitäres Arbeiten übertragbar wahrnehmen. Laut den Angaben der Studierenden stellt jedoch das selbstständige Aneignen dieser Fähigkeiten an sich eine Erfahrung dar, die das Wiederholen des Aneignungsprozess im universitären Kontext erleichtert. Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass die persönliche Einschätzung der VWA als positiv oder negativ mit der Betreuungserfahrung korreliert. Befragte, die von einer positiven Betreuungssituation berichteten, zeigten eine deutlich positivere Einstellung zur VWA als Ganzes. Diese Erkenntnis konnte mit Ansätzen der Coaching-Forschung in Bezug auf den Einfluss der Coaching-Beziehung verknüpft werden, die den theoretischen Rahmen für die Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit liefern.

Keywords: vorwissenschaftliche Arbeit, wissenschaftliches Schreiben, universitäres Schreiben, Coaching, Schreibberatung

Empfohlene Zitierweise:

Ahn, E. & L. Spitzenberger (2024): VWA: Eine Effizienz Rezension. Die vorwissenschaftliche Arbeit als Vorbereitung auf universitäres Schreiben. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 10, 5-17. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.241001>



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.

VWA: Eine Effizienz-Rezension

Die vorwissenschaftliche Arbeit als Vorbereitung auf universitäres Schreiben

Elodie Ahn, Lara Spitzenberger (Universität Wien)

Einleitung

„Die vorwissenschaftliche Arbeit dient auch zur Vorbereitung auf spätere Herausforderungen im Rahmen eines Universitäts- oder Hochschulstudiums und im Beruf“ (BBWF, 2022c, 4). So beschreibt das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Verbindung zwischen der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) und außerschulischem wissenschaftlichen Schreiben in einer Handreichung aus dem Jahr 2022 zum Prüfungsgebiet *vorwissenschaftliche Arbeit*. Die VWA wurde im Schuljahr 2014/15 im Rahmen der neuen Reifeprüfung an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) eingeführt (Karmasin, Ribing, & Braunecker, 2018, 9). Damit ersetzt sie die freiwillige Abschlussarbeit in Form der sogenannten FBA (kurz für Fachbereichsarbeit) und schafft an ihrer Stelle eine verpflichtende zusätzliche Teilleistung der Matura. Trotz alternativer Möglichkeiten beginnen laut einem Bericht des Bildungsministeriums aus dem Jahr 2020 90 Prozent der Studienanfänger*innen, die ein österreichisches Schulsystem abgeschlossen haben, ihr Studium nach einer „traditionellen Matura“. Knapp die Hälfte aller Studierenden mit österreichischem Schulabschluss besuchten zuvor eine AHS. Insbesondere an öffentlichen Universitäten ist die Gruppe der AHS-Maturant*innen überdurchschnittlich stark vertreten (BBWF, 2020, 44). Für einen großen Teil zukünftiger Studierender stellt die vorwissenschaftliche Arbeit, als praktischer Teil der AHS-Matura, somit einen ersten Berührungspunkt mit wissenschaftlichem Arbeiten und Schreiben dar. Das Bildungsministerium formuliert die vorwissenschaftliche Arbeit zusätzlich explizit als Möglichkeit für Schüler*innen „die Fähigkeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten und die Studierfähigkeit unter Beweis“ (BBWF, 2022c, 9) zu stellen.

Als Ziel des Prüfungsgebiets der VWA wird neben dem Durchlaufen des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses mit Themenfindung, -einreichung, Planung und Präsentation auch die formelle und ästhetische Gestaltung der Arbeit gemäß den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Arbeit formuliert (BBWF, 2022c, 7-13). Kompetenzen, die in diesem Rahmen vertieft werden sollen, werden in der Handreichung des Bundesministeriums aufgegliedert. Diese theoretische Grundlage zur VWA und ihren Zielen dient als Ausgangspunkt für den vorliegenden Artikel. Zur Einschätzung des Kompetenzerwerbs wurden Studierende mit abgeschlossener AHS-Matura befragt. Ziel der Forschungsarbeit ist die Analyse der Potentiale und Schwierigkeiten der VWA als vorbereitendes Tool für universitäres Schreiben anhand der Selbsteinschätzung von Betroffenen. Zentral ist die Frage, wie Studierende das Potential der VWA als vorbereitende Arbeit für universitäres Schreiben einschätzen.

Das Prüfungsgebiet der VWA besteht aus drei Bestandteilen: der schriftlichen Arbeit, ihrer Präsentation sowie einer Diskussion (Karmasin, Ribing, & Braunecker, 2018, 9). Für das Erkenntnisinteresse dieses

Artikels sind die Präsentations- und Diskussionsleistung nicht von Relevanz, da der Fokus auf der Aneignung von Kompetenzen für den Schreibprozess wissenschaftlicher Arbeiten liegt. Gesetzliche und theoretische Grundlagen dazu werden daher nicht behandelt.

Kompetenzorientierung der vorwissenschaftlichen Arbeit

Als Anforderungen für das Verfassen der VWA nennen Karmasin, Ribing und Braunecker (2018, 9-10) Selbstständigkeit (im Sinne einer selbständigen Organisation und Arbeitsleistung), geeignete Themenformulierung und Fragestellung, methodisches Vorgehen, angemessener Umgang mit Literatur bzw. Quellen sowie das Einhalten inhaltlicher und formaler wissenschaftlicher Regeln bei der Gestaltung der Arbeit. Hierbei wird betont, dass diese Kompetenzen nicht erst durch die VWA erlangt werden sollen, sondern bereits im Verlauf der schulischen Ausbildung zu erlernen sind. Die VWA dient allerdings zu ihrer Vertiefung und Demonstration (Karmasin, Ribing, & Braunecker, 2018, 10). Im Beurteilungsraster der VWA werden daher folgende Kompetenzen als Bewertungskategorien angeführt: Selbstkompetenz, inhaltliche und methodische Kompetenz, Informationskompetenz, sprachliche Kompetenz und Gestaltungskompetenz (BBWF, 2022b, 1).

Auch wenn die VWA als eine Forschungsarbeit konzipiert ist und bei ihrer Umsetzung Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens etwa bei der Zitation befolgt werden sollen, wird sie mit der Bezeichnung als „vorwissenschaftlich“ von späteren universitären Leistungen abgegrenzt. Nach Karmasin, Ribing und Braunecker (2018,9) weist sie „vorwissenschaftliches Niveau“ auf, da der Anspruch an Umfang und Details nicht dem einer wissenschaftlichen Arbeit entspricht. Bei der Beurteilung sind der entsprechenden Betreuungsperson somit gewisse Freiheiten erlaubt. Es werden zwar Richtlinien vorgegeben, allerdings wird ihre exakte Befolgung durch die Definition als *vorwissenschaftlich* abgeschwächt. Die Ansprüche der Betreuungsperson, die zusätzlich als Prüfer*in für die schriftliche Arbeit fungiert, können somit als maßgebend für die Qualität der Arbeit angenommen werden.

Betreuung als Säule des Arbeitsprozesses

Für die Betreuung der VWA können Schüler*innen eine Lehrperson ihrer Schule frei wählen. Diese muss das Fach, dem die Arbeit zuordenbar ist, nicht unterrichten, sondern lediglich entsprechende Sach- und Fachkompetenz aufweisen (Bundesministerium Bildung, [2022a](#)). Der Schwerpunkt der Betreuung wird somit auf das Wissen der Betreuungsperson gelegt. Ratsam ist laut Angaben des Bildungsministeriums eine Lehrkraft zu wählen, die sich mit dem Themengebiet der Arbeit auskennt. Zwar wird darauf verwiesen, dass mittels Vorgesprächen zwischen Schüler*innen und Lehrenden herausgefunden werden kann, welche Lehrkraft am besten geeignet ist, allerdings wird dabei nicht auf eine persönliche Kompatibilität als Auswahlkriterium verwiesen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022a). Die Eignung einer Lehrkraft als Betreuungsperson wird somit mit ihrer fachlichen Kompetenz verbunden, während Persönlichkeitsmerkmale wie Arbeits- und Betreuungsweise nicht miteinbezogen werden. Bei den Hilfestellungen für die Lehr- bzw. Betreuungspersonen wird die Gestaltung einer Arbeitsbeziehung, neben einem Projektplan, jedoch als wichtiger Bestandteil für ein erfolgreiches Zeit- und Projektmanagement genannt (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft

und Forschung, [2022b](#)). Auf diese Beziehung wird unter der Überschrift „Connecting & Contracting“ genauer eingegangen:

„Der Erfolg des Projektstarts, die Zufriedenheit von Betreuungspersonen und Schülerinnen und Schülern im Prozessverlauf sowie ein positiv erlebter Abschluss des VWA-Projekts hängen in hohem Maße davon ab, wie die fast zweijährige Zusammenarbeit von Beginn an gestaltet wird.“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022b)

Eine erfolgreiche VWA wird somit deutlich mit einer guten Beziehung zwischen Betreuungsperson und Schüler*in verbunden. Um diese zu erlangen, wird bei den Kompetenzen der Betreuenden angesetzt. Sie sind dafür verantwortlich, eine Beziehung aufzubauen und über den Arbeitsprozess hinweg aufrecht zu erhalten. Als unterstützende Technik wird das „Coachinggespräch“ für das Lösen von Problemen vorgestellt (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022b). Die Betreuung der VWA umfasst drei Phasen: Hilfestellung bei der Themenfindung, Betreuung während des Verfassens der Arbeit und ein Gespräch nach der Abgabe (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022a). Betreuer*innen begleiten folglich den gesamten Prozess. Diese Prozessbegleitung beinhaltet laut der unverbindlichen Handreichung des Bildungsministeriums für das Prüfungsgebiet VWA neben der Beratung und Begleitung der Schüler*innen auch Coaching (BBWF, 2022c, 13). Coaching wird hier als eigenes Aufgabenfeld genannt, jedoch als solches nicht weiter erläutert. Wie sich Coaching von Beratung und Begleitung unterscheidet ist somit unklar. Die Begrifflichkeiten werden zusätzlich durch die Betonung, „dass die kontinuierliche Betreuung nur im Sinn eines Coachings verstanden werden darf“ (BBWF, 2022c, 10) miteinander vermischt.

Ausgehend von diesen Verweisen auf Coaching als Ansatz für die Betreuungssituation der VWA soll hier auf Forschung in diesem Bereich eingegangen werden. Die Coaching-Beziehung ist ein häufig untersuchter Gegenstand in der Erforschung des Coaching-Erfolgs. Bluckert (2005, 340) hebt die Coaching-Beziehung als einen der wichtigsten Faktoren eines erfolgreichen Coachings hervor, möglicherweise ist es sogar der wichtigste. In seiner Beleuchtung der Beziehungsleistung liegt die Verantwortung bei den Coaches. Bluckert schreibt dazu: „The coach creates a safe enough space for the individual to take the risks necessary to learn, develop and change“ (2005, 336). Wie auch bei der Anleitung für VWA-Betreuende ist beim Coaching die Voraussetzung für das Schaffen einer erfolgsfördernden Arbeitsbeziehung das Ausstatten der Coaches mit den dafür notwendigen Fähigkeiten. Behrendt und Greif (2018) heben in ihrer Untersuchung von Modellen für erfolgreiches Coaching ebenfalls die Coachingbeziehung als wesentlichen Faktor hervor und leiten daraus Verhaltensweisen für Coaches ab. Als zentraler Ansatz für die Erfolgssteigerung von Coaching-Prozessen kann die Beziehungsleistung festgehalten werden. Aufbauend darauf wird insbesondere auf Seiten der Coaches versucht, beziehungsförderndes Handeln zu ergründen und zu begünstigen.

Mannhardt und De Haan (2018, 87) verweisen auf Bordins Modell der *working alliance* als Grundlage für die Beziehungsforschung. Anwendung findet dieses Konzept und dessen Forschungsgrundlage insbesondere in der Psychotherapie, wobei signifikante Zusammenhänge zwischen Therapiebeziehung und -erfolg hergestellt werden konnten. Auch in der Coaching-Forschung wird auf Bordins Modell zurückgegriffen, um die Beziehung zwischen Coach und Coachee zu untersuchen (Mannhardt & De Haan, 2018, 87). In einer rezenten Studie zur *working alliance* argumentieren De Haan, Molyn &

Nilsson (2020, 163), dass bei Selbstbeurteilungen bisher fälschlicherweise die Stärke der Beziehung zwischen Coach und Coachee gemessen wurde. Laut ihrer Untersuchung handelt es sich dabei mehr um die Bereitschaft von Coachees, eine solche Beziehung einzugehen. Die Einschätzung der Beziehung durch Coachees lässt sich somit als Persönlichkeitsmerkmal des Coachees selbst verstehen und nicht als tatsächliches Qualitätsmerkmal der Arbeitsbeziehung (De Haan, Molyn, & Nilsson, 2020, 163). De Haan, Molyn und Nilsson (2020, 164) schlussfolgern weiters, dass Coachees ihre Coaching-Erfahrung „holistisch“ bewerten, also die Einschätzung der einzelnen Aspekte an ihre Gesamtbewertung sowie an ihre Grundeinstellung zu dieser Art Erfahrung anpassen. Ein positiver Zugang zum Coaching-Prozess resultiert demnach in einer besseren Bewertung des Coachings.

Methodik

Die Forschung zur VWA wird durch Auseinandersetzungen mit dem Schreibprozess und dabei auftretenden Schwierigkeiten dominiert. Ein Schwerpunkt der Forschung liegt in der Analyse der Arbeitsweisen und Textprodukte von Schüler*innen mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (Brunner, 2021; Eberhardt, 2021; Xia, 2019). Weiters wird die Betreuungs- und Vorbereitungsleistung für die VWA innerhalb des Schulkontexts untersucht (Bauer, 2020; Frenzl, 2020; Haller, 2020; Jungwirth, 2020). Im Fokus stehen bei bisherigen Untersuchungen meist Herausforderungen, die die Bewältigung der VWA an sich betreffen, etwa aufgrund sprachlicher Hindernisse oder durch die Betreuung. Im Anschluss daran liegt das Forschungsinteresse unserer Arbeit in einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Verbindung der VWA und wissenschaftlichem Arbeiten an Universitäten. Diese vermeintliche Vorbereitungsleistung und Stellung der VWA als Brücke zwischen Schule und Universität wird in bisherigen Forschungsarbeiten nicht tiefergehend hinterfragt oder untersucht. Ihr Fokus liegt auf Herausforderungen aus Schüler*innen- oder Lehrer*innenperspektive. Das Anliegen dieser Arbeit ist es daher, die VWA aus einer Studierendenperspektive zu beleuchten. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen mögliche Potentiale und Probleme der VWA in Hinblick auf die Vorbereitung für universitäres Schreiben aufdecken. Um einen tiefergehenden Einblick in den Transfer erlernter Kompetenzen durch die VWA auf universitäre Arbeit zu erhalten, werden Selbsteinschätzungen von Studierenden erhoben. Ziel ist einen Einblick darin zu erlangen, was zukünftige Studierende aus der VWA für wissenschaftliche Textproduktion an Universitäten mitnehmen können. Zentral ist die folgende Forschungsfrage:

FF1: Wie schätzen Studierende das Potential der VWA als vorbereitende Arbeit für universitäres Schreiben ein?

Mit dieser Fragestellung wird konkret auf die Einschätzung Studierender zur Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten an der Universität mittels der VWA abgezielt. Der Fokus dieser Untersuchung liegt daher auf persönlichen Erfahrungsberichten von Individuen. Weiterführende Fragen bei der Analyse der Selbsteinschätzung sind:

FF2: Welche Aspekte sind ausschlaggebend für den wahrgenommenen Erfolg/Misserfolg der VWA?

FF3: Was begünstigt die Wahrnehmung einer guten Vorbereitung auf universitäre Arbeit im Rahmen der VWA?

Erhebung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden persönliche Leitfadeninterviews mit Studierenden durchgeführt. Die Konstruktion des Leitfadens orientiert sich an Keuneke (2017, 308). Der Leitfaden gliedert sich in vier Teile: Fragen zur generellen Erfahrung mit dem Verfassen der VWA sowie der Betreuungssituation, Kompetenzerwerb/-vertiefung mittels der VWA, Schreiberfahrung im Studium und Transfer von schulischem Schreiben zu universitärem Arbeiten. Als theoretische Basis dienen Vorgaben der Handreichung und Beurteilungsvorgaben des Bildungsministeriums. Dazu flossen bei der Leitfadengestaltung persönliche Beobachtung durch die eigenen Erfahrungen mit der VWA sowie Erfahrungen aus dem Bekannten- und Freundeskreis mit ein.

Das Sample der interviewten Personen besteht aus vier Studierenden aus verschiedenen Fachrichtungen mit unterschiedlichem Studienfortschritt. Es wurden bewusst Studierende aus mehreren Studienrichtungen gewählt, um mögliche studienspezifischen Phänomene ausschließen zu können. Die Interviewpartner*innen mussten zusätzlich folgende Kriterien erfüllen: Sie mussten im Rahmen einer AHS-Matura eine VWA verfasst haben und mittlerweile an einer österreichischen Hochschule studieren. Zudem sollten sie nicht ganz am Anfang ihres Studiums stehen und somit bereits Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben auf der Universität gemacht haben. Keuneke (2017, 309) weist bei der Rekrutierung von Interviewpartner*innen darauf hin, dass die Befragung enger Bekannter vermieden werden sollte, um einerseits mögliche Befangenheit zu vermeiden und andererseits kein subjektives Vorwissen als Interviewer*in mitzubringen. Da wir bei der Rekrutierung von Studierenden in Studierendenforen oder durch die Vermittlung anderer Bekannter allerdings erfolglos blieben, mussten wir auf unseren eigenen Bekanntenkreis zurückgreifen. Um dennoch eine quasi anonyme Interviewsituation herzustellen, wurden Interviews von beiden Autorinnen geführt und dabei jeweils die Bekannten der anderen befragt. Pro Interviewerin wurden zwei Interviews durchgeführt.

Auswertung

Für die Auswertung der Studierendeninterviews wurde eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an das Verfahren nach Mayring und Hurst (2017) durchgeführt. Besonders relevant sind dabei die Grundprinzipien der „Kodiergeleitetheit“ (496) sowie der „Regelgeleitetheit“ (496). Für den Kodier- und Auswertungsprozess wurde mit der Software QCAmap gearbeitet. Die Kategorien für die Analyse wurden sowohl deduktiv aus der Literatur zur VWA als auch (ergänzend) induktiv aus den Interviews gebildet. Im Rahmen der Befragung wurden bereits bestimmte Kompetenzen sowie die Betreuungssituation explizit abgefragt. Aus diesen Fragestellungen heraus wurden für die Analyse vorab die folgenden Kategorien festgelegt: **Selbstkompetenz, Inhaltliche und methodische Kompetenz, Informationskompetenz, Sprachliche Kompetenz, Gestaltungskompetenz und Betreuung**. Die genannten Kompetenzen wurden in einem weiteren Schritt als Unterkategorien von **Kompetenzerwerb** zusammengefasst. Ihre Definitionen orientieren sich an dem Beurteilungsraster für die VWA (BBWF, 2022d, 4-6). Betreffend FF2 und FF3 wurde **Betreuung** der Überkategorie **Einflussfaktoren** zugeordnet. In die Kategorie **Betreuung** fallen Aussagen, in denen auf die Qualität sowie Beziehungsebene der Betreuungssituation sowohl bei der VWA als auch an der Universität im Kontext mit wissenschaftlichem Schreiben verwiesen wird. In einem ersten Analyseschritt wurden die Transkripte der Interviews mit

den vorab festgelegten Kategorien codiert. Darauffolgend wurden induktiv aus dem Datenmaterial weitere Kategorien entwickelt und den entsprechenden Überkategorien wie folgt zugeordnet:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
<i>Kompetenzerwerb</i>		
Vertrautheit	Wird codiert, wenn Wissen über Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens als allgemeiner Vorteil formuliert, werden bzw. erlerntes Vorwissen aufgrund von Vertrautheit positiv bewertet wird.	„Ich finde es schon toll, dass du überhaupt vertraut wirst mit wissenschaftlichem Arbeiten.“
<i>Einflussfaktoren</i>		
Übereinstimmung VWA und Studium	Wird codiert, wenn auf Themengleichheit sowie Ähnlichkeiten/Unterschiede formaler Aspekte zwischen Studium und VWA verwiesen wird.	„... dadurch, dass ich jetzt eben auch Literaturwissenschaften studiere, [...] dieses VWA Thema ist ja extrem literaturwissenschaftlich und es ist einfach dieselbe Art von arbeiten.“
Interesse	Wird codiert, wenn persönliche Motivationsfaktoren wie Freude am Schreiben, Interesse für den Gegenstand oder Erfolgsstreben genannt werden.	„...ich glaube [...], dass ich sehr viel Fulfillment davon bekommen, so eine Arbeit zu schreiben und mir das einfach sehr viel Spaß macht.“

Ergebnisse

Als deutlichstes Ergebnis aller geführten Interviews geht hervor, dass die meisten durch das Bildungsministerium vorgegebenen Kompetenzen in den Einschätzungen der Befragten nur zu einem geringen Ausmaß erworben wurden, mit Ausnahme der **Selbstkompetenz**. Sie wird von allen Interviewten als äußerst relevant in Bezug auf die Vorbereitung auf universitäres Arbeiten eingestuft und an mehreren Stellen der Interviews diskutiert. Dabei wurde teilweise die Bedeutung des Kompetenzbegriffs an sich sowie der konkrete Begriff der **Selbstkompetenz** infrage gestellt, Interviewperson 1 (I1) meinte auf die Frage nach der eigenen Einschätzung zu den vom Bundesministerium vorgegebenen Kompetenzen etwa: „Also darunter [unter Selbstkompetenz] würde ich was ganz anderes verstehen als: schaffst du es alleine an einer Arbeit zu arbeiten?“ (Interview 1, 10.11.2023). Die Kompetenzbegriffe, allen voran die sogenannte **Selbstkompetenz**, scheinen somit für die Befragten nicht greifbar oder eindeutig zuordenbar zu sein. Das wird im weiteren Verlauf der Befragungen zunehmend evident, indem die Interviewpartner*innen auf Fähigkeiten verweisen, die unter **Selbstkompetenz** fallen, sie jedoch nicht dieser Kategorie zuordnen.

Von zwei der interviewten Personen wurde der Begriff **Selbstdisziplin** genannt, wobei Interviewperson

2 (I2) das Erarbeiten dieser der Schulbildung allgemein und explizit nicht der VWA zuordnet und Interviewperson 3 (I3) die Förderung ihrer Selbstdisziplin konkret mit der VWA verbindet. Im Rahmen dieser Forschung wurde Selbstdisziplin, zusätzlich zu den durch das Bildungsministerium genannten Fähigkeiten Organisation, Planung und Durchführung des Schreibprozesses sowie eigenständige Auseinandersetzung mit der VWA, der Kategorie **Selbstkompetenz** zugeordnet. Eine weitere Erkenntnis in Bezug auf die Förderung von Selbstkompetenz ist, dass Interviewperson 4 (I4) zwar eine Förderung der eigenen Selbstständigkeit durch die VWA als „inexistent“ (Interview 4, 10.11.2023) bezeichnet, allerdings durchaus Gelerntes angibt, das unter **Selbstkompetenz** fällt. Obwohl also der Begriff der Selbstkompetenz als unklar wahrgenommen wurde und als solcher teilweise abgelehnt wird, gaben alle interviewten Personen an, Fähigkeiten erlernt zu haben, die laut dem Bildungsministerium als Selbstkompetenzen zu verstehen sind. Das Ziel der Kompetenzförderung in diesem Bereich lässt sich somit als erfolgreich deuten und wird auch von Studierenden als relevante Vorbereitungsleistung für ihr studentisches Schreiben erfahren.

Zusätzlich zur Selbstkompetenz wurde auch Informationskompetenz häufiger genannt. Etwa der Erwerb von Zitierfertigkeiten während des Schreibprozess der VWA wurde angegeben. Dabei ist allerdings anzumerken, dass bei dieser sowie bei anderen Kompetenzen, die nur vereinzelt genannt wurden, einige Male erklärt wurde, dass sich die interviewten Personen diese Fähigkeiten selbstständig angeeignet hätten. Der Kompetenzerwerb kann somit ebenfalls dem Rahmen der **Selbstkompetenz** zugeordnet werden.

Eine Komponente, die im Kontext von Selbstkompetenz, vor allem im Hinblick auf das universitäre Schreiben, häufig genannt wurde, ist **Vertrautheit**. Bei Fragen zu erlernten Fähigkeiten oder nach Nutzen, den die interviewten Personen aus der VWA zogen, wurde mehrfach betont, dass die VWA eine erstmalige Konfrontation mit einer Aufgabenstellung darstellte, die selbstständig zu bewältigen war. Für den Arbeitsprozess an sich wurde diese empfundene Alleinstellung als eher negativ bewertet, rückblickend wird dieser Aspekt allerdings als positive Lernerfahrung betrachtet. Der erfolgreiche Abschluss eines eigenständigen Projektes wurde mehrfach explizit benannt, I3 betont beispielsweise in ihrer Antwort auf die Frage „Was konntest du aus diesem Prozess mitnehmen?“, sie hätte durch die VWA gelernt „...dass man etwas schaffen kann und dann auch stolz ist, wenn man fertig ist.“ (Interview 3, 27.11.2023).

Beim Merkmal **Vertrautheit** ist anzumerken, dass sich dieses nicht auf Vertrautheit mit den speziellen Ansprüchen von wissenschaftlichen Arbeiten bezieht, etwa inhaltliche oder formelle Aspekte, sondern auf die Erfahrung des wissenschaftlichen Schreibens an sich. So meinte I2 etwa auf die Frage „Wo siehst du bei der Gestaltung der VWA Potenzial für die Vorbereitung auf das Schreiben an der Universität?“: „Ich finde es schon toll, dass du überhaupt vertraut wirst mit wissenschaftlichem Arbeiten“ (Interview 2, 14.11.2023). An einem späteren Punkt des Interviews, bei der Frage nach ihrer Einschätzung der Übertragbarkeit der formalen Ansprüche der VWA auf das universitäre Schreiben, ergänzt sie weiters: „Wenn ich jetzt ohne Vorwissen so eine wissenschaftliche Arbeit schreiben müsste, würde ich bei null anfangen, muss ich ganz ehrlich sagen“ (Interview 2, 14.11.2023).

Als zentraler Einflussfaktor auf die wahrgenommene Erfahrung mit der VWA scheint in allen

Interviews die Betreuung auf. Dieser Aspekt wird dabei deutlich nicht nur auf explizite Fragen nach der Betreuungssituation durch die Interviewerin angesprochen. Drei von vier befragten Personen bezogen sich in ihrer Antwort auf die Frage nach der allgemeinen Erfahrung mit der VWA auf ihre jeweilige Betreuung. I1, die hier die Ausnahme bildet, tat dies bereits in der Antwort auf die vorhergehende Frage nach der Themenfindung. Den Interviews kann entnommen werden, dass sich das Verhältnis zwischen Schreibenden und Betreuungsperson bei zwei Personen positiv, bei zwei negativ gestaltete. Diese Bewertung wurde dabei primär anhand der persönlichen Beziehung festgemacht. Fehlende Kompetenzen der Betreuungsperson, die bei beiden Befragten mit positivem Verhältnis zu ihrer Betreuung erwähnt wurden, schienen sich nicht negativ auf die Bewertung der Betreuungssituation als Ganzes auszuwirken. I1, die ihre Betreuung „...unglaublich toll fand und unbedingt bei ihr was schreiben wollte...“ (Interview 1, 10.11.2023) erzählte, dass diese kaum implementierbares Feedback gab und teilweise fehlende Kenntnisse hatte. Ebenso berichtete I3 als zweite Person, die ein positives, sogar freundschaftliches Verhältnis zu ihrer Betreuung vermerkt hatte, dass ebendiese kaum die Verlässlichkeit von Quellen einschätzen konnte und sie dabei auf sich allein gestellt war.

Die persönliche Beziehung zwischen Betreuung und Betreuten spielt allerdings auch anderweitig eine wichtige Rolle. Etwa werden dieselben Handlungen durch die Betreuung, speziell das Setzen von Deadlines, abhängig von der persönlichen Beziehung einmal als sehr positiv und hilfreich, einmal als unangenehm und störend empfunden. Ebenso lässt sich eine direkte Übereinstimmung zwischen der allgemeinen Bewertung der VWA und der persönlichen Beziehung zur Betreuungsperson feststellen. Unabhängig von erlernten Kompetenzen, Erfahrungen beim Verfassen der Arbeit oder Übertragbarkeit auf das universitäre Schreiben bewerten jene Personen, welche ein positives Verhältnis mit ihrer Betreuung hatten, die VWA als eine positive Gesamterfahrung. Jene Personen, die von einer mangelhaften Beziehung mit ihrer Betreuungsperson berichteten, bewerteten die Gesamterfahrung der VWA deutlich schlechter.

Als weitere Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung der Vorbereitungsleistung der VWA für universitäres Schreiben wurden im Zuge der Analyse das (persönliche) Interesse sowie Übereinstimmungen von VWA und Studium festgestellt. In beiden Fällen lässt sich für eine positive Bewertung der VWA ein hohes Maß dieser Aspekte als förderlich erkennen. So bewerten die Interviewpersonen, die besonders hohes Interesse an dem Gegenstand ihrer Arbeit und bzw. oder dem Schreibprozess an sich hatten, das Potential der VWA als vorbereitende Arbeit für universitäres Schreiben deutlich besser. Eine hohe Übereinstimmung der eigenen VWA sowie dem später gewähltem Studium korrespondiert ebenfalls mit einer besseren Bewertung des Formats.

Auf die Frage nach Zusammenhängen zwischen Thema und der Methodik der VWA und den Schwerpunkten des Studiums merkt I3 in Bezug auf Fachbereiche ihres Studiums an: „...wenn ich im Studium was mit etwas Wirtschaftlichen und Marketingmäßigen zu tun habe, [...] dann erinnert es mich zurück an meine VWA“ (Interview 3, 27.11.2023). Thematische sowie methodische Ähnlichkeiten zwischen Inhalten der VWA und dem Studium werden von I1 ebenfalls positiv hervorgehoben: „... dadurch, dass ich jetzt eben auch Literaturwissenschaften studiere, [...] dieses VWA Thema ist ja extrem literaturwissenschaftlich und es ist einfach dieselbe Art von arbeiten“ (Interview 1, 10.11.2023). Auch

I4 stellt einen starken Bezug zwischen dem Kompetenzerwerb und den Schwerpunkten von VWA und Studium her. Auf die Frage nach der allgemeinen Einschätzung der Förderung von Kompetenzen weist I4 auf die Eigenheiten unterschiedlicher Disziplinen hin, die durch die VWA nicht abgedeckt werden können und fasst kritisch zusammen: „Ich wüsste einfach nicht, wie in einem Kontext von ‚Schreibe eine wissenschaftliche Arbeit zu einem beliebigen Thema aus einer beliebigen Disziplin, der im Grunde eine Reihe verschiedener Genres abdecken kann‘, [...] welche Kompetenz abseits von so kreativem Schreiben dabei gefördert wird“ (Interview 4, 10.11.2023).

Diskussion

Aus diesen Ergebnissen lassen sich zwei primäre Erkenntnisse ziehen. Die Erste bezieht sich auf **Selbstkompetenz** als übertragbare Fähigkeit. Das Erlernen dieser Kompetenz wurde vielfach in den Interviews angesprochen, speziell in Form der selbstständigen Aneignung von Fertigkeiten. Oftmals handelt es sich bei dem Erlernen um Inhalte anderer Kompetenzen, beispielsweise Zitierfertigkeiten, die unter **Informationskompetenz** fallen. Durch Selbstkompetenz, beziehungsweise Selbstständigkeit und Selbstdisziplin, konnten andere Kompetenzen erworben werden und die eigenständige Aneignung von Fähigkeiten weiter gefördert werden. Zusätzlich wurde zwar das Erlernen von anderen Kompetenzen wie **Informationskompetenz** angegeben, allerdings wurde dabei auch betont, dass sich die Anforderungen der VWA in diesen Aspekten stark von Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens unterscheiden. Insbesondere bei inhaltlichen Standards oder formalen Richtlinien divergieren Ansprüche der VWA und universitärer Schreibarbeiten. Diese Kompetenzen wurden also zumeist als nicht auf universitäres Schreiben übertragbar eingestuft. Eine solche Einschätzung ist umso stärker, je mehr Unterschiede zwischen den thematischen und inhaltlichen Schwerpunkten der VWA und dem Studium liegen. Personen, die im Rahmen der VWA Themen bzw. Wissensgebiete aus ihrem Studium behandelten, gaben eine deutlich bessere Möglichkeit des Transfers der erlernten Fertigkeiten an.

Disziplinunabhängig wurde auf ein durch die VWA erlangtes generelles Vorwissen zu wissenschaftlichem Arbeiten verwiesen, dass Personen ohne dieser Erfahrung scheinbar fehle. Die Vertrautheit mit selbstständiger Wissensaneignung, die durch die VWA gewonnen wird, ermöglicht Studierenden einen leichteren Einstieg in universitäres Schreiben. Als wesentliche erworbene bzw. gefestigte Kompetenz, die sich auf späteres wissenschaftliches Arbeiten auswirkt, lässt sich allein **Selbstkompetenz** feststellen. Zwar kann auch der Aspekt der **Vertrautheit** als positive Vorbereitungsleistung markiert werden, allerdings wird sie als solche nur teilweise geschätzt. So sind sich Studierende bewusst, dass einige ihrer Mitstudierenden Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten erst an der Universität entwickeln und sie keine Startvoraussetzung sind. I2 sprach explizit an, dass sie sich das durch die VWA Erlernte – in Bezug auf formale und strukturelle Vorgaben – auch eigenständig für das universitäre Arbeiten angeeignet hätte. Das Erproben eines wissenschaftlichen Schreibprozesses in der Schule wird von ihr als nicht notwendig für die Bewältigung universitärer Aufgaben empfunden.

Die zweite Erkenntnis, die sich aus den Ergebnissen der Interviews ableiten lässt, ist die Relevanz

der Betreuung für die Beurteilung der VWA durch die interviewten Personen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel vermerkt, ist die Einschätzung der VWA dabei nicht von der Kompetenz der Betreuungsperson oder der Form der Betreuung selbst abhängig, sondern von der persönlichen Beziehung zwischen Schreibenden und Betreuungsperson. Diese Erkenntnis lässt sich auch in der Theorie verankern, da Bluckert (2005), wie oben dargelegt, die Rolle der Coachingbeziehung als zentral für die Lernerfahrung konzipiert. Die Etablierung und Förderung dieser Beziehung liegt hier primär bei den Coaches (Behrendt & Greif, 2018), im Falle der VWA also bei den Lehrenden. Bei der Interpretation der Ergebnisse der Interviews in Bezug auf die Coachingbeziehung sollte weiters nicht auf die Erkenntnisse von De Haan, Molynd und Nilsson (2020) vergessen werden. Betreuung spielt eine essenzielle Rolle dabei, wie der Schreibprozess der VWA erfahren wurde. Die Beurteilung der Beziehung mit der Betreuungsperson reflektiert allerdings auch stets die individuelle Grundeinstellung der Schreibenden. Selbst Beziehungen, die durch die Lehrenden etabliert und gepflegt werden, können so negativ wahrgenommen werden und folglich zu einer negativen Gesamteinstellung gegenüber der VWA beitragen. Versuche, die Beziehungsleistung alleinig auf Seite der Betreuenden zu fördern, greifen folglich zu kurz, um die Lernerfahrung durch die VWA zu verbessern.

Conclusio

Die VWA stellt seit einigen Jahren einen Grundbaustein der österreichischen Matura dar, doch in Zeiten von künstlicher Intelligenz wird sie scheinbar mehr denn je in Frage gestellt. Diese Arbeit hatte es sich daher zur Aufgabe gemacht, zu ergründen, welche Fähigkeiten im Prozess des VWA Schreibens erworben werden und inwieweit diese Kompetenzen in die universitären Schreiblaufbahn überführt werden können. Die Resultate der geführten Interviews sind nicht durchgehend einheitlich, sie können aber durchaus als ernüchternd bezeichnet werden, was die Wahrnehmung des konkreten Kompetenzerwerbs betrifft. Mit Ausnahme der **Selbstkompetenz** haben die Interviewten nicht den Eindruck, durch das Verfassen einer VWA die im Beurteilungsraster angeführten Kompetenzen erworben zu haben. **Selbstkompetenz** wird zudem von den Interviewten als relevanteste Fertigkeit für das universitäre Schreiben eingeschätzt. Zusätzlich zur Förderung der **Selbstkompetenz** wird der Aspekt der **Vertrautheit** mit wissenschaftlicher Textarbeit diskutiert. Diese beiden Aspekte konnten im Rahmen der Untersuchung als relevante Fähigkeiten für die Bewältigung von Schreibaufgaben im Laufe des Studiums identifiziert werden. Potentiale für die Vorbereitung auf universitäres Schreiben durch die VWA finden sich also insbesondere bei der Förderung eigenständiger Arbeit sowie breitem Vorwissen zu wissenschaftlichen Praktiken, während spezifische Fähigkeiten sich kaum übertragen lassen.

Das Erlernen von **Selbstkompetenz** und die Herstellung von **Vertrautheit** zeigte sich allerdings nicht als wesentlicher Einfluss auf die Bewertung der Erfahrung mit der VWA. Die Einschätzung der VWA ist auf die Betreuungsbeziehung zurückzuführen, wobei die Beurteilung ebendieser wiederum die generelle (Vor-)Einstellung von Schüler*innen zur VWA zu reflektieren scheint. Um den Erfolg der VWA durch das Lehren von **Selbstkompetenz** mit einer positiven Erfahrung für Schüler*innen zu verbinden, sollte also die Betreuung fokussiert werden. Der Rahmen der hier diskutierten Studie mag zu klein sein, um tiefgreifende Veränderungen des

österreichischen Schulsystems zu rechtfertigen, doch die dargelegten Erkenntnisse und diskutierten Ergebnisse bieten eine Vielzahl von Ansätzen, auf deren Basis großflächige Forschung durchgeführt werden könnte, etwa betreffend einer (Um-)Gestaltung der Betreuung. Deutlich ist: Um den wahrgenommenen Nutzen der VWA zu erhöhen, muss die Betreuungssituation verbessert werden.

Literaturverzeichnis

Bauer, K. A. (2020). *Mentoring als Unterstützungsmaßnahme bei Vorwissenschaftlichen Arbeiten*. [Diplomarbeit, Universität Wien]. U:theses. <https://uthesesunivie.uaccess.univie.ac.at/detail/54334>

Behrendt, P., & Greif, S. (2018). Erfolgsfaktoren im Coachingprozess. In S. Greif, H. Möller, & W. Scholl (Hrsg.). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (163-172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7_81

Bluckert, P. (2005). Critical factors in executive coaching - the coaching relationship. *Industrial and Commercial Training*, 37(7), 336–340. <https://doi.org/10.1108/00197850510626785>

Brunner, K. (2021). *Die Stimme(n) mehrsprachiger Schreibender*. [Diplomarbeit, Universität Wien]. U:theses. <https://uthesesunivie.uaccess.univie.ac.at/detail/59064>

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022a). *Betreuungsperson finden*. Aufgerufen am 08.02.2024 von <https://www.ahs-vwa.at/schueler/thema-finden/betreuungsperson-finden>

Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung. (2022b). *Betreuung Organisieren*. Aufgerufen am 08.02.2024 von <https://www.ahs-vwa.at/lehrpersonen/betreuung-beurteilung/betreuung-organisieren#c8>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Bericht > Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2020*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022c). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Vorwissenschaftliche Arbeit -Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA)*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022d). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Vorwissenschaftliche Arbeit - Unverbindliche Beurteilungshilfe für das Prüfungsgebiet „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA)*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

De Haan, E., Molyn, J., & Nilsson, V. O. (2020). New findings on the effectiveness of the coaching relationship: Time to think differently about active ingredients? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 72(3), 155–167. <https://doi.org/10.1037/cpb0000175>

Eberhardt, L. (2021). *Die Vorwissenschaftliche Arbeit aus der Perspektive von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache* [Diplomarbeit, Universität Wien]. U:theses. <https://uthesesunivie.uaccess.univie.ac.at/detail/59015>

Frenzl, B. (2020). *(Sprach-)Förderung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Hinblick auf die bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit erforderlichen Kompetenzen*. [Masterarbeit, Universität Wien]. U:theses. <https://uthesesunivie.uaccess.univie.ac.at/detail/54201>

Haller, E. E. (2020). *Die Betreuung der VWA am Abendgymnasium Wien* [Diplomarbeit, Universität Wien]. U:theses. <https://uthesesunivie.uaccess.univie.ac.at/detail/54786>

Jungwirth, L. (2020). *Nur eine Frage der Betreuung? Die Herausforderungen der vorwissenschaftlichen*

Arbeit [Diplomarbeit, Universität Wien]. U:thesen. <https://uthesesunivie.uaccess.univie.ac.at/detail/54927>

Karmasin, M., Ribing, R., Braunecker, C. (2019). *Die vorwissenschaftliche Arbeit von A bis Z* (2. Auflage). Facultas.

Keuneke, S. (2017). Qualitatives Interview. In L. Mikos, & C. Wegener (Hrsg.). *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. (2. Auflage, 302-312). UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Mannhardt, S. M., & De Haan, E. (2018). Coaching-Beziehung. In Greif, S., Möller, H., & Scholl, W (Hrsg.). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (85-94). Springer.

Mayring, P., Hurst, A. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In L. Mikos, C. Wegener (Hrsg.). *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (2. Auflage, 494-502). UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Xia, X. (2019). *Video-Tutorials zum Schreiben einer VWA/DA im Bereich DaF/DaZ*. [Masterarbeit, Universität]. U:thesen. <https://uthesesunivie.uaccess.univie.ac.at/detail/52643>