



# ZISCH

zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung



Ausgabe 6/2022

## Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Elisa Rauter, Karin Wetschanow, Alexandra Kratki, Cynthia Gutjahr: „Das ist, wie wenn man in ein Training geht oder ob man alleine trainiert.“ Eine Mixed-Methods-Studie zu Auswirkungen von Schreibklausuren auf Selbstregulation und Produktivität von Studierenden der Universität Klagenfurt.

## Junge Schreibwissenschaft

Sophie Aigelsreiter, Carina Goißer, Anna Stockhammer: Die Entwicklung von Ownership im Verlauf des akademischen Schreibprozessen.

Tim Feind, Viktoria Hauer: Die Sehnsucht nach dem Stift? Motivation und langfristige Veränderungen bei der Auswahl von Schreibinstrumenten.

Sabrina Komarek, Sebastian Drobny, Romana Luftensteiner: Die (Pro-)Seminararbeit. Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Realität.

Ramona Hampp: Hedging. Zum kommunikativen Verständnis zwischen schreibenden Wissenschaftler\*innen und rezipierenden Student\*innen.



Herausgegeben in Kooperation mit der österreichischen  
Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS)

# Impressum

## Herausgeber

Universität Wien  
Center for Teaching and Learning  
Universitätsring 1  
1010 Wien  
www.univie.ac.at

## Für den Inhalt verantwortlich

Center for Teaching and Learning  
Universitätsstr. 5  
1010 Wien  
ctl@univie.ac.at

## Chefredaktion

Erika Unterpertinger, MA & Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nossek

## Herausgeber\*innen der Sektion "GewissS"

Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nossek  
Dr.<sup>in</sup> Karin Wetschanow  
Erika Unterpertinger, MA

## Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Sektion "Schreibmentoring"

Klara Dreo, MA  
Mgr. Michal Dvorecký, PhD  
Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nossek  
Erika Unterpertinger, MA  
Dr.<sup>in</sup> Karin Wetschanow

**Kontakt:** [ctl.schreibassistenz@univie.ac.at](mailto:ctl.schreibassistenz@univie.ac.at)

## Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrektorat

Erika Unterpertinger, Johanna Lindner

## Layout

Erika Unterpertinger

## Visuelle Gestaltung

Klara Dreo

Herausgegeben vom Center for Teaching and Learning (CTL), präsentiert dieses Journal die Ergebnisse, die Schreibmentor\*innen in zwei bis drei Semestern intensiver Beschäftigung mit Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Schreibens im Rahmen des Erweiterungscurriculums "Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von Schreibmentor\*innen" erarbeitet haben.

**zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung** erscheint zweimal im Jahr.  
Die Sektion "GewissS" wird durch ein Peer-Review-Verfahren inhaltlich geprüft.

ISSN 2709-3778

## Editorial

Betrachtet man wissenschaftliches Schreiben, lassen sich unterschiedliche Fokuspunkte setzen: man kann das schreibende Subjekt fokussieren, auf den Schreibprozess, das Produkt genauso wie den Kontext, in den Schreiben als Ganzes eingebettet ist (Knappik, 2018).<sup>1</sup> Dies zeigt auch die neue Ausgabe von zisch.

In der Rubrik **“Interdisziplinäre Schreibwissenschaft”**, die in Kooperation mit der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) herausgegeben wird, kehren wir zurück zur GewissS-Tagung im November 2021. Der Beitrag in der Rubrik basiert nämlich auf dem Vortrag von Elisa Rauter, Karin Wetschanow, Alexandra Kratki und Cynthia Gutjahr. Sie beschäftigen sich mit dem Einfluss von Schreibklausuren auf Selbstregulation und Produktivität im Rahmen ihrer Mixed-Methods Studie.

Die Perspektive auf das schreibende Subjekt bleibt auch im ersten Beitrag der Rubrik **“Junge Schreibwissenschaft”** erhalten. In dieser Rubrik publizieren Schreibmentor\*innen, die im Rahmen des Erweiterungscurriculums **“Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von SchreibmentorInnen”** in der Kooperation von SPL 10 (Deutsche Philologie) und Center for Teaching and Learning (CTL) ausgebildet werden, die Ergebnisse ihrer einjährigen Schreibforschungsprojekte.

Sophie Aigelsreiter, Carina Goißer und Anna Stockhammer untersuchen das Gefühl von Nähe und Distanz zum eigenen Text im Laufe eines Schreibprozesses mit einer eigens entwickelten Methode, der Ownership-Kurve.

Weiter das schreibende Subjekt im Fokus, verschieben Tim Feind und Viktoria Hauer die Aufmerksamkeit darauf, wann im Schreibprozess Schreibende auf analoge und wann auf digitale Schreibinstrumente zurückgreifen.

Ein wichtiger Kontext-Faktor sind Textsorten: Sebastian Drobny, Sabrina Komarek und Romana Luftensteiner untersuchen in ihrem Artikel, welche Erwartungen Studierende und Lehrende an Proseminararbeiten im Bachelorstudium haben. Dafür haben sie Lehrende und Studierende des Instituts für Politikwissenschaft an der Universität Wien untersucht.

Ramona Hampp beschäftigt sich schließlich mit dem Textprodukt und untersucht den Einsatz von Hedging-Ausdrücken bei Studierenden und Wissenschaftler\*innen durch eine Kombination aus Fragebogen und Interviews.

Wir freuen uns auch dieses Mal die Vielfalt der Schreibwissenschaft als Forschungsfeld abzubilden. Das Nebeneinander von **“richtigen Wissenschaftler\*innen”** in der Rubrik **“Interdisziplinäre Schreibwissenschaft”** und der Forschungsarbeit von Studierenden in der Rubrik **“Junge Schreibwissenschaft”** ist uns dabei besonders wichtig. Gerade studentische Forschungsarbeiten öffnen häufig einen Raum abseits von institutioneller Finanzierung, in der sich Studierende engagiert und experimentell tiefergehend mit schreibwissenschaftlichen Themen auseinandersetzen können.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Beiträger\*innen und den Personen, die das Peer-Review in der Rubrik **“Interdisziplinäre Schreibwissenschaft”** übernommen haben. In diesem Sinne wünschen wir viel Freude beim Erkunden der neuen Ausgabe!

Wien, im Juni 2022  
Erika Unterperntinger  
(Chefredakteurin von „zisch“)

<sup>1</sup> Knappik, M. (2018) Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: wbv.

## Inhaltsverzeichnis

Impressum	2
Editorial	3

### Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

<p><b>„Das ist, wie wenn man in ein Training geht oder ob man alleine trainiert.“</b> Eine Mixed-Methods-Studie zu Auswirkungen von Schreibklausuren auf Selbstregulation und Produktivität von Studierenden der Universität Klagenfurt. Elisa Rauter, Karin Wetschanow, Alexandra Kratki, Cynthia Gutjahr (Univ. Klagenfurt)</p>	5
---	---

### Junge Schreibwissenschaft

<p><b>Die Entwicklung von Ownership im Verlauf des akademischen Schreibprozesses.</b> Sophie Aigelsreiter, Carina Goißer, Anna Stockhammer (Universität Wien)</p>	23
<p><b>Die Sehnsucht nach dem Stift?</b> Motivation und langfristige Veränderungen bei der Auswahl von Schreibinstrumenten. Tim Feind, Viktoria Hauer (Universität Wien)</p>	44
<p><b>Die (Pro-)Seminararbeit.</b> Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Realität. Sabrina Komarek, Sebastian Drobny, Romana Luftensteiner (Universität Wien)</p>	60
<p><b>Hedging.</b> Zum kommunikativen Verständnis zwischen schreibenden Wissenschaftler*innen und rezipierenden Student*innen. Ramona Hampp (Universität Wien)</p>	81



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

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

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

### Abstract:

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

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

### Empfohlene Zitierweise:

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



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

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

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

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

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

### Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

## Methode

### Forschungsdesign

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

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

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

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



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

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

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

## Quantitative Erhebung und Auswertung

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

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

Die analysierte Stichprobe besteht aus 23 Bachelorstudierenden, einer Diplomstudentin<sup>2</sup>, 24 Masterstudierenden und 12 Doktoratsstudierenden. Davon gehören zum Zeitpunkt der Datenerhebung 37 Studierende der KuWi-, sieben Studierende der WiWi- und zwei Studierende der TeWi-Fakultät

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

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

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

## Qualitative Erhebung und Auswertung

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

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

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

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

## Ergebnisse

### Teilnahmemotivation, Erwartungshaltung und Nutzungsverhalten

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

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

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

[...] und ich habe mir gedacht, es wäre sicher hilfreich, ähm, wenn so ein bisschen Bibliotheksatmosphäre wäre und wenn man so ein bisschen (.), ja, zum Schreiben gezwungen wird, weil es eben diese strukturierten Abläufe gibt und alle anderen auch schreiben und ich habe mir einfach gedacht, ähm, das ist einmal etwas anderes als zu Hause sitzen und alleine schreiben und sicher auch motivierender. (S02\_M)

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

Okay, so genau, was es alles gegeben hat, weiß ich nicht mehr, aber, ähm, das habe ich gar nicht habe ich gar nicht gebraucht. Ich wollte mich eher auf mich konzentrieren, auf den Text, dass ich vorankomme, dass ich wirklich etwas schreibe. Da habe ich eigentlich von diesen Sachen, von den Angeboten, gar nichts genutzt. (S04\_B)

### Schreibprojektfortschritt und Produktivität

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

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

Ja, wer mich kennt, weiß, dass meine Ziele manchmal ein wenig übertrieben sind. (.) Ähm, meine Ziele waren eigentlich, das darf man gar nicht laut sagen, vier Seminararbeiten zu schreiben, aber eben auf Deutsch, komplett unnormal, unüblich für mich. Ich habe es dann geschafft, eine komplett fertigzustellen und die zweite eben mithilfe von [Name] ihrer Beratung quasi komplett fertigzustellen. [...] (.) Also grundsätzlich ist das vorgegebene, von mir vorgegebene Ziel jetzt nicht so erreicht worden, aber ich war dann trotzdem, also es waren beide Arbeiten ein Sehr Gut, also, habe ich mir gedacht, dann war die aufgewendete Zeit für die zwei intensiver. Hat es halt doch etwas gebracht. (S10\_B)

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

Also, ich habe es [das Ziel] nicht ganz erreicht, aber, ähm, trotzdem habe ich, wie schon gesagt, bei weitem mehr geschafft und erreicht, als ich zu Hause alleine oder in der Bibliothek geschafft hätte und so gesehen war ich doch sehr zufrieden, weil es ist wirklich ein Großteil weitergegangen und es war dann nicht mehr so viel. (S02\_M)

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

## Auswirkungen auf den Schreibprozess

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

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

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

Ja, wie gesagt, das ist, wie wenn man in ein Training geht oder ob man alleine trainiert. Und in der Gruppe ist einfach, dass man irgendwie motivierter bleibt, auch wenn die jetzt nicht alle daneben stehen und sagen „mach weiter“, sondern einfach die Tatsache, dass mehrere Menschen auch genau das Gleiche tun (lacht). (S12\_D)

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

Es hat eine Tagesstruktur mit hineingebracht. Auch die Pausen, also weil man dann doch durch die Kontrolle auch durch die Kamera [im Online-Setting] und durch die Anwesenheit mehr oder weniger etwas gezwungen ist, das durchzuziehen, diese Pausen einzuhalten, dann hat man da auch selbst so einen Leitfaden, den man selbst nicht so diszipliniert durchzieht, wenn man den sich selbst setzt und das einfach nicht zurück kontrolliert wird. (S09\_B)

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

Ja, also ich glaube, dass meine, ähm, Aufmerksamkeit einfach in den vierzig Minuten Arbeitsphasen noch stärker war als üblich und das kommt wahrscheinlich auch durch die Unruhephasen, kann ich mir vorstellen. (S03\_M)

Eben einfach in der Schreibphase geht einfach sehr viel weiter, in der Unruhephase nehme ich mir die Unruhephase und wenn ich eben selbst schreibe, schreibe ich (.) eine Stunde, zwei Stunden einfach durch, merke dann aber, dass eben, ich sage einmal Energy [Anm.: englische Aussprache] und halt auch leider Qualität des Textes oder des Geschriebenen nachlassen, weil einfach das Gehirn abschaltet. Und deshalb schreibe ich da auf jeden Fall viel besser durch die Struktur und in der Gruppe auch, kommt mir vor, konzentrierter. Also das habe ich bei mir gemerkt. Dadurch dass die anderen auch leise sind und tippen (.), ist es einfacher, sich zu konzentrieren. (lacht) (S10\_B)

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

Ja, wenn man zum Beispiel mit sich selbst nicht zufrieden war am Abend, was ja auch vorkommt, dass das / Man hat sich gegenseitig aufgebaut. Also das habe ich auch ganz toll gefunden, weil ich weiß nicht, wenn ich von der Arbeit einen schlechten Tag habe, dann gehe ich halt, aber da war es so, dass die anderen gesagt haben „Ach ge, morgen wird schon besser!“ und, ähm, es war halt einfach so, man hat sich ein bisschen aufgehobener gefühlt, als wie wenn man da allein im stillen Kämmerlein dahinschreibt. (S05\_D)

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

Ja, dass ich gemerkt habe, dass jeder einmal (.) Ups and Downs hat. (lacht) Dass man vielleicht auch einfach einmal einen schlechten Tag haben kann, wo nicht so viel geht, und dass das auch in Ordnung ist. Das habe ich wieder gemerkt. (S03\_M)

So ein Tag ist immer ein Prozess und man startet und man hat ja dann seine seine Löcher. [...] Für mich war es gut zu sehen, dass das alle haben, dass praktisch ich (.) nicht die Einzige bin, die jetzt dann einmal / So am Nachmittag kriege ich immer einen Hänger, zum Beispiel, dass aber dann mehrere am Abend auch berichtet haben, dass es ihnen gleich geht. (S05\_D)

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

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

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

Ähm, was mir am meisten in Erinnerung geblieben ist, das sind die Workshops. Die waren super als Auflockerung zwischendurch und auch, um noch einmal neuen Input zu bekommen und neu über die eigenen Texte nachzudenken, muss ich sagen. Ja, man war eben nicht so alleine mit sich, sondern hat immer wieder neue Inputs bekommen. (S08\_B)

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

Also ich wusste, dass es die Angebote gibt, was vielleicht auch irgendwie beruhigend ist für mich, aber ich habe sie jetzt nicht wahrgenommen. (S03\_M)

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

## **Förderung von Selbstmanagement skills**

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

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

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

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

Es war immer in der/ in der Früh, dass man irgendwie gesagt hat, was habe ich jetzt vor oder was / was ist jetzt mein / mein Ziel für den Tag und man hat das auch irgendwie in dieses Tagebuch da reingeschrieben. (.) Ähm / welche / was man sich so plant für die Woche und so. Und es war irgendwie sehr strukturiert (..) und (.) man hat irgendwie mehr vor Augen gehabt, wo will ich hin, was will ich schaffen, in welchen Portionen und das hat mir schon sehr geholfen, finde ich, (.) ähm, dass man weiterkommt. (S12\_D)

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

Also auch auf den Tag gesehen, haben mir die Unruhephasen zum Beispiel gut getan, wenn ich dann irgendwie abgespült habe oder Wäsche aufgehängt habe, ähm, und dafür eben auch Zeit eingeplant war und meinen Kopf quasi in der Zeit einmal ausschalten konnte. (S03\_M)

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

Also ich bin eher ein Mensch, ich, hm (nachdenklich), prokrastiniere oder oder schiebe das selber auf und dann mache ich das auf einmal inner/innerhalb von zwei Tagen und bin dann nach zwei Tagen voll KO, weil voll Kaffee und Red Bull und nicht geschlafen und Augenringe bis zu den Knien, ähm, muss nicht sein, ja. (lacht) Das könnte ich anders / (S09\_B)



Und ähm, was auch immer wieder betont wurde von den Schreibberaterinnen, war, dass wir uns diese Pausen dann auch wirklich nehmen sollen, aktiv, und aufstehen und uns bewegen. Das war auch sehr wichtig. Weil man neigt ja manchmal dazu, wenn man dann drinnen ist im Flow, dann irgendwie drei Stunden durchzumachen und danach nicht mehr zu können. (S08\_B)

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

### Verankerung von Selbstmanagementskills

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

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

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

Ja also, eben das das Planen, das wirklich Entscheiden „Was mache ich?“ und „Was mache ich nicht?“, damit man sich auch nicht so so verzettelt, weil sonst arbeite ich manchmal doch einmal an der Ecke, dann an der Ecke und dann verliere ich mich so, sondern wirklich das so ein bisschen strukturiertere Arbeiten und Zielsetzen. Und ja, die Zeiteinteilung, ähm (..), ja und auch dieses Sich-den-ganzen-Tag-freizunehmen zum Schreiben. Das habe ich vorher nicht so gemacht, aber das ist einfach für mich viel besser, weil ich dann nicht so abgelenkt bin von Terminen, die erst drei/ (zu?) Stunden sind, aber wo ich mich dann einfach nicht mehr so gut konzentrieren kann. (S02\_M)

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

Also wie gesagt, vor allem diese Struktur habe ich mir mitgenommen und eben auch, dass man (.) sich Zeit nehmen darf, in ein Schreibprojekt einzutauchen. Es / Man soll einerseits schon zielgerichtet sein, aber andererseits können wir nicht / kann man nicht auf Knopfdruck dann produzieren. Wir sind ja Menschen. Ähm, und ich habe auch gelernt, dass auch Lesen sehr wichtig ist, Recherchieren sehr wichtig ist, also dass es nicht immer nur darauf ankommt, wie viele Seiten produziere ich, sondern auch, welche Qualität produziere ich auf diesen Seiten [...] und das braucht Zeit, aber die Zeit muss auch da sein. Also das habe ich gelernt. (S05\_D)

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

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

Aber, ähm, ich werde auch sicher weiterhin in die Schreibwochen gehen, (.) weil es einfach eine gute Gelegenheit ist, sich Auszeit zu nehmen und konzentriert eine Woche zu arbeiten. (S05\_D)

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

Also ich habe natürlich dann auch versucht, mit meiner Freundin einmal diese Struktur einzuhalten. (.) Ähm, das hat eher so mäßig funktioniert. (...) Ja und, (.) ja, ich weiß nicht, also wenn die Struktur vorgegeben ist, ähm, ist wirklich leichter, wenn wirklich einer da ist, der verantwortlich ist, auf die Uhr zu schauen und dann auch (.) irgendwie (.) ein paar einleitende Worte spricht oder sagt, ja / Oder auch (.), wenn man halt ihn kurz redet, kurz Pause macht, ähm, genau und, wie gesagt, ich habe versucht, die dann auch irgendwie einmal zu übernehmen, aber das hat nicht so gut geklappt, ehrlich gesagt. (S03\_M)

Ähm, man könnte mit viel Aufwand die einzelnen, ähm, (..) Angebote nachbilden, aber da braucht man viel Leute dafür und da hat man halt alles aus einer Hand. Man geht hin, man ist geführt, man hat das gute Rundumgefühl, man hat die Struktur, es schaut einer auf die Uhr und sagt dann „Jetzt reicht es oder jetzt tust du weiter.“ (.) Und du brauchst dich um die Sachen nicht kümmern. Also sie nehmen dir schon sehr viel ab. (S06\_M)

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

autonomen Schreibgruppen hin, die aus Schreibklausuren hervorgegangen sind:

Wir haben ja diese autonome Schreibgruppe gegründet (..), wo uns dankbarerweise vom SchreibCenter jetzt dieser autonome Schreibraum auf Moodle zur Verfügung gestellt wird und da haben wir jetzt eben eine Whatsapp-Gruppe gegründet, ein paar Schreib/ Tippende von heute eben, weil wir gesagt haben, damit wir eben dieses Gruppenschreiben halt vielleicht auch beibehalten, weil wir alle gemerkt haben, dann tut man halt mehr und einen autonomen Schreibraum haben, aber dann im Endeffekt wieder alleine drinsitzen ist dann wahrscheinlich auch nicht so zielführend. Deshalb das wird mich, auf jeden Fall hoffentlich, positiv auf meinem Weg weiterhin begleiten. (S10\_B)

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

## Diskussion und Konklusion

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Die Entwicklung von Ownership im Verlauf des akademischen Schreibprozesses

Sophie Aigelsreiter, Carina Goißer, Anna Stockhammer (Universität Wien)  
Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Erika Unterpertinger, Universität Wien)

### Abstract:

Die explorative Untersuchung in qualitativem Rahmen behandelt die Entwicklung des Gefühls von Ownership im Bezug auf ein akademisches Schreibprojekt. Mithilfe von narrativen Interviews mit Ang-listik-Studierenden verschiedener Studienlevels wurde die Entwicklung dieser Gefühle im Kontext der jeweils gegebenen Rahmenbedingungen des Schreibprojekts erfragt. Die Interviews begannen mit der Zeichnung einer Kurve, die in ein neutrales Schreibprozessmodell eingetragen wurde und welche die Veränderung der Gefühle von Ownership über ein Schreibprojekt hinweg darstellt. Weiterführend werden diese Zeichnungen mit den Interviews in Zusammenhang gebracht und analysiert. Insbesondere die Gegebenheiten im Seminar und an der Universität (darunter Personen, Vorgaben und Arbeitsbedingungen) explizierten sich als besonders einflussreich, da die Möglichkeit zur selbstständigen Strukturierung der Arbeitsweise Studierende dazu befähigt, sich dem Projekt näher und verbundener zu fühlen. Das inkludiert die Verteilung von zeitlichen Ressourcen sowie die Option zum Austausch mit verschiedenen Personen. Diese Wirkzusammenhänge können allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe nicht verallgemeinert werden.

**Keywords:** Ownership, Gefühle beim Schreiben, Nähe, Distanz, akademischer Schreibprozess, Verbundenheit

### Empfohlene Zitierweise:

Aigelsreiter, S., C. Goißer, & A. Stockhammer (2022): Die Entwicklung von Ownership im Verlauf des akademischen Schreibprozess. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 6, 23-43. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220602>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

# Die Entwicklung von Ownership im Verlauf des akademischen Schreibprozesses

Sophie Aigelsreiter, Carina Goißer, Anna Stockhammer (Universität Wien)

## Einleitung

Forscher\*innen sind sich einig, dass das Ausmaß an empfundener Ownership, also Gefühle des Besitztums sowie der emotionalen Verbundenheit mit einem Objekt oder abstraktem Konzept, die Arbeitsmoral und -weise nicht nur unter Angestellten positiv beeinflussen kann, sondern auch unter Studierenden (Hanauer et al., 2012; Liu et al., 2012; Nicholes, 2017). Objekte, die im akademischen Bereich eine essentielle Rolle für Studierende einnehmen und unter anderem als Ausgangspunkt für die Entstehung solcher Ownershipgefühle betrachtet werden können, sind akademische Arbeiten. Dem subjektiven Gefühl, einen selbst verfassten Text als zu sich selbst zugehörig und persönlich wichtig zu empfinden beziehungsweise sich ihm nahe oder distanziert gegenüber zu fühlen, ist in der deutschen Schreibwissenschaft bislang allerdings wenig bis keine Aufmerksamkeit geschenkt worden. Um sich dem komplexen Thema Ownership im Schreibprozess zu nähern, fokussiert diese Arbeit die psychologisch-emotionale Perspektive in Abgrenzung zu linguistischen und rechtlichen Auffassungen von Ownership. Die Untersuchung basiert auf einem prozessorientierten Zugang, der eine Betrachtung von Ownership in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses ermöglicht (Sennewald, 2021). Zudem werden kontextuelle Rahmenbedingungen (soziale, formale), die in die akademische Schreibprozesse eingebettet sind, in die Untersuchung miteinbezogen, da diese in unterschiedlicher Weise Einfluss auf die Ausbildung sowie die Art der Erfahrung von Ownershipgefühlen haben können.

Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf die Entwicklung von Ownershipgefühlen im Laufe eines akademischen Schreibprozesses. Im Zentrum des Interesses stehen subjektiv empfundene Gefühle von Ownership, operationalisiert durch Nähe und Distanz zum eigenen Schreibprojekt, dargestellt durch selbst gezeichnete Ownershipkurven der Interviewees. Basierend auf den Interviewerträgen sowie der Theorie von Brown et al. (2013) werden in einem weiteren Schritt Motive, Routen und Faktoren im Hinblick auf die Entstehung und Beeinflussung von Ownershipgefühlen beim akademischen Schreiben ausgemacht und ihre Relevanz aus schreibdidaktischer Perspektive diskutiert.

## Theoretische Einbettung

Ownership als theoretisches Konzept zur Optimierung von Arbeitsabläufen findet sich häufig im Kontext der Organisationsstruktur von Unternehmen verortet – quantitative wie qualitative Untersuchungen haben sich bisher auf diesen Bereich fokussiert. Ziel ist dabei, das Verhalten der Mitarbeitenden auf Basis einer Verbindung zu der höheren Entität des Unternehmens zu evaluieren und Optionen zur Erhöhung der Intensität festzustellen. Verstärkte Gefühle von Ownership sorgen nämlich für eine erweiterte Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, was eine gesteigerte Produktivität sowie



Motivation bewirken kann (Liu et al., 2012). Es fehlt allerdings der Blick auf jene Aspekte, die die Entstehung von Ownership fördern (Liu et al., 2012) und die sich mit geringen Abwandlungen ebenso auf andere Bereiche wie das akademische Arbeiten übertragen lassen.

Vereinzelt lassen sich erste Annäherungen an Ownership im akademischen Kontext beispielsweise bei Daisey (2009) finden, allerdings ohne genau zu klären, was unter dem Konstrukt zu verstehen ist. Die Autorin berichtet in ihrem Artikel über Schreiberfahrungen und Glaubenssätze von Lehramtsstudierenden, dass die wahrgenommene Bedeutung eines Themas und das persönliche Interesse stark mit einem Gefühl von Ownership zusammenhängt. Lehramtskandidat\*innen, die wenig bis keine Freude am Schreiben haben, gaben an, in ihren bisherigen Schreibprojekten zumeist keine Wahl beim Thema gehabt sowie Ermutigung zum selbständigen Erarbeiten eines Themas vermisst zu haben. Jene Studierende würden häufig aus der Motivation heraus schreiben, lediglich einen Kurs zu bestehen oder die\*den Professor\*in zufriedenzustellen, ohne eine authentische Leser\*innenschaft als Publikum vor Augen zu haben. Diese der Schreibmotivation abträglichen Rahmenbedingungen wirken sich negativ auf das Gefühl aus, einen Text für sich zu beanspruchen (Daisey, 2009).

Eine andere Herangehensweise wählt Nicholes (2017) mit seiner Studie zur quantitativen Messung von Ownership bei Studierenden in Hinblick auf kreatives versus akademisches Schreiben. Er machte das psychologische Konstrukt Ownership messbar, indem er es als Gefühl operationalisierte, dass persönliche Verantwortung für einen Text übernommen und dieser zugleich als subjektiv wichtig empfunden wird. Während Nicholes (2017) zwar den Grad an empfundener, psychologischer Ownership misst, verweist er explizit darauf, dass es weiterer qualitativer Studien bedarf, welche den Fokus darauf legen, wie das subjektive Gefühl von Ownership zustande kommt beziehungsweise welche Faktoren beeinflussen, wann ein Text von Studierenden als zu ihnen zugehörig wahrgenommen wird.

## **Definition von Ownership**

An dieser Stelle lässt sich mit einer Definition von Ownership ansetzen. Nach Pierce et al. (2003) formiert sich Ownership aus kognitiven wie affektiven Elementen und bewahrt daher stets einen gewissen abstrakten Charakter (Dawkins et al., 2015). Das Gefühl von Ownership expliziert sich, wenn eine Person etwas oder jemanden als zugehörig zu sich selbst wahrnimmt. Das kann sowohl auf abstrakte Konzepte wie auch auf physisch Gegenständliches gerichtet sein (Brown et al., 2013). Damit einher geht das Potential eines „extended self“ (Pierce et al., 2003, 319), welches eine Repräsentationsfunktion des\*der Schreibenden selbst ermöglicht. Diese Gefühle äußern sich beispielsweise durch die Verwendung von Possessivpronomen (Brown et al., 2013). Eine vereinfachte Variante dieses Konzeptes zur einfacheren Vermittlung an die Interviewten findet sich am Ende der Methodik.

Im Folgenden stehen einerseits die intrinsischen Motive im Vordergrund, die das Bedürfnis nach Ownership hervorbringen können. Andererseits werden die extrinsischen Faktoren aufgearbeitet, die ein Gefühl von Ownership ermöglichen oder begünstigen. Im vorliegenden Projekt nehmen wir eine stete Wechselwirkung dieser zwei Parameter an und verwenden außerdem die Formulierung Gefühle von Ownership, um auf die erhöhte Subjektivität hinzuweisen. Dieser Schritt scheint essentiell, da das abstrakte Konzept an sich von außen nicht zu erkennen ist.

## Motive und Routen zur Entwicklung von Ownership

Brown et al. (2013) erarbeiten drei konkrete Routen für die Entwicklung von Ownership, nämlich das Erfahren von Kontrolle, das Erlangen von Wissen und/oder die Investition in das Ziel. Diese beziehen sich jeweils auf intrinsische Bedürfnisse – sogenannte „human motives“ (Pierce et al., 2003, 88), die nach Pierce et al. (2003, 88) eine bedeutende Rolle spielen, um zu erklären, warum Menschen nach Ownership streben.

Ein solches Bedürfnis ist u. a. der Wunsch nach Selbstwirksamkeit. Dieser wird zunächst von der Umgebung angeregt. Menschen möchten ihre Entscheidungen und ihr Tun, vor allem im beruflichen Rahmen, als wirksam erfahren (Liu et al., 2012). Das Gefühl, innerhalb des jeweiligen Wirkungsbereichs kompetent zu sein sowie Kontrolle über das Geschehen zu haben, tragen maßgeblich zu Selbstwirksamkeitserfahrungen bei.

Damit verknüpft, aber auch separiert zu betrachten, ist das Bedürfnis, eine Eigenidentität auszubilden, die in der Gesellschaft kommuniziert werden kann. Beziehungen mit anderen Personen, Verbindungen mit Objekten oder abstrakten Ideen und Konzepten ermöglichen es, die eigene Identität zu reflektieren und zu explorieren (Brown et al., 2013). Gleichzeitig können sich Gefühle von Ownership wiederum in Bezug auf materielle und immaterielle Objekte manifestieren (Dittmar, 1992). Etwas als sein eigen zu empfinden kann gleichbedeutend sein mit dem, was Dittmar (1992, 86) als „symbolic expressions of the self“ bezeichnet, da jegliche Art von Objekten mit der eigenen Identität und Individualität verbunden sind. Je mehr wir in Interaktion treten mit dem, was wir als unser Eigen wahrnehmen und über dessen Bedeutung nachdenken, desto mehr formiert und entwickelt sich „our sense of identity“ (Dittmar, 1992, 86).

Die Suche nach etwas, das Brown et al. (2013, 320) als „a place in which to dwell“ bezeichnen, gilt als drittes Bedürfnis. Damit ist ein Ort angesprochen, den ein Mensch als seinen eigenen ansieht, an dem er sich zurechtfinden sowie entfalten kann – das bedeutet, Handlungsmöglichkeiten zu kennen und bereit zu sein, diese zu nutzen. Aufgrund dessen sind Menschen dazu gewillt, Zeit und Energie in Ziele zu investieren, die Potential haben, ein solcher Ort zum Verweilen zu werden (Pierce et al., 2001).

Aus den beschriebenen intrinsischen Motiven leiten sich drei Routen ab, über die das Gefühl von Ownership erreicht werden kann (Pierce et al., 2003). Diese Routen treten nicht nur oft in Kombination auf, sondern überlagern sich auch, was mit einem intensivierten Gefühl von Ownership einhergeht. Die drei Routen nach Brown et. al (2013) sind:

- die Erfahrung von Kontrolle über einen Gegenstand oder eine Person,
- das Erlangen von Wissen über das Ziel zur Verbindung mit der eigenen Person,
- die Investition in das Ziel (zeitliche, emotionale, materielle, strukturelle Ressourcen).

Eine streng isolierte Betrachtung beziehungsweise Identifikation dieser Routen ist ein anspruchsvolles Unterfangen und entspricht nicht dem Ziel der nachfolgenden Untersuchung. Jene drei Routen werden außerdem nicht konkret den obig erläuterten intrinsischen Bedürfnissen zugeordnet. Brown et al. (2013, 324) führen des Weiteren fünf „core job dimensions“ an, im Folgenden als Dimensionen der Aufgabe bezeichnet, welche bei Erfülltsein für ein erhöhtes Entstehungspotential von Ownership sorgen können. Bei den Dimensionen handelt es sich um:

1. „skill variety“ als die Vielfalt von Fähigkeiten und Tätigkeiten im Zuge einer Aufgabe,
2. „task identity“ als die Involviertheit in sämtliche Arbeitsschritte vom Anfang bis zum Ende einer Aufgabe, Einbringen der eigenen Person,
3. „task significance“ als die wahrgenommene Tragweite und Relevanz des Aufgabenergebnisses für andere Personen,
4. „autonomy“ als potentielle autonome Entscheidungen und Handlungen beim Ausführen einer Aufgabe,
5. „feedback“ als die Möglichkeit zur Einschätzung der individuellen Fähigkeiten durch das Design der Aufgabe (Brown et al., 2013, 324).

Die Formulierung der Dimensionen deutet dabei bereits an, dass die Komplexität des „jobs“, der Aufgabe, im Fokus steht und die Entstehung von Ownership zentral beeinflusst. Eine geringere Komplexität ermöglicht dem Subjekt weniger Möglichkeiten, die eigene Identität auszuprobieren und zu formen. Vielmehr spürt es mehr Restriktionen und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist nur verringert möglich. Somit wird eine Widerspiegelung von sich selbst in der Arbeit verhindert. Die Betrachtung dieser fünf Dimensionen veranschaulicht, wie wichtig es für Personen ist, Personalisierungsoptionen zu haben. Liu et al. (2012) sprechen daher die explizite Empfehlung aus, Aufgaben zu konstruieren „that foster a climate of control to facilitate positive feelings of possession“, insofern diese eine verschiedenartige Einwirkung ermöglichen und Repetition vermieden werden kann (Liu et al., 2012, 891). Das folgende Kapitel dient der Veranschaulichung der zuvor erläuterten Aspekte im Kontext des Schreibprozesses einer wissenschaftlichen Arbeit.

## **Ownership im akademischen Schreibprozess**

Im akademischen Setting ist das Schreiben eine Tätigkeit, die Studierende zu Selbstermächtigung führen kann, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Gedanken einer größeren Community mitzuteilen (Daisy, 2009). Das akademische Schreiben wurde von Dewsbury (2014) als external, institutionalisiert sowie autoritativ bezeichnet, was mit dem Verlust der eigenen Stimme einhergehen kann. Nicholes (2017) hingegen postulierte in seiner Studie, dass sowohl im kreativen als auch im akademischen Schreibprozess ein Gefühl von Ownership Einzug hält, wenn auch mit verschiedenen Ausprägungen. Er konnte feststellen, dass sich eine Hierarchie hinsichtlich des Levels an wahrgenommener Ownership bei kreativen und akademischen Schriftstücken herauskristallisierte. Bachelorstudierende zweier amerikanischer Universitäten empfanden einen höheren Grad an Ownership bei kreativen Texten, Masterstudierende und Dissertant\*innen hingegen bei akademischen Arbeiten. Die zwei letzten Gruppen genauer betrachtet, zeigte sich wiederum ein stärkeres Ownershipgefühl bei argumentativen Aufsätzen als bei Forschungsarbeiten (Nicholes, 2017).

Von einem weiteren Blickwinkel aus betrachtet sind Ownershipgefühle ein Aspekt im akademischen Schreibprozess, der die Freude am Schreiben an sich erhöht. Dadurch wird die Identifikation als Schreiber\*in gefördert und die Motivation sowie das Engagement gesteigert (Daisy, 2009). Auch die Verbundenheit mit dem eigenen akademischen Text hängt mit dem Gefühl von Ownership zusammen

(Cheung et al., 2018). Cheung et al. (2018) stellten fest, dass Akademiker\*innen verschiedener Institute rückblickend das Gefühl von Ownership während spezifischer akademischer Schreibprozesse als persönlich und subjektiv konnotierten sowie Stolz und Fürsorge für den betreffenden Text empfanden. Im Folgenden werden der akademische Schreibprozess und dessen Phasen zunächst genauer definiert, um anschließend in Verbindung mit dem Gefühl von Ownership gesetzt zu werden. Annahmen dazu, zu welchen Zeitpunkten das Gefühl von Nähe zu einem akademischen Text erhöht beziehungsweise niedrig ist, werden aufgestellt.

## **Das Schreibprozessmodell nach Hayes**

Für das theoretisch fundierte Verständnis des Forschungsvorhabens greifen wir auf das Schreibprozessmodell nach Hayes (1996) zurück. Obgleich der Anspruch des Modells im Sichtbarmachen von Einflussfaktoren für gelingende oder misslingende Schreibprozesse liegt, kann es zugleich als Sammlung begünstigender Komponenten für die Entstehung von Ownership gesehen werden. Speziell das von Hayes (1996) postulierte Zusammenspiel aus äußeren (sozialen) und inneren (motivational-affektiven) Einflüssen auf den Schreibprozess kann produktiv gemacht werden. Äußere Faktoren umfassen beispielsweise soziale Erfahrungen und Orientierung an der Leser\*innenschaft. Zu sozialen Erfahrungen zählen frühere Schreiberfahrungen, die sich förderlich oder hemmend auf gegenwärtige Textproduktionen auswirken können (Hayes, 1996). Zusätzlich prägt der Umstand, dass die Adressat\*innen eines akademischen Textes zugleich die Bewertenden sind, ebenso das Schreibprojekt. Girgensohn und Sennewald (2012) resümieren in ihrer Auseinandersetzung mit Hayes' kognitivem Schreibprozessmodell, dass „Schreibprozesse [...] immer auch von äußeren Einflüssen abhängig“ (19). Dieses Verständnis lässt sich um die Perspektive der angesprochenen kontextuellen Rahmenfaktoren erweitern, instituts- und/oder seminarspezifische Vorgaben und Einschränkungen als solch äußere Einflüsse mitzudenken.

Während Hayes (1996) Motivation vor allem durch methodische Wahlmöglichkeiten und Mittel-Zweck-Analysen bei der Erreichung von kurz- und längerfristigen Schreibzielen beeinflusst sieht, ergänzen Girgensohn und Sennewald (2012) die motivationale Komponente um persönliches Interesse am Thema und die Wahrnehmung authentischer Aufgabenstellungen. Bezugnehmend auf die Affekte spricht Hayes (1996) von individuellen Vorprägungen sowie persönlichen Überzeugungen und Einstellungen dem Schreiben gegenüber. Haben Studierende das Gefühl, dass sie mit ihrem Handeln, dem Schreiben, etwas bewirken und gleichzeitig Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, kann eine positive Einstellung zum Schreibprojekt gelingen.

## **Das Gefühl von Ownership innerhalb der Schreibphasen**

Im weiteren Verlauf unseres Forschungsvorhabens stützen wir uns auf das Schreibphasenmodell nach Girgensohn und Sennewald (2012). Sie unterteilen den Schreibprozess in fünf Phasen, welche als „idealtypisch für den Verlauf eines Schreibprozesses“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, 101) aufgefasst werden:

1. Orientierung verschaffen, Ideen sammeln, Thema planen,
2. Gliederung/Strukturierung entwerfen, Daten erheben/auswerten,
3. Rohtext verfassen,
4. Rohtext überarbeiten, Feedback einholen,
5. Finalen Text korrigieren und layouten.

In den Schreibphasen des Schreibprozessmodells nach Girgensohn und Sennewald (2012) kann nun die Entstehung, Aufrechterhaltung oder Beeinflussung des Gefühls von Ownership von Studierenden unterschiedlich ablaufen. In der Forschung zu Gefühlen von Ownership im akademischen Schreibprozess wird in Bezug auf die Beeinflussung von diesem ein zentraler Standpunkt genannt: der Einfluss des\*der Lehrenden in der jeweiligen schreibintensiven Lehrveranstaltung (Cheung et al., 2018; Daisy, 2009). Laut Schreibprozessmodell nach Girgensohn und Sennewald (2012) befinden sich die Studierenden hierbei in der ersten Phase ihres Schreibprojekts, in der ein Thema geplant und Ideen gesammelt werden. Daisy (2009) bezeichnet es als wichtig, dass Lehrende den Studierenden eine freie Themenwahl bei ihren Schreibprojekten ermöglichen, um ein Gefühl von Ownership zu fördern. Auch Cheung et al. (2018) sehen hier einen Zusammenhang: Haben Lehrveranstaltungsteilnehmer\*innen die Wahrnehmung, dass sie nur für die Lehrenden schreiben, bleibt das Gefühl von Ownership aus und die Freude am Schreiben selbst wird minimiert. Die Lehrveranstaltungsleitung spielt folglich eine tragende Rolle, vor allem dadurch, dass sie Studierenden beim Start des Schreibprozesses einen hohen Anteil von Freiheit lassen kann. Somit kann nicht nur ein Gefühl von Ownership entstehen, sondern auch die Motivation, das Engagement und der Schreiberfolg gesteigert werden (Cheung et al., 2018).

Abgesehen von den Rahmenbedingungen einer schreibintensiven Lehrveranstaltung im akademischen Setting kann Ownership besonders in den nächsten zwei Phasen des Schreibprozessmodells, die die Strukturierung, Gliederung und schließlich das Verfassen des Textes beinhalten, hervorgerufen werden. Dies geschieht vor allem dann, wenn von Studierenden Verantwortung für das Schreibprojekt übernommen wird, sie dessen Wichtigkeit erkennen und ein Gefühl von Loyalität entwickeln (Hanauer, 2012). Auch während der letzten zwei Phasen des Schreibprozessmodells können sich Gefühle von Ownership bei den Studierenden intensivieren. Indem Feedback eingeholt und der Text vervollständigt sowie abgegeben wird, kommt es zu einer Veröffentlichung von diesem entweder im Rahmen eines Seminars oder in der scientific community. Daisy (2009) konstatiert, dass das Teilen von akademischen Schreibprojekten mit Freund\*innen, Studienkolleg\*innen oder Verwandten das Gefühl von Ownership bei den Autor\*innen erhöht. Auch Cheung et al. (2018) sieht einen Zusammenhang zwischen der Identifikation von Studierenden als Schreibende und dem Maß an Ownership beim akademischen Schreiben dadurch, dass sich Studierende bei einer Veröffentlichung oder bei der Einholung von Feedback als Autor\*innen präsentieren.

Nach Durchsicht der Literatur kristallisierten sich abschließend folgende Annahmen heraus, die in den folgenden Kapiteln bearbeitet werden sollen:

1. Für die Studierenden ist das Gefühl von Ownership zumeist etwas Unbewusstes, welches sich lediglich in spezifischen Momenten der erhöhten (Un-)Zufriedenheit expliziert.
2. Masterstudierende empfinden beim Verfassen ihrer Arbeit ein höheres

Verantwortungsbewusstsein als Bachelorstudierende, da das Verantwortungsbewusstsein durch den Eintritt in eine wissenschaftliche Diskursgemeinschaft und den Status der individuellen epistemologischen Entwicklung verstärkt ist.

3. Die Ownershipkurve verdeutlicht bildlich den schwankenden Zustand von Ownership und ermöglicht ein Erkennen von unsicheren Momenten im Schreibprozess.

## Forschungsdesign und Methode

Im Zuge des Projekts wurden vier Anglistik-Studierende unterschiedlicher Studienlevels (zwei Bachelorstudierende, eine Masterstudierende, ein Doktoratsstudent) der Universität Wien als Interviewpartner\*innen akquiriert. Dader Studiengang Anglistik (inklusive Lehramt) ein schreibintensiver ist, eignet er sich als Ausgangspunkt für unser Vorhaben. Um dem Anspruch eines explorativen, qualitativen Forschungsdesigns zu entsprechen, haben wir halbstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt. Als Einstieg in die Interviews diente eine grafische Darstellung des Schreibprozesses, um den Studierenden eine Orientierung an die Hand zu geben. Die visuelle Kategorisierung der beim Schreiben auftretenden Phasen ermöglicht eine nachvollziehbare Gesamtdarstellung dessen, was Schreibprozesse kennzeichnet (Girgensohn & Sennewald, 2012). Die verwendete Vorlage orientiert sich am Schreibprozessmodell von Girgensohn und Sennewald (2012). Angelehnt an Wolfsberger (2016) lassen sich die Phasen zusammengefasst als Überblick, Struktur, Rohtext, Überarbeitung und Korrektur bezeichnen. Diese Einteilung ermöglicht es zum einen, den „gesamten Arbeitsprozess des Schreibens für den Schreibenden [oder die Schreibende] auf einen Blick darzulegen“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, 101). Zum anderen gewährt das Modell einen raschen Blick auf die abgrenzbaren Teilkomponenten des Schreibprozesses. Den Interviewees konnte dadurch ein Rahmen geboten werden, ihren Schreibprozess sowie ihre Herangehensweisen und dazugehörige Gefühle und Assoziationen im Hinblick auf die verschiedenen Phasen retrospektiv zu reflektieren und bewusst zu machen (Wolfsberger, 2016). Das Anfertigen einer Zeichnung – in unserem Fall der Ownershipkurve – in der Schreibwissenschaft dient der Selbstreflexion und lässt im anschließenden Interview ein tiefgründiges Nachdenken über den jeweiligen Gegenstand zu. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden die Interviewees gebeten, ihre Zeichnung mit einem Pseudonym zu versehen.

Die Interviews basierten auf Erinnerungsleistungen der Studierenden, wobei Bachelorstudierende auf eine (innerhalb des letzten Jahres verfasste) Seminararbeit zurückblicken sollten, Masterstudierende auf die Bachelorarbeit und Dissertant\*innen auf die Master- oder Diplomarbeit. Die Interviews wurden nach dem Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2015) verschriftlicht und in MAXQDA kodiert. Die Kategorienbildung erfolgte in einer ersten Etappe deduktiv, in weiteren Schritten auch induktiv. Die kodierten Transkripte wurden schließlich mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert und interpretiert. Konkret handelte es sich um eine Kombination aus zusammenfassender sowie strukturierender Interpretation der Daten, wodurch das Material auf die wesentlichen Inhalte reduziert und anschließend nach aufgestellten Kategorien geordnet wurde.

Um das Konstrukt Ownership für die Studierenden greifbarer zu machen, wurde es für die Zeichnung der Ownershipkurve sowie während der Interviews mit den Termini *Nähe* und *Distanz* operationalisiert.

Aufgrund dessen wird auch in weiterer Folge in der Analyse und der Diskussion der Ergebnisse mit den Begriffen *sich dem Schreibprojekt nah/fern/distanziert fühlen* über das Gefühl von Ownership geschrieben.

## Analyse und Diskussion der Ergebnisse

In Abbildung 1 finden sich die per Hand angefertigten Ownershipkurven der jeweiligen Interviewees in einer Darstellung übereinandergelegt. Die Zeichnungen wurden dabei für eine bessere Lesbarkeit digital geringfügig geglättet. Ursprünglich eingezeichnete Symbole wurden aus demselben Grund ausgeklammert. Im Anhang sind die Zeichnungen unverändert zu sehen. Von oben nach unten ist die Verbindung der Farben mit den Versuchspersonen wie folgt: J. V. (grün), Alex (gelb), Mia (rot), Ms. X (blau). Nachfolgend wird mit diesen anonymisierten Namen auf die Befragten referiert.

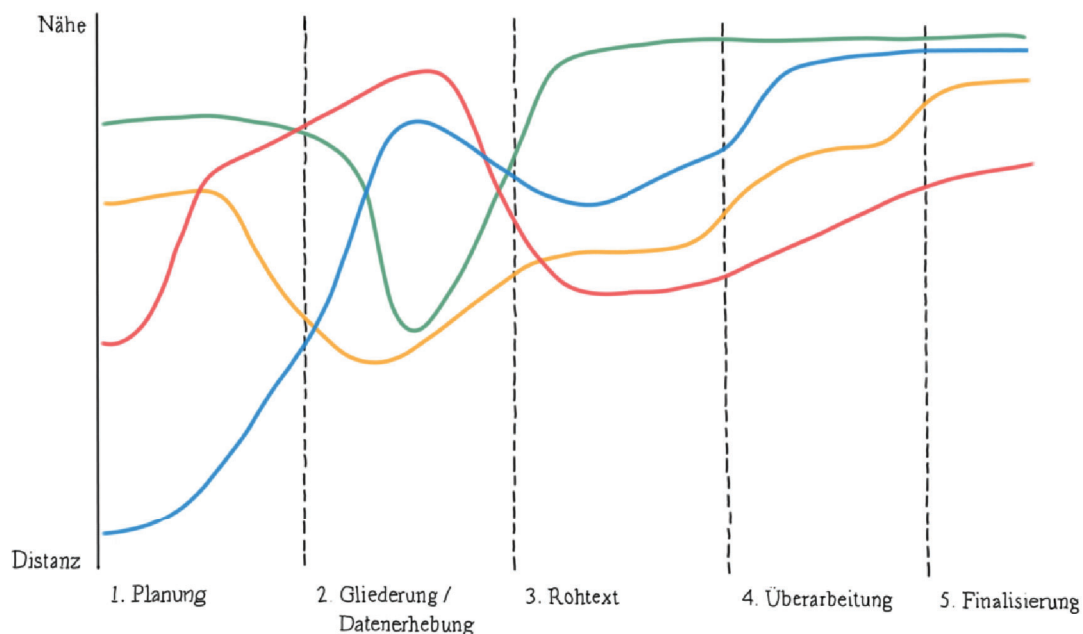


Abbildung 1: Ownershipkurven

Zu beobachten sind unterschiedliche Ausgangspunkte der Teilnehmer\*innen. In der ersten Phase verorten zwei Studierende ihre Gefühle in Richtung Nähe zum Projekt. Dies lag, im Kontrast zu den anderen beiden, an freier Themenwahl sowie ausgeprägtem Interesse am Thema. In der zweiten Phase ist ein zentraler Punkt insofern erkennbar, als dass die Kurven auseinanderdriften. Die Möglichkeit, eigene Daten zu erheben sorgte bei Mia und Ms. X für einen steilen Anstieg der Kurven, während die als passiv empfundene Literaturrecherche bei J.V. und Alex Gefühle von Verbundenheit zum Projekt abflauen ließ. Im Rahmen der Rohtextphase glätteten sich die Kurven, ehe sie in den letzten zwei Phasen, die von den Teilnehmer\*innen mehrheitlich als eine wahrgenommen wurden, relativ gleichförmig ansteigen. Die Studierenden stimmten überein, dass Ownershipgefühle verstärkt in diesen Phasen

zu spüren sind. Alex drückt es so aus: „Vor allem in dieser Überarbeitungsphase, also da habe ich echt wirklich mit jedem Kapitel gemerkt so: Ah, jetzt weiß ich genau, welche Sätze ich schreiben kann und von wo ich beginnen kann zu schreiben“ (I1, Z34). Ms. X spricht sogar davon, ihre „Arbeit sehr stark zu lieben gelernt“ und sich „zum ersten Mal richtig verbunden gefühlt [zu haben]“ (I2, Z27). Ihre Aussage „[u]nd dann war das auch schon so mein Projekt, mein Baby quasi“ (I2, Z9) bringt das Gefühl von Ownership prägnant auf den Punkt. Beachtenswert ist, dass Ownershipgefühle insbesondere dann spürbar zu sein scheinen, wenn Text produziert wurde, also etwas Konkretes vorliegt. Schließlich erreichen alle Kurven bis auf eine Ausnahme einen neuen Höchstpunkt in der Finalisierungsphase. In der nachfolgenden Vorstellung der Ergebnisse wird die Phase der Gliederung beziehungsweise Datenerhebung fokussiert, da es ein potenziell prekäres Moment im Schreibprozess aufzeigt und mit einer Bandbreite von Faktoren verbunden ist.

### **Selbstwirksamkeit**

Eine bedeutende Kategorie bei der Betrachtung der vorliegenden Ergebnisse ist der Aspekt der Selbstwirksamkeit beziehungsweise das Gefühl der Studierenden, dass sie mit dem von ihnen verfassten Schreibprojekt einen „Beitrag“ (I1, Z29) zu einem Forschungsthema leisten. Vor allem durch das Vorhandensein von Kontrolle über die eigenen Aufgaben, im vorliegenden Fall den Schreibprozess, kann Selbstwirksamkeit und das Gefühl, durch das eigene Handeln zu einem positiven Outcome zu gelangen, hervorgerufen werden (Liu et al., 2012). Brown et al. (2013) beschreiben diese Kontrolle mit der Dimension „task identity“, welche sich dadurch zeigt, dass Studierende durch alle Phasen des Schreibprozesses hinweg in ihr Projekt hoch involviert sind. Kontrolle wird in den vier durchgeführten Interviews unter anderem mit Selbstständigkeit beim Festlegen spezifischer Aspekte der Arbeit beschrieben. Ms. X., J.V. sowie Alex erwähnen in ihren Interviews beispielsweise, dass die eigenständige Auswahl des Themas für ihr jeweiliges Schreibprojekt zu einem gesteigerten Nähegefühl führte. Auch die Wahl des Forschungsdesigns durch die Studierenden selbst kann die Selbstwirksamkeit und Ownershipgefühle beeinflussen, wie Brown et al. (2013) mit der Dimension „autonomy“ beschreiben. Dass eine eigenständige Datenerhebung und die damit einhergehende Verantwortung über die Ergebnisse zu einem erhöhten Gefühl von Ownership führen (Cheung et al., 2018; Hanauer, 2012), konnte durch die Aussagen von Mia (I4, Z7), Ms. X (I2, Z38) und J.V. (I3, Z10) bestätigt werden. Im Gegensatz dazu zeigen die Kurven von J.V. und Alex in der Phase der Gliederung/Datenerhebung ein niedriges Ausmaß an Ownership, da sie hier die Tätigkeit der Literaturrecherche verorteten. Alex (I1, Z17) sowie J.V. (I3, Z16) machten Aussagen darüber, dass sie während der Recherche wenig Selbstwirksamkeit verspürten und somit auch das Gefühl von Ownership gering war. Auch Ms. X gab in ihrem Interview an, dass für sie das Reproduzieren von bereits vorhandener Literatur mit einem geringen Nähegefühl sowie wenig Selbstwirksamkeit einhergeht (I2, Z16) und bestätigt so die Befunde. Wie ausgeprägt das Gefühl von Selbstwirksamkeit wahrgenommen wird, zeigt sich vor allem beim Unterschied zwischen theoretischen und empirischen Schreibprojekten. Die Analyse der Interviews zeigt, dass Eigenes zu produzieren oder Inhalte zu reproduzieren sich sehr stark auf das individuelle Gefühl von Ownership bezüglich des Schreibprojekts auswirken kann. So beschreibt Mia in ihrem



Interview, dass sich das Nähegefühl bei ihr aufgrund der Tatsache gesteigert hat, dass sie in ihrer Proseminararbeit zu einem Thema erstmals selbstständig Daten erheben durfte. Während der Literaturrecherche für ihren Theorieteil hat sich das Nähegefühl jedoch verringert (I4, Z7). Damit hebt sie die Bedeutung für Studierende hervor, mit dem eigenen Schreibprojekt einen Beitrag zum Forschungsfeld zu leisten und ein Produkt mit eigenen Ideen zu produzieren. Auch in den Antworten von Alex schwingt diese Perspektive mit, da er im Verlauf des Schreibprozesses neue Zusammenhänge feststellen konnte, welche durch seine eigene Recherche aufgekomen waren (I1, Z20).

In der Phase des Roh texts zeigt die Kurve von Ms. X ein Abflachen des Gefühls von Ownership, da sie hier erhöhte Unsicherheit verspürte und sich durch ihr Schreibprojekt noch wenig Selbstwirksamkeit herausgebildet hatte (I2, Z8). Auch Mia erwähnte hier einen Rückgang des Nähegefühls aufgrund des Verfassens des theoretischen Teils ihrer Arbeit, wodurch sie wenig Selbstwirksamkeit erfuhr (I4, Z7). Im Gegensatz dazu steigerte sich das Gefühl von Ownership bei J.V. in dieser Phase des Schreibprozesses, da sie durch das freie Schreiben und die intensive Auseinandersetzung mit ihrer Literatur stark ausgeprägte Kontrolle über ihr Schreibprojekt wahrnahm (I3, Z10).

Ein bedeutender Höhepunkt des Gefühls von Ownership zeigt sich bei allen vier Studierenden in der Phase der Überarbeitung, in der zum ersten Mal das gesamte Schreibprojekt betrachtet und erkannt wird, wie viel bereits geleistet wurde. Beispielsweise äußerte Alex in seinem Interview, dass er in diesem Abschnitt zu der Einsicht gelangt ist, in der Diplomarbeit seine Stimme vertreten zu haben und sich erstmals eingesteht, selbst darin vorzukommen, sich aktiv einzubringen und selbstwirksam zu sein (I1, Z19). Auch Cheung (2018) unterstreicht in seiner Studie den Zusammenhang zwischen der Identifikation als Autor\*in und dem erhöhten Ownershipgefühl. Ms. X beschrieb es in ihrem Interview: „[S]ie [die Bachelorarbeit] ist mir sehr ans Herz gewachsen, weil es dann halt auch meine Arbeit war mit meinem Beitrag zu dem Thema [...]“ (I2, Z21).

Für die Phase der Finalisierung des jeweiligen Schreibprozesses wurden in den Interviews Worte wie „Stolz“ (I2, Z10) oder „Zufriedenheit“ (I1, Z21) erwähnt, da hier rückblickend das fertige Schreibprojekt betrachtet und der geleistete Beitrag erkannt wurde. Die wahrgenommene Tragweite und Relevanz des eigenen Schreibprojekts – von Brown et al. (2013) als „task significance“ beschrieben – verstärkt hier bei allen vier Studierenden das Gefühl von Ownership.

## Identität

Im Laufe eines akademischen Schreibprojekts befassen sich Studierende mit fremdem Gedankengut, treten in Kontakt mit verschiedenen Personen und bearbeiten Quellen unterschiedlichster Art. Wissenschaftliches Arbeiten erlaubt es demnach, durch den Aufbau einer Verbindung zu abstrakten Konzepten, Personen und Objekten (Brown et al., 2013), die eigene Identität zu erfahren, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die eigene Identität, wozu auch die Identität als Schreibende\*r zählt, wird erfahrbar und kann gleichzeitig in die Schreibaufgabe eingebracht werden. Persönliches Interesse scheint ein Indikator dafür zu sein, die eigene Identität in akademischen Aufgaben einzubringen.

Das Gefühl von Ownership erhöht sich, je ausgeprägter das Interesse an einem Thema ist. Die Kurven von Alex und J.V. bestätigen, dass die Begeisterung für ein Thema zu Beginn des Schreibprozesses dafür

sorgt, dass sich das Projekt als das eigene anfühlt. Im Kontrast dazu lässt sich die eigene Identität, ähnlich der Selbstwirksamkeit, in der Phase der Literaturrecherche schwerer einbringen, was alle Interviewten im Gespräch mit einem Abfall der Ownershipgefühle kennzeichnen. J.V., Mia und Ms. X teilten die Ansicht, dass das Lesen von Literatur zumeist ein bloß passives Rezipieren fremder Ideen ist. Alex' anfängliche Sicherheit, Motivation und Nähe zum Projekt wandelte sich durch die vertiefte Literaturrecherche zu einem Gefühl der Unsicherheit, Irritation und Ernüchterung: „[J]e mehr ich mich ausgekannt habe, desto mehr hab ich mich entfremdet gefühlt“ (I1, Z13). Die Freiheit, sich selbst in einen Text einzubringen, scheint eine Möglichkeit zu sein, die eigene Identität zu explorieren und zu festigen.

Das in der Überarbeitungs- und Finalisierungsphase wahrgenommene Gefühl, dem eigenen Text besonders nahe zu sein, machen die Studierenden vor allem an einem Sicherheitsempfinden fest, basierend auf den Säulen Wissen und Kontrolle. Dies entspricht den von Brown et al. (2013) konstatierten Routen, um das Erleben von Ownership zu ermöglichen. Die Interviews weisen darauf hin, dass jene Routen – das Erlangen von Kontrolle und Wissen über den Gegenstand – im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Identität stehen. Die anfangs erläuterte Verbindung, die Studierende zu verschiedenen Quellen herstellen, scheint unabdingbar mit Wissensaufbau und Kontrollempfinden verknüpft zu sein. Thematisches Wissen sowie Kontrolle über autonome Entscheidungen das Schreibprojekt betreffend (Brown et al., 2013) fördern das Gefühl von Sicherheit beim Schreibprojekt. Am deutlichsten erlebte zum Beispiel Mia Sicherheit während der Rohtextphase beim Verfassen des Theorieteils, da sie auf Vorerfahrungen im Umgang mit Theorie innerhalb einer akademischen Arbeit zurückgreifen konnte (Girgensohn & Sennewald, 2012). Umgekehrt empfand Mia mehr Unsicherheit beim Verschriftlichen des empirischen Teils, weil ihr methodisches Handlungswissen über das konkrete Vorgehen fehlte. Das geht einher mit einem Verlust an Kontrolle über diesen Teil der Arbeit. Genau diese Unsicherheit war aber bei Mia ein positives Moment, um sich dem Text näher zu fühlen, weil mehr eigene Entscheidungen getroffen werden mussten und die eigene Identität besser im Text Ausdruck finden konnte.

Ms. X, bei der die Kurve während der Rohtextphase ebenfalls abfällt, nannte als Grund für das distanzierte Gefühl zum Text mangelnde Themenkenntnis. Sie hatte zu diesem Zeitpunkt noch nicht das Gefühl, sich das Thema angeeignet zu haben. Damit ist angesprochen, dass die Rohtextphase nicht automatisch bedeuten muss, bereits ins Thema eingeleitet zu sein, sondern dass es mehrere Durchläufe der intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema braucht, um es gedanklich zu durchdringen und ins vorhandene Wissen integrieren zu können. Ms. X beschrieb ihre Bachelorarbeit weiters mit einer Blumenmetapher: „Jetzt ist es (..) aufgeblüht (unv.2:28), wie quasi so eine Pflanze, der man beim Wachsen zusieht“ (I2, Z10). Ob die Pflanze überlebt, hängt von angemessener Zuwendung, zeitlicher Investition, Interesse am Erhalt und Verantwortungsübernahme ab. Damit ist eine weitere Route angesprochen, um Ownershipgefühle zu fördern, nämlich Investition in das zu erreichende Ziel (Pierce et al., 2003). Das Investieren von Zeit und Emotion in ein Thema gehen mit einem Mehr an Wissen und Sicherheit einher. Darüber hinaus lässt sich zu dem von Pierce et al. (2001) angesprochenen Bedürfnis nach einem Ort zum Verweilen eine Brücke schlagen: Dieser Ort kann ein physischer Raum sein wie ein Zuhause oder ein Arbeitsplatz, den ein Mensch sein Eigen nennt, der ihm vertraut ist und wo er

sich sicher fühlt. Dies lässt sich übersetzen in einen abstrakteren, mentalen Raum als „Zuhause“ oder „Arbeitsplatz“ von Studierenden. Damit ist gemeint, dass die wiederholte zeitliche, intellektuelle und emotionale Investition in ein Thema (Brown et al., 2013) zu einem Mehr an thematischer Sicherheit und Vertrautheit führen kann. Die wiederkehrende, intensive Beschäftigung mit einem Thema ist infolgedessen vergleichbar mit dem Aufsuchen eines geistigen Ortes.

Je mehr zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen und je öfter eine Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet, desto mehr gelingt es, in ein Thema einzutauchen. Der Punkt, an dem dieses anfänglich abstrakte Territorium zu einer gewohnten Umgebung wird, ist bei allen vier Studierenden, unabhängig von der Art der akademischen Arbeit, besonders in der Überarbeitungsphase herauszulesen. Je länger an einem Schreibprojekt gearbeitet wird, desto ausgeprägter ist das Gefühl, „dass es das Eigentum ist“ (I4, Z7) und, dass man „jetzt auch zum Text“ gehört (I1, Z36). Ownershipgefühle können also ein Zeichen dafür sein, dass sich die eigene Identität (als Schreibende) entwickelt und man einen sicheren Ort zum Verweilen gefunden hat.

### **Kontextbedingungen**

Die Situation, in der man sich beim Schreiben befindet, wird durch eine Reihe an Bedingungen beeinflusst, die den Kontext herstellen – dieser setzt sich aus zumeist ähnlichen Bestandteilen zusammen, aber ist individuell. In Anlehnung an die Theorie von Brown et al. (2013) gilt es dabei, diese, sofern möglich und zutreffend, als Dimensionen der Aufgabe zu identifizieren. Denn die reine Formulierung der kontextuellen Bedingungen suggeriert eine Statik und Unveränderlichkeit, welche das Individuum beeinflussen. Dagegen kann man aktiv auf die Umgebung einwirken. Hierbei soll daher von einer intensiven Wechselseitigkeit ausgegangen werden, in der sich Subjekte und ihre Kontexte ständig befinden. Insofern kann zwischen veränderlichen und unveränderlichen Bedingungen differenziert werden, die essenziell für den Einfluss auf potentielle Ownershipgefühle sind. Dies rührt daher, dass die Fähigkeit des Subjekts im Fokus steht, diese Einwirkungen aktiv zu erkennen und sich selbst effektiv zunutze zu machen oder sie gegebenenfalls anzupassen.

Als unveränderliche Kontextbedingungen sind zunächst der Stand des Studiums sowie die zeitliche Begrenzung des Semesters festzustellen, welche sich auf die Art der Arbeit, den verfügbaren Zeitraum des Schreibens und damit die Tragweite für die eigene Person, aber auch gegebenenfalls Dritte auswirken. Gleichzeitig steigt mit dem Fortschritt des Studiums die „task identity“, also der Umfang, in welchem das Subjekt sich selbst einbringen muss, um die Aufgabe erfolgreich abzuschließen – das bezieht sich insbesondere auf die Art, wie der spezifische Standpunkt der schreibenden Person mit Fortschritt des Studiums stetig deutlicher zum Ausdruck gebracht werden kann. Diese Differenz zeigt sich deutlich bei den befragten Personen, da das Engagement durch die Tragweite der Aufgabe und „task identity“ stark beeinflusst wurde. So formulierte Mia beispielsweise, dass sie „nur“ (I4, Z59) eine Seminararbeit geschrieben und diese auf den wissenschaftlichen Diskurs keinen Einfluss habe. Demgegenüber, gleichermaßen den Befund bestätigend, findet sich Alex, welcher bewusst eine neuartige Perspektivierung in seiner Arbeit wählte, die auf den weiteren Forschungsdiskurs einwirken soll: „[E]ben dieses neu hören hat mir dann irgendwie auch bestätigt: Ich kann diesen Beitrag leisten“

(I1, Z29). Der Ausgangspunkt der vier Studierenden und damit einhergehend die Erwartungen an die eigene Leistung veränderte sich dementsprechend je nach Form der Arbeit und hatte Einfluss auf die Nähe und Distanz zum eigenen Projekt.

Die Zeit als Kontextbedingung ist ein äußerst komplexer Faktor, da sie sich aus veränderlichen wie unveränderlichen Teilen zusammensetzt. Der formal vorgegebene Rahmen, in dem die Arbeit abzuschließen ist, vergrößert sich mit Fortschritt des Studiums, was auf die Länge der schriftlichen Arbeit zurückzuführen ist. Gleichzeitig steht allerdings der eigene Umgang mit der Zeit als bewegliche Kontextbedingung der eigenen Selbstorganisation im Raum, bei dem gerade bei einer längeren Arbeit spezifisch Maßnahmen ergriffen werden können, die potentiell Einfluss auf das Gefühl von Ownership haben. Ms. X. betonte hierbei insbesondere die Freiheiten, welche im Rahmen der Lehrveranstaltung gegeben wurden: „[W]ir durften auch jederzeit Textstellen schicken“ (I2, Z34), sodass eine eigens erstellte Planung für ein Gefühl von Nähe sorgte. Die Rahmenbedingung des bald endenden Diplomstudiums löste in Alex auf der einen Seite Druck aus, aber führte andererseits zu einem Moment erhöhten Ownershipempfindens. So entschied er sich, von seinem Job zurückzutreten, um sich selbst extensive zeitliche Ressourcen zu verschaffen: „Und wie ich dann meinen Job gekündigt habe, war es so: Okey ich habe jetzt drei Monate Zeit und kann da mich jetzt komplett in dieses Thema reinnerden (beide lachen)“ (I1, Z46).

Neben diesen formalen Kontextbedingungen wurden im Rahmen der Interviews außerdem spezifische Fragen zu den sozialen Einflussfaktoren gestellt – also persönlicher Kontakt zu Lehrenden, Peers und Personen außerhalb des Universitätsbereichs. Von den Teilnehmer\*innen wurden dabei zwei essentielle Differenzierungen aufgeführt, welche unterschiedlich auf die Entwicklung eines Gefühls von Ownership einwirken können. Die erste Unterscheidung liegt in der Interaktion zwischen Peers und Lehrenden, denn diese Trennung scheint auf den ersten Blick essentiell, versteckt sich darunter nämlich eine Zuschreibung von unterschiedlichem Wert im Austausch. Bei Lehrenden geht es um die Qualität des Feedbacks, was die Normativität der Universität sowie die allgemeine Korrektheit betrifft, sodass nach einer Besprechung effektiv mit neuem Wissen über das Thema weitergearbeitet werden kann. Mia formulierte hingegen zum Peer-Feedback: „Das war eher für mich, so ein wenig interessensmäßig, glaube ich. Ja, mhm, wie sie das halt sehen“ (I4, Z47). Insbesondere der nachgeschobene Satz ist zu betrachten, welcher eine allgemeine Rückmeldung mit Stellungnahme der Peers zum eigenen Projekt betrifft – nicht aber ein genaues Feedback beinhaltet, welches Anspruch auf Korrektheit hat. Vielmehr zeichnet sich am Beispiel dieser Feedbackrunde der Wunsch nach einer Positionierung in der Peergruppe bei der Interviewten heraus. Dieser Fall zeigt, dass der Austausch mit Peers vielmehr die Möglichkeit eines „place in which to dwell“ (Brown et al., 2013, 320) bietet – das hier eines der Motive der Befragten ist – verstärkter als bei der Lehrperson, bei der der Fokus auf der Unterstützung zur Erfüllung der Normen liegt. Die Tragweite der Aufgabe (Brown et al., 2013) wird im Falle der Interaktion mit der Lehrperson fokussiert.

Im Laufe der Interviews trat eine weitere Differenzierung bei der Interaktion mit Peers hervor, die aufgrund ihrer Relevanz zur Entstehung von Ownership nicht unterschlagen werden soll. Es handelt sich um den Unterschied zwischen Peer-Feedback sowie Peer-Austausch, da letzteres in informeller Form

die tatsächliche Anwendung des eigenen Wissens und eine vertiefte Aneignung in mündlicher Form ermöglichen kann: „Und je weiter dieser Schreibverlauf gegangen ist, umso mehr konnte ich erzählen: JA, ich schreib über HIP-HOP und UTOPIEN und das ist DESWEGEN cool, weil DAS so ist und kennst du den SONG? Ja, hast du schon mal daran gedacht, dass das SO ist?“ (I1, Z53-54) Peer-Austausch birgt das Potential, mehr Zeit zu investieren und mehr mit anderen zu interagieren. Dies kann dazu führen, dass man die eigene Identität stärker einbringt, was insbesondere bei Alex sichtbar war. Eine spezifische Bewertung der verschiedenen Interaktionen wird von den Interviewees nicht fokussiert, sondern vielmehr die notwendige Abwechslung in der Art der Interaktion zentriert. Einzig Mia äußerte sich wertend zu Peer-Feedback: „So in die Richtung, aber natürlich war es jetzt nicht so (.) WERTVOLL deren Feedback unter Anführungszeichen, wie das der Lehrperson“ (I4, Z63). Es geht allerdings nicht um eine Bewertung der Qualität von Peer-Feedback, sondern vielmehr um die Möglichkeit, das eigene Thema auf eine informelle Art und Weise zu vertiefen.

## Konklusion

Es zeigt sich, dass das Gefühl, sich einem Text nahe und verbunden zu fühlen, im Laufe eines akademischen Schreibprojektes großen Schwankungen unterliegen kann. Vier Anglistik-Studierende im Bachelor, Master und Doktorat zeigten ähnliche Verläufe bei der Entwicklung von Ownershipgefühlen. Die Untersuchung mittels der halbstrukturierten Interviews und der Ownershipkurve bestätigten die eingangs formulierten Annahmen und eröffneten explorativ einen Ansatz für die Betrachtung von Ownershipgefühlen. Diese wiesen bei den Interviewten trotz Ähnlichkeiten individuell unterschiedliche Ausprägungen im Verlauf des Schreibprozesses auf, insbesondere beim Ausgangspunkt ihrer Gefühle sowie innerhalb der zweiten Phase der Gliederung beziehungsweise Erhebung der Daten. Danach stieg das Gefühl der Nähe zum Schreibprojekt bei allen Befragten ungefähr gleichmäßig an, was auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen ist, die zum Teil auch gegenläufige Wirkungen aufzeigten. Daher ist ein absolut kausaler Schluss nicht möglich, aber auch nicht das Ziel der Untersuchung.

Einen optimistischen Ausblick erlaubt die Illustration der Kurven, dass trotz anfänglich divergierender Startpunkte Ownershipgefühle im Laufe einer akademischen Arbeit entstehen können. Theoretische und empirische Arbeiten weisen beide ein Potential für die Entwicklung einer Verbundenheit zum eigenen Text auf, wobei letztere verstärkt zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit beitragen, aber auch mit mehr Unsicherheit und Kontrollverlust einhergehen können. Ebenso können Theoriarbeiten als Chance gesehen werden, dass sich ein Projekt nach dem eigenen anfühlt, wo eigene gedankliche Verknüpfungen und die eigene Position beziehungsweise Identität eingebracht werden können. Die Eigenleistung oder die Selbstwirksamkeitserfahrung besteht hier im Verknüpfen vorhandener Literatur unter neuen Gesichtspunkten, was gleichzeitig auf ein kreatives Moment im Schreibprozess hindeutet. Dies scheint verstärkt beim Schreiben der Diplomarbeit spürbar zu sein, da aufgrund des Eintritts in den wissenschaftlichen Diskurs häufig mehr zeitliche und emotionale Ressourcen investiert werden. Hierbei zeigt sich auch die Relevanz von veränderbaren sowie unveränderbaren Kontextbedingungen, die entweder einen Rahmen für die Studierenden bieten können oder aber eine Chance, die Initiative zu ergreifen und die Umgebung selbst zu gestalten.

Im Gegensatz dazu verdeutlichen die Aussagen der Studierenden, dass die Phase der Literaturrecherche tendenziell als abträglich für ein Nähegefühl zur Arbeit empfunden wird. Die hervorstechendsten Gründe hierfür liegen darin, keine Selbstwirksamkeit und Möglichkeit zu spüren, die eigene Identität einbringen zu können. Lediglich ein passives Zusammentragen von nicht eigenem Gedankengut würde diese Phase kennzeichnen.

Auch bei der Rohtextphase stellte sich ein zentrales Merkmal heraus, nämlich jenes der Unsicherheit. Fehlendes thematisches oder methodisches Wissen, Unsicherheit bezüglich des Ausformulierens beziehungsweise des Aufbaus der Arbeit tragen dazu bei, sich distanzierter zum Projekt zu fühlen, obwohl selbst erstmalig Text produziert wird. Die Überarbeitungsphase wies sich als am intensivsten von Ownershipgefühlen geprägt aus, weil hier die Studierenden überwiegend an Sicherheit gewonnen haben, gefestigtere emotionale Verbindungen zum Projekt konnten sich ausbilden. Den Interviews nach zu urteilen, beginnt hier das Projekt das eigene zu werden und es wird Verantwortung für das eigene (fachliche) Handeln übernommen.

Die Zeichnung der Ownershipkurve als Einstieg in das Interview hat sich bewährt, zumal die Befragten während des Sprechens darauf zurückgriffen, um es als Erinnerungsstütze zu verwenden und Aussagen zu untermauern. Das Forschungsdesign des Projekts sah vor, dass Studierende retrospektiv nach Gefühlen hinsichtlich ihrer Arbeiten befragt wurden. Da die Arbeiten zum Zeitpunkt der Interviews bereits länger zurücklagen (jedoch nicht länger als ein Jahr), kann es zu Verzerrungen oder zur rückwirkenden Aufwertung der Erinnerungen gekommen sein. Es besteht die Möglichkeit, dass die Befragung zu einem anderen Zeitpunkt nicht zu den gleichen Antworten geführt hätte. Um diesen Effekten entgegenzuwirken, könnten nachfolgende Studien Interviews zeitlich nahe nach dem Abschluss einer akademischen Arbeit ansetzen. Die Frage bleibt offen, ob Studierende beispielsweise bereits während der Finalisierungsphase zu Ownershipgefühlen befragt werden könnten. Es lässt sich zwar vermuten, dass auf diese Weise die Gefühle der Studierenden präsenter wären, allerdings ermöglicht gerade eine zeitliche Distanz Reflexion und Einordnung der während des Schreibens wahrgenommenen Emotionen.

Eine weitere Limitation des Forschungsprojekts besteht in der kleinen und deshalb nicht repräsentativen Stichprobe. Die Aussagen der insgesamt vier Studierenden können nicht auf die breite Studierendenpopulation verallgemeinert werden, denn es handelte sich um ein exploratives Vorgehen, das nicht den Anspruch auf Repräsentativität verfolgt. Zudem ist die Beschränkung auf Studierende der Anglistik ein weiteres Kriterium, das die Reichweite der Ergebnisse begrenzt. Zukünftig wäre ein breiteres Spektrum an Personen aus unterschiedlichen Studienrichtungen nötig, um einen breiteren Einblick in das Zusammenspiel von begünstigenden und abträglichen Faktoren zu erlangen, die Ownershipgefühle beeinflussen.

Abschließend lassen sich als schreibdidaktische Maßnahmen vor allem die gegebenen Kontextbedingungen im Seminar wie auch die eigenständige Selbstorganisation hervorheben, da diese, den Ergebnissen dieses Forschungsprojekts nach zu urteilen, den größten Einfluss besitzen. Es wäre wünschenswert, Studierenden innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen in Lehrveranstaltungen (beispielsweise die zu verwendende Methode) die Möglichkeit zu geben, frei an ihren Themen zu

arbeiten, ihnen aber unterstützend eine Basis für die Ausgestaltung der Arbeit zu bieten (in etwa mittels Literaturtipps zu relevanten Autor\*innen, Theorien, Methoden, oder Ähnlichem). Ein gut verständlicher Rahmen ermöglicht gleichermaßen ein selbstsicheres wie auch selbstgesteuertes und kontrolliertes Arbeiten. Dies könnte vor allem in Momenten besonderer Prekarität, wie in der zweiten Phase des Schreibprozesses ersichtlich wurde, spezifisch durch vom Lehrpersonal angeleitete Übungen (zum Beispiel mittels Clusterings oder gemeinsamen Erstellens einer ersten Gliederung) gefördert werden. Außerdem scheint die stärkere Betonung der Recherchephase als bereits aktiver und kreativer Prozess lohnend, um einer potenziellen Wahrnehmung der Literaturrecherche als passiv-rezeptive Tätigkeit entgegenzuwirken. Um die Distanzierung zum eigenen Projekt in dieser zweiten Phase des Schreibprozesses zu minimieren, könnten Studierende beispielsweise ermutigt werden, sich Texten mithilfe der SQ3RH-Methode zu nähern oder kritische Reflexionen zur Lektüre zu verfassen, um eine aktive Auseinandersetzung mit Gelesenem zu fördern.

## Literaturverzeichnis

Brown, G., Pierce, J. L., & Crossley, C. (2013). Toward an understanding of the development of ownership feelings. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 318–338. <https://doi.org/10.1002/job.1869>

Cheung, K., Elander, J., Stupple, E., & Flay, M. (2018). Academics' understandings of the authorial academic writer: A qualitative analysis of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1468–1483. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1264382>

Daisey, P. (2009). The writing experiences and beliefs of secondary teacher candidates. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 157–172.

Dewsbury, J.-D. (2014). Inscribing thoughts. *Cultural Geographies*, 21(1), 147–152. <https://doi.org/10.1177/1474474012469005>

Dittmar, H. (1992). *The social psychology of material possessions: To have is to be*. St. Martin's Press.

Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschung*. Eigenverlag.

Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hanauer, D. I., Frederick, J., Fotinakes, B., & Strobel, S. A. (2012). Linguistic analysis of project ownership for undergraduate research experiences. *CBE Life Sciences Education*, 11(4), 378–385. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-04-0043>

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (1–27). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203811122>

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (559–574). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>

Liu, J., Wang, H., Hui, C., & Lee, C. (2012). Psychological ownership: How having control matters. *Journal of Management Studies*, 49(5), 869–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2011.01028.x>

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Verlagsgruppe.

Nicholes, J. (2017). Measuring ownership of creative versus academic writing: Implications for interdisciplinary praxis. *Writing in Practice*, 3. Aufgerufen am 31.01.2022 von <https://www.nawe.co.uk/DB/wip-editions/articles/measuring-ownership-of-creative-versus-academic-writing-implications-for-interdisciplinary-praxis.html>

Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review*, 26(2), 298–310. <https://doi.org/10.5465/AMR.2001.4378028>

Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7(1), 84–107. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.84>

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

Wolfsberger, J. (2016). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Böhlau Verlag.

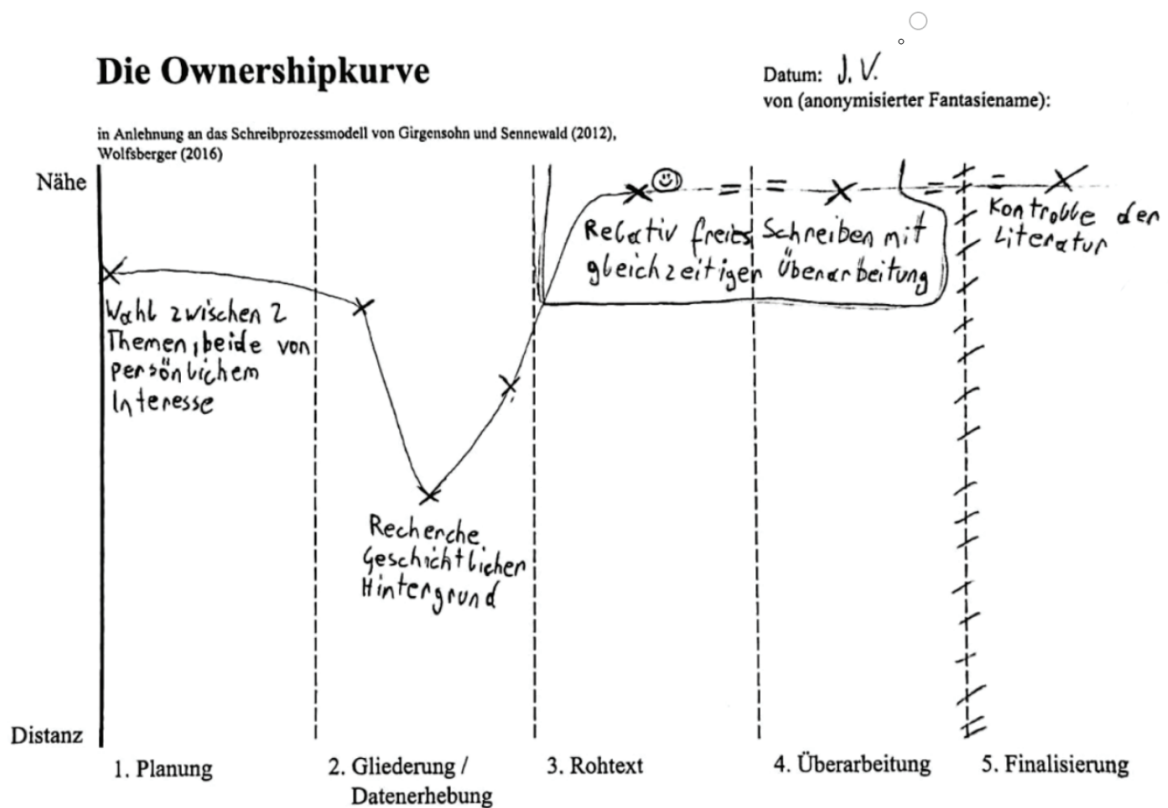


# Anhang

## Codebuch

Code	Definition
Kontextbedingungen	
- Vorgaben vom Seminar	Rahmenbedingungen, Art/Länge der Arbeit, zeitliche Planung
- Personen/Feedback	Interaktion über das Schreibprojekt mit Lehrenden oder Peers
Sicherheit	
- Kontrolle	Selbstständigkeit der Studierenden während des Schreibprozesses; Einfluss auf Entscheidungen bezüglich des Schreibprojektes
- Wissen	Wissen und Umfang der Informationen über das Thema des Schreibprojektes
Investition	Investition von persönlichen Ressourcen in das Schreibprojekt
Selbstwirksamkeit	Die Studierenden erleben sich selbst als wirksam und erzielen einen Effekt mit ihrem Schreibprojekt.
Self-Identity	
- Place to dwell	Das Schreibprojekt wird zu einem metaphorischen Ort, in dem sich die Studierenden kompetent fühlen und an dem sie gerne verweilen.
- Identität	Die Studierenden bringen die eigenen Interessen, Gedanken, Interpretationen und Annahmen in das Schreibprojekt ein.

## Ownershipkurven

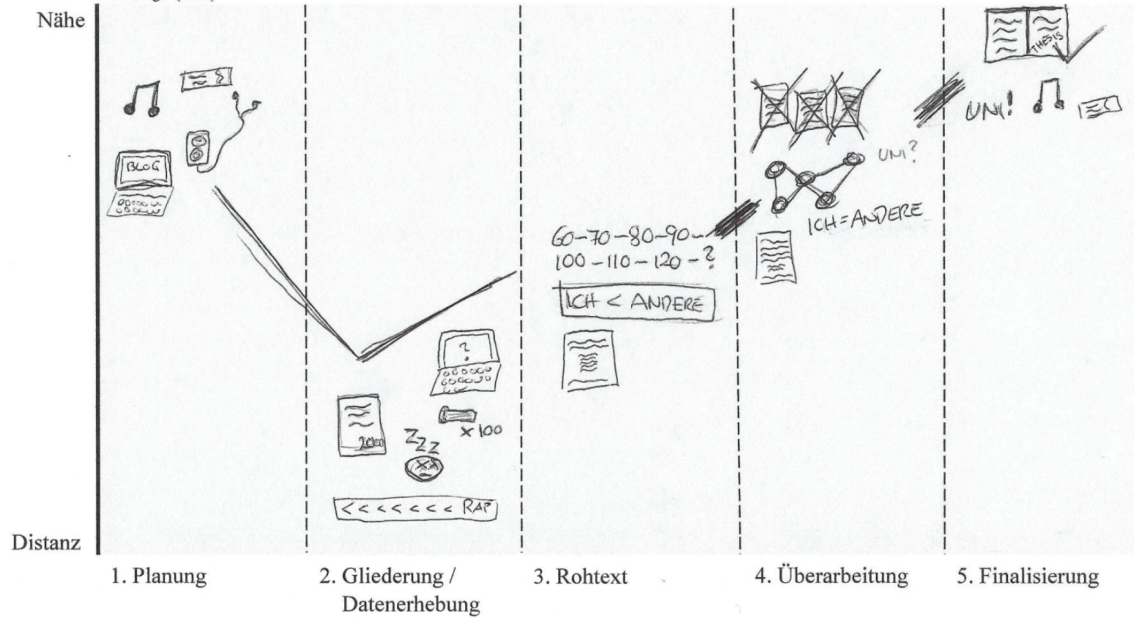


## Die Ownershipkurve

Datum: 21/10/21

von (anonymisierter Fantasie-)name): ALEX

in Anlehnung an das Schreibprozessmodell von Girgensohn und Sennewald (2012),  
Wolfsberger (2016)

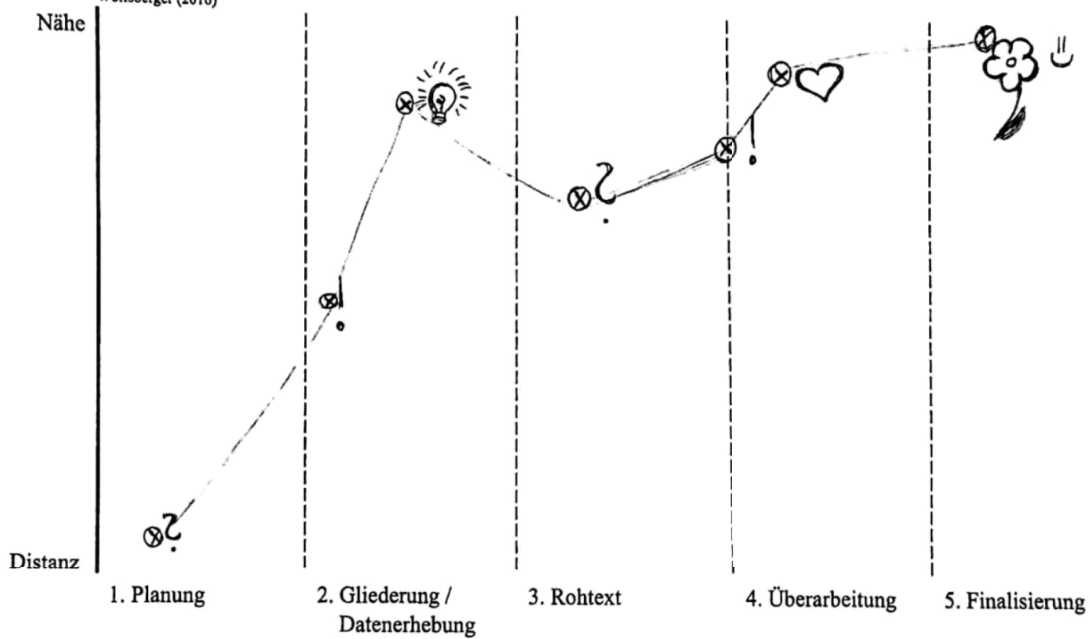


## Die Ownershipkurve

Datum: 24.10.2021

von (anonymisierter Fantasie-)name): HS. X

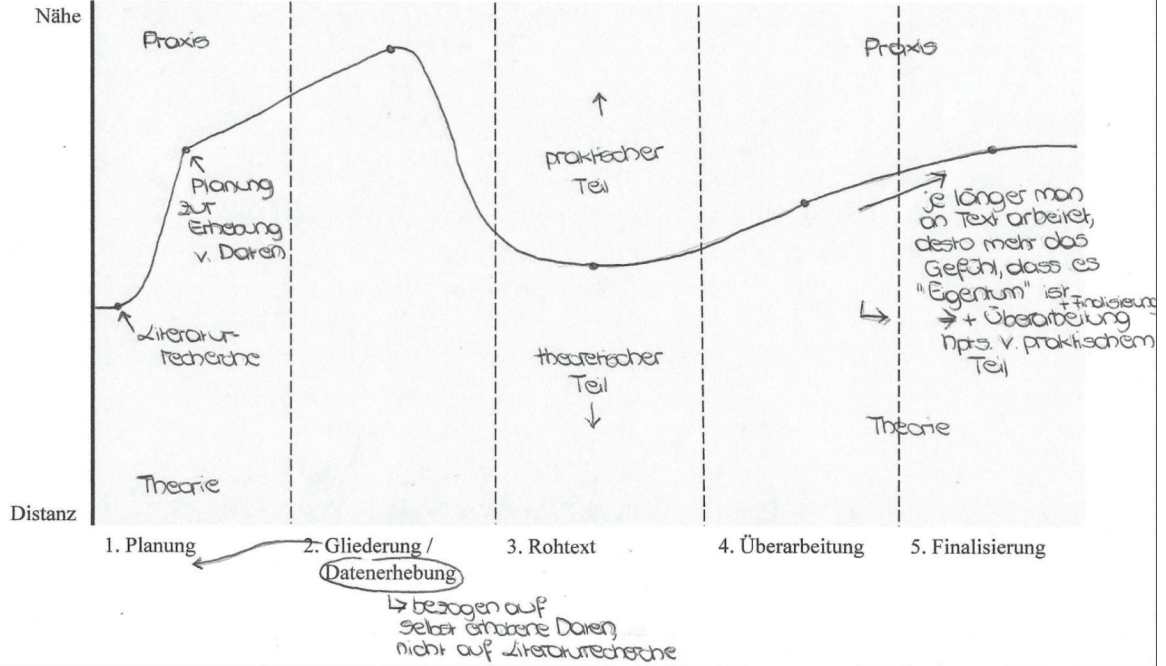
in Anlehnung an das Schreibprozessmodell von Girgensohn und Sennewald (2012),  
Wolfsberger (2016)



## Die Ownershipkurve

Datum: 28.10.21  
 von (anonymisierter Fantasiename): Mia

in Anlehnung an das Schreibprozessmodell von Girgensohn und Sennewald (2012),  
 Wolfsberger (2016)





## Die Sehnsucht nach dem Stift?

### Motivation und langfristige Veränderungen bei der Auswahl von Schreibinstrumenten

Tim Feind, Viktoria Hauer (Universität Wien)

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

#### Abstract:

Der Artikel setzt sich mit der Motivation zur Verwendung verschiedener Schreibinstrumente unter einer langfristigen Perspektive auseinander. Hierfür wurden Interviews mit fortgeschrittenen Studierenden aus unterschiedlichen geisteswissenschaftlichen Disziplinen geführt, wobei diese um die Methode des „Lauten Denkens“ erweitert wurden, um die kognitive Herleitung der Entscheidungen besser erfassen zu können. Der Fokus liegt auf ausgewählten Phasen der Schreibprojekte und den jeweils verwendeten Schreibinstrumenten. Dabei wird nicht nur ein Überblick verschiedener Schreibinstrumente und Motivationen gegeben. Vielmehr wird die Verwendung eines bestimmten Schreibinstrumentes als Resultat eines komplexen Auswahlprozesses aufgezeigt, der in räumlichen, emotionalen und Kategorien der Effizienz ausgehandelt wird.

The article deals with the motivation for the use of different writing tools and its change in a long-term perspective. Therefore, interviews with experienced students studying different subjects of humanities were conducted and combined with think-aloud methodology to show the cognitive derivations of the interviewees. We focus on the distinct phases of the projects and particularly used tools. In the course of the analysis, we not only give an overview of different tools, but show that the decision for using a particular writing tool is the result of a complex selection process that is rooted in spatial, efficiency and emotional categories.

**Keywords:** Schreibinstrument, Schreibprozess, Lautes Denken, Geisteswissenschaften

#### Empfohlene Zitierweise:

Feind, T., & V. Hauer (2022): Die Sehnsucht nach dem Stift? Motivation und langfristige Veränderungen bei der Auswahl von Schreibinstrumenten. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 6, 44-59. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220603>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

## Die Sehnsucht nach dem Stift?

### Motivation und langfristige Veränderungen bei der Auswahl von Schreibinstrumenten

Tim Feind, Viktoria Hauer (Universität Wien)

#### Einleitung

Die oft gegensätzliche Perspektivierung von analogen und digitalen Schreibvorgängen, also im weitesten Sinne die Wahl des Schreibinstruments, dürfte so alt sein wie das digitale Schreiben selbst. Verschiedene Untersuchungen haben sich dabei nicht zuletzt für den akademischen Kontext vor allem auf Vor- und Nachteile des Schreibens mit der Hand gegenüber jenem an der Tastatur konzentriert (Mueller & Oppenheimer, 2014; van der Meer & van der Weel, 2017). Die massive Zunahme an digitalen Veranstaltungsformaten und Weiterentwicklung der digitalen Endgeräte innerhalb der letzten Jahre schafft allerdings zunehmend Raum für neue Fragen bezüglich der Motivation bei der Entscheidung für das Schreibinstrument. Unter der Prämisse, dass verschiedene Tätigkeiten im Rahmen eines wissenschaftlichen Schreibprojektes auch verschiedene Arbeitsweisen nach sich ziehen, ergaben sich für die vorliegende Arbeit die Fragen: Welche Schreibinstrumente kommen in welcher Phase des Schreibprozesses zur Anwendung und wie wird diese Auswahl begründet? Lassen sich bei der Auswahl des Schreibinstrumentes über längere Zeiträume Veränderungen feststellen?

Auf der Grundlage von qualitativen Interviews, die mit einer strukturlegenden Übung des lauten Denkens kombiniert wurden, sind sehr individuelle Einblicke in das Schreibverhalten von Studierenden entstanden, die interpretiert und zur Diskussion gestellt werden. Für die Übung sollten im ersten Teil des Interviews verschiedene Kacheln, beschrieben mit Schreibphasen und -instrumenten, angeordnet werden. Die Anordnungen sollten von den jeweiligen Interviewpartner\*innen dabei verbal begleitet werden, so als würden diese laut denken. Neben selbstständigen Ergebnissen lieferten die angeordneten Kacheln die Grundlage für den weiteren Interviewverlauf. Befragt wurden Studierende der Universität Wien aus geisteswissenschaftlichen Disziplinen, die zugleich als Schreibmentor\*innen aktiv sind. Auf diese Weise konnte grundlegende Erfahrung beim Organisieren und Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten vorausgesetzt werden sowie die Kenntnis der Begriffe und Arbeitsschritte, die Teil der Übung waren. Zudem ergaben sich aus der Frühphase des Projektes zwei konträre Überlegungen, die der Durchführung der Interviews als Thesen vorangestellt wurden: 1) Personen schreiben im universitären Kontext bevorzugt digital, weil der virtuelle Raum durch die Online-Lehre ohnehin allgegenwärtig ist. 2) Im Zuge der Ausweitung der digitalen Sphäre gibt es im Verlauf des Schreibprozesses sogar eine Sehnsucht nach dem Stift.

Nach einer theoretischen Einbettung des Projektes werden zunächst die verwendeten Methoden sowie die Durchführung beschrieben. Anhand von vier Kernaspekten werden nachfolgend die Ergebnisse der Auswertung vorgestellt und analysiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion des Potenzials dieser Resultate und deren Zusammenfassung in einem Fazit.

## Theorie & Begrifflichkeit

Die Frage nach der Wahl des Schreibinstruments wird auch zur Frage nach einer möglichen Reaktion auf eine unausweichliche Integration in digitale Strukturen. Während ein Verzicht auf analoge Schreibinstrumente kein Hindernis bei der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten bedeuten muss, verbietet sich ein grundsätzlicher Ausschluss von digitalen Schreibinstrumenten allein schon durch die formalen Rahmenbedingungen bei der Abgabe, Einreichung oder Veröffentlichung wissenschaftlicher Arbeiten. Gegenstand der Untersuchung ist das Wechselverhältnis zwischen Autor\*in und Schreibinstrument sowie die ausschlaggebenden Faktoren, die zur Wahl des letzteren beitragen und nicht der Versuch einer eigentlichen Bestimmung von Instrumentalität (Zanetti, 2006, 8). Diesem Entscheidungsprozess kann als bewusste Ablehnung der Alternativen ein Dagegen zugrunde liegen oder genauso ein aktives oder unbewusstes Dafür. Zusätzlich komplex werden potenzielle Antworten vor dem Hintergrund der vielfältigen Ausdeutungen des Schreibens und vor allem der dadurch hervorgebrachten Texte.

Als Schreibinstrumente sind, angelehnt an Merz-Grötsch (2000), alle Arten von Stiften, Schreibmaschinen, Computer und alle Schreiboberflächen zu verstehen. In diese Definition nehmen wir darüber hinaus auch alle anderen digitalen Geräte (z. B. Tablet, Smartphone) und Software (z. B. zur Konvertierung von Sprache zu Text oder Handschrift zu Text) auf, um den vielseitigen Möglichkeiten zum Vollzug von Schreibhandlungen zu entsprechen. Die Wahl fiel deshalb auf den Begriff „Instrument“, da ebenso wie dem Spielen eines Musikinstruments auch dem Schreiben mit einem Schreibinstrument ein gewisser Lernprozess vorangehen muss, der sich je nach individuellen und äußeren Umständen in Länge und Schwierigkeit unterscheiden kann. Sowohl digitale als auch analoge Vorgänge sollen gleichermaßen und möglichst ohne intuitive Zuschreibungen erfasst werden, weshalb die Entscheidung bewusst gegen den gebräuchlicheren Begriff „Schreibmedium“ getroffen wurde, um einseitigen Assoziationen mit digitalen Schreibinstrumenten vorzubeugen, die jeglicher Verwendung des Begriffs „Medium“ anhaften. Zudem rückt der Begriff des Schreibinstruments, anders als der des Schreibmediums, die schreibende Person als handelndes Subjekt stärker in den Mittelpunkt. Da das Interesse nicht den Inhalten gilt, die von den Befragten in ihren Arbeiten transportiert werden sollen, erscheint diese Ausrichtung zielführender. Diese Betonung der Subjektivität bzw. der Individualität von Autor\*innen verdeutlicht bereits ihre Existenzform, die dem Schreiben nicht bloß vorgelagert ist, sondern von diesem selbst mit hervorgebracht wird, um dann wiederum das Schreiben hervorzubringen. Durch die Wahl des Schreibinstruments zeigt sich eine Subjektivität, die nicht mehr in Abgrenzung zu physischen Vorgängen konzipiert wird. Vielmehr stellt sie den Modus ihrer Artikulation dar (Zanetti, 2012, 16). Obwohl auch (vielleicht sogar insbesondere) wissenschaftliches Schreiben auf kulturell vorgeprägte Technik(en) zurückgreift und das Zeichensystem weitestgehend vorgegeben ist, erschöpft sich der Schreibakt also nicht in der Reproduktion von kulturellen Vorgaben. Dies bezieht sich nicht nur auf die fertigen Texte, sondern auch auf die Wahl von Schreibinstrumenten. Diese sind Teil des Schreibens als eine Technik, durch die Kultur ihrerseits geprägt wird.

Ein Schema, das Schreiben als durch ganz heterogene Faktoren zusammengesetzt versteht, ist jenes von Rüdiger Campe (1991). Er fasst die unterschiedlichen Ausprägungen unter den drei Aspekten

Sprachlichkeit/Semiotik, Instrumentalität/Technologie und Körperlichkeit/Gestik zusammen und macht sie unabhängig von ihrer jeweiligen Gewichtung zur Grundvoraussetzung dafür, vom Schreiben sprechen zu können. Unter die zweite Kategorie fällt als ein Faktor die Wahl des Schreibinstruments. Das von ihm daran geknüpfte Modell der Schreib-Szene, mit dem eine analytische Erfassung der genannten Aspekte möglich werden soll, begreift alle Elemente eines Projektes als Szene, die dem tatsächlich Geschriebenen immer bereits vorausgegangen ist, jedoch auch ins Geschriebene hineinreicht. Eine Schreib-Szene ist nach Campe „keine selbstevidente Rahmung“ dessen, was das Schreiben bestimmt, sondern vielmehr „ein nicht-stabiles Ensemble von Sprache, Instrumentalität und Geste“ (Campe, 1991, 760). Auch wenn im ursprünglichen Sinne nicht explizit für wissenschaftliches Schreiben entwickelt, zeigt Campes Modell einen Weg auf, wie auch das Schreibinstrument essenzieller Bestandteil des Schreibens ist.

Auch wenn die Frage nach der Art und Weise der Verwendung von Schreibinstrumenten keine neue ist, muss sie unter sich stark verändernden Rahmenbedingungen wie einer massiven Ausweitung teilweise alternativloser digitaler Lehrangebote neu gestellt werden. Zudem soll die phasenspezifische Verwendung von Schreibinstrumenten im individuellen Schreibprozess ergründet werden. Dabei wird der temporäre Fokus auf bestimmte Phasen des Schreibprozesses verengt, da wissenschaftliche Arbeiten in ihrer Endform ausschließlich als digital verfasste Dokumente eingereicht werden dürfen. Es ist also davon auszugehen, dass ab einer Phase des Schreibprozesses, in der verschiedene inhaltliche Elemente einen Fließtext bilden, allein aus Gründen der Praktikabilität überwiegend digital geschrieben wird. Deshalb befinden sich alle Phasen ab dem Verfassen des Rohtextes nicht im Fokus unserer Untersuchung. Für die Analyse bleiben in erster Linie jene Phasen, bei denen die Autor\*innen die freie Wahl zwischen analogem und digitalem Schreiben haben. Ausgehend vom Modell von Turecek & Peterson (2010) sind das konkret: 1) Das Eingrenzen des Themas, das Finden einer Forschungsfrage, 2) das Gliedern und Planen der Arbeit bzw. der Vorgehensweise, 3) das Lesen und Exzerpieren von Literatur. Ergänzt durch die Schreibphasenbeschreibung von Knorr (2016) resultiert daraus, dass wir uns einerseits auf die Findungsphase und andererseits auf Teile der Phase der Arbeit mit Quellen bzw. der Datenerhebung und Auswertung beziehen. Dabei werden in erster Linie wissensgenerierende Schreibhandlungen gesetzt, unter denen Knorr das Schreiben an sich aber genauso auch das Lesen der Texte anderer versteht. Beide sind essenzielle Bestandteile wissenschaftlichen Arbeitens (Knorr, 2016, 262-264). Auch die Art und Weise, wie ein Text gelesen wird und wie dabei Notizen verfasst werden, ist entscheidend für die Weiterverarbeitung und das Rezipieren der Inhalte (Engert & Krey, 2013, 379-381). Das Markieren der Textstellen, das Exzerpieren und das Vermerken potenzieller Zitate spielen beim Verfassen des endgültigen Textes eine richtungsweisende Rolle für den gesamten weiteren Schreibprozess. Gleiches gilt für die allgemeine Planung der Arbeit, des Aufbaus und des Inhaltsverzeichnisses. Idealerweise können durch diesen auf Schreibhandlungen aller Art gerichteten Blick (vor der eigentlichen Textproduktion) auch Erkenntnisse über die Beziehung des Menschen und seines Körpers zum Text gewonnen werden, wie Krey (2020, 72-79) es etwa in seinem Kapitel zu Lesebewegungen erläutert.

## Methode & Durchführung

Zur Erhebung der für die Beantwortung der Forschungsfrage nötigen Daten wurden problemzentrierte Interviews mit einer Strukturlegetechnik des Lauten Denkens kombiniert. Letztere wurde den Interviewfragen vorangestellt und diente als praktischer Einstieg zur Aktivierung einer ersten Ergebnissicherung und ihr Resultat als Bezugspunkt für die nachfolgenden Fragen. Aufgrund der staatlichen Maßnahmen im Rahmen der Covid-19-Pandemie mussten die Interviews ausschließlich digital durchgeführt werden. Ebenso fand die Kontaktaufnahme mit den vier Befragten rein über digitale Kanäle statt. Zur Umsetzung der Strukturlegetechnik wurde die webbasierte Anwendung Flinga genutzt und gemeinsam mit dem parallel laufenden Gespräch zur späteren Auswertung aufgezeichnet. Die befragten Personen wurden dazu aufgefordert, drei unterschiedliche Gruppen von Kacheln nach ihrem Belieben anzuordnen. Die insgesamt 26 Kacheln teilten sich wie folgt auf: 18 Kacheln mit einer jeweils anderen Phase eines Schreibprozesses nach dem gängigen Modell der Schritt-für-Schritt-Schreibweise (grün), vier Kacheln für digitale Schreibinstrumente (rot) und vier Kacheln für analoge Schreibinstrumente (orange). Bei Bedarf konnten für die Schreibinstrumente zusätzliche Kacheln erstellt werden.



Abbildung 1: Darstellung der Kacheln auf dem Board vor der Durchführung



Zusätzlich zur Erklärung der Übung und den Funktionen des Boards gab es drei Hinweise bzw. Instruktionen: 1) Die Kacheln sind frei anzuordnen, wobei sich an den letzten Schreibprojekten orientiert werden kann, dies jedoch nicht zwingend erforderlich ist. 2) Das Ziel ist es nicht, einen idealtypischen Schreibprozess abzubilden, sondern einen, der dem eigenen Vorgehen entspricht. 3) Jede Verschiebung der Karten ist verbal zu begleiten und alle Gedanken zur Anordnung hörbar zu artikulieren. Zur Orientierung dienten bei der Durchführung die Grundlagenbeiträge von Petra Knorr und Karen Schramm, die das Potenzial der Methode ihrerseits in der Sprachforschung aufgezeigt haben (Knorr & Schramm, 2012; Knorr, 2013).

Über den Ergebniswert der Methode des Lauten Denkens besteht aus kognitionspsychologischer Sicht in der Forschung keine Einigkeit, da frühere Darstellungen (Ericsson & Simon, 1993) mittlerweile hinsichtlich der Objektivität, Reliabilität und vor allem Validität angezweifelt werden (vgl. Dobrin, 1994; Yang, 2003). Die Kritik bezieht sich jedoch in der Regel auf quantitativ ausgerichtete Durchführungen oder jene, die entweder den strukturierten oder unstrukturierten Laut-Denken-Protokollen zugeordnet sind (Klaus, 2010, 481). Von strukturierten Laut-Denken-Protokollen ist die Rede, wenn die Untersuchungsteilnehmer\*innen bei der Durchführung mit spezifischen Aufforderungen konfrontiert werden (Kaas & Hofacker, 1983, 82; King, 1999). Unstrukturierte Laut-Denken-Protokolle zielen hingegen auf den unmittelbaren Eindruck der Entscheidungsoperationen wie z.B. vergleichen, verwerten oder ausschließen verschiedener Optionen (Kaas & Hofacker, 1983, S. 83). Auch wenn trotz der Einwände kein Zweifel besteht, dass mit der Methode grundsätzlich auf kognitive Vorgänge geschlossen werden kann, wurde ihnen im vorliegenden Fall durch die Art des Vorhabens und der Durchführung begegnet. Zum einen stellten die vermeintlichen Schwachpunkte der Methode bei der vorliegenden Untersuchung aufgrund der qualitativen Ausrichtung eher Stärken dar. So erläutern Huber und Mandl (1994, S. 16): „Wenn die Verbalisation von Kognition im Kontext von Handlungen uns auch nicht notwendig die ‚wirklichen‘, objektiven Handlungsursachen erschließt, so doch die subjektive Sicht des Handlungszusammenhangs – und damit die Orientierung der Person auch in vergleichbaren Situationen.“ Fehlende Neutralität von Befragten ist in diesem Fall, wie auch sonst in der qualitativen Forschung, kein Störfaktor, sondern eine relevante Quelle für Information. Ohne die potenziellen Schwierigkeiten der Reliabilität und Validität erhobener Daten zu vernachlässigen, ist das Ziel jedoch von vorneherein nicht gewesen, diese oder ihre Analyse zu standardisieren. Entgegen einem quantitativen Forschungsansatz sollten Standardisierung und Repräsentativität durch den Anspruch auf eine offene, breite, detaillierte Darstellung von Expertise ersetzt werden (Witt, 2001; Früh, 2007). Die Erwartungshaltung an die Aussagekraft der Quellen wurde entsprechend angepasst und beinhaltet keine Forderung nach allgemeingültigen Modellen. Vielmehr sollen Realitäten abgebildet und Möglichkeiten aufgezeigt werden.

Zum anderen verbindet die Kombination aus Strukturlegung und Lautem Denken die Eigenheiten von strukturierten und nicht-strukturierten Laut-Denken-Protokollen. Denn obwohl es spezifische Anweisungen während der Durchführung gab, weist die praktische Übung trotz der Ausrichtung der Fragestellung auf weiter zurückliegende Erfahrungen aufgrund des rekapitulierenden Charakters durchaus eine gewisse Unmittelbarkeit auf.

Durch die Einbettung in ein problemzentriertes Interview werden somit Elemente der Introspektion, unmittelbarer Retrospektion und verzögerter Retrospektion kombiniert (Klaus, 2010, 476).

In den anschließenden Interviews wurde einerseits auf Erkenntnisse aus der Übung eingegangen, es wurden aber auch noch weitere Themen, vor allem die Veränderungen der Auswahl betreffend, aufgebracht. Die Strukturlegetechnik wurde dabei angelehnt an Witzel (2000) als Problemzentrierung eingesetzt und kam uns in der Prozessorientierung zugute. Die grundlegende Einstiegs- beziehungsweise vielmehr Übergangsfrage bezweckte das Herausarbeiten des Einsatzes der Schreibinstrumente in den konkreten (Anfangs-)Phasen des Schreibprozesses. Im Zuge dessen wurden die Befragten gebeten, näher auf ihre analogen sowie digitalen Schreibinstrumente einzugehen und diese auch zu benennen. Weitere Nachfragen zielten auf die Veränderungen der Auswahl von Schreibinstrumenten ab und bezogen sich etwa auf bestimmte Situationen, Umstände, Begründungen, Gefühle, Empfindungen und weitere interessante Aspekte, die von den Befragten erwähnt wurden. Zentral war in allen Fällen der offene und erzählgenerierende Charakter, der sich nahtlos der Übung anschließen ließ. Als das Laute Denken verstummte und die Bewegung der Kärtchen zur Ruhe kam, wurde aus dem mit-sich-Reden ein miteinander-Reden. Dieser Übergang konnte in den Interviews fließend geschaffen werden und tat dem Erzählfluss keineswegs einen Abbruch, sondern beförderte ihn umso mehr. Am Ende jedes Interviews wurden die Befragten gebeten, sich Pseudonym für sich selbst zu überlegen, die dann im weiteren Verlauf unserer Arbeit, etwa in der wörtlichen Transkription, zur Anwendung kamen.

Der Auswertungsprozess orientierte sich an der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003, 142-165), wobei nach dem ersten Überblick Verschaffen und Themen Kategorisieren eine explorative Phase folgte. Diese ermöglichte es uns, noch genauer in die einzelnen Themen einzutauchen und auch latenter Verbindungen zwischen den Interviews untereinander aber auch zu etwaigen (theoretischen) Vorannahmen zu ziehen.

## **Analyse & Darlegung der Ergebnisse**

Eines unserer Ziele war es, die verschiedenen verwendeten Schreibinstrumente unserer Befragten überblicksmäßig aufzulisten, um zu sehen, welche „klassischen“ Schreibinstrumente, aber vielleicht auch welche außergewöhnlichen dabei sein könnten. Aus den Interviews arbeiteten wir folgende, alphabetisch geordnete Auflistung heraus:

A3-Blätter, A3-Block, ApplePencil, BIC-Kugelschreiber, Blätter, College-Block, Computer, EndNote, Farben, Filzstifte, GoodNotes, handschriftliche Notizen, iPad, Kugelschreiber, Laptop, MacBook, Marker, Mind-Map(-Programm), Notizbuch, Notizen, Paperlike-Folie, Papier, PDF(-Dokument), Post-Its, Stift, Tablet, Tastatur, To-Do-Listen, Word(-Dokument), Zettel, Zotero

Erwähnenswert ist hier, dass im Rahmen der analogen Schreibinstrumente Notizen, Papier, Stift und Zettel relativ häufig genannt wurden. Wenn es um digitale Schreibinstrumente ging, war oft von Computer, Laptop und Word die Rede. Interessant finden wir hier auch die Paperlike-Folie, die bei iPads als Bildschirmschutz aufgeklebt werden kann und durch ihre etwas rauere Oberfläche bei Verwendung des ApplePencils das Schreibgefühl eines Stifts auf Papier imitieren soll. So können die Vorteile eines digitalen Schreibinstruments, wie zum Beispiel die Speicherkapazitäten und -möglichkeiten sowie die

Effizienz, mit einem, dem analogen Schreiben nachempfundenen, Erlebnis verbunden werden.

### **Eindrücke der Strukturlegetechnik:**

Im Folgenden wird Bezug genommen auf die vier Screenshots aus der Strukturlegetechnik, die während der Interviews so entstanden sind (siehe Abbildungen 2 bis 5). Wenig überraschend ist, dass jede Struktur mit dem Kärtchen „Thema wählen“ beginnt und mit „Arbeit abgeben“ endet. In den ersten beiden Interviews wurde größtenteils ein klarer linearer Ablauf gelegt, mit ein paar gleichzeitig ablaufenden Prozessen zu Beginn. Im dritten Interview wurden die einzelnen Arbeitsschritte zu Clustern zusammengelegt, bei manchen Kärtchen lässt sich keine eindeutige Reihung festlegen, da manche Vorgänge zur gleichen Zeit oder innerhalb eines Clusters sogar zyklisch ablaufen können. Im vierten Interview lässt sich eine Mischung aus Linearität und Clustern erkennen. Vor allem am Anfang des Schreibprozesses können die einzelnen Punkte parallel ablaufen. Ab dem Rohtext Schreiben und Bearbeiten des Materials sind die Kärtchen nacheinander angeordnet und zeigen eine festgelegte Abfolge.

Auf die Verwendung der Schreibinstrumente in den einzelnen Schreibphasen gehen wir später noch stärker ein. Was jetzt schon auffällt, ist beispielsweise, dass im zweiten Interview nur ein einziges Kärtchen der analogen Schreibinstrumente genutzt wurde. Im dritten Interview wurden die Schreibinstrumente-Kärtchen auf eine besondere Art und Weise eingesetzt. Durch das gegenseitige Überlappen wird die jeweilige Präsenz und Dominanz des einen oder des anderen anschaulich dargestellt und ausgedrückt. Die Kärtchen beziehen sich nicht auf einen einzelnen Arbeitsschritt, sondern auf mehrere gleichzeitig, auf eine ganze Phase. Es lässt sich mit fortschreitendem Schreibprozess auch eine stetige Zunahme der digitalen Schreibinstrumente beobachten, die ab dem Rohtext Verfassen und Material Bearbeiten die Überhand gewinnen und so auch bildlich in den Vordergrund treten.

Ebenso wie die Strukturlegetechnik auch im Interview nur als Anstoß und Hinführung zum Thema diente, sollen die Screenshots hier auch einen ersten Eindruck geben und neugierig auf die Auswertungsergebnisse machen, die sogleich folgen. Wir möchten uns daher nicht einer detaillierten Auseinandersetzung mit den einzelnen Kärtchen hingeben, da die Art und Weise, wie alle angeordnet wurden, nicht im Hauptinteresse unserer Untersuchung steht und wir uns auf die Kärtchen der Schreibinstrumente weiter unten beziehen. Dennoch möchten wir die Screenshots nicht vorenthalten, da sie trotzdem spannende Ergebnisse enthalten, die teils außerhalb unseres Fokus liegen, aber die Interviewsituation gut nachempfinden lassen.

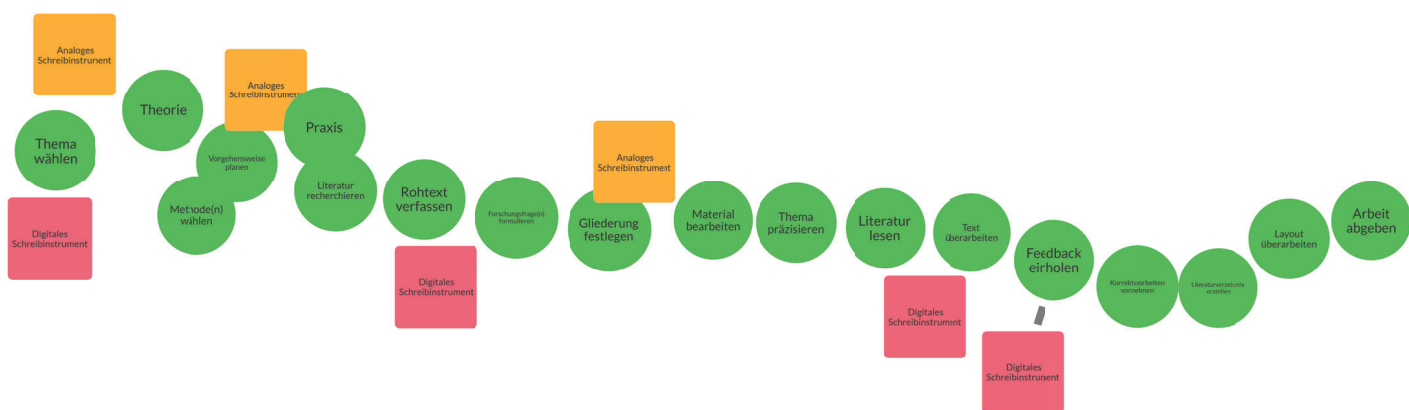


Abbildung 2: Interview 1 von Beatrix

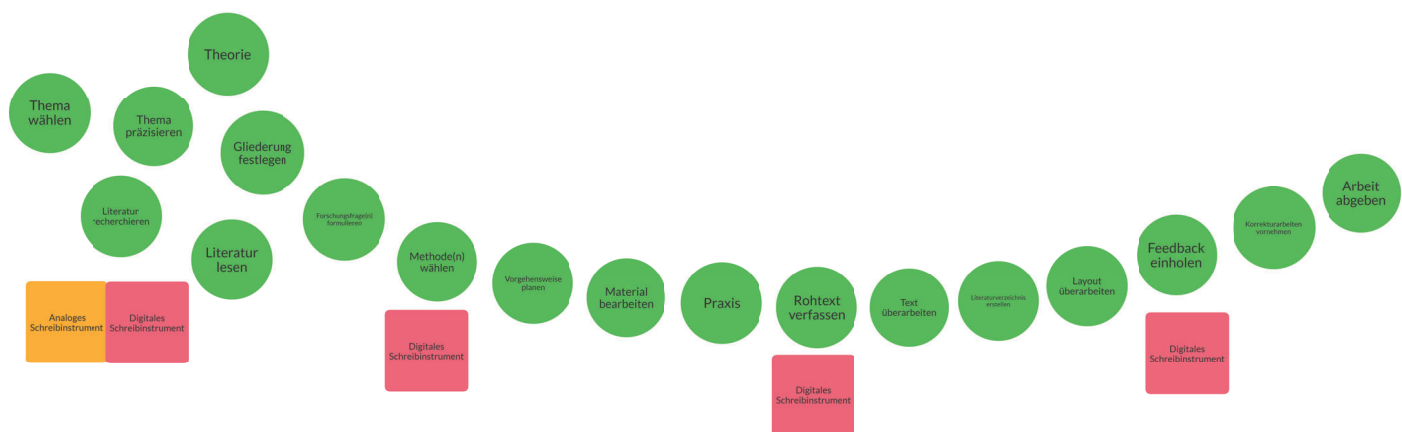


Abbildung 3: Interview 2 von Lugner

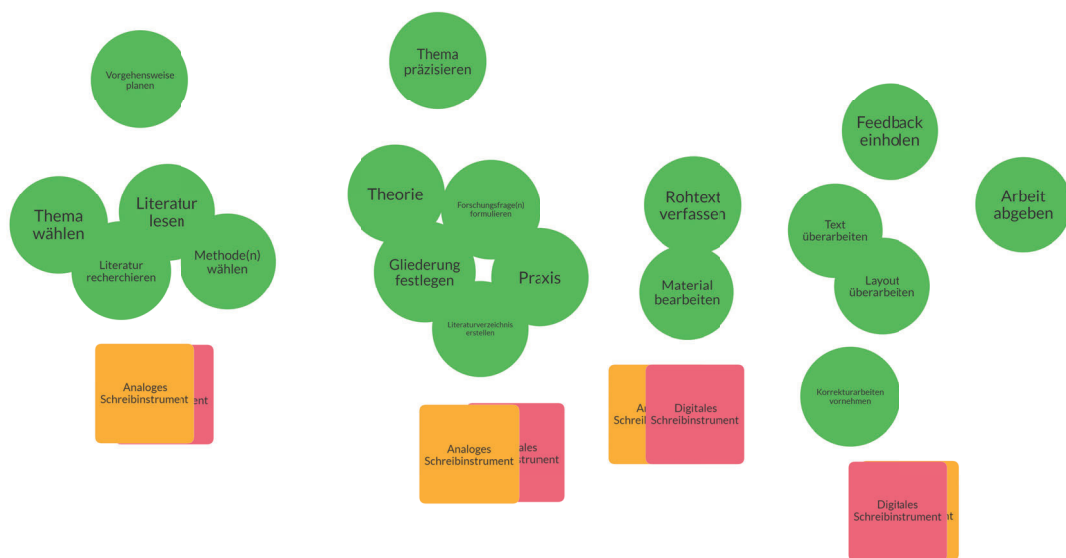


Abbildung 4: Interview 3 von Alina

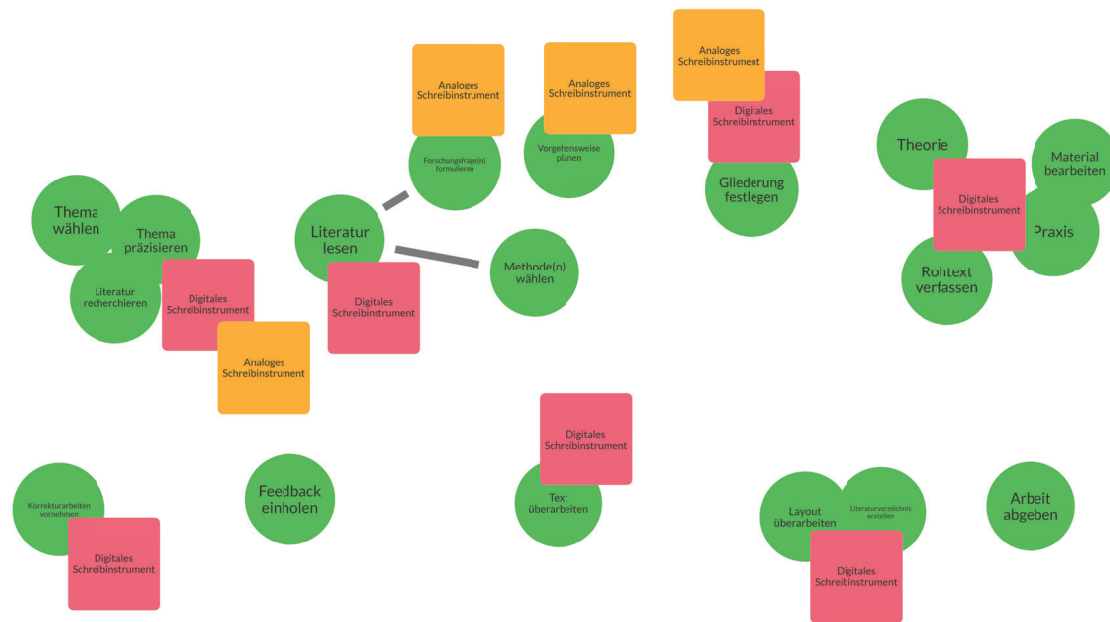


Abbildung 5: Interview 4 von Milka

## Die Anfangsphasen im Schreibprozess

Auf den ersten Blick beim Betrachten der gelegten Schreibprozesse in den Abbildungen 2 bis 5 fällt etwas auf, was auch alle gemein haben: die Verwendung von analogen Schreibinstrumenten vorwiegend bzw. hauptsächlich in den Anfangsphasen der Schreibprozesse. Als Begründung dafür wurde genannt, dass das analoge Schreiben gerade für solche gedanklichen Prozesse „schneller“, „weniger komplex“ (I1, Z40-43) und „freier“ (I3, Z90) ist. Schnelle Gedanken können leichter analog notiert werden und dort auch einfacher wieder abgeändert werden, im Analogen werden Gedanken zuerst geordnet und erst wenn sie fixiert sind, im Digitalen festgehalten (I4). Handgeschriebenes wird zum Brainstorming verwendet, um verschiedene Ideen und Assoziationen festzuhalten, meist wird dann nur ein Bruchteil davon in die tatsächliche Arbeit übernommen (I3, Z10-13).

Handschriftliche Notizen können den Druck etwas rausnehmen, sie sind „weniger permanent“ (I3, Z61) und „der Perfektionismus ist auch ein bisschen weniger da beim ähm beim mit der Hand Schreiben“ (I3, Z64-65). Ebenso hat Milka erwähnt, dass bei analogen Schreibinstrumenten der „Gedankengang besser sichtbar“ (I4, Z19-20) ist, da etwa durchgestrichene Stellen auch im Nachhinein noch nachvollziehbar sind, das hat man bei digitalen Programmen meist nicht, da vorhergehende Gedankengänge überschrieben werden. Das alles fördert die teils sehr kreativen Prozesse, die zu Beginn des Schreibprozesses von wissenschaftlichen Arbeiten vor sich gehen. Gerade bei Punkten wie Thema wählen/präzisieren, Vorgehensweise planen oder zum Teil auch Gliederung festlegen treten nicht selten die analogen Schreibinstrumente in den Vordergrund, was sich in den gelegten Strukturen widerspiegelt und, wie auch von Alina selbst erwähnt, „war [dabei] dieser kreativere ähm Beigeschmack einfach beim mit der Hand Schreiben super hilfreich“ (I3, Z140-141).

In Tabelle 1 sind zur besseren Übersicht einzelne Phasen und Arbeitsschritte, die vor allem zu Beginn des Schreibprozesses als relevant angesehen wurden, aufgeteilt nach analoger und digitaler Vorgehensweise und nach Erwähnung in den jeweiligen Interviews bzw. gelegten Schreibprozessen zu sehen. Der Schritt „Feedback einholen“ bezog sich in den Interviews beispielsweise auf erste Ideen zum Schreibprojekt oder etwa die Forschungsfrage.

	<b>Interview 1 Beatrix</b>	<b>Interview 2 Lugner</b>	<b>Interview 3 Alina</b>	<b>Interview 4 Milka</b>
<b>analog</b>	Literaturrecherche begleiten, Themenfindung, Fragestellung erarbeiten, Gliederung	Zusammenfassungen, teilweise Notizen, Themenfindung, Thema präzisieren	Brainstorming, Themenfindung, Planungsprozess, Notizen, Exzerpieren, Gliederung	Übersicht, Methoden wählen, Vorgehensweise planen, Forschungsfrage ermitteln
<b>digital</b>	Literaturrecherche, Feedback einholen, Rohtext verfassen	Gliedern, Methode wählen, Feedback einholen, Rohtext verfassen	Notizen, Gliederung, Rohtext, Feedback einholen	Literaturverzeichnis, Gliederung, Rohtext, Material bearbeiten

Tabelle 1: Erwähnte Phasen & Schritte zu Beginn des Schreibprozesses

Die Phase des Rohtext Verfassens ist ausnahmslos im digitalen Bereich angesiedelt. Das ist zwar, wie zu Beginn schon erläutert, nicht überraschend. Interessant ist aber, dass in Interview 3 beispielsweise berichtet wurde, dass Alina in der Rohtext-Phase gerne analoger arbeiten würde, weil sie analog „besser“ und „fokussierter“ (I3, Z51-52) arbeitet. Phasen der Planung und Themenfindung lassen sich im analogen Spektrum verorten, was wiederum für die kreativen Prozesse, die im Hintergrund ablaufen, und die teils als freier empfundenen Gestaltungsmöglichkeiten dabei, spricht. Das Modell von Turecek & Peterson (2010) heranziehend und beziehend auf die Ergebnisse der Strukturlegetechnik lässt sich an dieser Stelle aussagen, dass in der ersten Phase (das Eingrenzen des Themas, das Finden einer Forschungsfrage) noch die meiste Schreibarbeit analog passiert.

In der zweiten Phase (das Gliedern und Planen der Arbeit bzw. der Vorgehensweise) lässt sich schon der partielle Einsatz von digitalen Schreibinstrumenten erkennen und in der dritten Phase (das Lesen und Exzerpieren von Literatur) treten diese noch stärker hervor.

### **Analoge und digitale Assoziationen**

Immer wieder wurden das „Gefühl“ (I1, Z31) bzw. das „Bauchgefühl“ (I4, Z14) und die „Sinneseindrücke“ (I1, Z56) mit analogen Schreibinstrumenten in Verbindung gebracht. Beatrix verwendete für das analoge Schreiben unter anderem die Bezeichnung „kunstvoll“ (I1, Z50). Sie verbindet damit, „die Freude des Arbeitens“ (I1, Z61), „es ist bunter, es macht mehr Spaß, es ist wild, es darf chaotisch sein, genauso wie in meinen Gedanken“ (I1, Z61-62). Im Analogen kann sie mit den verschiedenen Materialien arbeiten und kann ihren Gedanken und ihrer Kreativität Ausdruck verleihen: „ich [...] hab dann auch meine

eigenen Farben, die ich verwende, meine eigenen Stifte, die ich verwende für Markierungen, meine eigenen Zeichen und Verweise“ (I1, Z44-46).

In einem anderen Interview wird das analoge Arbeiten als „ernsthafter“ (I3, Z30) bezeichnet: „dann wars so ein Gefühl von okay jetzt arbeite ich, jetzt is es irgendwie jetzt is es ernst“ (I3, Z37-38). Das analoge Arbeiten steigert bei dieser interviewten Person die Produktivität und Effektivität: „Wenn ich [...] mir das alles herräumen und mich wirklich hinsetz an einen Tisch, wo ich den Platz hab, wo ich alles herräumen muss, dann fühlt sich einfach an als wärs ernster und als würd mehr dabei rausschauen von Anfang an schon“ (I3, Z40-42). Durch das Vorbereiten und Zusammentragen der analogen Schreibinstrumente kann sich auf die kommende Arbeit eingestimmt werden. Der Laptop hingegen muss nur eingeschaltet werden, dann wird schon losgearbeitet, dabei ist sie leichter abgelenkt und es fällt schwerer, fokussiert zu bleiben (I3, Z44-46).

Auch auf digitale Schreibinstrumente wird beim Thema Produktivität und Effektivität Bezug genommen. Zentrale Begriffe dabei sind zum Beispiel die „Langlebigkeit und die Speicherung der Daten“ (I4, Z109), genauso wie die Zeitersparnis und die leichtere Organisation und Verwaltung der gesammelten Informationen und Texte im Digitalen (I2 & I4). Wenn es um das Ausformulieren der wissenschaftlichen Arbeit geht, wird hauptsächlich der Laptop bevorzugt. Einerseits natürlich, weil das Endprodukt in den meisten Fällen ein digitales sein muss, aber auch weil der Laptop „für das Schreiben an sich mit der Tastatur oder auch mit den Programmen und auch mit Words [...] dann viel besser funktioniert“ (I1, Z25-27). Ebenso spielt die Zeitersparnis eine Rolle: „Ich habe auch nicht mehr so viel Zeit, um etwas zuerst handschriftlich zu notieren und dann digital, deswegen mache ichs gleich digital“ (I4, Z60-61). Wenn das Ziel ohnehin ein digitales Produkt ist, dann kann es als „zeitraubend“ (I4, Z35) empfunden werden, sich zuerst alles analog zusammenzuschreiben und den Text anschließend mit dem digitalen Schreibinstrument abtippen zu müssen:

Je weiter es dann voranschreitet, da is es dann halt einfacher, wenn der Text im Endeffekt sowieso digital sein muss ähm halt alles gleich digital aufzuschreiben, weil sowas wie meine Notizen dann quasi zu übertragen oder dann am Computer aufzuschreiben, das mach ich eigentlich nicht. (I3, Z22-25)

### **Bewusste oder unbewusste Veränderungen?**

Durch die Covid-19-Pandemie besuchen weniger Studierende Bibliotheken und die Digitalisierung vieler Texte wurde forciert. So beschreibt Milka, dass sie früher oft den ganzen Tag in der Bibliothek saß und analoge Bücher las und sich dazu auch analog Notizen machte. Da jetzt so vieles online verfügbar ist, ist es nun praktischer gleich im Digitalen zu bleiben und auch Exzerpte etwa gleich am Laptop zu verfassen: „Also jetzt lese ich sehr viel digital, finde ich. Also ich borge wirklich wenig aus irgendwie, weil fast alles verfügbar ist, was ich brauche gerade, also alles digital“ (I4, Z28-29). Lugner spricht davon, dass er früher Notizen und Ähnliches meist analog notiert hat, Zusammenfassungen von gelesenen Texten passieren jetzt auch immer noch analog aber alles andere erledigt er nun digital: „So gerade auch, ich würde sagen durch äh die Corona-Situation hat das nochmal zugenommen, dadurch dass eh alles am Laptop ist, kann ich auch gleich am Laptop bleiben und brauche mir gar keine Zettel mehr holen“ (I2,

Z55-58). An dieser Stelle kann der Bezug zu einer unserer anfänglichen Thesen hergestellt werden: Durch die Verschiebung der universitären Lehre in einen digitalen Bereich folgte der Schreibprozess in diesen beiden Fällen dem Weg und passte sich dem Digitalen an.

Eine weitere Veränderung, die zu beobachten ist, lässt sich am voranschreitenden Studium festmachen, sei nun die wachsende Expertise, der wachsende Umfang der wissenschaftlichen Arbeiten oder auch beides als Begründung dafür heranzuziehen. So argumentiert Milka in einem Interview, dass in den ersten Studienjahren bei kleineren Arbeiten noch weniger Literatur benötigt wurde und man über diese auch mit analogen Schreibinstrumenten den Überblick behalten konnte. Bei größeren Arbeiten konnte sie einen Wandel feststellen: „Zum Beispiel, wenn ich an die Bachelorarbeit denke oder jetzt an die Masterarbeit [...] ist es so, dass, dass durch die Fülle an Literatur, die ich brauche ähm, ich alles digital abspeichere und mache und schreibe“ (I4, Z73-76). Eine gegensätzliche Veränderung wird in einem anderen Interview geschildert: „Ich hab am Anfang viel weniger mit der Hand geschrieben, am Anfang war ich einfach direkt hab ich mich zum Computer gesetzt und hab mir gedacht, ich schreib jetzt diese Arbeit“ (I3, Z127-129). In selbigem Interview wird auch berichtet, dass die Art der Arbeit, eine rein theoretische Ausarbeitung, dann eine analogere Zugangsweise verlangte als die empirischen Arbeiten bisher: „Bei der theoretischen Arbeit wars halt viel verwobener und viel schwerer aufzugliedern, sodass jemand anders meine Gedankengänge versteht und dafür hab ich viel mehr [handschriftliche] Notizen gebraucht und viel mehr Nachdenken, viel mehr spontanes Nachdenken“ (I3, Z 138-140).

## Diskussion & Fazit

Ob nun tatsächlich der Auswahl der Schreibinstrumente bewusste oder unbewusste Entscheidungsprozesse vorausgehen, lässt sich nicht immer eindeutig beantworten. Ist es denn eine bewusste Entscheidung, wenn ohnehin für Lehrveranstaltungen der halbe Tag vor dem Laptop verbracht wird und auch für das Schreiben einer Arbeit gleich mit demselben Schreibinstrument weitergearbeitet wird? Oder steckt vielleicht doch nur Bequemlichkeit dahinter? An dieser Stelle kann angesetzt und hinterfragt werden, ob und welche Überlegungen denn im Vorfeld getätigt wurden. Ist dieses Schreibinstrument in genau dieser Situation wirklich praktikabel? Ist es effizient? Fördert es den Schreibfluss? Oder ist es nur die Gewohnheit und es wird zu jenem Schreibinstrument gegriffen, weil es ohnehin bisher immer so gemacht wurde?

Bei zwei Interviews konnten ganz konkrete und bewusste Entscheidungen für analoge Schreibinstrumente festgestellt werden. Einerseits gab es persönliche Präferenzen, wie die Aussage „weil ich das einfach liebe mit Papier zu arbeiten“ (I1, Z32) zeigt, oder weil verschiedenste im Analogen greifbare Materialien bevorzugt werden: „ich bin ein sehr kinästhetischer Mensch“ (I1, Z43-44). Ein spannender Aspekt dabei war, dass ein analoger Raum zur Sprache kam:

[W]enn ich analog schreibe, ich habe, ich kann mir den ganzen Raum nehmen, meinen ganzen Raum, den ich nutzen kann und das is viel größer, das heißt, ich kann mir alle Blätter auflegen, wo wie ich sie brauche, ich kann mir Post-Its wohin kleben und bin viel schneller wie jetzt da mit irgendeinem Programm. (I1, Z38-41)



Es wird impliziert, dass der digitale Raum im Vergleich eine Einschränkung darstellt, dass das Analoge viel mehr Platz und Freiheit bietet. Ebenso im selben Interview werden analoge Schreibinstrumente als „Ausgleich“ (I1, Z59) zum Digitalen angewendet. Beatrix erzählt, dass sie am Laptop teils sehr stark auf einer „Meta-Ebene“ in ihren Gedanken versunken ist, „sehr im Verstand, im Geiste und verkopft“ (I1, Z58). Im analogen Raum können verschiedene Sinne beispielsweise auch durch Musik gemeinsam befördert werden, die Gedanken können besser fließen „und man kann dann gleichzeitig währenddessen man innere Ordnung schafft auch äußere Ordnung schaffen“ (I1, Z63-63). Durch das handschriftliche Notieren der Gedanken können diese geordnet werden und das zeigt sich ebenso auf dem Blatt Papier und in weiterer Folge auch im Schreibprozess und in der wissenschaftlichen Arbeit. Ähnliche Erfahrungen und Vorgehensweisen werden auch von Alina in ihrem Interview geschildert: Gerade in der Hauptphase des Rohtext Verfassens passiert die meiste Schreibarbeit mit digitalen Schreibinstrumenten, „da werden auch die Notizen dann sehr viel digitaler“ (I3, Z16). Doch auch hier gibt es Situationen, wo bewusst wieder auf Papier und Stift zurückgegriffen wird, nämlich „wenn ich das Gefühl hab, dass ich mich da am Computer grad in irgendwas verrenn oder dass ich da irgendwo grad steckenbleib oder nicht mehr wirklich weiter komm“ (I3, Z17-19). In beiden Erzählungen wird bewusst zum analogen Schreibinstrument gegriffen, wenn man mit dem digitalen an seine Grenzen stößt und der Gedankenfluss in einer negativen Art und Weise beeinflusst wird. Hier lässt sich eine leichte Verbindung zu unserer zweiten These ziehen. Zwar wird in diesem Zusammenhang nicht explizit von den digitalen Strukturen gesprochen, in welche wir alle durch die Online-Lehre eingebunden sind. Allerdings lässt sich doch von einer gewissen Sehnsucht nach dem Stift sprechen, die empfunden wird, wenn das digitale Schreibinstrument bewusst zur Seite gelegt wird, um wieder Ordnung und Klarheit in die Gedanken zu bringen und um wieder in den Schreibfluss zu finden.

Mit steigender Schreib- und Schreibmentoringerfahrung ließ sich bei unseren Einzelfällen auch eine stärkere Reflexion des eigenen Schreibens beobachten. So wurden einige Veränderungsprozesse sogar ausdrücklich am Mentoring festgemacht: „[Veränderungen in der Vorgehensweise] vor allem durch das Schreibmentoring natürlich“ (I3, Z96). Beatrix berichtet von einer Verminderung ihres Perfektionismus „seit dem Schreibmentoring, was ganz massiv auch meinen Schreibprozess beeinflusst hat“ (I1, Z94-95). Außerdem zeigte das Mentoring neue Perspektiven und Möglichkeiten auf: „weil ich mich ähm vielleicht auch durch das Schreibmentoring viel mit so digitalen Lösungen für so Schreiben auseinandergesetzt hab“ (I4, Z41-43). Das spricht einerseits für unsere Auswahl von Interviewpartner\*innen, da es eines unserer Ziele war, schreiberfahrene Personen zu interviewen, die sich mit sich selbst und ihrem Schreibprozess bereits intensiver auseinandergesetzt haben. Auf der anderen Seite limitiert es unsere Ergebnisse auf diese Personengruppe und auf diesen Grad der Selbstreflexion. Durchaus lassen sich manche Beobachtungen dieser Art aber auch an der Anzahl der bereits verfassten Arbeiten festmachen. Befragte, die schon mehr wissenschaftliche Schreiberfahrung aufwiesen, hatten dadurch breitere Möglichkeiten, sich auszuprobieren und die passenden Schreibinstrumente für sich zu finden.

Für weitere Untersuchungen spannend wäre das nähere Betrachten der Gefühlswelt, die beim Schreiben immer wieder zum Vorschein kommt - dieser Gegensatz von einerseits trockenen, wissenschaftlichen, regelgeleiteten Arbeiten und andererseits der oftmals eher verborgenen Gefühlswelt und freien

Kreativität, die darin stecken kann. Sowohl beim analogen als auch beim digitalen Schreiben scheinen die Gefühle immer wieder eine Rolle zu spielen, doch sind sie in unserer Untersuchung überwiegend mit dem Analogen in Beziehung gesetzt worden. Interessant wären in diesem Zusammenhang nicht nur die zum Schreiben verwendeten (analogen) Instrumente, sondern auch was genau mit ihnen geschrieben bzw. gezeichnet wird. So lassen sich in unseren Interviews Anmerkungen dazu finden wie: „auch was Gezeichnetes und viele Pfeile und Kreise und so weiter, die brauchts dann vor allem bei längeren Arbeiten“ (I3, Z161-162) oder „vor allem mit dem Zeichnen oder mit dem es is eine Ausdrucksform auch für mich persönlich“ (I1, Z53-54). Selbst in einem wissenschaftlichen Schreibprozess lassen sich solch künstlerische Beiträge finden, die im besten Fall sogar zur Steigerung der Qualität des wissenschaftlichen Textes beitragen. Was kann das bedeuten? Und werten kreative Beiträge in der Entstehung die Arbeit letztendlich vielleicht sogar auf?

## Literatur

- Campe, R. (1991). Die Schreibszene, Schreiben. In H. U. Gumbrecht & K. L. Pfeiffer (Hrsg.), *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie* (759-772). Suhrkamp Verlag.
- Dobrin, D. (1994). Wither Wisdom? In P. Smagorinsky (Hrsg.), *Speaking about Writing: Reflections on Research Methodology* (275-289). Sage.
- Engert, K. & Krey, B. (2013). Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. *Zeitschrift für Soziologie*, 42, 366-384.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Facultas WUV Verlag.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Huber, G. L. & Mandl, H. (1994). *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Beltz.
- Kaas, K. & Hofacker, T. (1983). Informationstafeln und Denkprotokolle: Bestandaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten der Prozessverfolgungstechniken. In Forschungsgruppe Konsum und Verhalten (Hrsg.), *Innovative Marktforschung* (75-103). Physica Verlag.
- King, A. (1999). Discourse Patterns for Mediating Peer Learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Hrsg.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (87-115). Erlbaum.

- Klaus, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (476-490). VS Verlag.
- Knorr, D. (2016). ‚Modell Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion.‘ Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In S. Ballweg (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (251-273). Peter Lang Edition.
- Knorr, P. (2013). Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (31-53). Peter Lang Verlag.
- Knorr, P. & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (184-201). Narr Francke Attempto Verlag.
- Krey, B. (2020). Textarbeit. *Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. De Gruyter.
- Merz-Grötsch, J. (2000). *Schreiben als System: 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik: ein Überblick*. Fillibach Verlag
- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen is Mightier than the Keyboard. Advantages Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25, 1159-1168.
- Turecek, K. & Peterson, B. (2010). *Handbuch Studium: Effizient und erfolgreich lernen, schreiben und präsentieren*. Krenn Verlag.
- Van der Meer, A. L. H. & van der Weel, F. R. (2017). Only Three Fingers Write, but the Whole Brain Works. A High-Density EEG Study Showing Advantages of Drawing Over Typing for Learning. *Frontiers in Psychology*, 8/706, 1-9.
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Qualitative Social Research*, 2 (1). doi: 10.17169/fqs-2.1.969, aufgerufen am 09.02.2022 von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969>
- Witzel, A. (2000). Das Problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol. 1.
- Yang, S. C. (2003). Reconceptualizing Think-Aloud Methodology: Refining the Encoding and Categorizing Techniques via Contextualized Perspectives. *Computers in Human Behavior*, 19, 95-115.
- Zanetti, S. (2006). (Digitalisiertes) Schreiben. Einleitung. In D. Giuriato, M. Stingelin & S. Zanetti (Hrsg.), *„System ohne General“. Schreibszenen im digitalen Zeitalter* (7-26). Wilhelm Fink Verlag.
- Zanetti, S. (2012). Einleitung. In S. Zanetti (Hrsg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte* (7-34). Suhrkamp Verlag.



## Die (Pro-)Seminararbeit

### Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Realität

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

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

#### Abstract:

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

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

#### Empfohlene Zitierweise:

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



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

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

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

### Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

Unsere Forschungsfragen lauten daher:

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

In Bezug auf diese Fragen stellten wir folgende Hypothesen auf.

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

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

## Theoretische Einbettung

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

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

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

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

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

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

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

## Methoden

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

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

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

### Themenblock 1A: Schreibkompetenzen

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

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



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

Abbildung 1: Auszug aus dem Interviewleitfaden für Studierende.

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

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

## Ergebnisse

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

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

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

### Betreuung

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

### Feedback

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

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

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

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

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

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

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

### **Verdeutlichen der Aufgabenstellung**

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

Unklar sind den Studierenden die Bewertungskriterien:

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

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

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

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

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

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

### **Rahmenbedingungen**

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

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

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

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

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

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

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

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

### Kompetenzen

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

### Schreibprozess

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

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

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

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

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

### **Aneignung von Fachsprache**

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

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

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

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

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

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

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

### **Lesekompetenz**

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

### **Autor\*innenschaft**

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

### **Voruniversitäre Erfahrungen / VWA**

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

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

## Wünsche

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

### Erwartungen an Seminararbeiten

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

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

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

### Erwartungen an sich selbst

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

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

### Wünsche an Rahmenbedingungen

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

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



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

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

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

### **Wünsche an die Betreuung**

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

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

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

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

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

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

## 2. Forschungsfrage: Erfahrungen bei Seminararbeiten

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

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

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

## 3. Forschungsfrage: Unterstützung für Studierende

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

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

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

## **Diskussion und Schlussbetrachtung**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Handlungsempfehlungen

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

## Limitationen und Ausblick

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

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

## Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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





## Hedging

### Zum kommunikativen Verständnis zwischen schreibenden Wissenschaftler\*innen und rezipierenden Student\*innen

Ramona Hampp (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Michal Dvorecký, Universität Wien)

#### Abstract:

Heckenausdrücke sind sprachliche Mittel, die Aussagen in wissenschaftlichen Texten meist abschwächen sollen. Im deutschsprachigen Raum sind sie lediglich lückenhaft erforscht. Dabei ist es für eine fundierte wissenschaftliche Lese- und Schreiberziehung wichtig, diese linguistischen Phänomene zu verstehen. Die vorliegende Studie verfolgt daher zwei Ziele: Zum einen will ich klären, inwiefern sich die identifizierten Hecken in wissenschaftlichen Texten zwischen den Gruppen Wissenschaftler\*innen und Studierenden unterscheiden und zum anderen, welche Verwendungszwecke beide Gruppen diesen Heckenausdrücken zuschreiben. Dazu befragte ich Wissenschaftler\*innen in Interviews, Studierende per Fragebogen. Die Übereinstimmungsrate der identifizierten Hecken zwischen beiden Gruppen liegt bei 41,9 %. Bei der Verwendungszwecke sind sich die Gruppen in einigen Punkten einig (Festlegung umgehen, Spezifizierung, Meinungen markieren und ökonomische Arbeitsweise), in anderen unterscheiden sie sich (Wissenschaftler\*innen: wissenschaftsbetriebliche Aspekte; Studierende: „Größermachen“ und Distanzierung vom Ich). Generell kann ich festhalten, dass sich die zukünftige Forschung detaillierter und mit größeren Stichproben mit dem Thema Heckenausdrücke auseinandersetzen muss.

**Keywords:** hedges, figures of speech, understatement, Heckenausdrücke

#### Empfohlene Zitierweise:

Hampp, R. (2022): Hedging. Zum kommunikativen Verständnis zwischen schreibenden Wissenschaftler\*innen und rezipierenden Student\*innen. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 6, 81-96. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220605>



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

## Hedging

### Zum kommunikativen Verständnis zwischen schreibenden Wissenschaftler\*innen und rezipierenden Student\*innen

Ramona Hampp (Universität Wien)

#### Einleitung

Die traditionelle Auffassung, akademisches Schreiben zeichne sich durch Objektivität, Neutralität und eine unpersönliche Form aus, verliert seit Jahren ihren Gültigkeitsanspruch. Mittlerweile ist weitgehend anerkannt, dass wissenschaftliche Autor\*innen ihre eigene Position zu Aussagen – seien es selbst getätigte oder die ihrer Kolleg\*innen – (meist) indirekt in ihre Publikationen einschreiben (Bogusława, 2018; Esselborn-Krumbiegel, 2021). Erfolgreiche Autor\*innen zeigen durch den gezielten Einsatz linguistischer Mittel, dass sie sich zum einen ihrer Leser\*innenschaft und zum anderen den Konsequenzen, die ihr Text mit sich bringen kann, bewusst sind (Hyland, 2005, 173–174). Schreibenden steht dafür eine Reihe sprachlicher Ressourcen zur Verfügung, unter anderem die sogenannten Heckenausdrücke (engl. hedges).

Bei Hecken handelt es sich um kommunikative Strategien, um wissenschaftsbezogene Aussagen abzuschwächen und zu relativieren. Dadurch kann beispielsweise eine eindeutige Festlegung der eigenen Meinung umgangen werden (Esselborn-Krumbiegel, 2021; Hyland, 1995; Lakoff, 1972). Auch wenn es – vor allem für den anglo-amerikanischen Sprachraum – durchaus Hecken-Kategorisierungen gibt (u. a. Brown & Levinson, 1978; Diewald, 2006; Fraser, 1975; Holmes, 1988), herrscht größtenteils Uneinigkeit über Definition, Verwendung und Bedeutung dieser kommunikativen Mittel. Fragen nach diesen Phänomenen lediglich auf Basis der Textanalyse zu beantworten, erwies sich bisher als wenig fruchtbar. Eine Untersuchung dagegen, warum Schreibende Hecken verwenden und wie diese von Rezipierenden aufgefasst werden, scheint vielversprechender zu sein (Lewin, 2005, 164). In diesem Sinne bringen Markkanen and Schröder (1997, 9) das Grundcharakteristikum von Hecken folgendermaßen auf den Punkt: „[a] text does not contain hedges per se but gets them through the author-reader interaction.“ Dieses gegenseitige (An-)Erkennen von Hecken ist nicht selbstverständlich. So unterscheidet sich zwischen wissenschaftlichen Autor\*innen, Rezipierenden und Linguist\*innen häufig stark, wie viele Hecken in einem Text erkannt und welche Bedeutungen diesen zugeschrieben werden (Lewin, 2005, 172).

Fokus der vorliegenden Arbeit sind eben diese kommunikativen Bedeutungsverzerrungen. Ziel ist es daher, zu untersuchen, inwiefern sich das Verständnis zwischen schreibenden Wissenschaftler\*innen und rezipierenden Studierenden in Bezug auf Hecken unterscheidet. Dazu stelle ich zunächst das Konzept des Hedgings näher vor und zeige den aktuellen Forschungsstand auf. Danach lege ich Fragestellung und Methodik dar. Anschließend stelle ich die Ergebnisse der Untersuchung vor und diskutiere diese. Darauf aufbauend ziehe ich abschließend ein Fazit.

## Konzept des Hedgings

### Form

Der Begriff Hedge wurde erstmals von Lakoff (1972) eingeführt. Für ihn ist eine Hecke ein Ausdruck, „whose job [it] is to make things fuzzier or less fuzzy“ (Lakoff, 1973, 471). Obwohl Lakoff Hedging aus einer rein semantischen Perspektive betrachtet, ebnete er dennoch den Weg dafür, Heckenausdrücke auch in der Pragmatik zu etablieren (Calaresu, Guardiano, & Hölker, 2006; Kaltenböck, Schneider, & Mihatsch, 2010). Im Verlauf der letzten Jahrzehnte wurden mehrere Klassifikationssysteme für Heckenausdrücke vorgeschlagen (u. a. Brown & Levinson, 1978; Diewald, 2006; Fraser, 1975; Holmes, 1988; Hyland, 1998). Das Klassifizieren von Hecken ist allerdings nicht unumstritten. So kritisiert Wachtel (1980, 210), dass die Bedeutung von Heckenausdrücken je nach Einsatz stark variieren kann und schlägt daher eine kontextsensible Vorgehensweise vor. Außerdem scheint es schwierig, sich auf bestimmte sprachliche Mittel festzulegen, die als Heckenausdrücke dienen können, oder, wie Markkanen und Schröder (1997, 6) schreiben: „almost any linguistic item or expression can be interpreted as a hedge.“ Da Hedging unterschiedlich aufgefasst wird, stützt sich die Arbeitsdefinition der vorliegenden Studie auf den kleinsten gemeinsamen Nenner der genannten Konzepte: deren abschwächenden Charakter.

### Funktion

Die Literatur beschreibt die Funktion von Heckenausdrücken als vielfältig und teilweise paradox. Hecken sind unter anderem beliebte Stilmittel, um neue Ideen und Argumente mit Vorsicht in den wissenschaftlichen Diskurs einzuführen und regen dadurch den Dialog mit der Leser\*innenschaft an (Hyland, 1998, 6). Zudem kann durch deren Einsatz die Akzeptanz für neue Konzepte in der Wissenschaftsgemeinschaft erhöht werden (Breitkopf, 2006, 115–116). Außerdem werden sie genutzt, um persönliche Meinungen und Einschätzungen abzugeben und die eigene Verantwortung gegenüber dem Wahrheitsgehalt einzelner Aussagen zu minimieren. Dies bietet zusätzlichen Schutz vor (möglicher) Kritik (Breitkopf, 2006, 115–116).

Hedges werden zudem verwendet, um Bescheidenheit, Höflichkeit und Umsicht zu demonstrieren. Wie Beeching (2009, 82) anführt, kann die Verwendung von Heckenausdrücken nicht nur zu einer Abschwächung, sondern paradoxerweise sogar zu einer Bestärkung der Aussage führen: Indem eingestanden wird, dass andere, gegensätzliche Meinungen existieren, wird zum einen möglicher Kritik aus dem Weg gegangen (Hedging-Effekt) und zum anderen die persönliche Glaubwürdigkeit sowie Sympathie – und somit das eigene Argument – bestärkt (Boosting-Effekt).

### Forschungsstand

Die meisten Untersuchungen zu Heckenausdrücken liegen in Form von Textanalysen vor; ich betrachte das Thema allerdings aus einer pragmatischen Perspektive. Daher gehe ich an dieser Stelle lediglich überblicksartig auf die Studie, auf deren Ergebnisse ich meine Arbeit aufbaue, ein. Lewin (2005, 171–172) befragte Wissenschaftler\*innen und Studierende zu Heckenausdrücken in den Texten der Forscher\*innen per Fragebogen. Sie fand heraus, dass die identifizierten Hecken zwischen beiden

Gruppen eine niedrige Übereinstimmungsrate zeigten. Rezipierende Studierende identifizierten viel mehr Heckenausdrücke als von den Wissenschaftler\*innen ursprünglich beabsichtigt worden war. Da die Ansicht der Wissenschaftler\*innen mit der der Studierenden stark auseinanderging, empfiehlt Lewin weitere Untersuchungen in diesem oder einem ähnlichen Format in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen.

## Fragestellung

Das Gebiet der Heckenausdrücke ist generell zu wenig erforscht (Bogusława, 2018; Markkanen & Schröder, 1997); dies gilt vor allem für den nicht anglo-amerikanischen Sprachraum. Es ist wichtig, die Verständnisebene von Studierenden in Bezug auf diese linguistischen Phänomene zu untersuchen, da sie einen wichtigen Teil der wissenschaftlichen Schreib- und Leseerziehung darstellen. Daher ergeben sich für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfragen:

FF1: Inwiefern unterscheiden sich die von schreibenden Wissenschaftler\*innen in ihren eigenen Texten identifizierten Hecken von denen, die rezipierende Studierende in denselben Texten herauslesen?

FF2: Inwiefern unterscheiden sich die Intentionen, mit welchen Wissenschaftler\*innen Hecken in ihre eigenen Texte einbauen, von den Verwendungsgründen, die rezipierende Studierende diesen sprachlichen Mitteln zuschreiben?

## Methode

Um die Forschungsfragen adäquat beantworten zu können, wählte ich ein Mixed-Methods-Verfahren, mit Fokus auf eine qualitative Vorgehensweise. Es gab zwei Hauptuntersuchungsgruppen: Wissenschaftler\*innen befragte ich in einem Interview, ausgewählte Studierende per Fragebogen.

Ich bat drei Wissenschaftler\*innen des Instituts für Germanistik an der Universität Wien zunächst per E-Mail um ein Gespräch und interviewte sie anschließend über Zoom. Die Interviews dauerten jeweils zirka eine halbe Stunde und wurden mit Einverständnis der Befragten aufgezeichnet. Ich legte den Wissenschaftler\*innen jeweils einen ihrer eigenen publizierten Artikel vor und bat sie, Hecken in vorher von mir festgelegten Absätzen ihrer Arbeit zu identifizieren und zu erklären, warum sie diese in ihren Text eingebaut hatten. Ich zog das Interview einem Fragebogen vor, zum einen da die Wissenschaftler\*innen dadurch mehr Raum hatten, ihre Intentionen zu erläutern und ich zum anderen die Chance hatte, etwaige offen gebliebene Fragen zu klären.

Da die Befragung der Studierenden nicht in gleicher Form in die Tiefe gehen musste, wählte ich hier den Fragebogen als Erhebungsinstrument. Ich legte drei ausgewählten Studierenden der Germanistik (Universität Wien) dieselben Texte, die ich mit den Wissenschaftler\*innen besprochen hatte, vor – wiederum mit der Bitte, Hecken zu identifizieren und zu begründen, warum die Wissenschaftler\*innen diese verwenden. Ich befragte einen Studienanfänger, eine Studierende, die am Ende ihres Bachelorstudiums steht, und eine Masterstudentin. Durch die Befragung von Studierenden auf verschiedenen akademischen Niveaus sollte ein Querschnitt erreicht werden.

Da die Verwendung von Hecken ausdrücken zwischen Forschungsdisziplinen stark variieren kann (Salager-Meyer, 2011, 37), beschränkte ich mich bei der Befragung auf Wissenschaftler\*innen und Studierende des Germanistikinstituts. Alle Wissenschaftler\*innen publizieren hauptsächlich auf Deutsch; alle befragten Studierenden gaben an, dass Deutsch ihre Erstsprache sei.

Ich wertete das Material in mehreren Schritten aus: Ich ordnete die von den Wissenschaftler\*innen und Studierenden gefundenen Hecken in linguistische Kategorien ein. Um die Verwendungszintention bzw. die Bedeutungszuschreibung der Hecken zu katalogisieren, führte ich anschließend sowohl für die transkribierten Interviews als auch die Fragebögen die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mit den Techniken Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung durch. Direkte Zitate aus den Interviews und den Fragebögen anonymisierte ich für die Verwendung in dieser Arbeit.

## Ergebnisse

### Unterschiede/Gemeinsamkeiten bei den identifizierten Hecken

Zunächst gehe ich auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den von schreibenden Wissenschaftler\*innen in ihren eigenen Texten identifizierten Hecken und denjenigen, die die Studierenden in denselben Texten herausgelesen haben, ein.

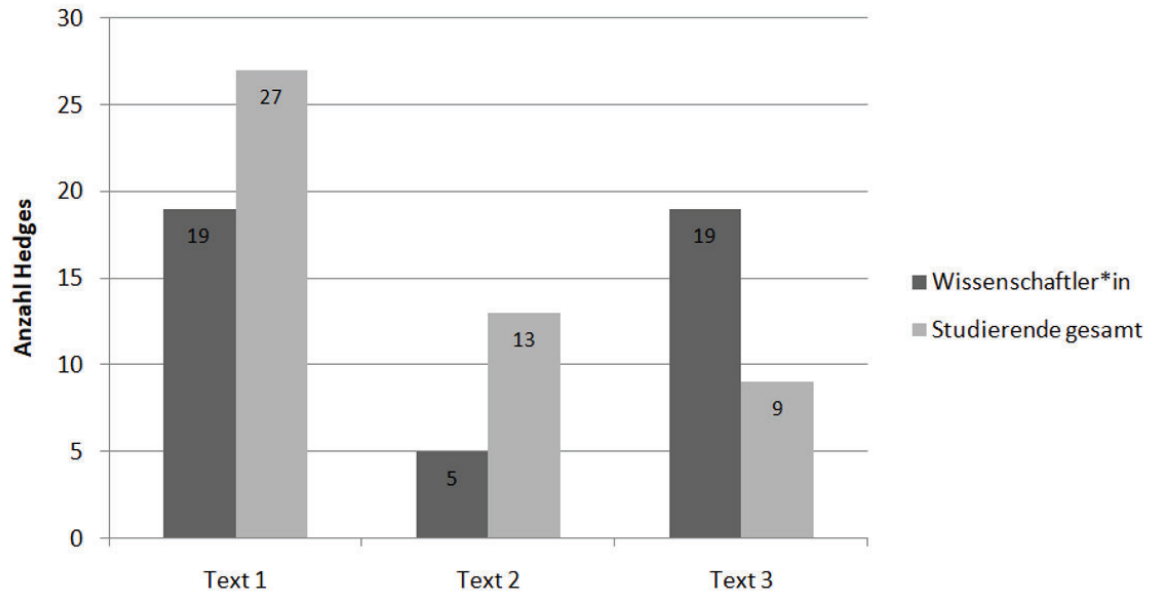


Abbildung 1: Anzahl der Hecken ausdrücke nach Texten geordnet

### Unterschiede/Gemeinsamkeiten in der Anzahl

Die Anzahl der identifizierten Hecken ausdrücke variiert zwischen der Gruppe der Studierenden und den Wissenschaftler\*innen bei jedem der drei Texte stark, wie aus Abbildung 1 hervorgeht.

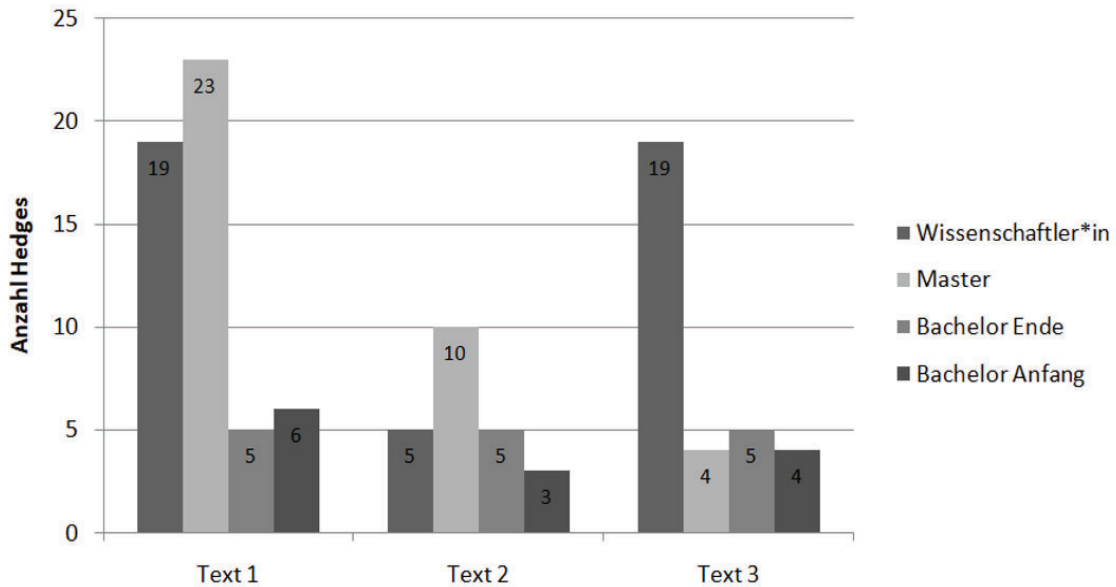


Abbildung 2: Anzahl der Heckenausdrücke nach Texten und Studierenden geordnet

Die Bachelorstudierenden identifizierten in den drei Texten konstant drei bis sechs Heckenausdrücke, die Masterstudentin vier bis 23 Hecken.

Die größte Diskrepanz zwischen den Studierenden zeigt sich bei Text 1. Die Masterstudentin identifizierte bis zu vier Mal mehr Hecken als die Bachelorstudierenden und ist damit allein verantwortlich dafür, dass die gesamte Gruppe der Studierenden mehr Heckenausdrücke fand als der Wissenschaftler.

### Unterschiede/Gemeinsamkeiten in der Art

Die Wissenschaftler\*innen und die Studierenden identifizierten insgesamt zwölf verschiedene Heckenarten, welche in Abbildung 3 in ihrer Häufigkeit dargestellt sind.

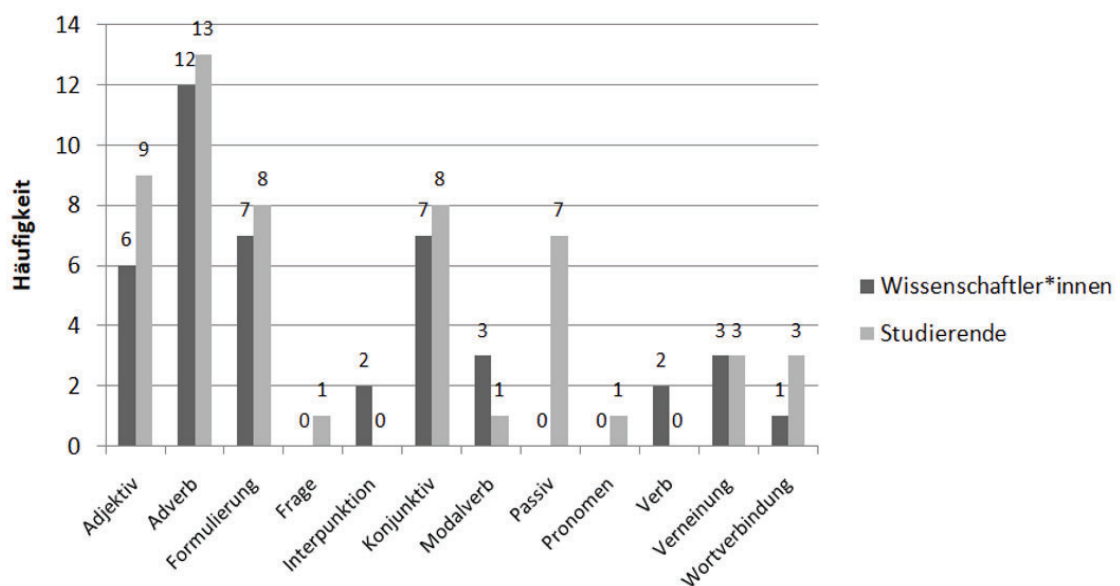


Abbildung 3: Häufigkeit der linguistischen Kategorien

Das häufigste abschwächende Mittel, das genannt wurde, sind Adverbien. Im Mittelfeld liegen bei beiden befragten Gruppen Adjektive, der Konjunktiv und textspezifische Formulierungen wie „machen beinahe den Eindruck“ oder „wenn nicht gar gleich“. Diese Formulierungen wurden von den Befragten explizit als Gesamtkonstrukt genannt. Auffallend ist, dass in dieser Kategorie häufig Formulierungen mit „zumindest“ auftauchen, so etwa: „zumindest auch“, „zumindest manchmal“, oder „zumindest denkbar“. Aus diesen Beispielen wird deutlich, dass Gradpartikel einen großen Teil von mehreren Kategorien ausmachen, wie beispielsweise „insbesondere“ (Zuordnung Adverb) oder „beinahe“ (Zuordnung Formulierung). In all den bisher angeführten Kategorien liegt die genannte Heckenanzahl zwischen Wissenschaftler\*innen und Studierenden eng zusammen.

Studierende stuften außerdem Passivkonstruktionen besonders häufig als abschwächend ein. Hier herrscht die größte Diskrepanz zu der Gruppe der Wissenschaftler\*innen: Niemand der drei befragten Forscher\*innen empfand die eigens eingesetzten Passivformulierungen als abschwächend.

Die Befragten bezeichneten Konjunktionen, gängige Wortverbindungen wie etwa „unter anderem“, Verneinungen, Verben, Pronomen und Fragen selten als abschwächend. Lediglich eine Person ordnete Interpunktion – in diesem Falle einfache Anführungszeichen und Klammern – der Kategorie der Hecken zu; dennoch erwähne ich sie an dieser Stelle, da die Interpunktion vom klassischen Heckenverständnis in der Literatur abweicht.

### **Übereinstimmungsraten bei den einzelnen Hecken**

Um genaue Aussagen über das Verständnis von Heckenausdrücken treffen zu können, muss betrachtet werden, wie hoch die Übereinstimmungsraten zwischen den Befragten bei jeder einzelnen identifizierten Hecke sind. Dazu habe ich verschiedene Referenzpunkte herangezogen: Betrachtet man alle genannten Heckenausdrücke (n=75), fand sich lediglich bei einem Viertel eine Übereinstimmung von zumindest zwei Personen. Ein nahezu identisches Bild zeigt sich innerhalb der Gruppe der Studierenden (n=49). Werden die von den Wissenschaftler\*innen in ihren eigenen Texten identifizierten Heckenausdrücke als Referenzpunkt gewählt (n=43), verbessert sich die Übereinstimmungsrate – wobei eine Nichtübereinstimmung immer noch überwiegt: In 41,9 % der gefundenen Hecken stimmte zumindest eine studierende Person mit den Forscher\*innen überein. Da dieser Vergleichswert für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist, zeige ich ihn für die einzelnen Texte separat in Abbildung 4 an.

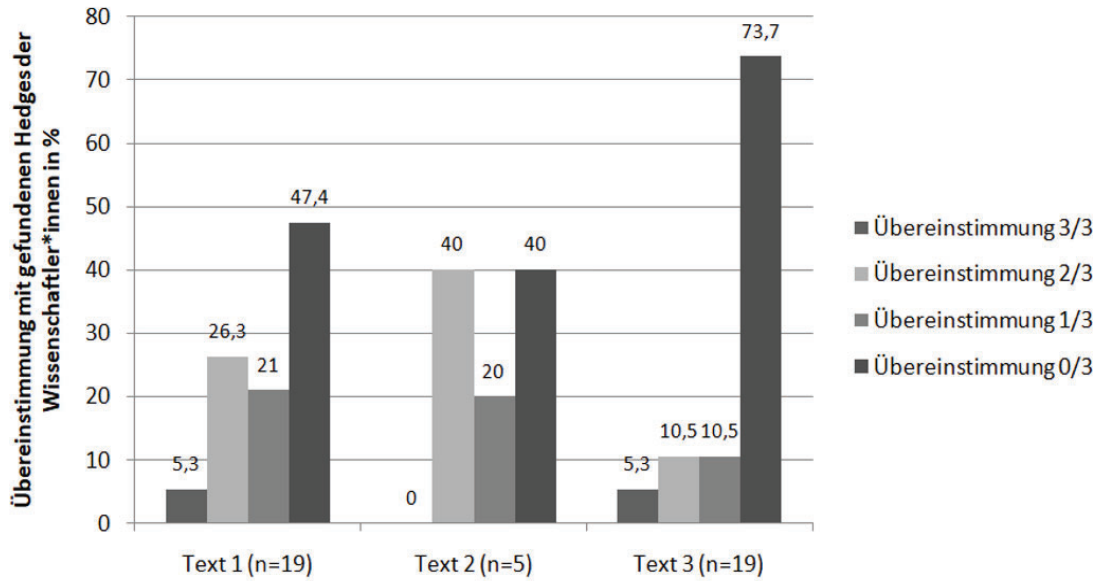


Abbildung 4: Übereinstimmungsraten zwischen Studierenden und Wissenschaftler\*innen

Lediglich in zwei Fällen (4,7 %) identifizierten alle Befragten dieselbe Hecke („nicht ganz“ und „veranlassen zur Annahme“). Über alle Texte gesehen, stimmten in 20,9 % zwei Studierende mit der Meinung der Wissenschaftler\*innen überein, in 16,3 % lediglich eine Person. Besonders fällt auf, dass in Text 3 bei 73,7 % der identifizierten Heckenausdrücke Wissenschaftler\*in und Studierende nicht übereinstimmten. Bei Text 1 und 2 überwiegt die Übereinstimmung gegenüber der Nicht-Übereinstimmung leicht.

## Unterschiede/Gemeinsamkeiten bei den Verwendungsgründen

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse zu der Frage, inwieweit sich die Intentionen, mit welchen schreibende Wissenschaftler\*innen Hecken in ihren eigenen Texten einbauen, von den Verwendungsgründen, die die befragten Studierenden dem Einsatz dieser sprachlichen Mittel zuschreiben, unterscheiden, dar. Dazu betrachte ich die Intentionen der Wissenschaftler\*innen und die von den Studierenden zugeschriebenen Intentionen zunächst separat und stelle sie anschließend in der Diskussion vergleichend gegenüber.

### Intention der Wissenschaftler\*innen

Die Wissenschaftler\*innen verwenden Hecken in ihren Texten aus fünf Gründen: (1) Festlegungen umgehen, (2) Spezifizierung, (3) Meinungen markieren, (4) ökonomische Arbeitsweise und (5) wissenschaftsbetriebliche Aspekte. Im Folgenden gehe ich detailliert auf die einzelnen Kategorien ein.

#### (1) Festlegungen umgehen

Besonders häufig gaben Wissenschaftler\*innen an, dass sie Festlegungen in ihren Texten umgehen wollen – und dies auf verschiedenen Ebenen. So seien beispielsweise inhaltliche Festlegungen in vielen Fällen nicht möglich oder die eigenen Studienergebnisse ließen viel Interpretationsspielraum zu.



Zudem gaben sie an, dass der Einsatz von abschwächenden sprachlichen Mitteln in vielen Fällen die wissenschaftlich korrekte Vorgehensweise darstelle. In diese Kategorie fällt außerdem, dass Wissenschaftler\*innen sich durch Heckenausdrücke zum einen vor Kritik schützen, zum anderen aber auch (implizit) Kritik an bereits etablierten Konzepten, Begriffen oder Forscher\*innenmeinungen üben wollen. So gab eine der befragten Personen an, die Hecke „sogenannt“ einzusetzen, um sich implizit vom etablierten Begriff zu distanzieren:

[...] ‚sogenannte‘ ist hier abschwächend gemeint in dem weiteren Sinne, dass ‚XY‘ sicher kein guter Begriff ist, [...] aber dass das hier ein Behelfskonzept ist, vielleicht erstmal. [...] Also dass ich das vielleicht selber gar nicht so nennen würde, aber es wird in der Literatur dann so genannt. [...] Also ich distanziere mich sozusagen so ein bisschen von dem Begriff damit. (B1, #17:56#)

## **(2) Spezifizierung**

Im Gegensatz zu Kategorie 1, bei der Hecken eingesetzt werden, um eindeutige Festlegungen zu umgehen, wurde deren Verwendung sehr häufig damit begründet, dass die Befragten die eigene Arbeit spezifizieren und verorten wollen – wiederum auf verschiedenen Ebenen. So könne beispielsweise das methodische Vorgehen, die verwendeten Arbeitsdefinitionen oder bestimmte Interpretationsansätze durch Adverbien wie „hier“ klargestellt werden. Außerdem könne die (Allgemein-)Gültigkeit der eigenen Studienergebnisse, die Studienleistung oder die Studienansprüche genau bestimmt werden. Zusätzlich ließen sich Studienlimitationen aufzeigen.

## **(3) Meinungen markieren**

Die Befragten setzen Heckenausdrücke ein, um eine genaue Unterscheidung zwischen Tatsachen und Meinungen oder Vermutungen treffen zu können. Persönliche Eindrücke und Vorschläge für neue Konzepte werden mit Ausdrücken wie „scheinen“, „möglicherweise“ oder „machen den Eindruck“ vorsichtig formuliert. Die Wissenschaftler\*innen ordneten dieser Kategorie außerdem sehr häufig den Konjunktiv zu.

## **(4) Ökonomische Arbeitsweise**

Hecken werden außerdem verwendet, um ökonomisch zu arbeiten. Eine Wissenschaftlerin erklärte die Verwendung der Worte „gelegentlich“, „manchmal“ und „nicht selten“ damit, dass nicht jedes Mal alle relevanten Aspekte aufgezählt werden müssten – was viel Platz einnehme und nicht „immer ganz so elegant“ (B3, #03:22#) sei. Stattdessen kürze man mit Hilfe von Hecken ab.

## **(5) Wissenschaftsbetriebliche Aspekte**

Die Wissenschaftler\*innen erklärten die Verwendung von Hecken außerdem mit wissenschaftsbetrieblichen Aspekten. So seien abschwächende Elemente zum Teil Usus im Diskurs oder man wolle der Forschungstradition Respekt zollen. Dies gelte, laut einer befragten Wissenschaftlerin, vor allem für Forscher\*innen, die noch nicht lange im Forschungsbetrieb tätig sind. Diese Personen müssten ihre hierarchische Stellung auch in den Formulierungen ihrer Texte mitbeachten:

Das ist dem Respekt vor der Forschungstradition geschuldet. XY und XX sind natürlich ganz große Begriffe, die schlaue Menschen etabliert haben. Und wenn man jetzt daherkommt und sagt, na ja, eigentlich genügt das nicht, dann macht man auch das nicht im Brustton der Überzeugung, sondern möchte sich höflich verhalten und deswegen ‚kaum genügt‘. [...] Einfach aus Respekt anderen Forscherinnen und Forschern gegenüber und da geht es natürlich auch um Hierarchien. (B3, #03:22#)

## Zugeschriebene Intentionen durch die Studierenden

Die Studierenden schrieben den Wissenschaftler\*innen insgesamt sechs Gründe zu, warum sie Hecken in den analysierten Texten verwendeten: (1) Festlegungen umgehen, (2) Spezifizierung, (3) Meinungen markieren, (4) ökonomische Arbeitsweise, (5) „Größermachen“ und (6) Distanzierung vom Ich. Im Folgenden gehe ich detailliert auf die einzelnen Kategorien ein.

### (1) Festlegungen umgehen

Die Studierenden gaben an, dass Wissenschaftler\*innen Hecken in ihren Texten verwenden, um Festlegungen zu umgehen. Dabei spezifizierten sie dies unter anderem damit, dass keine eindeutigen inhaltlichen Festlegungen möglich seien oder die Ergebnisse der Studie zu viel Interpretationsspielraum ließen. Die Wortwahl der Studierenden, mit der sie ihre Antworten verfassten, fällt auf: Häufig wählten sie Formulierungen, die den Wissenschaftler\*innen einen Mangel an Selbstsicherheit zuschreiben oder aus dem Wortfeld „Mut“ stammen:

Autor\*in **wagt es nicht**, auf Signifikanz hinzuweisen. (Master, Frage 2; Hervorhebung durch RH)

[A]utor\*in **traut sich nicht**, eine endgültige aussage (sic!) dazu zu treffen. (Master, Frage 24; Hervorhebung durch RH)

### (2) Spezifizierung

Studierende erklären die Verwendung von Hecken außerdem durch Spezifizierung bzw. Verortung der eigenen Arbeit, der gewählten Methode, bestimmter Studienlimitationen oder der Studienleistung. Es fällt auf, dass Studierende die Verwendung von Hecken in dieser Kategorie unter anderem damit begründen, dass mögliche Erwartungen auf Seiten der Leser\*innen gelenkt werden sollen:

Was die Studie leisten soll, wird konkretisiert, gleichzeitig aber abgegrenzt von möglichen weiteren erwartungen (sic!). (Master, Frage 5)

[E]rwartungen dazu, wie sehr hier geforscht wird, werden gedrückt. (Master, Frage 5)

### (3) Meinungen markieren

Laut Studierenden verwenden Wissenschaftler\*innen Hecken außerdem, um Meinungen und Vermutungen zu kennzeichnen und diese so von Tatsachen abzugrenzen. Als Beispiele für diese Heckenfunktion führten die Studierenden häufig Konjunktivformulierungen an.

#### (4) Ökonomische Arbeitsweise

In ein paar Fällen interpretierten die Studierenden, dass die Schreibenden möglichst ökonomisch arbeiten wollten. Dabei wurden Begriffe wie „in erster Linie“, „mehrheitlich“, „unter anderem“ oder „vor allem“ in den Texten der Wissenschaftler\*innen identifiziert.

#### (5) „Größermachen“

Als weiterer Hedginggrund wurde – im Gegensatz zur Spezifizierung, die in einigen Fällen als „Kleinermachen“ von den Studierenden verstanden wurde, – das „Größermachen“ der eigenen Studie oder der getätigten Aussagen und Meinungen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses genannt. Als Beispiel kann die Hecke „unter anderem“ herangezogen werden. So schreibt die Masterstudentin in Bezug auf die Formulierung „Wir untersuchen unter anderem [...]“, dass die Studie dadurch an dieser Stelle größer gemacht werde (Frage 5).

#### (6) Distanzierung vom Ich

Sehr häufig gaben die Studierenden an, dass sich die Wissenschaftler\*innen durch das Hedging vom Ich distanzieren wollten. Dies bedeutet laut Studierenden in den meisten Fällen, dass individuelle Aussagen Neutralität und Objektivität suggerieren sollten.

Besonders häufig nannten sie in dieser Kategorie Passivformulierungen. So tätigte die Studentin, die sich am Ende des Bachelorstudiums befindet, zur Formulierung „Dies führt einmal mehr zu der Frage, inwieweit [...]“ folgende Aussage:

[W]er stellt sich diese Frage [...] und ist das wirklich so, stellt man sich diese Frage? (Frage 8)

Auch die Masterstudentin identifizierte häufig Passivkonstruktionen, die verwendet werden, um eine Distanz zwischen der eigenen Person und der getätigten Aussage herzustellen:

Passiv ermöglicht es, sich nicht auf einen agens (sic!) festzulegen und eine pauschale aussage (sic!) zu treffen. (Frage 19)

[V]orsichtige distanz (sic!) zur annahme/neutralität (sic!) wird suggeriert. (Frage 23)

### Diskussion

Bei der Anzahl der identifizierten Heckenausdrücke zeigte sich im Gesamten ein ähnliches Bild wie bei Lewin (2005): Die Studierenden nannten mehr Hedges (n=49) als die Wissenschaftler\*innen (n=43). Betrachtet man die einzelnen Texte separat, kommt es jedoch zu Abweichungen. Bei Text 3 identifizierte die Wissenschaftlerin eindeutig mehr Hecken (n=19) als die Studierenden (n=9). Es scheint, als liege der Grund für die geringe Anzahl in der Studierendengruppe bei der Masterstudentin, da diese bei Text 1 und 2 vornehmlich für die hohe Heckenanzahl der Studierenden verantwortlich war; die Bachelorstudierenden hielten über alle drei Texte eine konstante Identifikationsrate von vier bis sechs Hecken. Ich erkläre dies damit, dass die Masterstudentin die Bearbeitungszeit des Fragebogens als zu lang empfand und ihre Konzentration nachgelassen habe, wie sie rückgemeldet hat.

Die klassischen Heckenkategorien wie Adverbien, Adjektive oder der Konjunktiv wurden sowohl von den Forscher\*innen als auch den Studierenden in etwa gleich hoher Anzahl in den Texten identifiziert. In Bezug auf die Heckenart ist besonders interessant, dass alle Studierenden Passivkonstruktionen als abschwächend empfunden haben (n=7), allerdings niemand der Wissenschaftler\*innen der gleichen Meinung war. Damit vertreten die Studierenden die Meinung von Luukka and Markkanen, die bereits 1997 den Vorschlag anführten, Strategien des Unpersönlichen – wie eben die Verwendung des Passivs – als eigene Heckenkategorie aufzufassen. Auch wenn die Wissenschaftler\*innen Passiv in ihren Texten nicht als Heckenkategorie identifizierten, griff eine Wissenschaftlerin im weiteren Verlauf des Interviews dieses Thema sehr wohl auf:

Ich finde, das ist wichtig zu sagen: ‚Ich habe diese Arbeit gemacht. Ich stehe aber auch dahinter. Ich stehe aber auch für Fehler grade‘. Das tue ich sowieso mit meinem Namen. Aber das [...] tue ich auch stilistisch. Das tue ich durch den Einsatz eines Pronomens wie ‚ich‘ und das tue ich dadurch, indem ich versuche, nicht passiv zu formulieren. (B2, #22:48#)

Die Wissenschaftlerin wendet sich bewusst von passiven Formulierungen zugunsten der Verantwortungsübernahme ab.

Bei den Heckenarten sticht hervor, dass explizit auch Interpunktion – Klammern und Anführungszeichen – als abschwächend identifiziert wurde. Der Aussage von Markkanen und Schröder (1997, 6), dass „almost any linguistic item or expression can be interpreted as a hedge,“ kann demnach nur zugestimmt werden.

Betrachtet man, wie sehr Wissenschaftler\*innen und Studierende bei den einzelnen gefundenen Hecken übereinstimmen, zeigt sich, dass es in 58,1 % aller Fälle keine Übereinstimmung gibt, in 41,9 % der identifizierten Hecken stimmte zumindest eine studierende Person mit den Forscher\*innen überein. Bei lediglich zwei von 43 möglichen Fällen waren sich die Befragten einig, dass es sich bei der betreffenden Formulierung um eine Hecke handelt („nicht ganz“ und „veranlassen zur Annahme“). Dies leitet zum nächsten Punkt, dem der Verwendungszweck von Hecken, über: Zwar identifizierten alle Befragten diese beiden Formulierungen als Hecken, die zugeschriebenen Intentionen variierten dennoch. Dies verdeutliche ich im Folgenden am Beispiel der Hecke „nicht ganz“.

Tabelle 1: Verwendungsintention der Hecke „nicht ganz“, anhand des Originalsatzes (anonymisiert): „XY wird hier nicht ganz ausgeklammert.“

	Wissenschaftler	Master	Bachelor Ende	Bachelor Anfang
<b>Originalwortlaut</b>	„[...] soll sozusagen ein bisschen die Ansprüche der Studie ein Stück weit abschwächen.“ (B1, #12:22#)	„[A]uch wenn dieser teil (sic!) nicht im zentrum (sic!) steht, soll er erwahrung (sic!) finden, möglicherweise, weil erwartungen (sic!) dahingehend bestehen.“ (Frage 5)	„[E]s geht nicht hervor, wie konkret sich die*der Autor/en*in/innen mit dem Thema beschäftigt/en.“ (Frage 5)	„[S]ehr unklare Bezeichnung - wird nur selektiv nach wünschen (sic!) des Autors bewertet?“ (Frage 5)
<b>Kategorie</b>	Spezifizierung (Studienanspruche abschwächen)	Spezifizierung (Erwartungslenkung der Leser*innen)	Festlegung umgehen	Festlegung umgehen → führt zu Verwirrung

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, ordnet sowohl der Wissenschaftler als auch die Masterstudentin die Hecke „nicht ganz“ der Kategorie Spezifizierung zu – allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Bachelorstudierenden sind sich demgegenüber einig, dass der Verfasser des Textes eine Festlegung umgehen wollte. Bei dem Bachelorstudenten, der sich am Anfang des Studiums befindet, führte diese Formulierung zu Verwirrung. Hier wird deutlich, wie wichtig es für die Heckenforschung ist, sich nicht nur auf Heckenanzahl und linguistische Einordnung zu konzentrieren, sondern die jeweiligen Verwendungsintentionen zu untersuchen. Dies muss im Rahmen einer kontextsensiblen Vorgehensweise durchgeführt werden, für welche Wachtel bereits 1980 plädierte.

Die Intentionen, die Wissenschaftler\*innen und Studierenden nannten, um eine Heckenverwendung zu begründen, werden in gleicher oder ähnlicher Weise von der Literatur gestützt (u. a. Beeching, 2009; Breitkopf, 2006; Hyland, 1998) – auch wenn Kategorienanzahl und -inhalt zwischen den beiden befragten Gruppen teilweise voneinander abweichen. Wissenschaftler\*innen und Studierende identifizierten vier übereinstimmende Kategorien, die für sie Verwendungsgrunde für Heckenausdrücke darstellen: Festlegungen umgehen, Spezifizierung, Meinungen markieren und ökonomische Arbeitsweise. Die Vermeidung von Festlegungen und die Verwendung von Hecken, um bestimmte Aspekte der Arbeit zu konkretisieren, können dabei als Gegensatzpaar verstanden werden.

All diese Kategorien definierten sie sehr ähnlich, allerdings legten die Studierenden in den Kategorien Festlegungen umgehen und Spezifizierung zum Teil einen anderen Fokus als die Wissenschaftler\*innen. Studierende schrieben den Wissenschaftler\*innen in der Kategorie Festlegungen umgehen oft mangelnden Mut oder fehlende Selbstsicherheit zu. In der Kategorie Spezifizierung stellten sie die Erwartungslenkung der Rezipierenden in den Mittelpunkt, das heißt, dass sie die Verwendung von Hecken in dieser Kategorie mit einer hohen Leser\*innenorientierung begründeten.

Wissenschaftler\*innen führten als weiteren Verwendungsgrund für Heckenausdrücke wissenschaftsbetriebliche Aspekte an, welche von den Studierenden nicht berücksichtigt wurden. Dies ist insofern nachvollziehbar, da es zur Aufgabe von Wissenschaftler\*innen gehört, zu publizieren und sich im wissenschaftlichen Diskurs zu positionieren – was für Studierende in diesem Ausmaß (noch) nicht relevant ist. Drei Aspekte stachen in der Kategorie der wissenschaftsbetrieblichen Überlegungen heraus: Usus im Diskurs, Respekt vor der Forschungstradition bzw. anderen Forscher\*innen und deren Meinungen und die eigene hierarchische Stellung innerhalb des wissenschaftlichen Feldes, welche sich auch in den Formulierungen in den Texten widerspiegelt.

Die Studierenden identifizierten zwei weitere Gründe, warum Forscher\*innen Hecken verwenden, die von diesen selbst nicht genannt wurden: das „Größermachen“ der eigenen Studie bzw. der eigenen Meinung und die Distanzierung vom Ich.

Im Gegensatz zum traditionellen Heckenverständnis, das diesen sprachlichen Mitteln eine abschwächende Wirkung zuschreibt, gaben die Studierenden in einigen Fällen an, dass sie dazu genutzt werden, um die eigene Meinung hervorzuheben und die Leistung der eigenen Studie zu betonen. Eine besonders häufig genannte Kategorie war zudem die Distanzierung vom Ich. Dabei spielte das Passiv als Heckenart eine große Rolle in den Erklärungen der Studierenden. Dabei werde Neutralität und Objektivität suggeriert, die eigene Person von den Aussagen bzw. der gesamten Studie ausgeklammert. Dies stimmt – wie bereits erwähnt wurde – mit der Forderung von Luukka and Markkanen (1997), Strategien des Unpersönlichen als eigene Heckenkategorie aufzufassen, überein.

## Fazit, Limitationen & Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die fehlende Einigkeit, die in der Wissenschaftsgemeinschaft in Bezug auf Heckenausdrücke herrscht. Allein die Frage danach, was ein Heckenausdruck ist, ist schwer zu beantworten – oder, wie Lewin (2005, 164) es formuliert: „To put it very simply, who is to decide when a hedge is a hedge – the linguist, the author, or the reader?“ Daher habe ich in dieser Studie die Autor\*in-Leser\*in-Interaktion in den Fokus gerückt und zum einen untersucht, inwiefern sich identifizierte Hecken im selben Text zwischen Wissenschaftler\*innen und Studierenden unterscheiden und zum anderen welche Verwendungsgründe diese beiden Gruppen Hecken zuschreiben. Generell gilt, dass die Meinungen von Wissenschaftler\*innen und Studierenden sowohl bei der Identifikation der Hecken als auch der Zuschreibung des Verwendungsgrundes häufig auseinandergehen.

Die vorliegende Arbeit weist einige Limitationen auf. So habe ich lediglich drei Wissenschaftler\*innen und drei Studierende befragt. Die Studierenden befanden sich zudem auf unterschiedlichen akademischen Niveaus. Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten, muss die Stichprobengröße in Zukunft erhöht werden. Dadurch wäre es auch möglich, Studierende in den verschiedenen Phasen ihres Studiums miteinander zu vergleichen – was wiederum hilfreiche Ergebnisse in Bezug auf die wissenschaftliche Schreibausbildung liefern könnte.

Vor allem aus der Rückmeldung der Masterstudentin geht hervor, dass die Bearbeitungszeit des Fragebogens zu lang war. Dies kann möglicherweise die Antworten beeinflusst haben. Daher ist es bei zukünftigen Untersuchungen ratsam, Studierende ebenfalls in Interviewform und nicht mittels

Fragebogen zu befragen. Abschließend kann ich festhalten, dass die vorliegende Studie zwar viele Ansatzpunkte für die Erforschung des Heckenverständnisses in deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten liefert, diese in Zukunft allerdings noch weiter erforscht werden müssen, um verallgemeinerbare Aussagen zur Autor\*innen-Leser\*innen-Interaktion treffen zu können. Dies ist besonders wichtig, da ein tiefgreifendes Verständnis des Hedgings zu einer fundierten Ausbildung des wissenschaftlichen Schreibens und Rezipierens gehört.

## Literatur

Beeching, K. (2009). Procatalepsis and the Etymology of Hedging and Boosting Particles. In M.-B. M. Hansen & J. Visconti (Hrsg.), *Studies in pragmatics. Current Trends in Diachronic Semantics and Pragmatics* (81–105). Bingley, UK: BRILL.

Bogusława, R. (2018). Hedging in wissenschaftlichen Artikeln polnischer und deutscher Studierender. In L. Cirko & K. Pittner (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven* (225–247).

Breitkopf, A. (2006). *Wissenschaftsstile im Vergleich: Subjektivität in deutschen und russischen Zeitschriftenartikeln der Soziologie* (1. Aufl.). Freiburger Dissertationsreihe Philologie: Vol. 11. Freiburg i. Br.: Rombach.

Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Hrsg.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. (56–311). Cambridge: Cambridge University Press.

Calaresu, E., Guardiano, C., & Hölker, K. (Hrsg.) (2006). *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen: Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven*. Berlin: Lit Verlag.

Diewald, G. (2006). Hecken und Heckenausdrücke. Versuch einer Neudefinition. In E. Calaresu, C. Guardiano, & K. Hölker (Hrsg.), *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen: Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven*. (295–315). Berlin: Lit Verlag.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2021). *Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen* (6., aktualisierte Auflage). utb-studi-e-book. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Fraser, B. (1975). Hedged performatives. In P. Cole & J. L. Morgan (Hrsg.), *Syntax and semantics. Vol.3 Speech acts*. (187–210). New York: Academic Press.

Holmes, J. (1988). Doubt and Certainty in ESL Textbooks. *Applied Linguistics*, 9(1), 21–44. <https://doi.org/10.1093/applin/9.1.21>

Hyland, K. (1995). The Author in the Text: Hedging Scientific Writing. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 18, 33–42.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles. Pragmatics & beyond: new ser.* 54. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173–192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>

Kaltenböck, G., Schneider, S., & Mihatsch, W. (2010). *New approaches to hedging (First edition)*. Studies in pragmatics: Vol. 9. Bingley, UK: Emerald.

Lakoff, G. (1972). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In P. M.

Peranteau, J. N. Levi, & G. C. Phares (Chairs), Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Reprinted in *Journal of Philosophical Logic*. Symposium conducted at the meeting of Chicago Linguistic Society, Chicago.

Lakoff, G. (1973). Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2, 458–508. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-1756-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-010-1756-5_9)

Lewin, B. A. (2005). Hedging: an exploratory study of authors' and readers' identification of 'toning down' in scientific texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(2), 163–178. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.08.001>

Luukka, M.-R., & Markkanen, R. (1997). Impersonalization as a Form of Hedging. In R. Markkanen & H. Schröder (Hrsg.), *Research in Text Theory: v.24. Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts* (168–187). Berlin: DE GRUYTER.

Markkanen, R., & Schröder, H. (Hrsg.) (1997). *Research in Text Theory: v.24. Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin: DE GRUYTER.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Salager-Meyer, F. (2011). Scientific discourse and contrastive linguistics: hedging. *European Science Editing*, 37(2), 35–37.

Wachtel, T. (1980). Pragmatic approximations. *Journal of Pragmatics*, 4, 201–211.



zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 06(2022)

ISSN 2709-3778