



# ZISCH

zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung



Ausgabe 7/2022

## Junge Schreibwissenschaft

Carla Diem, Fanny Rössler, Yvonne Sobotka: Ein\*e Wissenschaftler\*in sagt nicht „Ich“?  
Verfasser\*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf

Isabella Gollacz, Sophie Müller: Abschalten oder nur Tee trinken? Definition, Rolle und Funktion von  
Pausen im Schreibprozess Studierender

Segal Hussein, Emma Lakkala: An Intersectional Approach on Habitus Adaptations in Academic  
Writing. Understanding Black and People of Color First-generation Students' Experiences through  
Memory Work



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-Nosseck

## Herausgeber\*innen der Sektion "GewissS"

Dr.<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nosseck  
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-Nosseck  
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

Der kürzlich erschiene Band “Reflexive Schreibwissenschaft” (Hg. von Haacke-Werron, Scharlau und Karsten) zeigt in 24 Schreibportraits die Vielfalt der Disziplinen, Themen und Methoden in der deutschsprachigen Schreibwissenschaft.<sup>1</sup> Diese Vielfalt, die das Feld prägt, zieht sich auch durch die siebte Ausgabe von “zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung”.

Die Rubrik “**Junge Schreibwissenschaft**” hat sich auch in dieser Ausgabe sowohl in der Wahl der Themen wie der Methoden der Vielfalt verschrieben.

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) der Universität Wien ausgebildet werden, die Ergebnisse ihrer einjährigen Schreibforschungsprojekte.

Segal Hussein und Emma Lakkala beschäftigen sich intersektional mit der Frage, wie Black Students und Students of Color der ersten Generation wissenschaftliches Schreiben wahrnehmen. Dabei arbeiten Sie mit der Methode des *memory work*, um zu untersuchen, wie die Kategorien *race* und sozio-ökonomischer Status auf die Erfahrungen der Studierenden in ihrer akademischen Sozialisation einwirken.

Isabella Gollacz und Sophie Müller untersuchen das Phänomen “Pause” und seine Bedeutung im Schreibprozess. Sie erarbeiten auf Basis der Analyse von 15 Schreibratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben und fünf qualitativen, leitfadengestützten Interviews eine Klassifizierung verschiedener Formen und Funktionen von Pausen.

<sup>1</sup> Haacke-Werron, S., A. Karsten, & I. Scharlau (2022). *Reflexive Schreibwissenschaft. Disziplinäre und praktische Perspektiven*. wbv Publikation.

Carla Diem, Fanny Rössler und Yvonne Sobotka greifen die Frage nach dem wissenschaftlichen “Ich” auf und untersuchen den Zusammenhang verfassers\*innenreferentieller Charakteristika mit *personal epistemology*. Sie analysieren 18 Kurztexte von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften dahingehend, wie sich der Gebrauch von “Ich” und anderen Formen der Selbstreferenz im Verlauf von Studium und epistemologischer Entwicklung verändert.

Die Rubrik “Junge Schreibwissenschaft” zeigt: Studentische Forschungsarbeiten öffnen einen Raum abseits von institutioneller Finanzierung, in der sich Studierende engagiert und experimentell tiefergehend mit schreibwissenschaftlichen Themen auseinandersetzen können.

Wir freuen uns auch dieses Mal die Vielfalt der Schreibwissenschaft als Forschungsfeld abzubilden und bedanken uns ganz herzlich bei allen Beiträger\*innen. In diesem Sinne wünschen wir viel Freude beim Erkunden der neuen Ausgabe!

Wien, im November 2022  
Erika Unterpertinger  
(Chefredakteurin von „zisch“)

## Inhaltsverzeichnis

### Junge Schreibwissenschaft

- Ein\*e Wissenschaftler\*in sagt nicht „Ich“?** Verfasser\*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf  
Carla Diem, Fanny Rössler, Yvonne Sobotka 5
- Abschalten oder nur Tee trinken?** Definition, Rolle und Funktion von Pausen im Schreibprozess Studierender  
Isabella Gollacz, Sophie Müller 22
- An Intersectional Approach on Habitus Adaptations in Academic Writing.** Understanding Black and People of Color First-generation Students' Experiences through Memory Work  
Segal Hussein, Emma Lakkala  
mit Mỹ Anh Đinh, Mariam Malik, Sefa Adzua 43



## An Intersectional Approach on Habitus Adaptations in Academic Writing

### Understanding Black and People of Color First-generation Students' Experiences through Memory Work

Segal Hussein, Emma Lakkala (Universität Wien)  
mit Mĩ Anh Đinh, Mariam Malik, Sefa Adzua

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Karin Wetschanow, Universität Wien)

#### Abstract:

Attaining the appropriate cultural skills in higher education can feel troubling. The university is a historically exclusionary place which, once only open to white cisgender heterosexual men, has only slightly changed in terms of whose knowledge counts within its sphere. This article explores academic writing from the perspective of Black and People of Color first-generation students and analyzes how the category of race together with socio-economic status influence the students' experiences of adapting to the academic domain. By drawing on the expert knowledge of three students from the University of Vienna and using the qualitative method of memory work, we were able to detect shared experiences of structural racism and classism that influenced the strategies used in academic writing: throughout their studies, the students transitioned from self-alienation and shame to self-affirming forms of expression that mirrored their resistance against the hegemonic, white knowledge system. Early exposure to racial othering at school was perceived as highly formative of the students' self-images as writers. This study serves as a contribution to the analysis and critique of epistemic violence in white educational spaces. It has direct implications for the changes that universities should take on to dismantle their deeply embedded racism and classism.

**Keywords:** habitus adaptation, academic writing, Black students, Students of Color, first-generation students, social inequalities in academia

#### Empfohlene Zitierweise:

Hussein, S., & E. Lakkala (2022): An Intersectional Approach on Habitus Adaptations in Academic Writing. Understanding Black and People of Color First-generation Students' Experiences through Memory Work. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 7, 5-27. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220701>



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

# An Intersectional Approach on Habitus Adaptations in Academic Writing

## Understanding Black and People of Color First-generation Students' Experiences through Memory Work

Segal Hussein, Emma Lakkala (Universität Wien)  
mit MỸ Anh Đinh, Mariam Malik, Sefa Adzua

### Introduction

While I write  
Sometimes I fear writing,  
Writing turns into fear,  
for I cannot escape so many colonial constructions.  
- While I Write by Grada Kilomba (2015)

In her poem “While I Write”, Grada Kilomba expresses her fears, for she cannot escape colonial structures within which her body is seen as one that cannot produce knowledge. As a Black female scholar, she moves in spaces, including the university, where a body like hers is not supposed to be seen, where a voice like hers is used to being silenced, and where a speech from someone like her is not supposed to be given. She moves in white spaces where she is constituted as a non-belonging “Other”. Indeed, universities are not neutral places that create objective, impartial knowledge, as is often suggested by faculty, staff, and students themselves. They are institutions that produce and reproduce hierarchical structures and privilege and disadvantage along the categories of class, race, gender, and dis/ability. Thereby a certain habitus is sustained and expected of students, which also translates into how students approach scientific thinking and writing. As illustrated by Kilomba, such a habitus must be inhabited by certain bodies that usually present as white, cisgender, male, and able-bodied. Should a body deviate from this standard presentation, it is deemed as incapable of knowing.

In this article we argue that class and race play a central role in how we experience the university, cultivate our abilities in scientific knowledge production, and acquire necessary skills for academic writing. We acknowledge that the university is a space that upholds white, patriarchal structures that follow a colonial logic of knowledge production and epistemic violence, the consequence of which being that more disadvantaged students acquire a different kind of subjective conception of themselves as academic writers in comparison to students with a more privileged position. The article explores how our experiences in different bodies as well as with differing class backgrounds inform our writing in academia. We ask: (1) How do the categories of race and ethnicity together with social class/socioeconomic status influence the experiences of Black/People of Color<sup>1</sup> first-generation students' experiences of adapting to the academic domain—a domain that privileges white, western,

<sup>1</sup> “Black people” and “People of Color” are written with an upper-case “b” or “p” and “c” to signify that “Black/People of Color” is a social, cultural and political self-reference. Moreover, it is meant to center the knowledge of Black people and People of Color in this article.

heteropatriarchal, and colonial values and rules of conduct? and (2) How do one's life experiences so far impact academic writing and conceptions of one's self as a writer? To answer these questions, we carried out a participative inquiry into the experiences and perspectives of three students from the University of Vienna, using a method called memory work.

What is the point of conducting a study like ours? The initial hope was that working with the participants, whom we will refer to as "experts", would lead to fruitful conversations not merely about Black/People of Color first-generation students' experiences in the academic domain, but also about the implications such experiences can have for changing the circumstances which universities provide for first-generation students and academics, in particular Black/People of Color students and academics. We believe that Black/People of Color students and academics' voices should incite and guide critical reflection among the entire university staff, especially university teachers and writing mentors. It is necessary to take account of the diverse social positionings we are bound to have in higher education and tackle the discriminatory, violent structures of scientific knowledge production. Hence, based on the knowledge brought forth by the experts, we have submitted a list of proposals at the end of the article, addressing how safer spaces and general support in academic writing could potentially look like for Black students and Students of Color from working-class, non-academic families. We would hope that any educational institution that is truly interested in advancing equality, diversity, and inclusion within their own walls would be highly interested in such a list.

This article begins by presenting the state of research on the social inheritance of education in Austria and previous studies' findings on the wide-ranging effects of structural racism against Black students and Students of Color in educational spaces. It then introduces the theoretical framework and key concepts chosen for the study. Here we detail, on the one hand, how class-like social structures and inherited cultural capital inform the so-called habitus adaptations in higher education and, on the other hand, address the initial insufficiency of the concept of habitus through the critical lens of intersectionality. Subsequently, we will provide a description of the method, memory work, and discuss the main findings of the study the analysis. Finally, we will conclude the article with the aforementioned list of proposals for potential changes universities could introduce to avoid racist and classist practices of teaching, academic writing, and increase the support for non-white students without academic family histories. The very end of the article also includes further reflections on the aptness of the used method for this particular study as well as thoughts on our personal involvement and positionality in relation to it.

## **State of research**

Despite the rise of the general level of education in Austria, educational mobility between generations has remained rather weak in the country. In other words, educational opportunities such as the attainment of a formal degree from an institution of higher education still greatly depend on the social background and educational level of one's parents (Statistik Austria, 2018, 1). To illustrate this, consider the data from a European- and USA-wide comparison of the intergenerational persistence of educational attainment in 2008 where Austria, among other European countries, was ranked as the third highest country. This indicates that children in Austria with higher educated parents have increased chances

of obtaining a higher education (Fessler, Mooslechner & Schürz, 2012). Backing up this finding, in 2016, 57 percent of 25- to 44-year-olds from academic families in Austria obtained a higher education degree whereas only 7 percent of 25- to 44-year-olds from educationally disadvantaged, non-academic backgrounds did (Statistik Austria, 2018).

When educational structures are not able to offset the effects one's social background has on one's educational opportunities, or worse, when educational structures reinforce such effects, we can use the term "(social) inheritance of education" (Arbeiterkammer Oberösterreich, Bildungsmonitor 2020, 4) to describe this phenomena. Inequalities (re)produced by the educational system derive more or less directly from differences in material wealth possessed by actors, discrimination based on factors such as ethnicity, race, gender, religion, and residence, as well as social background. Social background contributes to an individual's development not merely through economic wealth handed down within the family but also through the inherited social and cultural forms of capital that inform the development of one's habitus (Arbeiterkammer Oberösterreich, Bildungsmonitor 2020, 4).

A series of studies have examined and theorized the unique experiences and challenges Black people and People of Color face in higher education. In their research conducted in South-Africa, Lindi Liversage, Luzelle Naudé, and Anja Botha (2018) found out that during their first year of university, Black students from non-academic families experienced the overwhelming emotions of feeling lost, stressed out, and unprepared for the demands of the academic environment. The sources for these feelings were not only academic (having to work extremely hard to succeed, for example) but also interpersonal (feeling intimidated by and uncomfortable around people at university). Having to navigate a white, western-dominated university space as a Black student meant being subjected to racism, which resulted in troubling experiences such as the fear of losing one's ethnic identity in the process of adaptation (Liversage et al., 2018).

Due to being confronted with violent, racist experiences at predominantly white universities, Black students and Students of Color face "minority status stress" more often than other racial groups (Cokley et al., 2013). "Minority status stress" describes "the unique stressors experienced by minority students, which may include experiences with racism and discrimination, insensitive comments, and questions of belonging on a college campus" (McClain et al., 2016, 102). Moreover, as indicated by Shannon McClain and their colleagues' research, together with minority status stress, a so-called "impostor phenomenon" (also known as "imposter syndrome") negatively affects Black students' psychological well-being. The "impostor phenomenon" refers to a subjective feeling of being an intellectual "fraud", which is linked to experiencing difficulties in acknowledging one's accomplishments, feeling disbelief at one's intellectual abilities, guilt about achieving success, self-doubt, and a fear of failure (see McClain et al., 2016, 103-104). In line with these findings, the Black graduate students interviewed by Steven Stone and colleagues (2018) reported that, in addition to intellectual self-doubt, they would also question the quality of their academic writing (p. 510).

Contributions to this topic in German-speaking regions of Europe have demonstrated how racism and the remains of colonialism have similarly penetrated higher education. Racist, ethnocentric discourses can be found in university curricula and materials used in teaching (Angerer et al., 2021; Unangst &



Martínez Alemán, 2021). The neoliberal, performance-oriented reorganization of universities has made it more difficult for students in precarious life situations to get by and has eventually hindered students' engagement in critical discussions and confronting racism at university (Angerer et al., 2021). Universities' hiring practices continue favouring white applicants. Their attempts to "diversify" faculties remain insufficient, for the equality or diversity policies practiced by the institutions omit structural and intersectional discrimination (Satilmis, 2019, 103) and privilege white cisgender women (Unangst & Martínez Alemán, 2021). Meanwhile, networks established by marginalized groups are excluded and invalidated (Unangst & Martínez Alemán, 2021). According to an Austria-wide report by IDB (Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen), approximately 10 percent of all reported cases of discrimination in educational spaces take place in higher education institutions, scoring third highest in their statistics. Out of all forms of discrimination taken into account by IDB, racism was found to be the most common: 82 percent of all discrimination was grounded in racism, followed by sexual orientation (7%), ableism (6%), sexism (4%), and antisemitism (1%) (IDB, 2021, 7-9). A report published three years before distinguishes between certain racisms and suggests that most of the racism experienced in the educational field is either "anti-muslim racism" (50%) or "racism based on skin color and ethnicity" (49%) (IDB, 2018, 15).

Yet, to our knowledge, qualitative studies that explicitly address the experiences of Black/People of Color students and academics from non-academic family histories are rare in German speaking regions. Most of the time, studies either focus on or derive from Anglo-American settings and do not distinguish between Black/People of Color from academic families and Black/People of Color from non-academic families, perhaps because belonging to a racialized minority is often thought to correlate with a lower socio-economic status and an according educational level. In Austria, research on the topic does not really exist as there is generally no far-reaching, differentiated discourse on race to be found. One reason for this is that Austria does not register race as a standard statistical variable. Instead, race and racial signifiers are most of the time discussed through terms like "migration background" (Migrationshintergrund), "origin" (Herkunft), "skin color" (Hautfarbe), "German as second language" (Deutsch als Zweitsprache), or "non-native speakers" (Nicht-Muttersprachler\*innen). Especially the language skills of children with a native tongue other than German remains a heavily politicized topic. The problem with these terms is that they lump together a great variety of people regardless of their differences in social position and power: white people, Black people, and People of Color, just generally anyone who is not Austrian or from Western Europe. Also, the usage of "skin color" specifically plays into the idea that Blackness is a biological signifier and not a construct. As long as discourses on race and ethnicity are reduced to questioning whether a certain word is racist or not, addressing structural problems remains difficult. (see Black Voices, 2022, 2)

## Theoretical framework and key concepts

To illuminate as well as problematize the process of Black/People of Color Students' adapting to higher education, we will use the theoretical concepts of cultural capital as well as habitus and embed them within the analytical framework of intersectionality that has originated in critical race studies and Black feminist scholarship.

### Cultural capital

For Pierre Bourdieu (2002 [1986]), capital and its distribution among people in certain moments of time represent the way the social world is organized: it is not organized by accident, equality of opportunity, or fair competition but rather by the persistent force of capital that is "inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible" (280). Cultural capital is one of the three "fundamental guises" (reference) of capital, the other two being social capital and economic capital. Cultural capital involves certain kinds of knowledge, specific ways of thinking, education, cultural objects like books or instruments, and educational qualifications (ibid., 282).

Cultural capital is inherited, takes longer periods of time to accumulate, and can be directly convertible into monetary value. This makes the transmission of cultural capital "the best hidden and socially most determinant educational investment" (ibid., p. 282) and shows that attributes such as ability or talent—often mistaken for outcomes of mere individual effort or mental capacity—are, in fact, the results of intergenerational investments of cultural capital and time. The educational system sanctions the hereditary transmission of cultural capital and thus reproduces social structures such as class-like divisions in society. Hence, there is no such thing as absolute equality of opportunity granted for each child, pupil, or student (see ibid., p. 282). This makes cultural capital a great source of social inequality that has the power to either further or inhibit one's social mobility.

Social class remains one of the most influential and persistent contributors to a person's access to, success in, and experience of the educational field and labor market (Lehmann, 2014; Stephens et al., 2014; Ma & Shea, 2021). In their study on first-generation students from a Swedish university, Biörn Ivemark and Anna Ambrose (2021) demonstrate how college students with weaker inherited cultural capital go through more challenging habitus adaptations when adjusting to higher education. The authors argue that besides cultural capital transmitted during early childhood primarily through family, capital acquired later in life through contact to middle-class social environments with stronger cultural capital also affects these adaptations (Ivemark & Ambrose, 2021, 192). The findings of the study further suggest that the different outcomes of adapting to the higher education environment depend on the "sociocultural strain" (reference) experienced by students. "Sociocultural strain" refers to a person's negative emotions deriving from a subjective experience of being different from others based on one's social background (ibid., 195).

### Habitus

In its embodied form, cultural capital becomes incorporated into a person's body as an integral part of their "habitus". Habitus can be described as "a subjective but not individual system of internalized

structures, schemes of perception, conception, and action common to all members of the same group or class” (Bourdieu, 1977, 86). It involves “the socially structured system of dispositions embodied within social agents that organizes and generates their perception, judgment, and action at a largely instinctive level” (Ivemark & Ambrose, 2021, 193). In other words, habitus could be explained as the manifestation of the social in the individual subject (“Körper gewordene Soziale”) through their mostly unconscious actions and ways of thinking, being, and perceiving of things (see Kraus & Gebauer, 2002, 5). Thus, how people adjust to new social environments and experience “fitting in” or not “fitting in” depends on their habitus and social positioning in a given space, both of which are fundamentally informed by the form and amount of cultural capital that is passed down in their family (Ivemark & Ambrose, 2021, 193).

Kilomba (2010) reminds us of the limitations Bourdieu’s concept of habitus has when we take a look at Black people or People of Color adapting to white spaces as racialized “Others”. When the aspect of race is taken into consideration, the suggested unconscious intuitiveness of “fitting in” through one’s acquired habitus is unveiled as being flawed :

When Bourdieu and Wacquant claim it is ‘like fish in water’ when habitus come to encounter a social world of which it is the product, they as *white* males are forgetting that the relation racialized ‘Others’ have to this knowledge is conditioned. One is indeed at odds with the social world of which one is a product, for this world is *white*. (Kilomba, 2010, 34, Footnote 8)

Blending into the academic world is restricted for Black subjects because, in a white world, Blackness is always construed in relation and as inferior to whiteness. In this context, habitus adaptation as such can never be fully completed. As Nkweto Simmonds (1999) argues, she “cannot be, as Bourdieu suggests, a fish in water that ‘does not feel the weight of the water, and takes the world about itself for granted’”, because the world she “inhabit[s] as an academic, is a white world” (51). This world has a problematic relationship with Blackness: it ascribes to Nkweto Simmonds a marked, marginalized, “non-white” existence, which always stands in conflict with its surroundings. At the same time, whiteness remains unmarked, undefined, and, thus, unproblematized. Accordingly, she cannot help but feel the weight of the water on her body, for her body deviates from the norm of whiteness. (see *ibid.*, 51)

## **Intersectionality**

As is evident from the above, socioeconomic status or social class do not pertain to one’s journey in the academic domain alone. To scrutinize the underlying exclusionary mechanisms of the university, we cannot only draw on class or capital, but must seek an intersectional approach. The term intersectionality was introduced into academia by Kimberlé Crenshaw and Patricia Hill Collins to describe how overlapping social categories or identities such as class, race, and gender, as well as intertwined systems of power, namely capitalism, racism, and the patriarchy, interact with each other to shape our experiences of oppression (see Crenshaw, 1991; Collins, 1998). The concept itself, however, had already been discussed by numerous Black feminists long before, just not explicitly by the name of “intersectionality”. Already as early as in 1851, Sojourner Truth, a formerly enslaved

woman, abolitionist, and women's rights advocate, highlighted the intersection of gender and race in her famous speech "Ain't I a woman". In the speech, she spoke out on equal rights of all women by emphasizing womanhood and Blackness and the racialized position of Black and (formerly) enslaved women. Equally, the Combahee River Collective, a group of Black lesbian socialist activists established in 1974, articulated their central political goal as follows:

The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppression that all women of color face. (Combahee River Collective Statement, 1977)

The social categories or identities that intersectionality simultaneously addresses do not simply add to each other, nor can they be used in isolation: "[S]tructures of disadvantage do not exist independent of one another but are constituted by multiple and intersecting relationships of power" (Atrey, 2018, 869). Black women, for instance, are not disadvantaged by race or gender alone but by both of them simultaneously. By understanding the structures of disadvantage and experiences of oppression intersectionally, we can leave behind essentialism as neither "the" woman, nor "the" Black person have universal experiences. (see *ibid.*, p. 869). Likewise, neither "the" first-generation student, nor "the" Black student or student of Color have universal experiences.

Intersectionality is a heuristic device which "focuses awareness on people and experiences—hence, on social forces and dynamics" (MacKinnon, 2013, 1020). Intersectional positions are dynamic as are the particular experiences of each individual person. Through intersectionality we can reveal the various forms through which the white supremacist capitalist patriarchy oppresses, silences, and exploits people. Employing intersectionality as a theory that is rooted in a Black radical tradition should be understood as an intervention against the hegemony of the white supremacist capitalist patriarchy.

As our article aims to shed light on how Black/People of Color first-generation students relate to academic writing, it is worth noting that writing has long been a tool for Black/People of Color as well as other marginalized people outside of academia to make sense of their lived experiences. Many, such as Audre Lorde, bell hooks, and Gloria Anzaldúa, have written about the importance of critical thought and analytic writing about those lives that have often been devalued or pushed into oblivion. Some Women of Color inside and outside academia use creative ways of (scientific) writing to name, theorize, and analyze their realities which are influenced by their social positioning at the intersection of multiple oppressions. Audre Lorde, for example, encouraged Black women in the working class to write poetry because

it is the most economical. It is the one which is the most secret, which requires the least physical labor, the least material, and the one which can be done between shifts, in the hospital pantry, on the subway, and on scraps of surplus paper. Over the last few years, writing a novel on tight finances, I came to appreciate the enormous differences in the material demands between poetry and prose. As we reclaim our literature, poetry has been the major voice of poor, working class, and Colored women. (Lorde, 2002[1984], 113)

Lorde understood writing to be a necessary tool to reclaim one's own voice and to create an individual form of expression in order to resist the oppressor's narrative, and not believe what white people write about oneself. However, to acquire academic writing and researching skills takes time that many working class Black people and People of Color simply do not have. To view academic writing from an intersectional perspective can reveal the elitist and exclusionary practice that scientific research can be.

## Method

The method chosen for the study was inspired by memory work, a social constructionist, participative, and qualitative method that is used to collectively analyze individually written memories. Memory work was originally developed for feminist inquiry of women's socialization in the 1980s. Its pioneers, a group of German feminist and socialist researchers including Frigga Haug, attempted to provide a framework that would build a bridge between theory and experience and help understand the processes through which women become part of society. The method has since gained resonance among researchers and has been applied to and further developed, modified and specified in other fields of research as well. Within this method, engaging with one's memories is fundamental to the construction of one's identity (see Onyx and Small, 2001, 773-774).

## Sampling procedure

The selection of participants was based on the following two sampling criteria: the experts should identify as Black/People of Color students or academics and be the first ones in their families to attend higher education. Overall three students from the University of Vienna between the ages of 20 and 30 years participated in the study. All of them were contacted through personal connections. Even though it was expected that further variables such as gender, sexuality, dis/ability, or age could cross the axes of race, ethnicity and social class in the study, it was not in our interest to include these aspects into the predefined set of sampling criteria.

Since the focal points of our research on the experiences of Black/People of Color first generation students differ from those initially set by Haug and her colleagues, we decided to loosely follow their methodological approach rather than strictly adhering to it. After all, we were not interested in tackling the category of gender as our primary interest, but to explore the ways in which the interplay between race, ethnicity and social class and related experiences of discrimination, exclusion and disadvantage influence the students' experiences of academic writing.

## Doing memory work

Meanings of actions and events are negotiated collectively. They "are not found in the actor's head but in the common meanings which she/he [sic!] negotiates in interaction with others—both then at the time of the episode and now in reflection" (Crawford et al., 1992, 53, cited in Onyx and Small, 2001, 776). However, as lived experiences are personal and personally memorized, they often appear as singular and unique. Among other things, they depend on factors such as time and place, social class, gender,

age, dis/ability, ethnicity, and race of the experiencer (Haug et al., 1999, 43). Yet, individual lives share many (potential) commonalities, all lives are highly regulated by “a whole series of imperatives: social pressures, natural limitations, the imperative of economic survival, the given conditions of history and culture” (ibid., 44), all of which are collectively produced. As argued by Haug and her colleagues, it is only in this collective production that an individual experience becomes possible in the first place (ibid., 44). Through memory work, one can explore and theorize individual constructs rooted in the social world: first, through isolated reflection on one’s own memories and, then, through a collective examination of and confrontation with them.

The current study was conducted in three phases: (1) individual reflection on memories through writing, (2) collective examination of memories in a group setting, and (3) participative analysis and theorization of the material from phases 1 and 2. To evoke memories and start off the writing process in Phase 1, the experts received an assignment sheet with two opening questions (see Appendix) chosen by the writers of the article. The questions were accompanied by a short description of the study as well as a guide explaining how to proceed with the task. Due to difficulties in finding a suitable date for Phase 2, Phase 1 lasted more than four weeks.

In the beginning of July 2022 all experts finally came together to reflect upon their experiences based on the texts they had written. This group exchange (Phase 2) took place in a private room at the University of Vienna and lasted two and half hours, including a few breaks in-between. During the exchange, the writers of the article tried to remain in the background by asking as few questions as possible, moderating the conversation and making notes. In order to create the safest, most comfortable, natural, and fruitful conversational setting possible, the group exchange was not recorded, filmed or transcribed. In Phase 3, insights acquired from the group exchange in Phase 2 were summarized, evaluated against the background of the theoretical framework and finally sent to the experts for their consent and suggestions for further modifications.

Memory work was particularly suitable for our study as it disrupts the classical division between the “subject” and the “object” of research, the “knower” and the “known”, the “experimenter” and the “subject”. Accordingly, the researcher positions themselves as part of the research group<sup>2</sup> and the participants of the study become active “co-researchers” of the study (Haug et al., 1987, cited in Onyx & Small, 2001, 775). In the case of our research, the experts contributed to all of its phases apart from the groundwork and the writing of the article. Memory work thereby enabled the experts to have ownership of and power over their own experiences and the way they were narrated and presented in the article. It was also our hope that the method would work as an emancipatory and mutually empowering reflection process for the experts.

---

2 It is important to note that positioning one’s self as part of the research group does have underlying limitations in the current study as the second writer (EL) of the article is white and therefore cannot claim the knowledge and experiences presented in the study as their own or as similar to their own. How we went about this issue during Phase 2 in particular was by excluding EL from contributing to the group exchange and assigning them the task of detailed note-making.

## Analysis

We have now arrived at the part of the article where the results of the three phases of memory work merge: individual writing, the group discussion based on it and the theoretical considerations and interpretative associations made afterwards by the writers. The focus lies on the meanings that the experts themselves gave to their experiences of the university and academic writing. The analysis follows the chronological order of issues discussed in phase 2 only loosely by focusing on the most significant topics of the discussion. These happen to present a timeline of events, self-observations, and changes in feelings and attitudes towards academia and writing, starting from childhood and ending with the present. The chapter begins with a recollection of memories from the school years, which were highly formative for the experts' educational biographies. It then continues by exploring the very beginning of university studies, feelings attached to it, as well as the most common strategies deployed to adapt to its demands: imitation, alienation, and play with identities. Finally, the chapter covers a period later in the studies where the experts started questioning the very system of knowledge they were supposed to conform to. Here we will be able to read how the effort to adapt is transformed into resisting the academic field, especially through writing and the recognition of specific emotions through it. The collective "we" used in the analysis is selective in that it marks a perspective from a racialized position, which, in addition to the experts, is personally shared by only one of the writers of this article (SH).

*"When thinking about university and academic writing, I feel exhausted. I have had to lower my expectations."*

*"I had zero idea what it would mean to study, but I knew that studying or having an academic degree would be highly valued by society."*

As university works as an extension of school, how we experience higher education later on in life is closely related to the experiences we have had in the educational realm prior to it. Our expectations of university education might be rather high at first, for an academic degree is hoped to provide economic safety, increase one's societal value, and provide a new, "diverse" and "inclusive" learning environment. Yet, these initially positive expectations must often be lowered as the university comes to show itself as quite the opposite of a cradle of knowledge and mind-broadening, critical thinking. Rather, as will become evident in the discussion below, mechanisms of exclusion familiar from school linger on at university and end up having significant consequences for the wellbeing and subjective self-perceptions of Black students and Students of Color. We thus come to associate academic writing with feelings of being jaded or exhausted, frustrated, stressed, and isolated.

*"Would I get a better grade if I just had a different name?"*

*"As a child you don't know what is going on. All you know is that you are just not good enough."*

The exclusion of racialized minorities as a group less capable of knowing begins early on in life. Dividing children into knowledgeable and less-knowledgeable groups based on race, ethnicity and migration biography is deeply embedded in the Austrian school system: Who is automatically considered an in-group member at school due to their proximity to the norm, a German-speaking white child from a

middle-class background, and who has to “earn” their place among the so-called “normal” pupils? Who has to work extra-hard in order to be considered as equivalent to the norm? Who is ascribed a culture- or language-based inferiority and a presumed incapability of blending in? Who, in the end, is expected to adapt to whom?

Already our young selves wondered if we would have been graded better at school had we had a different, white, name. This illustrates our early developed awareness of being seen fundamentally different or “less than” when being observed or judged by white people. In his seminal work “The Souls of Black Folk”, William Edward Burghardt Du Bois describes such an awareness or psychological state as “double-consciousness”. According to Du Bois (1994 [1903], 8), double consciousness is “the sense of always looking at one’s self through the eyes of others, of measuring one’s soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity”. It is a conflicting situation within the body: “two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder” (ibid., 8). As explained by Tiffany Joseph and Tanya Golash-Boza (2021), such a “two-ness” within a subject is created in “interaction between the self and the larger society” (6) where the subject is exposed to “racist and xenophobic treatment in social interactions and from larger institutions and structures” (7). Consequently, despite being officially or legally acknowledged as a member of a society, one can socio-culturally experience at most a limited belonging to it (see ibid., 6). In other words, we can officially attend educational spaces “just as anyone else”, whilst simultaneously recognizing ourselves as non-belonging “Others” in them.

*“I was told that my German is not good enough even though I know it is.”*

*“Our whole class was divided into pupils with migration background and pupils without migration background. We would then learn German in isolation from each other.”*

*“These systems just work against you. [...] You are alone, and you just simply have to cope.”*

Racism and coloniality permeate every aspect of our lives and systemically show up especially in educational spaces. In former colonies schools played the role of assimilating local children to the culture of their colonizers while alienating them from their own culture, systems of knowledge, traditions, and communities. White students in Europe, for their part, were taught about their own racial and cultural superiority, omitting the horrors committed in the colonies (see Kessé 2018, 19). The heritage of colonial rule manifests itself in the present-day school system’s racist and classist “inclusionary”, or rather, assimilationist practices. In the course of such practices, school teachers often assume a direct correlation between a child’s “migration background”, and/or lower socio-economic status, and insufficient German language skills without first considering the child’s actual skills. Not only does this create an obvious segregation between two allegedly incompatible groups of children, but it also homogenizes children “with migration background” as if each child does not have their own individual set of skills, knowledge, or needs. Consequently, a child can be perfectly fluent in German and be doing very well on school assignments, but be nonetheless sent to a so-called “German as second language” group (Deutsch als Zweitsprache /Deutschförderklasse).



In this context, our own perception and knowledge about our skills rarely make any difference when teachers are already beforehand convinced otherwise. We are repeatedly told that our German is not good enough, sometimes to the point that our chances of graduating or getting into another school are at stake. This, together with the fact that complaining about discrimination is met with belittling and disbelief by white adults and school staff, can turn time spent at school into a state of continuously having to withstand the unjust circumstances we are subjected to. The lack of agency here is overwhelming.

*“In the beginning, I felt like I had to be grateful for the mere opportunity of being at university.”*

*“What I took with me from school was that I cannot speak German.”*

*“I tried to be silent and actively as inconspicuous as possible, for I was afraid of not being able to understand, let alone answer questions directed at me. [...] I would sit in the back of the class, stay silent and try taking as little space as possible in discussions.”*

*“People laugh at you and do not take you seriously [...] They see you discussing topics at uni but never back you up. In this context, people do not believe you when you defend yourself against others’ wrongdoing. [...] Having to constantly defend yourself costs a lot of energy.”*

So what do our experiences at school have to do with university and academic writing in particular? First, racial discrimination continues in clear, overt ways at university. Being vocal about racial injustices or topics that irritate white supremacy is met with disinterest or denial by university teachers and disbelief, ridicule, or silence by other students. One of the privileges of whiteness is to be able to ignore racial injustices and not having to confront inequalities. For us, academia feels like a violent space. Second, having to undergo structural racism at school—whether it be in the form of presumed incompetence or lack of certain knowledge, being segregated from other children on the basis of racial signifiers, or receiving worse grades and harsher critique than white pupils even when performing similarly or better—leads to the internalization of racial or cultural inferiority, a feeling of being just not good enough. This feeling is then taken along to and reinforced by higher education.

Being brought up with the feeling of always being “behind” when it comes to language skills and knowledge in comparison to white peers leaves behind a negative self-perception and insecurity that can show itself in the effort to be as inconspicuous as possible at university. We might try taking little to no space in class discussions, stay quiet, sit in the back row behind everyone else while feeling anxious about potentially not being able to understand or let alone answer questions directed at us. In addition to having to make ourselves almost invisible in university spaces, we are also expected to feel and show infinite gratitude for the mere opportunity of being there.

*“I began asking for feedback on my texts only late in my studies, for writing is filled with so much shame for me.”*

*“Academic writing is like individual sports.”*

Internalized negative self-conceptions translate to academic writing especially in the form of shame. We associate the feeling of shame with writing, sometimes to the point where we avoid asking for any feedback on our texts. Academic writing can then turn into something that almost feels like an

individual sport: We write in isolation, at home, and without any interaction with or help from others, which causes mental struggles and feelings of being lost. Furthermore, the pressure to perform in a certain way through academic writing can be so high that we take each assignment too seriously. This can happen especially in the beginning of our studies where we have not yet been prepared for the academic etiquette required of us. This can automatically contribute to an increased amount of stress. Consequently, we are not only continuously othered in educational spaces based on our race or ethnicity (see examples given above) but may also have had little to no access to the cultural capital necessary for adapting the right kind of academic habitus. To survive university, we should first have the opportunity to train and repetitively be confronted with the specific skills that are needed in academic writing.

In light of the information we already have about the social inheritance of education and its functioning in Austria that lead to an inherently unequal education system for non-white students from non-academic backgrounds, it seems unsurprising that not all students are set up for an equal start in higher education and writing academic texts. As we know, academic writing is challenging for everyone in the beginning. However, when social reassurance, a network of people with an academic background, and self-confidence are missing, it becomes even more challenging. The lack of financial security furthermore reinforces the anxiety about having made the wrong career choice by studying. At the same time, failing or quitting university confirms the fear of being out of place in academia and not belonging to academic spaces.

The resources that our parents and family can offer are crucial when it comes to closing the necessary gaps in knowledge and language skills that otherwise are not covered by the educational institutions themselves. Yet, a common misconception is that families can thereby be divided into families that possess knowledge and families lacking thereof. In German-speaking regions, an adjective that is often used to describe the latter is “bildungsfern”, literally referring to someone or something that is “remote”, “distant” or “far away” from education and, consequently, from knowing, too. When we speak about students who, in their childhood or adolescence, did not acquire the language, cultural knowledge, and ways of speaking, writing, and thinking that are cultivated among the academics of the white majority society, the focus is too often on the supposed incapability of our parents or caretakers to pass down the “right” set of skills for us to academically, socially, and economically succeed. More reasonable and interesting would be to scrutinize the dominant value system that assigns certain languages less value than others and recognizes certain knowledge as part of education while denying other forms of knowledge the quality of being intelligible as knowledge in the first place. In the end, if we are to speak about cultural capital in this context, we must begin by asking: Which knowledge counts as a valuable asset and cultural capital in society? What kind of knowledge and skills are “far away” from education and what kind of knowledge and skills stand “close” to it? Whose knowledge and skills are they? Who can teach them and who must learn them?

*“When writing, I would copy white Germans or Austrians and how they write.”*

*“The language used in academia is a foreign language in itself [...] a foreign language used mostly by white people.”*

*“Appropriating the language is more like a method of survival.”*

A common strategy used to cope with academic writing is imitation. This happens against the background of knowing that the primary audience we write for is white by default and that the only available way of writing is restrictive in terms of its language, structure, and contents. The language used in academia is a foreign language in itself and not only that, but a foreign language used by mostly white people. Therefore, especially in the beginning of our studies, we would try to copy white Germans or Austrians and how they write. We would also turn to the internet to find already existing texts, which we could then use as our guidelines. This kind of imitation does not signify some neutral process of adaptation where we end up feeling like fish in the water after some time but more like an essential method of survival at university. It resembles playing with an identity or habitus that is not our own, but must be “switched on” in order for us to be seen or heard as valid, knowing subjects under the conditions set by the hegemonic knowledge system. One of such conditions is, for example, that of “scientific objectivity” according to which researchers or writers are expected to be able to detach themselves from their research in order to make “impartial” judgements without the influence of their own personal situatedness.

*“When I write, I put on a mask.”*

*“This is not my style of writing? What is my style of writing?  
I have tried copying for so long that I don’t even know it myself.”*

*“I always write for a white audience.”*

But what if writing is closely attached to our emotions and the partial views we have on the world? For us, writing can be very much connected with difficulties and feelings of frustration and aggression. Yet, we are aware of the fact that these and other feelings are not appreciated as part of academic texts. Consequently, when writing an academic text, we must compromise our feelings, put on a mask, and write nicely. In the course of this, our sense of authenticity gets lost and we almost become alienated from ourselves because the role we try to take up whilst writing does not reflect who we are and the bodies we inhabit. Because in academia our motivation to write originates externally, in serving and impressing a white audience, and because we have been trying to imitate someone else’s way of writing for so long, we have come to realize that we have not had the chance to get to know who we truly are or could be as writers.

To succeed academically and in other professional settings we must temporarily “become white” or at least try to approximate whiteness through the usage of “masks” we put on while writing. Switching up between different ways of talking, thinking, or writing depending on the social context reminds us of the concept of “code-switching”. Through code-switching, we change our social behaviour to match our environment. Studies on code-switching show that non-white students learn early on that they

have to behave in specific ways to be viewed as capable and intelligent by their white surroundings. Otherwise, their ways of expressing themselves are considered “primitive”, “vulgar”, or “out of place” (see Woods, 2019; Williams-Farrier, 2017). Code-switching becomes even harder when we are not familiar with the codes (norms and rules of conduct) used in academia and at university, which is often the case for first-generation students. This affects our writing process as we are supposed to act in ways that are different from ourselves. Here we start understanding ourselves as deficient, which causes shame and fear. This fear is again grounded in experiences where our knowledge has been constantly undermined and belittled.

*“There is only one scientific format that is accepted.”*

*“What can even be scientifically written about and what is considered academic at all?”*

*“I know something but cannot or am not allowed to write freely about it.”*

*“Everything I write is taken apart.”*

The importance of teachers, scholars, and scientist who share experiences of intersectional discrimination similar to ours becomes evident when we come to realize that many white supervisors lack significant knowledge of critical race studies, anti-colonial studies, and theories deriving from non-white thought. Emily Ngubia Kessé (2018, 19f) argues that

this lack of knowledge-spaces around the articulation of my realities as a Black person points directly to denied spaces and negated existences, or what I also refer to as mutilated existence; bodies of color float in (world)space above their own realities without finding a way to dock in the world of knowing and creating.

This is a good definition of the mechanisms of eurocentric epistemic exclusion. As asserted by Noah Sow in her article „The Best in The Belly“ (2014), „Universal knowledge™ taught in Germany is still understood as white. [...] In this worldview, the idea that universal knowledge could present itself as non-white must, consequently, be disconcerting” (translated by SH & EL).

Sometimes white supervisors and university teachers even deny the existence of our knowledge or categorize it as too empirical (experience-based) and therefore “not yet theory”. Other students are often complicit in devaluing our experiences in that they either stay silent or join in on the abuse performed by the teachers. They claim that knowledge must be objective and universally applicable, implying that a Black or Person of Color writing about their own experiences cannot be writing or coming from a scientific point of view. Writing from our own perspectives as non-white students can lead to confrontations with university teachers. We are easily criticized for insufficient argumentation, and it feels like everything we write is taken apart. We wonder whether what we write is too personal or too intimate and begin asking what we can even write or say in the first place. In alliance with Sow’s observations, our knowledge is only valid and worthy as long as we stay objects, not subjects, in its production:

[T]he cultural knowledge of certain groups is devalued while the fragmentary knowledge acquired *about* these very cultures is regarded as *education* and credited to the observers as a high (and as if it were humanitarian) achievement. It is not uncommon for Black/People of Color [orig. supercultural people, "superkulturelle Personen"] to find it difficult to appreciate their own wealth of knowledge amidst the various tricks coming from the repertoire of devaluation of the majority society. (Sow, 2014, translated by SH & EL)

*"I have to do a lot of labor in terms of clarifying things and educating others."*

*"For whom do I even write the footnotes?"*

Through our writing we do a lot of educational and clarifying labor, especially through the usage of footnotes. We have come to wonder: For whom do we write the footnotes to begin with and whom do they end up serving? Kilomba (2010, 149) writes about having to do educational labor as a reproduction of the master-slave dynamic. This is reflected in the fact that we need to explain ourselves, teach others about our own experiences. It is expected of us to educate others without compensation. Instead of writing for the sake of our own learning and gaining new, deeper insights, we are obliged to teach others without compensation. Mariam Malik writes about this phenomenon in „Wer lernt (was) auf wessen Kosten?“ (Who learns (what) on whose expenses?) through the description of the dynamics in the classroom when one is the only Student of Color. We are regularly made invisible while at the same time being hypervisible. We have to relate and react to whiteness and are often asked to speak about our experiences as racialized and marginalized subjects for the benefits of the white audience. If we name racial transgressions and discriminatory behaviour, we are often met with denial and defensiveness from our white colleagues (Malik, 2022, 26).

*"It is difficult to write when there is always someone there who will take your creativity away"*

*"I write aggressively, I am mad 24/7."*

*"I feel a lot of rage."*

*"Fuck it. Now I say what I think, I am annoyed."*

Writing is something we love and regularly return to. However, we are frustrated with the restrictive form of academic writing. These frustrations as well as the fact that creative writing is positioned in opposition to academic writing need to be understood in the broader context of power-dynamics of the white supremacist heteropatriarchy. Writing, specifically creative writing, becomes a way to communicate our critique directly to the white audience and also to write for ourselves, for people like us. Anger and aggression become the driving forces that are slowly replacing shame. Audre Lorde's often quoted line "the master's tools will never dismantle the master's house" reflects the conflict of adapting to whiteness and simultaneously becoming alienated from oneself, one's identity, community, and knowledge. Thus, the question arises whether academic writing (as we are taught it) is a master's tool or can be adapted to serve our needs.

## **Demands and conclusions**

As mentioned earlier, one of the outcomes of the memory work carried out for this article is a list of demands directed at universities, the University of Vienna included, to improve the conditions of studying for Black students and Students of Color. The following list is a result of brainstorming among the experts at the end of phase 2 and can be broadly summarized into four categories:

### **Acknowledgment**

Universities must acknowledge that they have structural issues that disproportionately affect Black students and Students of Color. The problems Black/Students of Color face must not be trivialized as “private”. They are not private but very much public and should be addressed and dealt with as such. Playing down Black/People of Color students’ experiences as private makes them seem invisible, small, and trivial.

### **Employment**

Universities must change their employment policies to radically and explicitly prioritize Black/People of Color applicants. At the moment, there are little to no professionally competent teachers at the University of Vienna who would be able to guide and support Black/People of Color students and deal with issues regarding them. White supervisors lack knowledge about critical race studies, anti-colonial studies, or generally theories based on non-white thought. This means that students concerned with the aforementioned topics currently succeed their supervisors knowledge-wise. This arrangement is wrong and must be reversed by getting knowledgeable experts on board. Students deserve competent teachers from whom they can learn. Black/People of Color students should not have to teach their teachers about basic anti-racist, colonial, etc. theories.

### **Creating spaces**

Universities should establish and support special spaces, groups, workshops, and “how to”-events that are exclusively directed at Black/People of Color students. Going to groups full of white people can be difficult in many ways, and, as our research demonstrates, Black/People of Color students are oftentimes left alone to cope with their studies. There should be spaces available for Black/People of Color students where they do not have to get into contact with white people. Universities’ lack of a genuine interest in creating safe spaces and support systems for Black/People of Color is enraging.

### **Financial help**

All of the above requires funding. Financial help beyond the insufficient, often inaccessible financial subsidies provided by the state, university, and student associations is needed in order to facilitate Black/People of Color entering and surviving in higher education for those.

### **Commentary, Segal**

Throughout this process I was equally excited and worried about writing of experiences so close to my own. The fear was that, in exposing my truths to a mostly white audience, I would have to omit or change some aspects of my experiences to accommodate their knowledge. I am deeply uncomfortable with writing about my feelings as they are constantly contradicted, questioned, or not believed. Sometimes the feelings of white people who were acting in racist and discriminatory ways towards me were seen as more important than my own. Therefore, being wary of writing about my experiences is probably understandable.. The method of memory work gave me the possibility to share these experiences with people who are also BPoC first-generation students. As I expected, we lived through a lot of similar experiences that illustrate/prove once again that racism and classism are structural problems, something we already know, but are rarely believed. I have long struggled with writing about racism, sexism, classism, and ableism. I found myself writing many other texts on these topics instead of writing this article. I asked myself: How can I be comfortable writing with and for white people to explain why and how we experience racism and classism? To be honest, I am still not comfortable. However, and this is key, I found memory work to be a great method that allows people who experience different forms of violence, discrimination and exclusion to bond. I found accusing the oppressor and demanding reparations to be great tools and even better when backed up by academic writing and scientific research. And accuse and demand we will.

### **Commentary, Emma**

Memory work was a fascinating yet challenging method to work with. For me, the most attractive and at the same time difficult aspect of it was its unpredictability in terms of the distribution of control over the results of the research. Perhaps, or as far as I have come to interpret it afterwards, we may be used to centering ourselves in our research more than we would like to admit. Even though Segal and I could direct the course of the study through our selection of research questions, theoretical frameworks, and the key concepts, we had to accept a certain uncertainty throughout the study, which I personally experienced through feelings of unrest, jitteriness, and positive excitement in my body. I believe finding and making meaning throughout the process was one of the many fundamental moments where the differences in our situatedness and personal involvement as writers became decisive: it was necessary and only right that a person, writer, and researcher who comes from a racialized position of knowledge themselves conducted the study to accurately interpret, validate, and make connections between the co-authors' knowledge, theories, and insights. In our case this person was Segal, not me. I found myself having to re-negotiating my own role in the research many times, sometimes in conversation with Segal, other times alone in my thoughts. The main question that still follows me relates to the entitlement to take part in a study like this, to write about knowledge that is not mine: If I can not fully understand something, if my knowledge about something is necessarily limited, can I still write about it?

## Acknowledgements

We would like to express our deep appreciation to Mĩ Anh Đinh, Mariam Malik, and Sefa Adzua for sharing their knowledge, their experiences, and their time. Without them this article would not exist.

We would also like to thank our supervisor, Karin, whom we appreciate not only for her kind and sensitive guidance but also for her receptiveness to our sometimes unconventional and experimental ways of bringing this article together.

## List of references

Angerer, J., Breidung, J. M., Ernst, T. & Illmer, L. J. (2021). (Un-)Möglichkeiten studentischer Intervention – Zum Umgang mit Rassismen im Hochschulkontext. In *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 203–219. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32498-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32498-8_10)

Atrey, S. (2018). Women’s Human Rights: From Progress to Transformation, An Intersectional Response to Martha Nussbaum. *Human Rights Quarterly* 40(4), 859–904. doi:10.1353/hrq.2018.0048

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. In *Readings in Economic Sociology*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Ltd, 280–291. (originally published in 1986) <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>

Collins, P. H. (1998). It’s All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. *Hypatia*, 13(3), 62–82. <http://www.jstor.org/stable/3810699>

Crenshaw, K. W. (1991). Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In Bartlett, K., & Kennedy, R. (eds.), *Feminist Legal Theory: Readings in Law and Gender*. San Francisco: Westview Press.

Kessé, E. N. (2018). Abgekoppelt. In E. N. Kessé (ed.), *Stille. Macht. Silence und Dekolonialisierung: Silence, Wissen und Machtstrukturen*. Berlin: w\_orten & meer, 19–30.

Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). An Examination of the Impact of Minority Status Stress and Impostor Feelings on the Mental Health of Diverse Ethnic Minority College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41, 82–95. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x>

Du Bois, W. E. B. (1994). *The Souls of Black Folk*. New York, Avenel, NJ: Gramercy Books. (originally published in 1903)

Fessler, P., Mooslechner, P. & Schürz, M. (2012). Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Austria. *Empirica*, 39(1), 65–86. <https://doi.org/10.1007/s10663-010-9156-x>

Hartman, S. (1997). *Scenes of Subjection: Terror, Slavery and Self-Making in Nineteenth-Century America*. Oxford: Oxford University Press.

Haug, F. and colleagues (1999). *Female Sexualization: A Collective Work of Memory*. London: Verso Books.

Ivemark, B. & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students’ Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191–207. <https://doi.org/10.1177/00380407211017060>



- Joseph, T., & Golash-Boza, T. (2021). Double Consciousness in the 21st Century: Du Boisian Theory and the Problem of Racialized Legal Status. *Social Sciences*, 10(9), 345. <https://doi.org/10.3390/socsci10090345>
- Kilomba, G. (2010). *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast-Verlag.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lehmann, W. (2014). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, 87(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>
- Liversage, L., Naudé, L. and Botha, A. (2018). Vectors of Identity Development during the First Year: Black First-Generation Students' Reflections. *Teaching in Higher Education*, 23(1), 63–83. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1359159>
- Lorde, A. (2022). Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference. In Kelly, N. (ed.), *Schwarzer Feminismus*, 109–122. Münster: Unrast Verlag. (originally published in 1984)
- Onyx J. & Small, J. (2001). Memory-Work: The Method. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 773–786. <https://doi.org/10.1177/107780040100700>
- Ma, P.-W. W. & Shea, M. (2021). First-Generation College Students' Perceived Barriers and Career Outcome Expectations: Exploring Contextual and Cognitive Factors. *Journal of Career Development*, 48(2), 91–104. <https://doi.org/10.1177/0894845319827650>
- MacKinnon, C. A. (2013). Intersectionality as Method: A Note. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 1019–1030. <https://doi.org/10.1086/669570>
- Malik, M. (2022). Wer lernt (was) auf wessen Kosten? In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch, & N. Thoma (eds.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer Fachmedien, 25–44. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_2)
- McClain, S., Beasley, S. T., Jones, B., Awosogba, O., Jackson, S. & Cokley, K. (2016). An Examination of the Impact of Racial and Ethnic Identity, Impostor Feelings, and Minority Status Stress on the Mental Health of Black College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(2), 101–117. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12040>
- Nkweto Simmonds, F. (1997). My Body, Myself: How Does a Black Woman Do Sociology? In H. S. Mirza (ed.), *Black British Feminism: A Reader*, London: Routledge, 50–63.
- Satilmis, A. (2019). Uni, öffne Dich!. In *Diversity an der Universität*. Bielefeld: transcript Verlag, 85–114. doi:10.14361/9783839440933-004. <https://doi.org/10.14361/9783839440933-004>
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G. & 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/10.1177/0956797613518>
- Sow, N. (2014). *The Beast in The Belly*. Retrieved on October 2, 2022 from <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/12/08/beast-belly>
- Stone, S., Saucer, C., Bailey, M., Garba, R., Hurst, A., Jackson, S. M., Krueger, N. & Cokley, K. (2018). Learning While Black: A Culturally Informed Model of the Impostor Phenomenon for Black Graduate Students. *Journal of Black Psychology*, 44(6), 491–531. <https://doi.org/10.1177/0095798418786648>
- Truth, S. (May 29, 1851). *Ain't I a Woman*. Retrieved on October 2, 2022 from <https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2017/03/21/aint-i-a-woman-may-291851/>

Unangst, L. and Martínez Alemán, A.M. (2021). Coloniality in the German Higher Education System: Implications for Policy and Institutional Practice. *Social inclusion*, 9(3), 142–153. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4139>

Williams-Farrier, B. J. (2017). “Talkin’ bout Good & Bad” Pedagogies: Code-Switching vs. Comparative Rhetorical Approaches. *College Composition and Communication*, 69(2), 230–259. <http://www.jstor.org/stable/44783614>

The Combahee River Collective. (1977). *Combahee River Collective Statement*. Retrieved on October 2, 2022 from <https://combaheerivercollective.weebly.com/the-combahee-river-collective-statement.html>

Woods, J. (December 8, 2019). Code-switching Means Survival For Black People. Retrieved on October 2, 2022 from <https://medium.com/perceive-more/code-switching-means-survival-for-black-people-f94208971141>

Arbeiterkammer Oberösterreich. (2020). *AK-Bildungsmonitor: Soziale Auslese und früherer Bildungsabbruch in Österreich*. Retrieved on October 2, 2022 from [https://ooe.arbeiterkammer.at/service/broschuerenundratgeber/bildung/B\\_2020\\_AK-Bildungsmonitor\\_2020.pdf](https://ooe.arbeiterkammer.at/service/broschuerenundratgeber/bildung/B_2020_AK-Bildungsmonitor_2020.pdf)

Black Voices. (2022). *Begründung zur Einleitung des Verfahrens für das Volksbegehren „Black Voices“*. Retrieved on October 2, 2022 from [https://www.bmi.gv.at/411/Volksbegehren\\_der\\_XX\\_Gesetzgebungsperiode/Black\\_Voices/files/Begrueendung\\_Black\\_Voices.pdf](https://www.bmi.gv.at/411/Volksbegehren_der_XX_Gesetzgebungsperiode/Black_Voices/files/Begrueendung_Black_Voices.pdf)

Statistik Austria. (2018). *Statistics Brief – Dezember 2018: Vererbung von Bildungschancen*. Retrieved on October 2, 2022 from [https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung\\_und\\_Bildung/Aktuelles/statistics\\_brief\\_-\\_vererbung\\_von\\_bildung.pdf](https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Aktuelles/statistics_brief_-_vererbung_von_bildung.pdf)

Kilomba, G. (11.5.2015). *While I write* [Video]. Retrieved on October 2, 2022 from <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>

Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen. (2018). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen*. Retrieved on October 2, 2022 from [http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2019/06/IDB\\_Bericht2018.pdf](http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2019/06/IDB_Bericht2018.pdf)

Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen. (2021). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen*. Retrieved on October 2, 2022 from [http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2022/06/IDB\\_Jahresbericht-2021.pdf](http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2022/06/IDB_Jahresbericht-2021.pdf)





## Abschalten oder nur Tee trinken?

### Definition, Rolle und Funktion von Pausen im Schreibprozess Studierender

Isabella Gollacz, Sophie Müller (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Brigitte Römmer-Nossek, Universität Wien)

#### Abstract:

„Pause machen!“ lautet die Empfehlung in vielen Schreibratgebern zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Doch warum sind Pausen so wichtig und welche Funktion erfüllen sie? So oft Pausen während des wissenschaftlichen Schreibprozesses empfohlen werden, so wenig befassen sich wissenschaftliche Studien damit. Um das Phänomen „Pause“ und seine Bedeutung im Schreibprozess Studierender zu erschließen, wurde zuerst eine Definition von Pause auf Basis von Studien aus den Gesundheitswissenschaften und der Schreibwissenschaft formuliert. Anschließend erarbeiteten wir mithilfe einer systematischen Sichtung von 15 Schreibratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben und fünf qualitativer, leifadengestützter Einzelinterviews mit Studierenden Klassifizierungen verschiedener Formen von Pause. In der Gegenüberstellung der Theorie der Ratgeber und der Praxis der Befragten zeigten sich vor allem Überschneidungen bei Funktion und Tätigkeit der Pause, die größten Unterschiede stellten wir bei der Planung von Pausen fest. In allen Fällen zeigte sich jedoch, dass eine Pause Auswirkungen auf den Schreibprozess hat.

**Keywords:** Pause, Schreibprozess, Schreibprojektplanung, Schreibforschung, Zeitmanagement

#### Empfohlene Zitierweise:

Gollacz, I., & S. Müller (2022): Abschalten oder nur Tee trinken? Definition, Rolle und Funktion von Pausen im Schreibprozess Studierender. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 7, 28-48. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220702>



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

## Abschalten oder nur Tee trinken?

### Definition, Rolle und Funktion von Pausen im Schreibprozess Studierender

Isabella Gollacz, Sophie Müller (Universität Wien)

#### Einleitung

Zahlreiche Schreibratgeber unterschiedlicher Autor\*innen empfehlen Studierenden geplante Pausen beim Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeit. Diese Pausen sind in Dauer, Art und Funktion verschieden. Meist stehen sie im Zusammenhang damit, Abstand zum Projekt zu gewinnen, sich zu erholen oder sich selbst für eine erbrachte Leistung zu belohnen. Durch ihre explizite Erwähnung in Schreibratgebern nehmen Pausen einen wichtigen Platz im individuellen Schreibprozess in der Ratgeberliteratur ein.

Auf wissenschaftlicher Ebene lassen sich vereinzelt Untersuchungen finden, die sich zwar mit dem Thema Pause beschäftigen, jedoch nicht im Zusammenhang mit dem Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit. Empirische Daten liegen aus dem Bereich der Gesundheitswissenschaften zu spezifischen Fragen vor, wie etwa der Auswirkung einer aktiven Pausengestaltung auf die Leistungsfähigkeit von Studierenden (Hey et al., 2012; Gollner et al., 2019), oder aus der Schreibforschung, die sich damit beschäftigt, welche kognitiven Planungsprozesse während der Unterbrechung der aktiven Schreibhandlung geschehen (Keseling et al., 1987; Wrobel, 2000). Eine wissenschaftliche Erfassung und Definition von Pausen samt ihren Funktionen im Schreibprozess bei universitären Schreibprojekten fehlen. Es drängen sich daher die Fragen auf: Auf welcher Grundlage basieren die Empfehlungen zum Pause machen in den Schreibratgebern? Welche Arten von Pausen werden empfohlen? Ist es ratsamer, länger abzuschalten oder nur (kurz) Tee zu trinken?

Ausgehend von diesen Fragen wird in diesem Artikel eine Definition von Pausen in wissenschaftlichen Schreibprojekten Studierender unternommen. Darüber hinaus werden Pausen entlang verschiedener Kategorien klassifiziert. Um hier ein möglichst umfassendes Bild verschiedener Vorstellungen von Pause zu entwickeln, werden die Erkenntnisse aus den folgenden drei Bereichen berücksichtigt:

1. Grundlagen: vorhandene Studien zur Pause
2. Empfehlungen: Empfehlungen zur Pause in Schreibratgebern
3. Umsetzung: Interviews mit Studierenden über ihre Pause(n) in Schreibprojekten

Durch die gemeinsame Betrachtung dieser Bereiche werden auch Unterschiede von Theorie und Praxis aufgezeigt. Die Ergebnisse aus diesem Artikel können als Grundlage für weitergehende Untersuchungen zur Pause in wissenschaftlichen Schreibprojekten dienen. Die Bewusstmachung des Themas soll zur Reflexion anregen und der Vergleich von Theorie und Praxis ermöglicht es, Studierende gezielt bei ihrem Arbeits- und Schreibprozess zu unterstützen.

Handlungsleitend für die oben angeführte Zielsetzung sind folgende Fragen:

- Welche Definitionen von Pausen lassen sich anhand ihrer Erwähnungen in Schreibratgebern und wissenschaftlichen Studien formulieren?
- Wie nehmen Studierende Pausen beim Schreiben ihrer Haus- und Abschlussarbeiten hinsichtlich ihrer Funktion wahr, wie empfinden sie diese auf emotionaler Ebene und welche Handlungen sehen sie generell als Pausen?
- Inwiefern überschneiden sich Theorie und Praxis? Wo liegen Unterschiede?

## Theoretische Verortung

Anders als bei den Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreibprozess lässt sich in den Wissenschaften selbst nur wenig relevante Auseinandersetzung mit Pausen finden. Interessant ist, dass die Schreibwissenschaft Pausen nur im Zusammenhang mit internen, also kognitiven, Planungsprozessen Beachtung schenkt. Funktion sowie Bedeutung von Pausen im Schreibprozess werden dagegen nicht betrachtet. Aus diesem Grund führte uns unsere Recherche in den Bereich der Gesundheitswissenschaften, wo die Auseinandersetzung mit Pausen vor allem in Bezug auf die Gesundheitsförderung und im Kontext „Arbeit“ bereits längere Tradition hat. Im Folgenden werden Pausen aus diesen beiden wissenschaftlichen Richtungen näher betrachtet.

## Pause in der Schreibforschung

Aus der Schreibforschung ist Goulds Modell (1980) das einzig uns bekannte, das neben den (nach außen sichtbaren) Schreibprozessen auch Pausen thematisiert. Anders jedoch als bei Schreibratgebern oder gesundheitswissenschaftlichen Studien versteht Gould Pausen als beobachtbare Planungsprozesse beim Schreiben, die lediglich Sekunden bis wenige Minuten dauern. Seine Beobachtungen stützt er dabei auf eine Studie zum Schreiben von Briefen (Gould, 1980). Andere Untersuchungen und Artikel aus der Linguistik und der Schreibforschung knüpfen an dieses Verständnis von Pausen an und analysieren gleichfalls die Komplexität der Planungsprozesse während Schreibpausen. Zwei dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzungen aus der deutschsprachigen Schreibforschung wurden für diesen Artikel näher betrachtet: Keseling et al. (1987) untersuchten in zwei Studien die Mikro- und Makro-Planung (also Vorausplanung, Strukturierung, Formulierung, Korrektur etc.) beim Schreiben der Textsorten „Summary“ und „Wegbeschreibung“ (Keseling et al., 1987). Daran anschließend beschrieb Wrobel (2000) in seinem Artikel Planungsprozesse während der Pause. Er betont, dass Länge und Häufigkeit von Pausen mit der Komplexität des zu schreibenden Textes zusammenhängen würden (Wrobel, 2000, 265).

## Pause in den Gesundheitswissenschaften

Im Vergleich zu den Planungspausen aus der Schreibforschung weisen zwei herangezogene Studien aus dem gesundheitswissenschaftlichen Bereich mit Fokus auf Gesundheitsförderung ein anderes Verständnis von Pausen auf: Sie gehen von Erholungspausen aus und untersuchten die Auswirkungen der Art der Pausengestaltung auf die kognitive Leistungsfähigkeit. Dabei fokussierten sie sich zum

einen auf den Unterschied zwischen aktiver und passiver/psychoregulativer Pausengestaltung, zum anderen auf die Auswirkungen, die ein Arbeiten ohne Pausen hat (Gollner et al., 2019; Hey et al., 2012). Es gibt darüber hinaus kaum Studien, in denen die Rolle von Pausen im Schreibprozess Studierender thematisiert wird. Die beiden genannten Untersuchungen kommen daher zu den für unser Vorhaben relevantesten Ergebnissen, indem sie sich auf Studierende und die Auswirkungen von Pausen auf deren kognitive Leistung bezogen. Sie dienen als Ausgangsbasis für unsere Untersuchung im Kontext der Schreibwissenschaft.

Darüber hinaus nennen Gollner et al. (2019) als Grundlage für die Untersuchung Kleitmans Hypothese des Basic Rest-Activity Cycle (BRAC) aus 1963, der vor allem in der Psychophysiologie diskutiert wird. Kernpunkt von Kleitmans Überlegungen ist, dass Körper und Bewusstsein in der Wachphase ähnlichen Aktivitäts- und Ruhezyklen unterworfen sind wie im Schlaf und nach 80-120 Minuten regelmäßig eine Phase in die andere übergeht. Gollner et al. (2019) setzen deshalb in ihrer Studie die Pause nach 90 Minuten kognitiver Belastung an und verweisen weiters darauf, dass der Basic Rest-Activity Cycle wesentlich sei, „um Funktionsstörungen des Körpers vorzubeugen“ (Gollner et al., 2019, 142).

Wie Kleitman 1982 in einem Artikel betont, untermauern zahlreiche Studien und Artikel seine Hypothese des BRAC in unterschiedlichen Kontexten (1982, 311-315), dennoch wird diese auch heute noch diskutiert, wie Kokoszka in einem Artikel detaillierter beschreibt (2007). Trotz der bis heute andauernden Kontroverse, plädiert Kokoszka (2007) dafür, die prinzipielle Theorie eines zyklischen Wechsels von Aktivitäts- und Ruhephasen nicht ad acta zu legen. Er bezieht sich unter anderem auf Studien, die darauf hindeuten, dass sich die Ruhephase durch Signale wie in die Luft starren, Gähnen, Veränderung der Körperhaltung, Konzentrationsstörungen etc. ankündigt (Kokoszka, 2007, 95).

## Schreibphasenmodell

Auch wenn Keseling et al. (1987) darauf hinweisen, dass sich der Schreibprozess durch seine Diskontinuität in der Praxis kaum in strenge Phasen unterteilen lässt (Keseling et al., 1987, 364), orientiert sich dieser Artikel an Schreibphasenmodellen aus der didaktischen Praxis von Kuntschner (2020 nach Wolfsberger, 2014, 59)<sup>1</sup> sowie Peterson und Turecek (Peterson & Turecek, 2010, 229), die von uns in ein Modell zusammengeführt wurden (vgl. Abbildung 1). Dieses wurde in Einzelinterviews fünf Studierenden gezeigt (mehr zum Forschungsdesign im folgenden Kapitel „Forschungsdesign“).

Das erstellte Modell teilt den Schreibprozess einer wissenschaftlichen Arbeit in sechs Phasen. Über alle Phasen hinweg erstrecken sich die Schritte „Lesen“ sowie „Methodisch Arbeiten: Material untersuchen“.

1 Kuntschner, E. (2020). Schreibphasenmodell im Zuge der Schreibmentoring-Ausbildung. SoSe 2020, basierend auf Wolfsberger, J. (2014): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (5. Aufl.). Böhlau Verlag, 59

## PHASEN EINES SCHREIBPROJEKTES

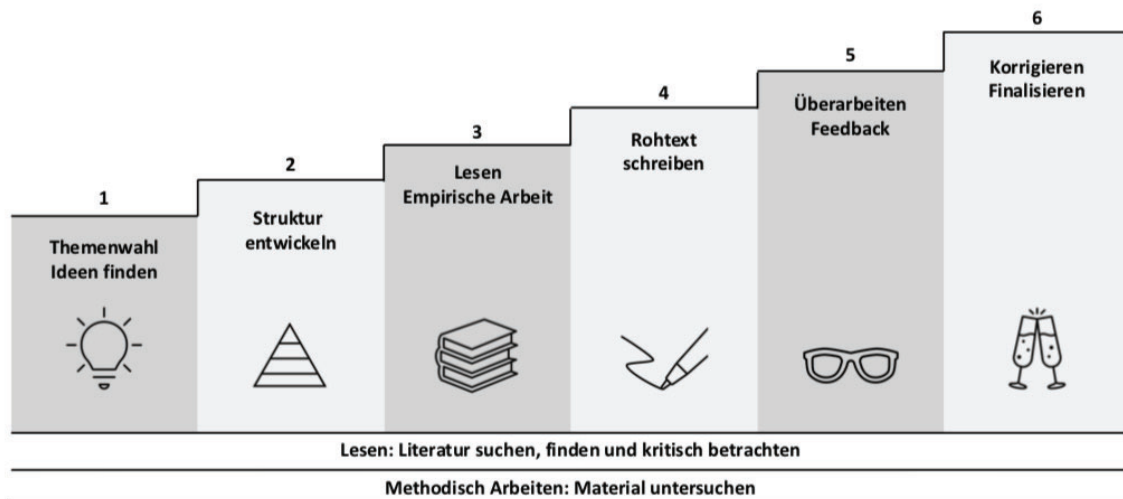


Abb. 1: Phasen eines Schreibprojektes nach Kuntschner, Peterson und Turecek

Unter den verschiedenen Phasenmodellen fiel die Entscheidung auf eine Fusion dieser beiden Ansätze von Kuntschner (2020) sowie Peterson und Turecek (2010), da sie durch ihre offene Formulierung ausreichend Spielraum für die individuellen Prozessschritte der befragten Studierenden bietet und dem Lesen und methodischen Arbeiten einen größeren Stellenwert beimisst. Das Phasenmodell diente sowohl als Orientierung für die Studierenden, um Pausen zeitlich im Verlauf eines Schreibprojektes verorten zu können, als auch zum Abgleich der Ergebnisse aus den Interviews mit den Schreibratgebern, die sich meist auf ähnliche Phasenmodelle beziehen.

Darüber hinaus sollte das Zeigen des Modells den von uns befragten Studierenden verdeutlichen, dass ein Schreibprozess aus mehr Phasen besteht als nur dem Schreiben. Es sollte ihnen ins Bewusstsein rufen, dass ein Projekt bereits mit der Themenfindung beginnt, mit der Abgabe endet und dazwischen viele verschiedene Tätigkeiten umfasst.

### Einbettung der Arbeit in den Forschungskontext

Wie oben ausgeführt, betrachten Studien, Modelle und Artikel aus dem Bereich der Schreibforschung Pausen überwiegend als kognitive Planungspausen, in denen der jeweilige Text vorausgeplant, formuliert, korrigiert oder strukturiert wird. Die Gesundheitswissenschaft sieht Pausen hingegen als Erholung für Körper und Geist, als Phase im automatischen Biorhythmus.

Die vorliegende Untersuchung soll nun diese beiden Sichtweisen auf Pausen Studierender während kognitiver Belastungen für die Schreibforschung vereinen und dabei den Fokus auf die Arbeit an einem wissenschaftlichen Text legen. Den Erholungspausen aus der gesundheitswissenschaftlichen Perspektive und den Schreibratgebern soll damit erstmals Einzug in eine schreibwissenschaftliche Untersuchung gewährt werden.



## Forschungsdesign

Da die Arbeit neben der Zielsetzung von Pausendefinition und Pausenkategorisierung im Schreibprojekt Studierender auch eine erstmalige Zusammenschau von Theorie (Studien und Ratgeber) und Praxis (Umsetzung von Studierenden) in diesem Kontext darstellt, haben wir uns für eine qualitative Untersuchung entschieden. Wie bereits in der Zielsetzung erwähnt, wurden drei verschiedene Bereiche vergleichend und ergänzend betrachtet, um ein umfassendes Verständnis von Pausen entwickeln zu können. Das Datenmaterial haben wir aus folgenden Textsorten ausgewählt: wissenschaftliche Studien (Grundlagen), Schreibratgeber (Empfehlungen) und Transkripte von eigens durchgeführten Interviews mit Studierenden (Umsetzung in der Praxis). Die Themen und Relevanz der Studien wurden bereits im Abschnitt „Theoretische Einbettung“ dargelegt. Bei der Auswahl der Schreibratgeber beschränkten wir uns auf den deutschsprachigen Raum und hierbei auf die Literaturempfehlungen des Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien und des Schreibzentrums der Universität Bielefeld. Die Empfehlungen des CTL sind uns durch unsere dortige Ausbildung und Praxis als Schreibmentorinnen bekannt. Sie haben sich in der didaktischen Praxis als wirksam erwiesen. Das Schreibzentrum der Uni Bielefeld ist das älteste in Deutschland und bietet eine umfassende Liste mit empfohlenen Schreibratgebern, weshalb wir auch diese in unseren Korpus aufgenommen haben (Universität Bielefeld, 2022). Gemäß diesen Kriterien ergaben sich somit 15 Schreibratgeber für unsere Untersuchung (die Auflistung ist dem Literaturverzeichnis, Abschnitt „Ratgeber“, zu entnehmen). Wir führten unsere Forschung in vier Schritten durch.

- Schritt 1: Aufbauend auf eine erste, oberflächliche Sichtung der Studien und Ratgeber, legten wir Aspekte fest, anhand derer Pausen definiert und klassifiziert werden können. Diese Aspekte bildeten die Grundlage für die Leitfragen in den Interviews.
- Schritt 2: Durchführen von qualitativen Interviews.
- Schritt 3: Im Anschluss an die Transkription der Interviews haben wir aus den Studien, Ratgebern und Transkripten induktiv Kategorien für Pausen im Schreibprojekt abgeleitet (siehe Codebuch).
- Schritt 4: Abschließend haben wir die Interviews anhand der Kategorien verglichen und auf Zusammenhänge von Kategorien analysiert. Die Empfehlungen und abgeleiteten Kategorien der Ratgeber prüften wir auf entsprechende Grundlagen in den wissenschaftlichen Studien. Studien, Ratgeber und Interviews zusammen wurden auf Übereinstimmungen, Widersprüche und Auffälligkeiten analysiert, um letztlich die Forschungsfragen zu beantworten und darüber hinaus vertiefende Forschungsbereiche für die Schreibwissenschaft aufzuzeigen.

## Interviews

Es wurden fünf Studierende in leitfragengestützten Einzelinterviews befragt. Die Interviews wurden digital via Zoom geführt und mit dem Einverständnis der Befragten zur weiteren Verarbeitung aufgezeichnet. Die Studierenden wurden aus dem Bekanntenkreis rekrutiert. Die Teilnahme an dem Interview war freiwillig und wurde nicht vergütet. Voraussetzung für die Teilnahme war, zumindest zwei bis drei Schreibprojekte im Studium verfasst zu haben, um über das nötige Maß an Reflexion

zu verfügen. Es ergab sich, dass alle Befragten neben Seminararbeiten bereits mindestens eine Bachelorarbeit verfasst hatten und sich aktuell in einem Master- oder einem Zweitstudium befinden. Dadurch konnte mit allen Befragten auch auf die persönliche Entwicklung ihres Pausenverhaltens und Pausenmanagements im Laufe der Studienzeit zurückgeblickt werden. Da wir einen möglichst breiten Blick auf das Phänomen Pause anstrebten, wählten wir Studierende aus verschiedenen Studienrichtungen und von unterschiedlichen Universitäten aus. Die Schreibprojekte, von denen sie uns in den Interviews erzählten, stammen aus folgenden Fachgebieten: Wirtschaftsrecht (WU), Volkswirtschaft (WU), Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WU), Biotechnologie (Boku), Informatik (TU) und Translation (Uni Graz). Studienrichtung, Studiendauer, Anzahl der bisher verfassten wissenschaftlichen Arbeiten und bereits abgeschlossene Studien wurden vorab per Online-Fragebogen erfasst. Nach einer standardisierten Einleitung orientierten sich die Interviews an Leitfragen, die primär als Gesprächsangebot gesehen wurden, um die Studierenden möglichst wenig in ihrer Auffassung und Wahrnehmung von Pausen zu beeinflussen. Die Leitfragen sollten demnach sicherstellen, dass jene Aspekte, welche für die Arbeit von Interesse sind, genannt werden. Wir befragten die Studierenden zu

- ihrem persönlichen Schreibprozess (gesamter Projektablauf),
- ihrem Pausenverhalten in und zwischen den Projektphasen gemäß dem Phasenmodell von Kuntschner, Peterson & Turecek,
- ihrem Verständnis von Pause in einem Schreibprojekt,
- ihrem emotionalen Empfinden von Pause und Pause machen
- ihren Pausentätigkeiten,
- den Ursachen für die Pausen,
- den Funktionen, die die Pausen für sie erfüllen,
- der Entwicklung des Pausenverhaltens im Verlauf des Studiums.

Die aufgezeichneten Gespräche wurden anschließend nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2014) transkribiert und anonymisiert. Die transkribierten Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring & Fenzl, 2014) ausgewertet. Dazu wurden durch die systematische Kategorisierung der Transkripte induktiv Kategorien gebildet und ausgewertet. Diese waren an die deduktiv gebildeten Oberkategorien, die für die Leitfragen formuliert wurden, angelehnt.

## **Analyse und Interpretation**

### **Definition von „Pause im Schreibprojekt“**

Unter den Befragten kristallisierten sich zwei Auffassungen von „Pause im Schreibprojekt“ heraus, die sich anhand der Funktion, die der Pause gegeben wird, unterscheiden:

- I) „Erholungspause“: Pause als Auszeit, um Energie zu tanken, abzuschalten und Abstand zum Projekt/Thema zu haben.
- II) „Unterbrechung“: Pause als Unterbrechung der vorhergehenden Tätigkeit am Schreibprojekt durch eine andere Tätigkeit.

Typ I wurde von drei der fünf Befragten (A, B, C) auf die Frage nach ihrem Verständnis von Pause formuliert. Eine weitere befragte Person (E) beschrieb diesen Pausentyp im weiteren Verlauf des Gesprächs.

Typ II wurde ebenso von vier der fünf Befragten (A, C, D, E) formuliert, wobei sich ihre Auffassung dessen, was in dieser zeitlichen Unterbrechung geschieht, unterscheidet. Die Befragten arbeiten während der Unterbrechung der physischen Tätigkeit gedanklich am Projekt weiter, sie arbeiten an anderer Stelle bzw. durch eine andere Tätigkeit am Projekt weiter oder erledigen andere unbezogene Arbeiten. Die „Unterbrechung“ kann demnach unterteilt werden in eine Unterbrechung der aktiven Arbeit an dem Schreibprojekt, eine Unterbrechung des Schreibens oder Lesens durch eine andere Tätigkeit am Projekt oder eine Unterbrechung der Beschäftigung mit dem Schreibprojekt. Eindeutiges Merkmal dieses Pausentyps ist, dass dieser im Vergleich zu Typ I nicht primär zu Erholungszwecken verstanden wird, sondern Zeit für andere Arbeiten ermöglichen soll.

Ähnliche Pausentypen lassen sich auch in der wissenschaftlichen Literatur sowie in der Ratgeberliteratur zum akademischen Schreibprozess feststellen. Wie bereits im Kapitel „Theoretische Verortung“ näher erläutert, unterscheidet die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Pausen je nach Disziplin zwischen Erholungspausen (vergleichbar mit Typ I aus den Interviews) und Planungspausen. Letztere können als besondere Ausprägung des Typs II aus den Interviews betrachtet werden, da sie meist nur wenige Sekunden umfassen und sich durch eine kurze Unterbrechung der aktiven Schreibhandlung kennzeichnen. Während dieses Innehaltens passieren Prozesse der Makro- und Mikroplanung, Korrektur, Formulierung und Ähnliches. Indem der Schreibfluss unterbrochen wird, werden diese Pausen zu einer beobachtbaren Manifestation der internen Denkprozesse.

In einigen Ratgebern finden sich wiederum auch andere Pausen des Typs II: Hierbei wird geraten, zwischen zwei Arbeitsblöcken einer anderen projektbezogenen Tätigkeit nachzugehen - zumeist diametral der vorangegangenen Tätigkeit entgegengesetzt (z. B. zwischen zwei Schreibblöcken in die Bibliothek gehen) oder als mentaler Freiraum, um das soeben Getätigte kognitiv zu verarbeiten (Wolfsberger, 2021; Fröhlich et al., 2017; Peterson, 2013). Die vorherrschende Pausenart in der Ratgeberliteratur ist jedoch jene des Typs I. Sie tritt in beinahe allen gesichteten Ratgebern in unterschiedlichsten Ausformungen und Längen, mit den verschiedensten Handlungsempfehlungen und Funktionen auf. Ausnahmen hierzu bilden lediglich Eco (2020), in dessen Ratgeber keiner der beiden Pausentypen thematisiert wird, und Grieshammer et al. (2013), die Pausen ausschließlich als unfreiwillige Unterbrechung beschreibt – somit als Pause des Typs I.

Diesen Erkenntnissen zufolge liefern Gollner et al. (2019) eine mögliche grundlegende Definition von Pause, wenn sie sich auf „Pausen im Sinne einer zeitlichen Unterbrechung der jeweiligen Tätigkeit [...]“ beziehen (Gollner et al., 2019, 135). Diese Definition trifft sowohl auf Pausen des Typs I als auch auf jene des Typs II zu und wird im weiteren Verlauf nun anhand der Pausenfunktion, der Dauer, der Verortung im Schreibprozess, der Pausenhandlung, des persönlichen Empfindens und der Überschneidungen dieser Kategorien spezifiziert.

## **Pausenfunktion & Pausenhandlung**

Gemäß den Studien zur Pausengestaltung und ihrer Auswirkung auf die kognitive Leistungsfähigkeit können zwei generelle Pausenhandlungen unterschieden werden: die aktive und die passive. Gollner et al. (2019) bringen die jeweiligen Handlungen mit Effekten in Zusammenhang: „Unterschiedliche Pausenaktivitäten führen zu unterschiedlichen psychophysischen Auswirkungen. Körperliche Aktivität wird als vitalisierend und Entspannung als erholsam und innere Unruhe abbauend empfunden“ (Gollner et al., 2019, 135). Beide Gestaltungsmöglichkeiten sind in der Ratgeberliteratur bei Pausentyp I, der Erholungspause, anzutreffen: Besonders häufig werden hier aktive Betätigungen wie Sport, Spazierengehen, Joggen, einem Hobby nachgehen oder Kultur genießen genannt. Für passive Handlungen sind schlafen, sich hinlegen oder Meditation Beispiele für Handlungsempfehlungen. Darüber hinaus wird die Tätigkeit während der Pause oftmals mit der Funktion, die die Pause erfüllen soll, verknüpft: So wird stellenweise pauschal ein Ortswechsel oder eine der vorherigen Tätigkeit konträre Beschäftigung empfohlen, um geistigen, örtlichen oder zeitlichen Abstand zum Text zu gewinnen. Auch die Belohnung als Motivationsmittel ist häufig in den Schreibratgebern anzutreffen. So soll die Pause mit als angenehm empfundenen Tätigkeit verbracht werden, um sich selbst nach getaner Arbeit etwas Gutes zu tun.

Eine wesentliche Funktion von Pausen ist nur in der Ratgeberliteratur anzutreffen: Die Pause als Möglichkeit, aus dem isolierenden Schreibprozess herauszutreten und soziale Kontakte in Form von Telefonaten, Chats oder persönlichen Treffen zu pflegen. So hat die Pause die Funktionen zu belohnen und zu motivieren sowie der Vereinsamung entgegenzuwirken. Die Isolation des Schreibens und der oft langwierigen Arbeit an einem wissenschaftlichen Schreibprojekt wird in einigen Schreibratgebern explizit genannt. Pausen können dabei unterstützen, indem sie Freiraum schaffen für soziale Kontakte. Zwar weisen nur einige der Ratgeber auf diese Funktion hin, dennoch erscheint es wesentlich, auf diesen Punkt hier explizit hinzuweisen - insbesondere in Bezug auf die Auswirkungen der Pandemie auf das soziale Leben Studierender.

Gollner et al. (2019) weisen in ihrer Studie zudem darauf hin, dass die Tätigkeit während der Pause jener während der Arbeit entgegengesetzt sein soll: So empfehlen sie eine körperlich aktive Beschäftigung bei sonst passiver Tätigkeit (also z. B. ein Spaziergang zwischen zwei Schreibblöcken) und eine passive Betätigung bei sonst aktiver Arbeit (also z. B. Meditation nach körperlicher Anstrengung). Auf diese Weise hätte die Pause bessere Auswirkungen auf die kognitive Leistungsfähigkeit sowie auf das Wohlbefinden. Weiters schließen sie ihre Untersuchung mit der Erkenntnis, dass nur aktive Pausen bei den Studierenden aus der Studie als energiesteigernd empfunden werden (Gollner et al., 2019, 142).

Eine häufig genannte Funktionen von Pausen in der Ratgeberliteratur ist, Abstand zu gewinnen, um durch die Pause einen neuen Blick auf das Projekt zu erlangen oder neue Ideen zu generieren (Esselborn-Krumbiegel, 2021; Girgensohn, 2012; Frank et al., 2013; Krajewski, 2015; Kruse, 2002; Kruse, 2018; Peterson, 2013; Scheuermann, 2017 und Wolfsberger, 2021). Weiters nennen die Ratgeber Erholung als wichtige Funktion (Esselborn-Krumbiegel, 2021; Fröhlich et al., 2017; Reinicke, 2018; Fügert & Richter, 2015; Kruse, 2002; Peterson, 2013; Scheuermann, 2017 und Wolfsberger, 2021) sowie Motivation, um sich mit der Pause selbst zu belohnen und so zum Weitermachen anzuspornen

(Esselborn-Krumbiegel, 2021; Fügert & Richter, 2015; Kruse, 2002; Peterson, 2013; Wolfsberger, 2021). Diese Funktionen sind dabei so zentral, dass sie manchen der genannten Ratgeber mehrmals genannt werden. Bei diesen verschiedenen Funktionen kann die Pausentätigkeit unterschiedlich ausfallen. Es wird den Studierenden überlassen, welche Tätigkeit für sie persönlich die gewünschte Funktion erfüllt. Nennenswert ist auch der Zusammenhang von Pausen und Problemen. In der Ratgeberliteratur treten dabei Pausen in zwei Ausformungen zu Tage: Die Pause selbst als unfreiwillige Unterbrechung der Projektstätigkeit stellt ein Problem dar - besonders markante Beispiele hierfür sind die Schreibblockade, die Prokrastination und Ähnliches. Bei der zweiten Variante wird die Pause zur Lösung eines Problems eingesetzt: so etwa bei Überforderung, Überlastung, jeder Form der Verzweiflung und Erschöpfung. Eine Pause kann - laut Ratgeberliteratur - aus diesen belastenden Situationen führen, indem die Schreibenden sich erholen, belohnen oder sich selbst mit einer positiven Pausengestaltung wertschätzen.

Unter den fünf Befragten zeigten sich unterschiedliche Auffassungen davon, welche Funktionen Pausen für sie erfüllen sollen. Für drei Personen (A, B, E) dienen Pausen zur Erholung. Vier Personen (B, C, D, E) setzen Pausen ein, um sich zu belohnen. Die Funktion des Abstandgewinnens wurde von den Studierenden in zwei Kontexten genannt. Die Befragten B, C, D und E machen Abstands-Pausen, um den Kopf frei zu kriegen und anschließend konzentrierter weiterarbeiten zu können. Die andere Bedeutung von Abstand entspricht derselben Auffassung wie in den Schreibratgebern. Hier machen die Studierenden Pausen, um zu reflektieren und das Gelesene sacken zu lassen (C, D) oder um neue Anregungen zu erhalten (E). Für Person C dienen manche Pausen dazu, generell Zeit für anderes zu haben, egal ob Uni-Arbeit oder Freizeit. B erwähnte als einzige die Funktion des Aufschiebens, gab aber an, bei sich selbst darauf zu achten, diese Art von Pausen nicht zu machen.

Folgende Pausentätigkeiten wurden von den Befragten genannt: Kaffee und Snacks holen, Musizieren, Haushaltsarbeiten, Laufen, Sport, Spazieren gehen, Freizeit, Augen entspannen, auf und ab gehen, an die frische Luft gehen, Essen, Rauchen, andere uni- und projektbezogene Arbeiten, ‚chillen‘.

Auch bei den Befragten hängt die Funktion, die die Pause erfüllen soll, oftmals mit bestimmten Tätigkeiten zusammen. Person A setzt ihre Pausen hauptsächlich ein, um etwas zu essen oder eine Zigarette zu rauchen. Die Pausen erfüllen für sie den Zweck einer kurzen Auszeit, in der sie Energie zum Weiterarbeiten tanken kann (Erholungspause). Mit Essen oder Rauchen hängt für A auch ein Ortswechsel zusammen, „weil du gehst ja raus in die frische Luft“ [Transkript A, Pos 16]. Die Pause beginnt „von dem Moment an, wenn ich den Schreibtisch verlasse“ [Transkript A, Pos 18]. Auch wenn A angab, in den Pausen gedanklich beim Projekt zu bleiben, so scheinen diese Ortswechsel auch den nötigen Abstand zu schaffen, um das Geschaffene reflektieren oder auch weiterdenken zu können.

Person B setzte die Tätigkeit mit der Funktion stärker in Verbindung. Sie geht z. B. gezielt Laufen, „um den Kopf frei zu bekommen“ [Transkript B, Pos. 71] und neu anfangen zu können. Diese aktive Pause wirkt sich laut B positiv auf ihr Wohlbefinden und die Konzentration aus. Diese Angaben entsprechen somit den Erkenntnissen der gesundheitswissenschaftlichen Studien zur aktiven Pausengestaltung. In kürzeren Belohnungspausen holt sie Kaffee oder Snacks, in den längeren Belohnungspausen oder, um sich zu erholen, nimmt sie auch hin und wieder zwei Tage „Freizeit“ [Transkript B, Pos. 30]. Daneben achtet sie bewusst auf körperliche Erholung,

indem sie kurz die Augen entlastet oder zwischendurch aufsteht, und sich bewegt. Person B gab im Interview an, sich selbst schon mit Schreibratgebern beschäftigt zu haben. Im Gespräch wurde deutlich, dass ihr Pausen als Hilfsmittel für gesteigerte Produktivität und Wohlbefinden bewusst sind und von ihr gezielt eingesetzt werden.

Für Person C dient die Pause vor allem im Sinne des Pausentyps II, der Unterbrechung, dazu, um an anderen Uni-Projekten zu arbeiten oder um anderen Interessen nachzugehen. Erholungszwecke wurden von C nicht genannt. Allerdings gab C an, dass es auch vorkommt, „dass ich keine Lust habe und lieber, weiß nicht, Gitarre spiele oder Klavier spiele und so etwas ist dann auch eine Pause oder dass ich Sport mache“ [Transkript C, Pos. 49]. Diese Art der Pause lässt sich nach dem Prinzip des Abstandgewinnens, wie von C an anderer Stelle genannt, verstehen. Pausen als Mittel zur Motivation, also im Sinne der Belohnungsfunktion, kamen im Gespräch ebenso vor und werden eher mit Freizeitaktivitäten verbracht.

Wenn die Pause der Erholung oder Entlastung dient, ist Person E oft körperlich aktiv, wie z. B. Laufen oder Spazieren gehen, aber empfindet auch generell Hinausgehen, einen Ortswechsel zu machen und z. B. eine Einkaufsstraße entlangzuschlendern als hilfreich. Als entspannend findet Person E, eine Weile die Augen zu schließen oder sich kurz hinzulegen. E gibt an, nach diesen Pausen wieder freier im Kopf, konzentrierter und motiviert zum Weiterarbeiten zu sein. Um Abstand und neue Anregungen zu bekommen, geht E hinaus, an einen anderen Ort oder wechselt in eine andere projektbezogene Tätigkeit, indem E das Schreiben durch neue Recherche und Lesen unterbricht. Auch diese Art von Abstands-Pause entspricht den Erkenntnissen der Studien.

Person D wies den Pausentätigkeiten keine spezifischen Funktionen zu.

Wie oben erwähnt, können Pausen im Sinne der Schreibratgeber als Problem oder als Lösung des Problems verstanden werden. Bei den Studierenden zeigte sich diese Wahrnehmung nicht. Bis auf eine Erwähnung von Pause als „Aufschiebezeug“ [Transkript B, Pos. 57] treten Pausen als etwas biologisch oder organisatorisch Notwendiges auf. Als wir die Studierenden fragten, welche ihrer Handlungen beim Arbeiten sie als Pause wahrnehmen, erzählten sie von den oben genannten Tätigkeiten. Ablenkungen wie beispielsweise einem „kurzen“ Blick aufs Handy, Surfen im Internet, gedankliches Abschweifen und dergleichen wurden nicht erwähnt. Stattdessen sagten vier der fünf Befragten, dass sie merken, wenn sie eine Pause brauchen. Das ist z. B. der Fall, wenn sie unkonzentriert werden oder feststecken. Pause ist demnach im Verständnis der befragten Studierenden etwas, das bewusst passiert. Sie setzen Pausen als Lösung des Problems bzw. als Antwort auf biologische Bedürfnisse ein.

Pause kann allerdings unter manchen Bedingungen von den Studierenden als Problem empfunden werden. Das ist etwa der Fall, wenn die Pause ungewollt, durch äußere Umstände zustande kommt (A), wenn noch nicht genug Fortschritt erzielt wurde (C), oder, wie im nächsten Abschnitt zu sehen sein wird, wenn die Pause zu lange dauert.

## **Pausenempfinden**

Pause ist nicht gleich Pause. In den Interviews zeigte sich, dass das Pausenempfinden der Studierenden maßgeblich von drei Faktoren abhängt: Zum einen der Dauer der Pause, zum zweiten dem

Pausenmanagement, das heißt, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Arbeitsabschnitt die Pause stattfindet und zum dritten, was die Pause ausgelöst hat. Wir behandeln daher im Folgenden die Fragen nach der „richtigen“ Pausendauer, dem „richtigen“ Zeitpunkt und dem „richtigen“ Pausengrund.

## Die „richtige“ Pausendauer

Drei der fünf Befragten (A, B, C) erwähnten ausdrücklich, dass sie „längere“ Pausen als negativ empfinden und versuchen, diese zu meiden. Sie haben das Gefühl, bei einer längeren Pause zu sehr aus dem Thema rauszukommen und den Zusammenhang zu verlieren. Für die Befragten B und C erstrecken sich diese Pausen über mehrere Tage oder Wochen, für A zählen bereits mehrere Stunden als längere Pause. A meinte:

[...] alles wo ich jetzt länger Pause mache dann komm ich raus und dann will ich nur noch heimgehen oder so. Wenn ich einmal drinnen bin, dann bin ich drinnen und dann werd ich es so lange wie möglich machen, damit ich eben nicht mehr aus diesem Arbeitsfluss rauskomme, deswegen mach ich meine Pausen auch so kurz wie möglich, weil ich ja schon voll drinnen bin.  
[Transkript A, Pos. 56]

B verbindet mit Pausen über Tage bzw. Wochen auch ein Aufschieben der Arbeit. Person C hingegen meinte, wenn noch genug Zeit bis zur Deadline sei und schon einiges erfolgreich erarbeitet wurde, könne auch die längere Pause genossen werden. Ansonsten würde sie Stress und Druck verursachen. Alle Befragten, die von wochenlangen Pausen berichteten, planten diese langen Unterbrechungen nicht bewusst ein. Vielmehr ergaben sich diese durch äußere Faktoren wie Seminarpläne oder den Semesterverlauf, durch den andere Arbeiten dringender zu erledigen waren. Diese langen Pausen seien grundsätzlich zwischen den Projektphasen erfolgt.

Zwischen Projektphasen empfehlen auch einige Ratgeber, längere Pausen zu machen. „Länger“ definiert sich dabei unterschiedlich, von mehreren Tagen bis zu sogar einem Monat. Letzteres werten die Ratgeber als „Urlaub“ von der Arbeit und weisen darauf hin, dass dies primär zwischen Phasen geschehen sollte und nicht innerhalb einer Phase, um nicht aus dem Arbeitsfluss zu kommen.

Pausen von ein bis zwei Tagen werden von den Befragten im Unterschied zu längeren Pausen positiv empfunden. Sie erfüllen für B, C und E den Zweck, Abstand zur Arbeit zu bekommen und den „Kopf frei zu kriegen“, wenn es z. B. Schwierigkeiten gibt. Für B und E werden sie auch bewusst zur Belohnung gesetzt, wenn ein bestimmter Arbeitsabschnitt abgeschlossen wurde. E empfindet diese Pausendauer auch als erholsam.

Als „kurze“ Pausen verstehen die Befragten Pausen von einigen Minuten bis zu mehreren Stunden. Diese Pausen werden von vier der fünf Studierenden (B, C, D, E) bewusst gemacht, etwa bei Müdigkeit, Anstrengung und Unkonzentriertheit, um den Kopf frei zu bekommen, den Überblick zu behalten, zum „Durchschnaufen oder, dass das Gehirn wieder aktiviert wird und damit ich dann fokussiert weiterschreiben kann“ [Transkript B, Pos 36]. Ebenso werden kurze Pausen gemacht, um sich zu belohnen (bei E). Die Befragten B, C, D und E empfinden diese Pausen als wichtig und merken in der Regel, wenn sie müde und unkonzentriert werden oder feststecken, dass sie eine solche Pause benötigen. C empfindet die Pausen als motivierend und sieht sie als produktivitätssteigernd an. B plant

darüber hinaus fünfminütige Pausen in den Arbeitsplan ein, z. B. nach einer Stunde Arbeit, um dabei die Augen zu entlasten und sich kurz zu bewegen und sich mit dem Wissen um die kommende Pause zu motivieren. Für vier von fünf Befragten haben diese Pausen den Zweck, sich fit zum Weiterarbeiten zu machen.

Dieses Empfinden deckt sich mit den Ergebnissen aus den beiden Studien von Gollner et al. (2019) und Hey et al. (2012), die zeigen, dass eine Pause sich auch positiv auf das Wohlbefinden der Studierenden auswirkt und zugleich die Leistungsfähigkeit steigert. Gollner et al. verweisen darauf, dass die günstigste Dauer der Pause fünf bis sechs Minuten pro Stunde Arbeit sei und dass häufigere Kurzpausen sich besser auf die Leistungsfähigkeit auswirken würden als seltene und/oder längere Pausen. Eine Kurzpause definieren sie mit der Dauer von fünf bis sechs Minuten, eine Langpause beträgt mindestens 15 Minuten (Gollner et al., 2019, 135). Darüber hinaus stellen sie fest, dass sich fremdgesteuerte Pausen besser auf die Leistungsfähigkeit auswirken als selbstregulierte, flexible - es sei also förderlich, wenn von außen vorgegeben wird, wann die Pause erfolgt und wie lange sie dauert (Gollner et al., 2019, 135). Diese Feststellung steht konträr zu den Aussagen der Studierenden (A, C), die eine fremdgesteuerte, erzwungene Pause als eher negativ empfinden.

Auch ist laut Gollner et al. (2019) der günstige Zeitpunkt für die Pause nach rund 80 bis 120 Minuten Beschäftigung, um so mit dem Basic Rest-Activity Cycle (vgl. Kapitel „Pause in den Gesundheitswissenschaften“) zu gehen (Gollner et al., 2019, 142). Ob diese Arbeitsdauer auch bei den Studierenden als optimal empfunden wird, wurde in den Interviews nicht erfragt (und war auch kein Teil des Forschungsinteresses). Die Studierenden gaben aber grundsätzlich an, dass sie merken würden, wenn sie eine Pause brauchen.

Bezüglich der Pausendauer sticht Person A etwas heraus. Für A gelten Pausen von wenigen bis 30 Minuten als kurze Pausen, zu denen sie ein neutrales Empfinden hat. Eine Stunde Pause würde A als lange Pause werten, mit dem Zweck sich zu entspannen. Sie macht aber selbst kaum Pausen dieser Art. Eine spezielle Form der Pause ist die Pause über Nacht. A und D sehen diese Unterbrechung der Arbeit als Pause an, empfinden sie aber ganz anders als die anderen Pausen. Für beide ist es so, dass, wenn das Projekt für diesen Tag als beendet angesehen wird, die Pause über Nacht eine Erholung und Belohnung darstellt, in der sie tatsächlich auch abschalten können.

Die Pause über Nacht wird in der Ratgeberliteratur öfter genannt als unter den Befragten. Meist dient sie dazu, Abstand zum Projekt zu gewinnen, den Text liegen zu lassen oder Ideen sacken zu lassen. Bei der Pausendauer sind die Ratgeber im Allgemeinen eher vage. Mit Formulierungen wie beispielsweise „ein paar Tage“ (Frank et al., 2013, 66) oder „einige Zeit“ (Scheuermann, 2017, 128) geben sie kaum konkrete Empfehlungen zur Dauer der Pause und überlassen es den Studierenden zu entscheiden, wie sie dies für sich auffassen und in den Projektplan integrieren.

## **Der „richtige“ Zeitpunkt – Verortung der Pausen im Schreibprozess**

„kommt voll darauf an wo ich im Schreibprozess gerade bin.“ (Transkript A, Pos. 14). Wie bereits erwähnt, hängt das Empfinden und auch die Art der Pause davon ab, in welcher Projektphase bzw. zu welchem Zeitpunkt sie gemacht wird. Person A macht am wenigsten Pausen. Sie gab an, wenn, dann



Pausen beim Lesen, beim Schreiben und minimal beim Überarbeiten zu machen.

Etwas umfassender sieht die Pausengestaltung bei Person B aus. Sie macht die meisten ihrer Pausen beim Lesen. Das liege daran, „dass die Journals oft anstrengend zu lesen sind und kleine Schrift haben und ((lacht)) und man sich sehr konzentrieren muss“ [Transkript B, Pos 41]. B plant beim Lesen daher auch bewusst Pausen ein. Beim Schreiben macht sie ebenso Pausen, weil sie die Tätigkeit als anstrengend empfindet. Eine kurze Pause tätigt sie zwischen Lesen und Schreiben. Ansonsten werden längere Pausen, ein bis zwei Tage, nach individuell festgelegten Zielen gesetzt, beispielsweise wenn das Theoriekapitel fertig ist. Diese Pausen stellen für B eine Belohnung dar. Sie empfindet alle diese Pausen grundsätzlich positiv: „Ich denke mir, Pausen sind manchmal auch wirklich notwendig und also ich habe jetzt kein schlechtes Gewissen eine Pause zu machen“ [Transkript B, Pos. 63].

Person C meint, beim Lesen, beim Schreiben und beim Überarbeiten Pausen zu nehmen. Die meisten Pausen machte C bei der Bachelorarbeit aber zwischen den Phasen, wenn ein Arbeitsblock erledigt war. Es kam vor, dass die Pausen zwischen den Phasen mehrere Wochen dauerten, meist durch äußere Gegebenheiten bestimmt. Person C empfindet es hier als positiver, wenn die Pausen nach einem erarbeiteten Block erfolgen, da, wie bei B, der Belohnungseffekt eher greift. Ein wichtiger Faktor, um die Pause genießen zu können ist die verbleibende Zeit bis zur Deadline. C sagte:

Manchmal freue ich mich auch auf eine Pause und dann gönne ich mir auch die Pause, dass ich sage, es ist okay, ich habe jetzt noch Monate Zeit, war jetzt vielleicht zwei Wochen produktiv und dann genieße ich die Pause voll. [Transkript C, Pos. 59]

Pausen zu machen, obwohl der gewünschte Fortschritt noch nicht erreicht wurde, empfindet Person C als negativ und hat dabei eher ein schlechtes Gewissen und Stress.

Wie Person B gab auch D an, hauptsächlich beim Lesen und Schreiben Pausen zu machen. Allerdings macht D mehr Pausen beim Schreiben als beim Lesen. In beiden Fällen erfüllen die Pausen den Zweck, Abstand zu gewinnen und beim Lesen das Gelesene zu verarbeiten. Person D meint, diese vielen Pausen auch zu brauchen, weil es ihr schwerfällt, beim Schreiben länger konzentriert dabei zu sitzen: „Beim Schreiben mache ich wirklich extrem viele Pausen, teilweise sogar nach jedem Satz, weil ich es einfach verhältnismäßig anstrengender finde“ [Transkript D, Pos. 35]. D gab hierzu auch an, dass es ihr vor und auch während der Pause meist nicht so gut geht, weil sie das Gefühl hat, möglichst bald weiterarbeiten zu müssen. Hingegen nach der Pause ist das Wohlbefinden wieder deutlich besser „und meistens folgt der Pause dann irgendein Produktivitätsschub“ [Transkript D, Pos 60]. Zwischen Lesen und Schreiben macht D meistens eine längere Pause. Das ist vor allem durch den Seminarablauf bestimmt, also nicht von D aktiv gesetzt. Dasselbe betrifft die Phase der Themenwahl. Hier gibt es Pausen, die durch den Seminaraufbau gegeben sind. Wie die anderen Befragten gab auch D an, dass Schreiben, Überarbeiten und Korrigieren nicht durch längere Pausen getrennt waren.

Beim Lesen und Schreiben macht auch Person E die meisten Pausen. Person E empfindet das Lesen der wissenschaftlichen Literatur als anspruchsvoll und sieht die Pausen als notwendig an, um zu hinterfragen und einzuschätzen, ob die Literatur geeignet ist. E macht beim Schreiben auch ab und zu einen Tag Pause, um sich wieder neue Anregungen aus der Literatur zu holen. Ansonsten macht

Person E auch Pausen beim Überarbeiten und Feedback einholen. Diese Pausen versteht E primär als die Zeit, in der nachgedacht wird, wie und was überarbeitet wird. Wie bei D war auch bei Person E die Themenwahl von Pausen durchzogen, die durch äußere Faktoren, wie den terminlichen Vorgaben des Professors oder dem Gesamtprozess, bedingt waren. Deutlich zum Ausdruck kam bei Person E, dass sie vor allem nach selbst festgelegten Arbeitsblöcken beim Schreiben aktiv Pausen setzt. Wie schon bei B und C haben diese Pausen die Funktion, sich zu belohnen.

Die meisten Ratgeber außer Eco (2020) und Grieshammer et al. (2013) empfehlen eine bewusste und selbstgesteuerte Pausenplanung. Vor allem zwischen zwei Projektphasen verorten sie längere Pausen - allen voran zwischen den Phasen „Rohtext“ und „Überarbeitung“, was in beinahe allen Ratgebern explizit genannt wird. Hier dient die Pause überwiegend dazu, Abstand zu gewinnen und den Text im Anschluss aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Diese längere Pause kann bei den Ratgebern mehrere Tage bis Wochen betragen. Aber auch zwischen der Phase „Lesen“ und „Rohtext“ verorten sie eine längere Pause.

Anders als bei den Studierenden sind in den Ratgebern regelmäßige Pausen während der einzelnen Projektphasen von Beginn an Teil des Projektplans. Dabei wechseln sich kürzere Pausen mit längeren ab. In den Interviews zeigte sich, dass nur eine Person (B) ähnlich vorgeht und nach konkret definierten Zeitabschnitten eine Pause macht. Für die Studierenden hängt der Zeitpunkt, wann sie eine Pause machen, grundsätzlich auch von ihrer Tagesverfassung ab.

### **Der „richtige“ Pausengrund**

Auch die Auslöser für die Pause beeinflussen das Pausenempfinden der Studierenden. Haben die Studierenden im Vorfeld ein bestimmtes Arbeitsziel festgelegt und für danach eine Pause in Aussicht gestellt, dann empfinden sie die Pause grundsätzlich als positiv und können sie genießen, wenn das Arbeitsziel erreicht wurde. Wenn das Ziel nicht erreicht wurde, verursacht die Pause bei den meisten Studierenden Stress und ein schlechtes Gewissen, wie bereits im vorigen Abschnitt gezeigt wurde.

Wenn die Pause durch äußere Faktoren ausgelöst wird bzw. eine erzwungene Pause eintritt, bedeutet das für Person A meist einen Arbeitsabbruch bis zum nächsten Tag, weil die Pause sie derart in ihrem Arbeitsfluss stört: „Dann warte ich meistens bis zum nächsten Tag um wieder anzufangen. So, damit wieder so von Neu ist“ [Transkript A, Pos. 58].

Für Person C macht es hinsichtlich des Empfindens einen Unterschied, ob in einer erzwungenen Unterbrechung an anderen Projekten gearbeitet wird oder nicht:

[Wenn ich] produktiv an anderen Projekten arbeite, dann habe ich, glaube ich, kein schlechtes Gewissen, weil dann mache ich ja trotzdem was, aber wenn ich in der Zeit arbeiten könnte und zu faul bin vielleicht, dann ja (...) habe ich ein schlechtes Gewissen. [Transkript C, Pos. 61]

Geht man von den gesundheitswissenschaftlichen Untersuchungen aus, so gibt es körperliche Signale, die darauf hindeuten, dass der Körper eine Ruhephase braucht (siehe BRAC). Auch in den Gesprächen mit den Studierenden zeigte sich dieser Zyklus von Arbeits- und Ruhephase. Die Studierenden nannten Müdigkeit, Anstrengung, Unkonzentriertheit und Blockaden als Kennzeichen für sich, dass sie eine Pause

brauchen. Drei der Befragten (B, D, E) sehen es als wichtig an, in diesem Fall eine Pause einzulegen. Die Befragten unterschieden sich darin, ob sie die Tatsache, eine Pause zu brauchen, als etwas Positives oder Negatives betrachten. Nach der Pause überwiegt allerdings das positive Empfinden. Demnach werden die Effekte der Pausen, nämlich Erholung, Entlastung, den Kopf frei zu bekommen und Abstand zu gewinnen, als positiv und wichtig empfunden. Auffallend ist, dass die Personen, die die Pausen als wichtig bezeichnet haben, auch angegeben haben, sich im Laufe ihrer Studienzeit mit ihrem Arbeitsverhalten auseinandergesetzt zu haben bzw. dies immer noch tun.

## **Typisierung von Pausen im Schreibprozess Studierender**

Ausgehend von der Grunddefinition von Pause als eine „zeitliche Unterbrechung der jeweiligen Tätigkeit“ und der Unterscheidung in Typ I „Erholungspause“ und Typ II „Unterbrechung“ wurden Pausen nun von verschiedenen Blickpunkten aus betrachtet – Funktion, Handlung, Dauer, Zeitpunkt und persönliches Empfinden. Aus diesen Erkenntnissen sowie der Synthese der drei Bereiche Forschung, Ratgeber und Praxis lassen sich diese beiden Unterscheidungen weiter differenzieren (siehe Abb. 2).

Die Erholungspause kann weiter unterschieden werden in eine Belohnungspause, Abstandspause oder Revitalisierungspause. Eine erholsame Pause als Belohnung kristallisierte sich in den Gesprächen mit den Studierenden sowie in den Schreibratgebern als eigener Typ heraus. Pause, um Abstand zu gewinnen kam bei den Studierenden vor allem als Mittel gegen Blockaden und Konzentrationsschwierigkeiten zum Tragen, in den Ratgebern wird sie zusätzlich konkret zwischen Schreiben und Überarbeiten empfohlen, um mit dem nötigen Abstand auf den eigenen Text zu blicken. Der Typus der Revitalisierungspause findet sich in den Empfehlungen der Ratgeber, der BRAC aus den Gesundheitswissenschaften und im Empfinden der Studierenden, wonach Pausen eine biologische Notwendigkeit sind, wieder.

Im Vergleich dazu stellt die Pause als „Unterbrechung“ einen passiveren Vorgang dar. Die eine projektbezogene Tätigkeit durch eine andere projektbezogene Tätigkeit zu unterbrechen, wird in den Ratgebern beispielsweise als Mittel zum Abstand gewinnen empfohlen und von den Studierenden auch bewusst eingesetzt (z. B. Schreiben durch neuerliches Lesen unterbrechen). In der Schreibforschung ließ sich diese Art der Unterbrechung auf der Mikroebene finden, wenn Keseling et al. für die Tätigkeit des Schreibens eine Abfolge von kognitiven Prozessen (Planen, Strukturieren, Formulieren etc.) beschreiben. Die Arbeit am Projekt durch andere Arbeiten zu unterbrechen, wird ebenso in den Ratgebern empfohlen (idealerweise mit einer Tätigkeit, die der vorherigen diametral entgegensteht). Aus den Interviews geht hervor, dass diese Form der Unterbrechung meist durch äußere Umstände zustande kommt.

Die Reflexionspause unterscheidet sich von den beiden zuvor genannten Unterbrechungen durch die spezifische Funktion der Unterbrechung bzw. der kognitiven Tätigkeit währenddessen. Sie kann auf der Mikroebene in Form von Goulds Modell verstanden werden oder gemäß den Selbstwahrnehmungen der Studierenden, wenn sie beispielsweise davon berichten, das Gelesene kurz verarbeiten zu müssen. Schreibblockade und Prokrastination sind die passivsten Arten der Unterbrechung. In den Schreibratgebern (Girgensohn 2012; Scheuermann 2017) werden sie als unfreiwillige Unterbrechung des Schreibens thematisiert. Unter den Studierenden wurden diese bei zwei Personen, und hier nur

indirekt, als Pause wahrgenommen („Aufschiebebezug“ [Transkript B, Pos. 57] und „wenn ich in der Zeit arbeiten könnte, aber zu faul bin“ [Transkript C, Pos. 61]), wobei diese Unterbrechungen jeweils negativ empfunden wurden.

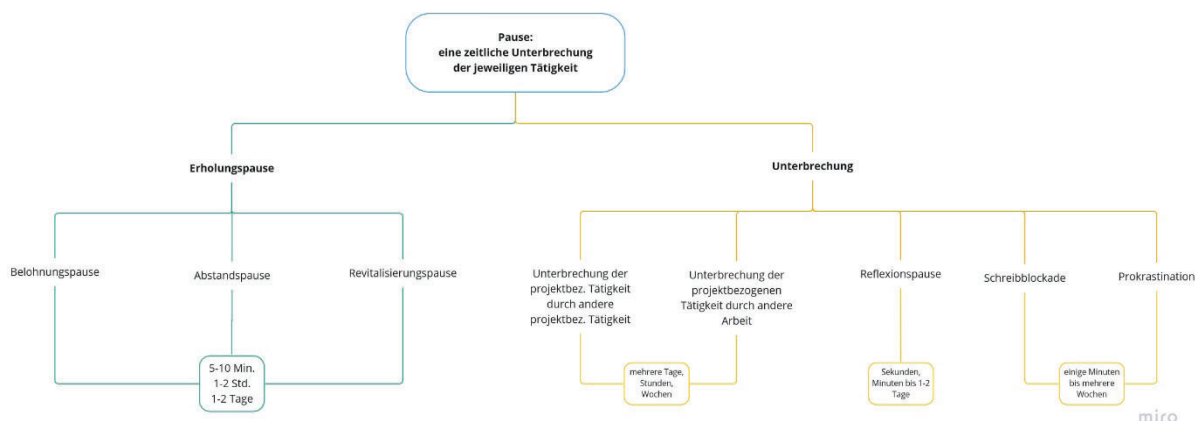


Abb. 2: Paustypen basierend auf dem Pausenverständnis der befragten Studierenden, der Schreibratgeber und der Studien aus den Gesundheitswissenschaften und der Schreibforschung.

## Veränderung des Pausenverhaltens im Laufe des Studiums

Da diese Arbeit das Ziel verfolgt, Studierenden bei ihren Schreibprozessen zu helfen, fragten wir sie auch, ob und wie sich das Pausenverhalten seit dem Beginn ihres Studiums verändert hat. Drei der fünf Befragten bejahten dies.

Für Person A hat sich an ihrem Pausenverhalten nichts geändert, sie ist allerdings auch zufrieden damit: „Na ich hab meine Arbeitsweise und die funktioniert“ [Transkript A, Pos 54].

Für Person C hat sich nichts am Verhalten, aber an der Einstellung geändert. Sie meinte:

Früher habe ich mir vielleicht mehr Stress gemacht, dass ich das gut umsetzen muss und, dass ich auch eine gute Note bekomme oder es unbedingt schaffe, dass ich fertig werde. Mittlerweile habe ich eine entspanntere Einstellung, dass ich mir denke, wenn es sich jetzt nicht ausgeht, dann geht es sich halt nicht aus. [Transkript C, Pos. 68]

Die Personen B, D und E nehmen eine Veränderung ihres Pausenverhaltens wahr, diese unterscheidet sich jedoch voneinander. Person B arbeitete am Beginn des Studiums regelmäßig unter Zeitdruck und konnte dementsprechend kaum Pausen machen. Sie gab an, sich intensiv mit Arbeits- und Zeitmanagement beschäftigt zu haben - gezielt auch zur Vorbereitung auf die Bachelorarbeit. Ihre Arbeitsweise, die Pausenplanung beinhaltet, betrachtet B nun als strukturiert und effizient.

Auch Person D meinte, am Beginn des Studiums weniger Pausen gemacht zu haben. Sie führt die Veränderung, jetzt mehr Pausen zu machen, auf die Erfahrung zurück:

Weil ich das noch nicht so gut einschätzen konnte, wie lange ich für etwas brauche. Deswegen war ich ein bisschen hektischer insgesamt und habe gemeint, ich darf nicht so viel Zeit verlieren. Ja, inzwischen kann ich das ein bisschen besser einschätzen. [Transkript D, Pos. 62]

Person D sieht mittlerweile die vielen Pausen als wichtig an und meint, „im Endeffekt bin ich dann doch positiv überrascht, wie gut mein Zeitmanagement eigentlich funktioniert“ [Transkript D, Pos. 64].

Bei Person E hat sich sowohl das eigene Körpergefühl als auch die Pausengestaltung verändert und sie kann die Pausen mittlerweile besser für sich nutzen als zu Beginn des Studiums. E führt das wie Person D auf die Erfahrung zurück:

[D]adurch, dass man eine gewisse Routine hineinbekommt, wird man quasi im Prozess effizienter, aber ich würd auch sagen, dass ich einfach mich verbessert habe in der Art und Weise, wie ich jetzt auf meinen Körper reagiere [...], wo ich auch weiß, ok, was muss ich machen, wenn ich müde werde oder was mache ich wieder, damit ich quasi wieder in einen Schreibprozess reinkomme. [Transkript E, Pos. 51]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine befragte Person wenig Pausen macht und mit dieser Vorgehensweise zufrieden ist. Wiederum eine Person hatte bereits zu Studienbeginn eine organisierte Arbeitsweise und die Deadline im Blick. Drei Personen haben im Laufe des Studiums an Erfahrung gewonnen und ihr Arbeitsverhalten mehr oder weniger bewusst weiterentwickelt. Eine Person der drei hat sich bewusst mit ihrem Arbeits- und Pausenverhalten beschäftigt und es auch mit Hilfe von Schreibratgebern verändert.

## Conclusio

Als Ergebnis unserer Untersuchungen der wissenschaftlichen Studien, der Ratgeberliteratur und der Praxis zum Thema Pausen Studierender beim wissenschaftlichen Schreibprozess konnten wir eine Definition von Pausen herausfiltern, die alle drei untersuchten Gebiete einschließt: Nach Gollner et al. sind Pausen zeitliche Unterbrechungen der jeweiligen Tätigkeit (2019, 135). Darüber hinaus lassen sie sich in zwei Pausentypen unterteilen. Während bei Pausentyp I, der Erholungspause, die Tätigkeit unterbrochen wird, um sich zu erholen, Abstand zu gewinnen, sich zu belohnen und dergleichen, wird bei Pausentyp II, der Unterbrechung, die Tätigkeit durch eine andere arbeits- oder projektbezogene Tätigkeit unterbrochen. Damit sind an die beiden Pausentypen unterschiedliche Funktionen und Handlungen geknüpft.

Hinsichtlich der Funktion, die eine Pause im Schreibprozess Studierender erfüllt, konnten bei unserer Recherche einige Überschneidungen zwischen der Theorie der Ratgeberliteratur und der Praxis der befragten Studierenden gefunden werden: Im Zentrum stand hierbei oft die Pause als Mittel zur Erholung, um Abstand zu gewinnen, als Quelle der Inspiration und als Belohnung, die zugleich motiviert. Abweichungen gab es vor allem in Bezug auf Pausen als Problemlöser, was bei den Ratgebern häufiger thematisiert wurde als bei Studierenden.

Das Verständnis von Pause als kognitiver Planungsprozess nach der Studie von Gould ließ sich auch in den Gesprächen mit den Studierenden finden. Zwar sprachen sie nicht im Kontext der Schreibhandlung davon, das Prinzip dürfte jedoch gleich sein, wenn sie etwa meinten, in der Pause über das Gelesene nachzudenken und es zu verarbeiten oder zu überlegen, was sie am geschriebenen Text überarbeiten werden. Dass eine Pause im Schreibprozess der Studierenden aber mehr ist als ein kognitiver Prozess

auf Mikroebene wurde durch den Fokus auf die Makroebene des Schreibprozesses in den Aussagen der Studierenden ebenso deutlich.

Weitere Gemeinsamkeiten zwischen Theorie und Praxis konnten wir bei den Tätigkeiten, die während der Pause gemacht werden, feststellen. Übereinstimmend nannten Studierende und Ratgeber die Aktivitäten essen und trinken, an die frische Luft gehen, Dinge im Haushalt erledigen, sich ausruhen, Kultur genießen, Dinge für die Uni erledigen und Sport machen. Was hingegen ausschließlich von den Ratgebern thematisiert wurde, war der soziale Faktor von Pausen. Während die Literatur dazu rät, aus der Isolation des Schreibens auszubrechen und zu Freund\*innen Kontakt aufzunehmen, nannte keine befragte Person eine ähnliche Pausentätigkeit mit sozialer Komponente.

Den größten Unterschied zwischen den Empfehlungen der Ratgeber und der Praxis der Studierenden konnten wir beim Thema Projektmanagement bzw. Projektplanung ausmachen. Die Schreibratgeber beziehen sich zumeist auf mehrere Schreibphasen und raten zu einem Schreibplan mit fest definierten Pausenzeiten. Kürzere Pausen sollten demnach während der einzelnen Phasen stattfinden, längere Unterbrechungen vor allem zwischen den Phasen. Bei den Interviews der Studierenden zeigte sich, dass dies kaum gelebt wird. Nur eine der befragten Personen plant regelmäßige Pausen ein, alle anderen unterbrechen ihre Arbeit, wenn sie das akute (meist körperliche) Verlangen danach haben oder wenn äußere Umstände sie dazu zwingen (Seminarplan, Lehrenden-Feedback abwarten etc.). Größere Pausen zwischen den Phasen werden in der Praxis hauptsächlich zwischen Lesen und Schreiben gemacht, die Überarbeitung findet eher schnell und unter Zeitdruck statt und bietet keinen Raum für Pausen. Zugleich zeigte sich, dass die meisten Studierenden Pausen nicht nach einer gewissen Zeitspanne machen, wie in den Ratgebern empfohlen, sondern nach bestimmten Abschnitten ihres Projektes. Diese Abschnitte beziehen sich zumeist auf einen konkreten Fortschritt, wie etwa eine Seite oder ein Kapitel geschrieben zu haben. Die Pause wird im Anschluss als Belohnung für das Erreichen dieses Ziels betrachtet.

## Ausblick

Nachdem nun erstmals eine Definition von Pausen im Schreibprozess Studierender inklusive Klassifizierung getätigt wurde, wären Folgeuntersuchungen dahingehend interessant, welche Auswirkungen eine bewusste Pausenplanung auf den Schreibprozess Studierender hat. Hierzu könnten nach einer qualitativen Erstbefragung Studierender zum Schreibprozess ein kurzer Input zur Projektplanung inklusive Tipps zur Pausengestaltung gegeben werden. Danach könnten die Interviewpartner\*innen in eine mehrwöchige Phase der Selbstbeobachtung geschickt werden, in der sie ihren Schreibprozess und die Planung in einem Project Journal festhalten. Die Veränderungen könnten danach bei einem neuerlichen Interview aus persönlicher Sicht festgehalten und die Daten aus den Journals ausgewertet werden. Denn darin, dass Pausen Auswirkungen auf den Schreibprozess haben, sind sich Ratgeber, Studien und Studierende einig. Und selbst die Autorinnen dieses Artikels konnten durch die intensive Beschäftigung mit dieser Thematik eine deutliche Veränderung ihres Pausenverhaltens feststellen.

## Literaturverzeichnis

Gollner, E., Savli, M.; Schnabel, F., Braun, C. & Blasche, G. (2019). Unterschiede in der Wirksamkeit von Kurzpausenaktivitäten im Vergleich von Bewegungspausen zu psychoregulativen Pausen bei kognitiver Belastung. *B&G Bewegungstherapie und Gesundheitssport (2019-06)*, 35(3), 134–143.

Gould, J. D. (1980). Experiments on Composing Letters: Some Facts, Some Myths, and Some Observations. In Gregg, Lee W. & Steinberg, E. R. (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (97-127). Taylor & Francis Group.

Hey, S., Löffler, S., Walter, K., Grund, A., König, N. E., & Bös, K. (2012). Kurzzeitige aktive und passive Regenerationspausen. Akute Effekte auf Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und Befindlichkeit. *Prävention und Gesundheitsförderung (2012-03-23)*, 7(2), 120–126.

Keseling, G., Wrobel, A., & Rau, C. (1987). Globale und lokale Planung beim Schreiben. *Unterrichtswissenschaft (1987)*, 15(4), 349–365.

Kleitman, N. (1982). Basic Rest-Activity Cycle - 22 Years Later. *Sleep*, 5(4), 311-317.

Kokoszka, A. (2007). *States of Consciousness. Models for Psychology and Psychotherapy*. Springer Science.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014): Datenaufbereitung und Datenübertragung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (383-395). Springer.

Mayring P. & Fenzl T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (543-395). Springer.

Peterson, B. & Turecek, K. (2010). *Handbuch Studium: effizient und erfolgreich lernen, schreiben und präsentieren*. Krenn.

Universität Bielefeld (2021). *Schreiblabor. Geschichte und Mitgliedschaften*. Aufgerufen am 19.06.2022 von <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/schreiblabor/uber-uns/geschichte>

Wrobel, A. (2020). Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. 1. Halbband (2020). Ausg. 16/1 (458–472). De Gruyter.

## Ratgeber

Eco, U. (1993). *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geisteswissenschaften* (6. Ausg.). UTB.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2017). *Richtig wissenschaftlich schreiben* (5. Ausg.). Schöningh.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2017). *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben* (5. Aufl.) Schöningh.

Frank, A.; Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (2. Aufl.). J. B. Metzler.

Fröhlich, M.; Henkel, C. & Surmann, A. (2017). *Zusammen schreibt man weniger allein. (Gruppen-) Schreibprojekte gemeinsam meistern*. UTB.

Fügert, N., & Richter, U. (2016). *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien. Lehr- und Arbeitsbuch*. Klett.

Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, schreiben lernen. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium und Schule*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N., & Zegenhagen, J. (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Schneider Verlag.

Krajewski, M. (2015). *Lesen Schreiben Denken: Zur wissenschaftlichen Abschlussarbeit in 7 Schritten* (2. Aufl.). UTB.

Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben* (3. Aufl.). UTB.

Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (12. Aufl.). Campus Verlag.

Peterson, B. (2013). *Die 99 besten Schreibtipps: Für die vorwissenschaftliche Arbeit, Matura und das Studium*. Krenn.

Reinicke, K. (2018). *Fürchte dich nicht - schreibe! Die Heldenmethode für Haus- und Abschlussarbeiten*. UTB.

Scheuermann, U. (2017). *Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben* (2. Aufl.). Linde International.

Wolfsberger, J. (2021). *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (5. Aufl.). Böhlau Verlag.





## Ein\*e Wissenschaftler\*in sagt nicht „Ich“? Verfasser\*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf

Carla Diem, Fanny Rössler, Yvonne Sobotka (Universität Wien)  
Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Michal Dvorecký, Universität Wien)

### Abstract:

Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von *personal epistemology* und verfasser\*innenreferenziellen Charakteristika. Dabei wird untersucht, wie sich der Gebrauch von „Ich“ und anderen Formen der Selbstreferenz im Verlauf von Studium und epistemologischer Entwicklung verändert. Dazu haben wir 18 Kurztexte von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften analysiert, von denen wir 16 frühen Phasen der epistemologischen Entwicklung, Dualism und Multiplicity, zuordnen konnten. Als zentrales Ergebnis haben wir herausgearbeitet, dass die meisten Formen der Selbstreferenz agenslos sind und das „Ich“ prinzipiell vermieden wird. Offen bleibt, wie sich die Verwendung verfasser\*innenreferenzieller Mittel mit fortschreitender epistemologischer Entwicklung verändert.

**Keywords:** Selbstreferenz, Ich-Gebrauch, *personal epistemology*, Schreibentwicklung, Wissenschaftssprache

### Empfohlene Zitierweise:

Diem, C., F. Rössler, & Y. Sobotka (2022): Ein\*e Wissenschaftler\*in sagt nicht „Ich“? Verfasser\*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 7, 49-65. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220703>



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.

## **Ein\*e Wissenschaftler\*in sagt nicht „Ich“?**

### Verfasser\*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf

Carla Diem, Fanny Rössler, Yvonne Sobotka (Universität Wien)

#### **Einleitung**

Die Verwendung des Personalpronomens „Ich“ ist im wissenschaftlichen Schreiben umstritten. Mehr noch wird ein „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher, 1995) konstatiert: In vielen Disziplinen soll „Ich“ zugunsten eines wissenschaftlich überzeugenden, objektivierenden Stils vermieden werden, wenngleich das „Ich“ die erwartete beziehungsweise erforderliche Autor\*innen-Position anzeigt. Der (Nicht-) Ich-Gebrauch hängt unter anderem von der Wissenschaftsdisziplin (Steinhoff, 2007a, 3) und der wissenschaftlichen Schreibleistung (Steinhoff, 2007a, 10) ab. Zudem bestimmt die epistemologische Entwicklung (d. h. die veränderten/veränderlichen Wissenskonzepte z. B. hinsichtlich ‚Wahrheit‘, Autorität und Verantwortung – Perry, 1970) die Positionierung im Wissenschaftsdiskurs (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019). Die Heran-/Weiterbildung der Autor\*innen-Position und dahingehende Verwendung selbstreferenzieller Mittel steht im Zentrum dieser Arbeit. Unsere Forschungsfrage lautet: Wie verändert sich die Verwendung verfassers\*innenreferenzieller Charakteristika von Studierenden im Laufe ihrer epistemologischen Entwicklung?

Auf Basis von Studien zur Wissenschaftssprache Deutsch und epistemologischer Schreibleistung wird die Verbindung beider Bereiche untersucht. Ziel ist es herauszufinden, wann Studierende die Sicherheit und Kompetenz erlangen, sich im Wissen(schaft)sdiskurs zu positionieren, und wie – oder in welchen Handlungsrollen – sich diese Positionierung äußert. Da die Entwicklung der ‚eigenen Stimme‘ mit veränderten (anspruchsvolleren) Wissenskonzepten einhergeht, nehmen wir bezüglich des Ich-Gebrauchs im Zuge der epistemologischen Entwicklung eine (Entwicklungs-)Kurve in U-Form an: Zu Beginn tritt die schreibende Person vermutlich überwiegend als Verfasser\*innen-Ich, später in impliziter, agensloser Form und zuletzt vermehrt (und zielgerichtet) als Forscher\*innen-Ich hervor.

Wissenschaftliche Texte wirken meist unpersönlich (Hennig & Niemann, 2013). Verfasser\*innen erscheinen als körperlose, von Raum und Zeit entbundene Subjekte. Das „Ich-Tabu“ suggeriert, Wissen bestehe unabhängig von einem menschlichen Standpunkt. Doch Wissen ist vielmehr situiert (Haraway, 1995) und durch Macht(verhältnisse) konstituiert (Foucault, 1992, 39). Nach Michel Foucault (1977, 113) ist „Macht“ kein Besitz, sondern eine „Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren“. Diesem relationalen Verständnis nach ist Macht allgegenwärtig und produktiv, sie ist unmittelbar mit Wissen verknüpft und umgekehrt (das wird z. B. im Kontext von euro- und androzentrischer Wissensproduktion deutlich). In diesem Bewusstsein soll über die Verbindung von persönlicher Epistemologie und verfassers\*innenreferenzieller Charakteristika nachgedacht werden. Für die Schreibdidaktik bedeutet das eine mögliche Reflexion des Ich-Gebrauchs auf der Metaebene.

Zu Beginn unseres Aufsatzes werden theoretische Grundlagen – zur Entwicklung der *personal epistemology*, Verfasser\*innenreferenz und Ich-Verwendung – und darauf aufbauend eine empirisch-qualitative Studie vorgestellt. In ihrem Rahmen haben wir studentische Kurztexte geistes-/sozialwissenschaftlicher Fächer aus unterschiedlichen Studienlevels untersucht. Phasen der epistemologischen Entwicklung lassen sich vor allem in Texten ablesen; gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist Schreiben ein wesentliches Werkzeug der Erkenntnis (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019, 65). Im Teil Methodik wird das Prozedere bei der Untersuchung der Texte präsentiert. Daran schließen die Ergebnisse an: Es wird ein (zusammenführender) Einblick in die epistemologische Entwicklung und verwendeten verfasser\*innenreferenziellen Mittel der Studierenden gegeben. Am Ende werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und mögliche Anschlusspunkte formuliert.

## Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden relevante theoretische Konzepte und Studien vorgestellt, auf die wir uns in unserer Untersuchung beziehen. Die drei Themenbereiche epistemologische Entwicklung, Verfasser\*innenreferenz und Formen des wissenschaftlichen „Ich“ werden zuerst einzeln betrachtet, bevor sie im Hauptteil zusammengeführt werden.

### Epistemologische Entwicklung

Zur epistemologischen Entwicklung und Schreibentwicklung von Studierenden gibt es bereits eine Vielzahl an wissenschaftlichen Untersuchungen (u.a. Pohl, 2007; Steinhoff, 2007a; Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019). Pohl (2007) erkennt etwa drei Phasen, wonach sich wissenschaftliches Schreiben von gegenstandsbezogenem Schreiben über diskursbezogenes Schreiben hin zu argumentationsbezogenem Schreiben entwickelt. Die Phase der Gegenstandsdimension zeichnet sich durch einfache Strukturen und das wiedergebende Beschreiben des Forschungsobjekts aus. Daraufhin, beim diskursorientierten Schreiben, haben sich die Schreibenden sprachlich an die Wissenschaftsdisziplin angepasst und können Quellen in Verbindung setzen. Zu wissenschaftlicher Argumentation kommt es allerdings erst im letzten Entwicklungsschritt (Pohl, 2007, 489-491). Diese Studie ist für unsere Arbeit relevant, da Pohls Überlegungen stark mit der epistemologischen Entwicklung verknüpft sind.

Wir verstehen „personal epistemology“ hier als übergeordneten Terminus, der den Entwicklungsprozess der eigenen Positionierung gegenüber Wissen beschreibt, wie auch Hofer (2001) ihn geprägt hat. Der Begriff beschreibt demnach „persönliche Einstellungen zur Gewissheit von Wissen [...], Komplexität von Wissen [...], Quelle von Wissen [...] und Begründung für Wissen“ (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019, 66).

Basierend auf einer Studie mit College-Student\*innen in den USA entwickelte Perry (1970) neun Positionen intellektueller Entwicklung – von einem absolutem bis hin zu einem kontextualisierten Wissensbegriff. Perrys wegweisendes Modell wurde von vielen Forschenden weiterentwickelt, so auch von Moore (2002). Moore (2002) baut darauf auf und schlägt vier Entwicklungsstufen vor: Dualism, Multiplicity, Contextual Relativism und Commitment within Relativism.

Die folgende Abbildung illustriert den beschriebenen Verlauf:

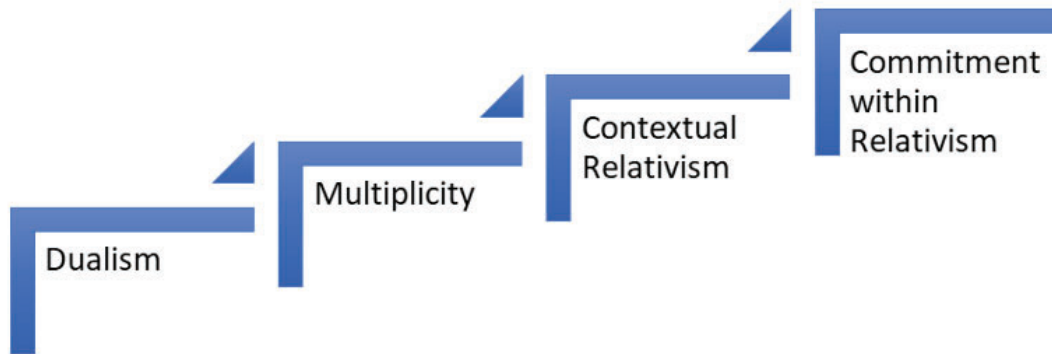


Abbildung 1: Stufen der epistemologischen Entwicklung nach Moore (2002)

In der ersten Phase, Dualism, wird Wissen als etwas verstanden, das in richtig und falsch, wahr und unwahr unterteilt werden kann und von externen Autoritäten vorgegeben wird. Diese absolutistische Vorstellung wandelt sich, da Studierende ab dem ersten Semester eine Pluralität von Meinungen und Denkrichtungen erfahren (Multiplicity). Während der Stufe des Contextual Relativism nehmen sie endgültig von der Idee Abstand, dass es eine einzige Wahrheit gäbe – Wissen ist relativ, nur unter bestimmten Umständen gültig, und kontextuell, auf bestimmten Kontexten beruhend. Damit geht eine „anything goes“ Einstellung der Wissenschaft gegenüber einher. Sobald die letzte Stufe, Commitment within Relativism, erreicht wird, erkennen Studierende die Bedeutung von Autor\*innen-Entscheidungen und können diese begründen (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019, 67-68). Moores Modell spiegelt den epistemologischen Entwicklungsverlauf in kompakten vier Phasen wider, weshalb wir es in unserer Analyse heranziehen.

Ähnlich wie Pohl (2007) schließen auch Römmer-Nossek, Unterpertinger und Rismondo (2019, 75) aus den Ergebnissen ihrer Studie, dass Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben einen Prozess durchlaufen müssen, bei dem sie sich von „Wissensrezipient\*innen zu Wissensproduzent\*innen entwickeln“. Der neueste Stand der epistemologischen Forschung geht außerdem davon aus, dass die oben beschriebenen Stufen nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind und es sich eher um fließende Transitionen handelt (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019).

### **Verfasser\*innenreferenzielle Charakteristika**

In der Wissenschaft wird häufig von einem „Ich-Verbot“ (Weinrich, 1989) oder „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher, 1995) gesprochen, um die oft verlangte Objektivität zu wahren. An diesen Richtlinien sowie dem Objektivitätsanspruch wird innerhalb der wissenschaftlichen Community jedoch Kritik geübt (u.a. Weinrich, 1989; Bungarten, 1989; Graefen, 1997 – jeweils in Steinhoff, 2007a). Nicht zuletzt scheint es widersprüchlich zu sein, dass Autor\*innen sich möglichst nicht als Subjekt in den Text einbringen, aber trotzdem transparent und unvoreingenommen auftreten sollen (Kaiser, 2002 in Steinhoff, 2007b). Zusätzlich birgt die strikte Nicht-Verwendung von „Ich“ die Gefahr, das Individuum hinter einem Forschungsprojekt zu übergehen (Steinhoff, 2007a).

All jene Strategien, über die sich der\*die Schreibende in den Text einbringt, werden unter den Begriffen „Verfasser\*innenreferenz“ oder „Selbstreferenz“ diskutiert. Die deutsche Sprache kennt eine Vielzahl an verfasser\*innenreferenziellen Mitteln, unter denen das Personalpronomen „Ich“ nur eine Möglichkeit darstellt (Steinhoff, 2007b). Zu diesen grammatischen Strukturen, die für die nachfolgende Untersuchung relevant sind, zählen außerdem:

Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika	Beispiel
Zustands- und Vorgangspassiv	„sei die Anmerkung erlaubt“ „wird analysiert“
„werden“-Passiv & Modalverb	„kann/muss/soll/darf die Frage gestellt werden“
„lassen“ & „sich“ & V (Inf.)	„lässt sich sagen“
„sein“ & „zu“ & V (Inf.)	„ist zu diskutieren“
„sein“ & Adjektiv	„ist erkennbar“
Partizipialkonstruktionen	„der zu behandelnde Aspekt“
Funktionsverbgefüge	„findet im nächsten Kapitel Berücksichtigung“
Nominalisierungen	„durch die Darstellung der Thematik“
Bescheidenheitsverben	„scheint tragfähiger zu sein“
Subjektschübe	„nimmt dieses Kapitel Bezug auf“
„wie“-Sätze	„wie erläutert worden ist“
Lexem „Verfasser(in)“ o. Ä.	„geht der Verfasser von ... aus“
Meinungsausdrücke	„ist meines Erachtens“

Tabelle 1: Auswahl verfasser\*innenreferenzieller Mittel nach Steinhoff (2007b, 165-166), Anpassungen d. V.

Verfasser\*innenreferenzielle Muster lassen sich anhand der sprachlichen Realisierung des\*der Verfasser\*in, dem Agens, kategorisieren: Man unterscheidet agenshafte und agenslose Verfasser\*innenreferenz (Steinhoff, 2007b, 166). Innerhalb dieser Kategorien lassen sich die

grammatischen Strukturen entlang eines Kontinuums von implizit bis explizit beschreiben. Bei dem Personalpronomen „Ich“ handelt es sich beispielsweise um eine explizite, agenshafte Selbstreferenz, während das Subjekt bei Verwendung des Zustandspassivs, einer impliziten, agenslosen Form, nicht klar ersichtlich ist (Steinhoff, 2007b, 166-168).

Hennig und Niemann (2013) beleuchten in ihrer Arbeit zum unpersönlichen Schreiben verschiedene „Deagentivierungsmittel“ der deutschen Wissenschaftssprache, also sprachliche Strategien, die einen unpersönlichen Stil zur Folge haben. Die Autor\*innen stellen verbale und nominale Organisationen gegenüber: verbal organisierte Muster beschreiben Sachverhalte mit Hilfe von Verben, während Konstruktionen mit Nominalgruppen als nominale Organisationsformen bezeichnet werden.

### **„Ich“ in Wissenschaftstexten**

Steinhoff (2007a, 2007b) widerlegt in seiner Studie zur Selbstreferenz in Wissenschaftstexten das oft konstatierte „Ich-Tabu“, indem er aufzeigt, dass das Personalpronomen in der deutschen Wissenschaftssprache sehr wohl explizit Verwendung findet. Die Untersuchung mehrerer Arbeiten von Studierenden und Artikeln von Expert\*innen aus Fachzeitschriften zeigt, dass die Anzahl der „Ich“ im Entwicklungsverlauf abnimmt. Die Texte erfahrener Wissenschaftler\*innen weisen gegenüber jenen der Student\*innen nur mehr ein Drittel des ursprünglichen Ich-Gebrauchs auf: Von Studienanfänger\*innen wurde die erste Person Singular im Durchschnitt 1,4-mal pro 1000 Wörter verwendet, während es bei Studierenden aus fortgeschrittenen Semestern nur mehr 0,77-mal vorkam. Expert\*innen hingegen verwiesen im Mittel gar 0,43-mal pro 1000 Wörter mit dem „Ich“ auf sich selbst (Steinhoff, 2007a, 9). Des Weiteren unterscheidet Steinhoff (2007a, 12) drei Ich-Typen, je nachdem welche Rolle der\*die Schreibende gerade einnimmt: das Erzähler\*innen-Ich, das Verfasser\*innen-Ich und das Forscher\*innen-Ich.

Die Arten des „Ich“ stehen stets mit gewissen Texthandlungen in Verbindung. So wird das Erzähler\*innen-Ich beispielsweise eingesetzt, um autobiographische Informationen oder Einblicke in die Entstehungsgeschichte des Textes zu geben (Steinhoff, 2007a, 22). Solche narrativen Passagen in Arbeiten von Studierenden, die vor allem am Anfang der akademischen Schreibentwicklung vorkommen, werden von Expert\*innen durchaus kritisch betrachtet, da sie keinen wissenschaftlichen Mehrwert haben (Steinhoff, 2007a, 23).

Das Verfasser\*innen-Ich hingegen identifiziert Steinhoff sowohl im Expert\*innen- als auch im Studierendenkorpus. Es ist besonders im Kontext der Textorganisation von Bedeutung und wird zum (An)Leiten der Leser\*innen verwendet. Hierbei werden intertextuelle und intratextuelle Prozeduren unterschieden. Intertextuelle Prozeduren, Bezüge zu anderen Texten, sind in ihrer Funktion entweder katadeiktisch – sie bieten einen Ausblick auf Nachfolgendes – oder anadeiktisch – sie beschreiben bereits Behandeltes (Steinhoff, 2007a, 13-16).

Der dritte Typ, das Forscher\*innen-Ich, tritt laut Steinhoff vorwiegend als begriffsbildende, Hypothesen explizierende und textkritische Prozedur in Erscheinung. Der\*die Schreibende legt Entscheidungen im Forschungsprozess dar und setzt sich kritisch mit vorhandenem Wissen auseinander (Steinhoff, 2007a, 17-19). Steinhoff (2007b, 204) schlussfolgert, dass Studierende sich erst das Erzähler\*innen-Ich

aneignen, woraufhin sie eine Entwicklung in Richtung Verfasser\*innen-Ich durchleben und schließlich auch das Forscher\*innen-Ich verwenden.

Das „Ich“ erfüllt in wissenschaftlichen Texten also diverse Funktionen. Es wird zur Metakommunikation, Argumentation und manchmal auch als narrative Strategie genutzt. Als solche textkommentierenden Prozeduren nennt Steinhoff (2007a, 13) etwa das folgende Beispiel, welche die Vorgehensweise des\*der Verfasser\*in beschreibt: „Ich werde mich zunächst der Frage widmen, ob [...]“. „Auch der Aussage [...] kann ich nicht zustimmen“ (Steinhoff 2007a, 19), ist laut dem Autor Ausdruck von kritischer Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Text und somit ein Beispiel für das Forscher\*innen-Ich. Zu erzählenden Texthandlungen zählen unter anderem Hinweise zur Person, wie „[...] da ich in meiner Schulzeit [...]“ (Steinhoff, 2007a, 20), die das wissenschaftliche „Erzählverbot“ missachten.

Außerdem stellt Steinhoff (2007a, 3) fest, dass die Verwendung von „Ich“ „nicht nur texthandlungs- und textteilspezifisch, sondern auch textsortenspezifisch“ ist. Kresta (1995, 167) argumentiert darüber hinaus, dass die Konventionen der Selbstreferenz von der wissenschaftlichen Disziplin und dem kulturellen Kontext abhängen. Neuere Forschung zur Verwendung des „Ich“ grenzt sich von der These, dass das Personalpronomen die Objektivität schmälert, ab und spricht sich für ein zielgerichtetes Einsetzen des Ich ein. Harwood (2005) geht davon aus, dass der Nicht-Gebrauch von „Ich“ mit einer Distanzierung gegenüber dem Text und somit dem produzierten Wissen einhergeht. Spieker (2019) hebt hervor, dass Studierende so akademische Fertigkeiten, wie die erfolgreiche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Forschungsmeinungen, erwerben. Der Gebrauch von „Ich“ ist dementsprechend auch für die Untersuchungen zum Thema epistemologische Entwicklung interessant.

Die drei Typen nach Steinhoff (2007a) und damit verbundene Überlegungen zur Bedeutung des „Ich“ werden in unserer Analyse einbezogen.

## Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine qualitative Korpusanalyse von studentischen Texten an der Universität Wien und der Paris Lodron Universität Salzburg (Österreich) durchgeführt. Dazu wurden zusätzlich die allgemeinen Rahmenbedingungen der Arbeiten erhoben, um so mögliche sprachliche und formale Angaben zu berücksichtigen. Bei der qualitativen Korpusanalyse haben wir in einem ersten Schritt die Verfasser\*in-Position innerhalb der epistemologischen Entwicklung ermittelt (nach Moore, 2002). Anschließend wurden die verfasser\*innenreferenziellen Merkmale herausgearbeitet und numerisch erhoben. Hierfür ist Steinhoffs (2007a, 2007b) Unterscheidung der drei „Ich-Typen“ und der Strategien zur Ich-Vermeidung grundlegend. Die Verfasser\*innenreferenz wurde anschließend mit der epistemologischen Positionierung in Beziehung gesetzt.

Studierende*r	Studierendentexte	Studienfach	Semester	Texttyp	Umfang des Text
1	a	Kultur-und Sozialanthropologie	SOSE 2020	Essay	5 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2021	Seminararbeit	10 Seiten
2	a	Soziologie	SOSE 2020	Essay	10 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2021	Seminararbeit	15 Seiten
3	a	Theater-, Film- und Medienwissenschaft	WISE 2018	Essay	6 Seiten
	b	Theater-, Film- und Medienwissenschaft	SOSE 2021	Seminararbeit	10 Seiten
4	a	Kunstgeschichte	SOSE 2020	Seminararbeit	12 Seiten
	b	Kunstgeschichte	WISE 2021	Bachelorarbeit	19 Seiten
5	a	Philosophie, Politik und Ökonomie	SOSE 2019	Seminararbeit	15 Seiten
	b	Philosophie, Politik und Ökonomie	WISE 2020	Seminararbeit	17 Seiten
6	a	Afrikawissenschaften	SOSE 2019	Seminararbeit	10 Seiten
	b	Afrikawissenschaften	SOSE 2021	Seminararbeit	10 Seiten
7	a	Soziologie	SOSE 2019	Seminararbeit	7 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2021	Seminararbeit	11 Seiten
8	a	Soziologie	WISE 2018	Essay	5 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2020	Seminararbeit	14 Seiten
9	a	Politikwissenschaft	SOSE 2010	Seminararbeit	14 Seiten
	b	Politikwissenschaft	WISE 2013	Seminararbeit	19 Seiten

Tabelle 2: Charakteristika der Studierendentexte

Für die Analyse haben wir von insgesamt neun Personen jeweils zwei Kurztexte analysiert. Als wichtiges Kriterium für die Auswahl der Texte haben wir uns auf einen mindestens zweijährigen Abstand zwischen beiden Arbeiten geeinigt. Außerdem durften die Arbeiten nicht mehr als 20 Seiten Fließtext haben. Die Arbeiten haben wir durch das Schneeballsystem akquirieren können. Es handelt sich um Texte aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, die unsere Studienteilnehmer\*innen im Bachelor als auch im Master verfasst haben. Unser anfängliches Vorhaben, jeweils fachgleiche Arbeiten zu untersuchen, konnte nicht umgesetzt werden, da viele der sozialwissenschaftlichen Studierenden zwar weiterhin einen sozialwissenschaftlichen Masterstudiengang besuchen, jedoch nicht in derselben Disziplin. Diese Unterschiede wurden in der Analyse berücksichtigt, jedoch haben wir keine nennenswerten Änderungen feststellen können, die auf den Wechsel der Disziplin zurückgeführt werden konnte. In Abbildung 2 wird aufgeschlüsselt, wie viele Semester bei den jeweiligen Studierenden zwischen den betrachteten Texten liegen. Bei den meisten unserer Teilnehmer\*innen liegen vier Semester zwischen den beiden Arbeiten, dennoch gibt es drei Personen, bei denen die jeweiligen Arbeiten mehr als sechs Semester auseinanderliegen (Abbildung 2).



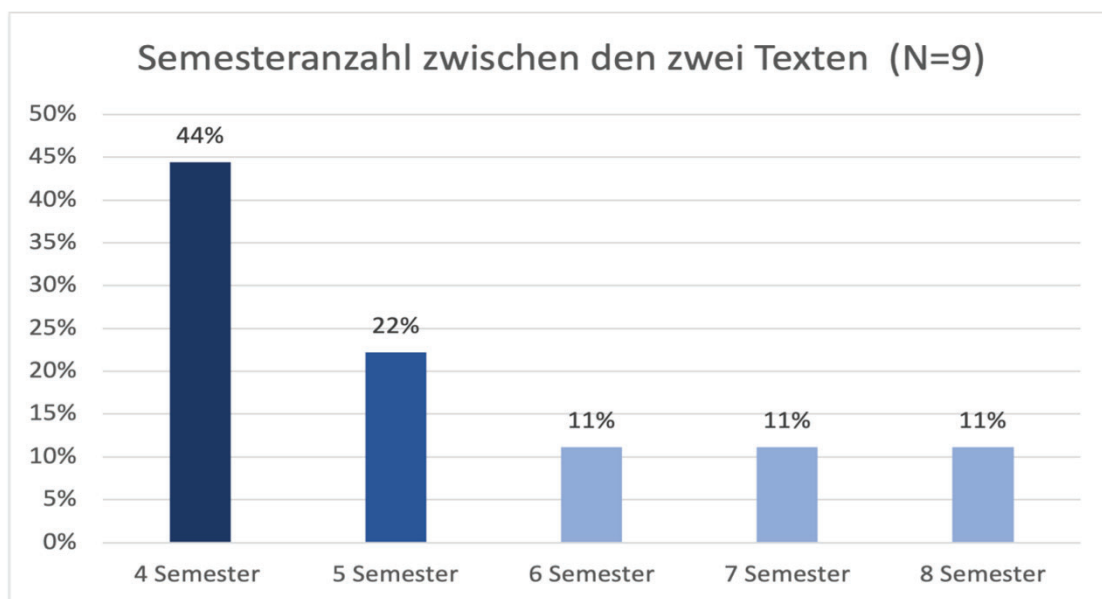


Abbildung 2: Semesteranzahl zwischen den Texten

Die Zuordnung zur jeweiligen Studienrichtung ist ein wichtiges Charakteristikum in der Erhebung. Insgesamt gibt es zwei Personen, die derzeit kein fachgleiches Studium nach dem Bachelor angeschlossen haben, jedoch trotzdem in den Sozialwissenschaften geblieben sind. Die zu analysierenden Texte sind den folgenden Disziplinen zuzuordnen: Soziologie, Politikwissenschaft, Kunstgeschichte, Afrikawissenschaften und Theater-, Film- und Medienwissenschaft.

## Ergebnisse

In der Ergebnisdarstellung soll nun aufgeschlüsselt werden, welche Trends wir in den jeweiligen Bereichen der Analyse erkennen konnten. Dabei wird zuerst die epistemologische Entwicklung, dann die verfass\*innenreferenziellen Charakteristika und der Ich-Gebrauch dargestellt. Anschließend werden alle drei Bereiche miteinander verknüpft.

### Epistemologische Entwicklung

Um zu beurteilen, in welcher epistemologischen Entwicklungsphase sich die Studierenden befinden, haben wir uns vor allem ihre Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellen und dem Wissen, das durch diese vermittelt wurde, angesehen. Haben Studierende in ein Konzept eingeführt, in dem unterschiedliche Sichtweisen dargestellt wurden und sich anschließend für eine (begründet) entschieden, haben wir dies als fortgeschrittene Entwicklung interpretiert. Wurde ohne Begründung und kritischen Diskurs eine Theorie oder ein Konzept ausgewählt, so ließ dies auf eine niedrigere Stufe schließen.

Ganz allgemein lässt sich, wie in Abbildung 3 abgebildet, zur epistemologischen Entwicklung der Studierenden sagen, dass die meisten in den Stufen Dualism und Multiplicity nach Moore (2002) zu verorten sind. Von den 18 untersuchten Arbeiten zeigen nur zwei Arbeiten von derselben Person eine

Entwicklung über das Stadium der Multiplicity hinaus. Insgesamt teilen sich die Arbeiten wie folgt auf: Acht Arbeiten befinden sich jeweils im Dualism und Multiplicity Stadium und jeweils eine Arbeit im Relativism und Commitment Stadium. In Abbildung 4 lässt sich der epistemologische Verlauf für den\*die jeweilige\*n Student\*in erkennen. Stufe 1 steht hier für Dualism, Stufe 2 für Multiplicity sowie Stufe 3 und 4 respektiv für Relativism und Commitment. Während die Studierenden 1 und 2 (siehe Abb. 6) eher auf derselben Stufe bleiben, lässt sich für die Studierenden 3 bis 8 eine Weiterentwicklungstendenz von Dualism zu Multiplicity erkennen. Nur die letzte Person zeigt eine Entwicklungstendenz von Relativism zu Commitment auf.

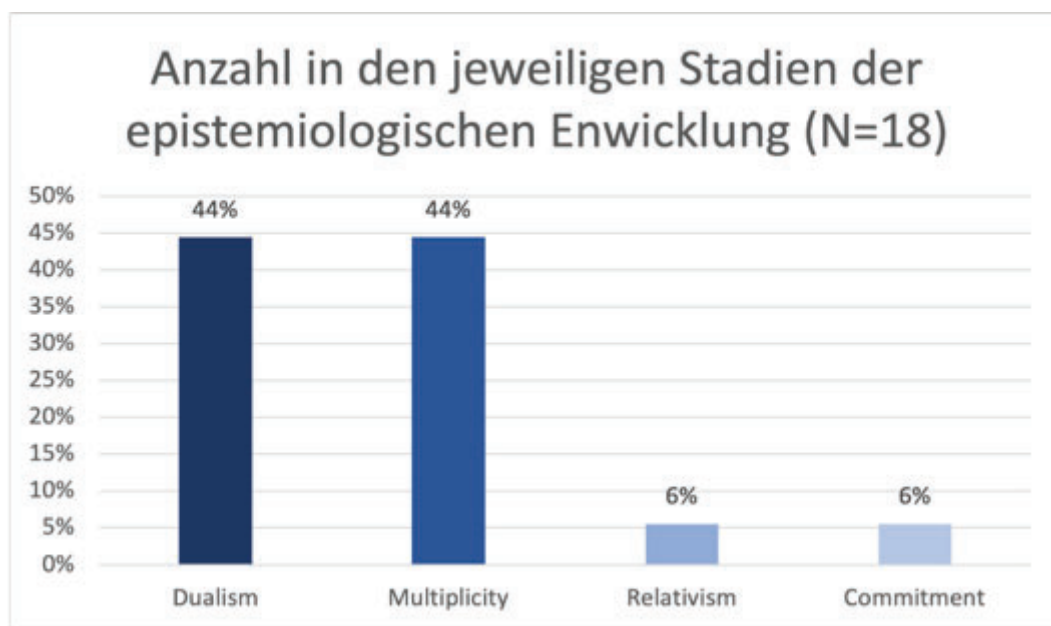


Abbildung 3: Anzahl in den jeweiligen Stadien der epistemologischen Entwicklung (N=18)

Interessant zu sehen ist ebenfalls, dass so gut wie alle Personen eine Entwicklung durchlaufen und sich in den (mindestens) 4 Semestern, die zwischen ihren Arbeiten liegen, weiterentwickeln. Die meisten Studierenden legen eine Entwicklung von der Dualism zur Multiplicity Stufe hin, wobei eine Person bei beiden Arbeiten im Dualism Stadium zu verorten ist.

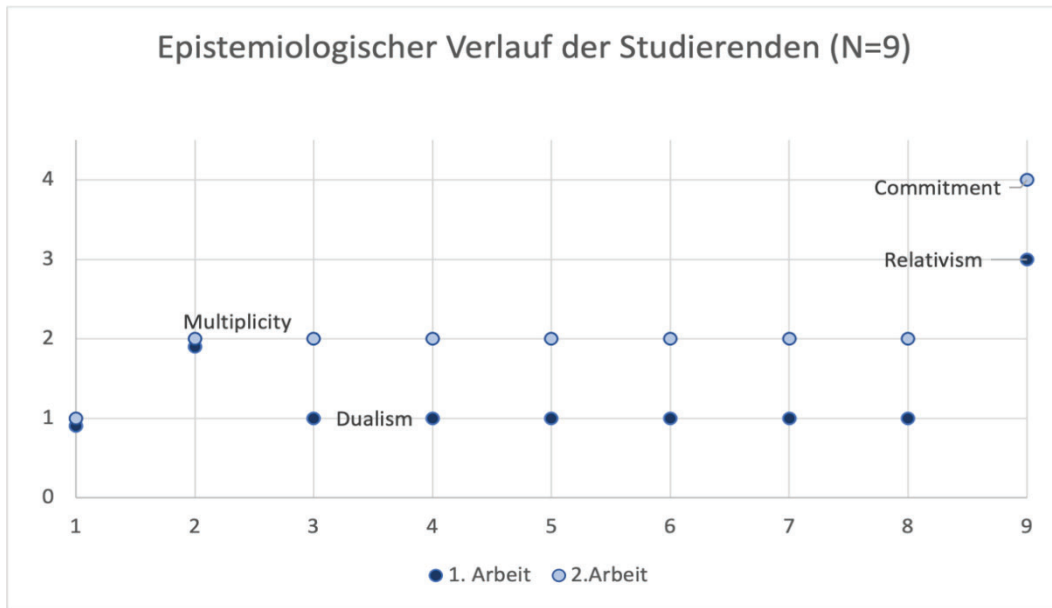


Abbildung 4: Epistemologischer Verlauf der Studierenden (N=9)

### Verfasser\*innenreferenz

Die Analyse des Studierendenkorpus zeigt, dass in den Texten eine Vielzahl unterschiedlicher verfasser\*innenreferenzieller Charakteristika verwendet wird. In diesem Kapitel werden die auffälligsten agenslosen sprachlichen Mittel vorgestellt, woraufhin wir auf agenshafte Strukturen, wie das „Ich“ und das kollektive „Wir“, eingehen. Die nachstehende Tabelle 3 stellt dar, welche grammatischen Formen der Selbstreferenz von den Studierenden in ihren Texten angewendet wurden:

	Text 1a	Text 1b	Text 2a	Text 2b	Text 3a	Text 3b	Text 4a	Text 4b	Text 5a	Text 5b	Text 6a	Text 6b	Text 7a	Text 7b	Text 8a	Text 8b	Text 9a	Text 9b	Summe
Zustands- und Vorgangspassiv	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
„werden“-Passiv & Modalverb		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	16
„lassen“ & „sich“ & V (Inf.)				x		x	x	x	x	x	x	x				x			9
„sein“ & „zu“ & V (Inf.)	x	x			x	x	x	x	x	x		x		x	x		x		12
„sein“ & Adjektiv			x	x		x	x	x	x	x	x				x		x	x	11
Partizipialkonstruktionen			x	x	x	x		x	x	x						x	x	x	10
Funktionsverbgefüge						x									x	x	x	x	5
Nominalisierungen		x		x	x	x			x	x		x		x	x	x	x	x	12
Bescheidenheitsverben			x	x	x	x				x									5
Subjekt-schübe			x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	13
„wie“-Sätze			x	x	x	x	x		x	x	x	x			x	x	x	x	13
Lexem „Verfasser(in)“			x																1
Meinungsausdrücke							x				x						x		3
Summe	2	4	8	9	7	11	8	7	9	10	6	6	3	5	7	8	9	8	

Tabelle 3: Vorkommen unterschiedlicher Verfasser\*innenreferenzen in den Studierendentexten

Besonders oft, nämlich in allen 18 Arbeiten, entdeckten wir das Vorgangs- und Zustandspassiv in den Studierendentexten. Während das Vorgangspassiv dynamische Handlungen beschreibt, wird das Zustandspassiv verwendet, um Zustände nach einer abgeschlossenen Handlung zu beschreiben. Das Passiv ist eine agenslose, verbal organisierte Strategie der Selbstreferenz, welche den\*die Verfasser\*in nicht explizit in Erscheinung treten lässt.

(1) Hierbei **wird** mit der Theorie des Realismus **gearbeitet** [...]. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 5a)

(2) In dieser Arbeit **wird** den Fragen **nachgegangen**, inwiefern das Krankenhaus als Organisation strukturiert ist und diese durch eine effektive Gestaltung mit Problemen konfrontiert wird. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 7b)

Bei näherer Betrachtung zeigen die Beispiele (1) und (2), dass das schreibende Subjekt sich implizit in den Text einbringt. Die Verben „arbeiten mit“ und „nachgehen“ lassen schließen, dass hinter der beschriebenen Handlung ein Individuum steht. Die Verfasser\*innen sind erkennbar. Die Textpassagen untermalen außerdem, dass das Passiv besonders zur Metakommunikation (die Kommunikation über Kommunikation selbst) und Textorganisation verwendet wird und demnach häufig in Einleitung und Zusammenfassung aufscheint.

Modalverbkonstruktionen sind eine weitere Kategorie, die von mehreren Studierenden zur Vermeidung des „Ich“ eingesetzt wird. Dieses verfassers\*innenreferenzielle Mittel setzt sich aus einem Modalverb, zum Beispiel „können“, „müssen“, „sollen“ oder „dürfen“, dem Hilfsverb „werden“ und dem Partizip II zusammen. Auch hier wird der Fokus auf eine Handlung oder einen Zustand gelegt, statt das Subjekt zu betonen, wie der folgende Satz unterstreicht:

(3) Daraus **kann geschlossen werden**, dass es sich um eine bewusste Wirkungserzeugung durch den Begriff Konzentrationslager handelt – welcher zu einem anderen Bewusstsein gegenüber der Schwere der Kriegsfolgen für Zivilist\*innen führt. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 6b)

Durch die Verwendung dieses modalen Heckenausdrucks, der Abschwächung der Aussage, wird hier verdeutlicht, dass es sich um eine mögliche Interpretation handelt. Dadurch entzieht sich der\*die Verfasserin der Verantwortung und lässt die Passage unpersönlicher wirken.

Subjektschübe interpretieren wir als Personalisierung der Arbeit – der\*die Autor\*in versteckt sich hinter dem eigenen Endprodukt. Sie wurden in 13 der 18 analysierten Texte verwendet. Das Essay, die Arbeit oder die Studie wird an Stelle des\*der Schreibenden als handelndes Subjekt präsentiert:

(4) **Dieses Essay** möchte diesen Standpunkt kritisch befragen und sich damit beschäftigen, inwiefern Universalismen zu Prozessen weiterer Marginalisierung vulnerabler Gruppen innerhalb der Genomik beitragen. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 2b)

(5) Schrittweise wird sich **die vorliegende Arbeit** diesen Fragen nähern und zunächst einen Blick auf die Kulturgeschichte des Blutes werfen [...]. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 3b)

Dieses verfassers\*innenreferenzielle Charakteristikum in (4) und (5) suggeriert mehr Objektivität, da es deagentiviert auftritt. Man könnte begründen, dass die Argumentation des Textes überzeugen soll und nicht der\*die Forschende.

Besonders auffällig ist, dass verbal organisierte Muster stärker als nominale Organisationen vertreten sind, obwohl der Nominalstil oft in wissenschaftlichen Texten aufscheint. Die nachstehende Tabelle zeigt Zitate aus dem Studierendenkorpus zu all den Analyse-Kategorien. Zu jeder sprachlichen Strategie konnte ein Beispiel gefunden werden:

Verfassers*innenreferenzielle Charakteristika	Beispiel
Zustands- und Vorgangspassiv	„In dieser Arbeit wird den Fragen nachgegangen [...]“ (Text 7b)
„werden“-Passiv & Modalverb	„Daraus kann geschlossen werden, dass [...]“ (Text 6b)
„lassen“ & „sich“ & V (Inf.)	„Aus dieser Problemlage lässt sich die Forschungsfrage [...] formulieren.“ (Text 5b)
„sein“ & „zu“ & V (Inf.)	„Das ist u. a. an [...] zu beobachten“ (Text 7b)
„sein“ & Adjektiv	„Somit ist es unvermeidbar [...]“ (Text 8b)

Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika	Beispiel
Partizipialkonstruktionen	„Die bewusst gewählten Fälle [...]“ (Text 5a)
Funktionsverbgefüge	„kommt [...] eine gewichtige Rolle [...] zu“ (Text 3b)
Nominalisierungen	„Diese inhaltliche Einordnung geschieht durch [...]“ (Text 6b)
Bescheidenheitsverben	„Der bisherigen Argumentation folgend scheint [...]“ (Text 2a)
Subjektschübe	„Dieses Essay möchte diesen Standpunkt kritisch befragen [...]“ (Text 2b)
„wie“-Sätze	„Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert [...]“ (Text 5a)
Lexem „Verfasser(in)“ o. Ä.	„Hervorhebung des Autors“ (Text 2b)
Meinungsausdrücke	„Aus dem Dargelegten wird meines Erachtens klar ersichtlich [...]“ (Text 9a)

Tabelle 4: Auswahl verfasser\*innenreferenzielle Mittel im Studierendenkorpus

Die unterschiedlichen Verfasser\*innenreferenzen in den Studierendentexten legen nahe, dass die Mehrheit der Schreibenden diverse grammatische Strukturen verwendet, um das Personalpronomen „Ich“ zu vermeiden. Dies hat einen unpersönlichen, distanzierten Stil zur Folge.

### „Ich“ im Studierendenkorpus

In den vorliegenden und analysierten Texten wird der Gebrauch von „Ich“ tendenziell vermieden. Dies ist insofern interessant, als es im Rahmen der jeweiligen Studienfächer und Lehrveranstaltungen diesbezüglich keine Vorgaben gab. Insgesamt wurde die erste Person Singular 33-mal verwendet, darunter überwiegend das Verfasser\*innen-Ich (26 Mal) in den Einleitungen, Schlussteilen und Textübergängen:

(6) Um einen Überblick in die Thematik zu geben, werde **ich** nun Ursachen des demographischen Wandels erläutern und dessen Auswirkungen beschreiben. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 1b)

Neben der Kommentierung von Schreibhandlungen sind (wenige) Verweise auf den\*die Autor\*in als Forschende\*r zu finden (6 Mal):

(7) Dieses Gedicht habe **ich** ausgewählt, da es bis jetzt erst wenige (sic!) Beschäftigung mit ‚Black Label‘ gab, da sich meistens eher auf den Sammelband ‚Pigments‘ fokussiert wurde. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 6a)

Das Erzähl-Ich wurde nur ein einziges Mal verwendet. Auffällig ist, dass die Studierenden die erste Person Singular lediglich in den ersten Texten/früheren Studienlevels verwenden, später wird die Ich-Referenz durch verschiedene Strategien umgangen. In zwei Texten ist zudem das kollegiale „Wir“ zu finden. Dieses soll die Leser\*innen miteinbeziehen (wobei immer zu hinterfragen ist, wer/was im verallgemeinernden „Wir“ tatsächlich eingeschlossen wird):

(8) Denn wenn **wir** uns überlegen, was für die natürliche Welt wesentlich ist, dann sehen **wir**, dass sich alles um Vorgänge und Wandlungen und Bewegungen dreht. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 4b)

## Diskussion

Im Folgenden greifen wir auf unsere eingangs formulierte Annahme zur u-förmigen Entwicklungskurve zurück. Abbildung 5 soll darlegen, mit welcher Vorstellung des Ich-Gebrauchs und der Entwicklungstendenzen wir gearbeitet haben:



Abbildung 5: U-Kurve

Der Nullpunkt im Koordinatensystem stellt den Anfang des Studiums dar, während die X-Achse die voranschreitende Zeit im Studium symbolisiert. Die Y-Achse repräsentiert den Gebrauch des „Ich“. Wir sind vor Beginn der Analyse davon ausgegangen, dass Schreibende bereits vor dem Studium der Gebrauch des „Ich“ abtrainiert wird. Erst durch die wissenschaftliche Sozialisierung erreicht der Gebrauch des „Ich“ zuerst einen Nullpunkt, bis er nach einer Entwicklung im Sinne der *personal epistemology* wieder zunimmt. Aufgrund unserer kleinen Fallzahl konnten wir diesen Verlauf jedoch nicht bestätigen.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass mit der epistemologischen Weiterentwicklung – hier in Richtung der Multiplicity-Phase – der Gebrauch von „Ich“ gänzlich wegfällt. Da den Studierenden die Verwendung

von „Ich“ (von den Lehrveranstaltungsleiter\*innen/durch fachliche Konventionen) weder verboten noch empfohlen wurde, gehen wir einerseits davon aus, dass die Verwendung/Vermeidung von „Ich“ bereits in der Schule und eventuell im Rahmen der vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) thematisiert wurde. Zum anderen wird der (Nicht-) Ich-Gebrauch möglicherweise von einem bestimmten (unabhängigen und darum überholten) Wissen(schaft)sbegriff (implizit) im Studium und/oder allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs beeinflusst.

Während die agenshaften verfasser\*innenreferenziellen Mittel im Laufe der epistemologischen Entwicklung gänzlich verschwinden, zeigt sich bei den agenslosen grammatischen Strukturen ein entgegengesetzter Trend. Fast alle Studierenden verwendeten im zweiten, später verfassten Text eine größere Anzahl an Formen der Selbstreferenz. Der Umgang mit Verfasser\*innenreferenz wurde also im Laufe der Entwicklung differenzierter. Im Durchschnitt treten ein bis zwei neue Strategien der Ich-Vermeidung in Erscheinung. Diese Tendenz scheint allerdings nicht mit Moores epistemologischen Entwicklungsstufen zu korrelieren, da die sprachlichen Mittel eher auf eine allgemeinere Schreibentwicklung schließen lassen. Es zeigt sich zwar, dass die Studierenden sich zu versierteren Schreibenden entwickeln und differenzierter ausdrücken, was aber nicht unbedingt bedeutet, dass sich ihr Wissensbegriff gleichartig verändert.

## Fazit

In den analysierten Studierendentexten findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher, hauptsächlich agensloser Formen der Selbstreferenz. Während in den frühen Texten das (Verfasser\*innen-) „Ich“ noch gelegentlich vorkommt, wird es in den späteren strikt vermieden. Die Ergebnisse ähneln Steinhoffs (2007a; 2007b) Beobachtung einer (zahlenmäßigen) Abnahme von „Ich“. Im Unterschied zu Steinhoff haben wir den Fokus auf die epistemologische und nicht (nur) Schreibentwicklung im Verlauf des Studiums gelegt. Die Frage nach dem Veränderungsprozess selbstreferenzieller Mittel kann nur ansatzweise beantwortet werden; im Laufe ihrer Entwicklung von Dualism zu Multiplicity verwenden Studierende tendenziell eine größere Zahl verschiedener agensloser Strategien (zum Beispiel Zustands-, Vorgangspassiv, Modalverbkonstruktionen und Subjektschübe). Offen bleibt, welche Formen der Selbstreferenz bei fortgeschrittener epistemologischer Entwicklung (Relativism, Commitment within Relativism) auftreten. Wir vermuten, dass mit der Masterarbeit – als großes, eigenständiges Schreibprojekt – eine größere Entwicklung einhergeht. Deshalb bräuchte es weitere Texte von Studierenden, die mindestens einen Masterabschluss haben, um die weitere epistemologische Entwicklung zu erforschen. Unsere Ergebnisse, besonders in Hinblick auf den (Nicht-) Ich-Gebrauch, regen dazu an, gemeinsam mit Studierenden über das „Ich“ in wissenschaftlichen Texten zu reflektieren: Wieso wird – unabhängig von sprachlichen Vorgaben – versucht das „Ich“ zu umgehen, welche wissenschaftsideologischen Implikationen werden deutlich? Ergänzend zu einer theoriegeleiteten Textanalyse könnten qualitative Interviews durchgeführt werden, die auf die Wissensbegriffe von Studierenden und ihre Haltung zur Verfasser\*innenreferenz eingehen.



## Literatur

- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer, & I. Stieß (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (73-97). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Harwood, N. (2005). Nowhere has anyone attempted ... In this article I aim to do just that. A corpus based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1207-1231.
- Hennig, M., & Niemann, R. (2013). Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 40(4), 439-455.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Kresta, R. (1995). *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kretzenbacher, H. L. (1995). Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In H. L. Kretzenbacher, & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (15-39). Berlin: De Gruyter.
- Moore, W. S. (2002). Understanding learning in a postmodern world. Reconsidering the Perry Scheme of ethical and intellectual development. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (17-36). London: Routledge.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Römmel-Nosseck, B., Unterpertinger, E., & Rismondo, F. P. (2019). Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung. *JoSch - Journal der Schreibberatung*, 2(18), 85-99.
- Spieker, I. (2019). Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen. *JoSch - Journal der Schreibberatung*, 2(18), 27-36.
- Steinhoff, T. (2007a). Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35(1-2), 1-26.
- Steinhoff, T. (2007b). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Berlin: De Gruyter.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 07(2022)

ISSN 2709-3778