



ZISCH

zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung



Ausgabe 9/2023

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Katrin Miglar: Lesespuren – Randnotizen – Exzerpte.

Susanne Klug: Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden.

Marie-Christin Zorec, Natalie Granegger, Rachel Gorden: "GPT ist nicht der Teufel."

Saskia Steingrübl, Alexandra Budke: Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte durch Geographielehrkräfte

Junge Schreibwissenschaft

Sophie Magdalena Gatschnegg, Sandra Medda, Franziska Vesenmaier: „Sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst“.

Simone Jochum, Nora Winter: "I've Internalized That I Have to Work Really, Really Hard to Gain Recognition".

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

Herausgeber*innen der Rubrik “Interdisziplinäre Schreibwissenschaft”

Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS)

Dr.ⁱⁿ Selma Kadi

Mag.^a Evi Hammani-Freisleben

Erika Unterpertinger, MA

Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Rubrik “Junge Schreibwissenschaft”

Mag.^a Eva Kuntschner, MSc

Dr.ⁱⁿ Karin Wetschanow

Kontakt: 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 der Universität Wien, 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” an der Universität Wien erarbeitet haben, sowie freie Einreichungen von Forschenden, die vom jeweiligen Herausgeber*innenteam der Rubrik “Interdisziplinäre Schreibwissenschaft” gemeinsam mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) betreut werden.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung erscheint zweimal im Jahr.

Die Rubrik “**Interdisziplinäre Schreibwissenschaft**” wird durch ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren inhaltlich geprüft, die Rubrik “**Junge Schreibwissenschaft**” durch ein offenes Peer-Review-Verfahren im Rahmen der Lehrveranstaltung “Akademisches Schreiben vermitteln und beforschen”.

ISSN 2709-3778

Editorial

Schreiben ist eng mit (Weiter-)Denken verbunden: Darauf weist schon Carl Bereiter (1980) in seinen Überlegungen zur Schreibentwicklung hin, wo er epistemisches Schreiben als letzte Stufe der Schreibentwicklung beschreibt. Epistemisches Schreiben bezeichnet Schreiben, das „mit dem Ziel eingesetzt wird, das eigene Wissen zu verändern, das heißt [...] weiterzuentwickeln“ (Ortner, 2000, 11). Ob epistemisches Schreiben wirklich am Ende von Schreibentwicklung steht, ist allerdings durchaus zu diskutieren – dafür spricht nicht zuletzt, dass Notizbücher, zum Beispiel von Forschenden wie Ernst Mach, einen ganzen Prozess des Erkenntnisgewinns abbilden und zumindest teilweise verfolgbar machen können (Hoffmann & Wittmann, 2013; Hoffmann, 2018). Zugleich sind Schreiben und Forschen eng miteinander verbunden, weil Schreiben und seine Begleitung Thema in verschiedenen Phasen und Kontexten wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung sind: Beispiele dafür sind Themenfindung, Planung, Begleitung und Dokumentation von Forschungsprozessen.

Schreiben, Denken und Forschen und der Zusammenhang zwischen diesen drei Feldern war auch das Motto der Jahrestagung der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) 2022. Unter dem Motto „Schreibend denken und forschen“ wurde das Schreiben als Werkzeug des Forschens und des Denkens bei der Veranstaltung am 4. und 5. November 2022 an der Universität Wien aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.

Die Keynotes von Charles Bazerman und Andrea Schikowitz spannten einen Bogen von der Frage, wie Erfahrungen die Welt wissenschaftlich erfahrbar machen, hin zur autoethnographischen Erkundung der Rolle des Schreibens als Teil der Choreografie epistemischer Praktiken.

Im Rahmen der Tagung fanden auch zwei Pre-Conference Events statt. Zum einen trafen sich die Mitglieder der Special Interest Group der Österreichischen Peer-Tutor*innen (SIG ÖPT). Zum anderen rahmte ein Methoden-Brunch im writers'studio die gesamte Tagung durch die Einladung, die eigenen Erkenntnisse daraus schreibend zu erkunden.

Im Rahmen des Methoden-Brunches wurden altbekannte Werkzeuge ganz praktisch anhand des Tagungsthemas eingesetzt und dann in der Gruppe der Teilnehmer*innen anhand eigener Erfahrungen in der Lehre und Beratung reflektiert. Eine vorbereitete Sammlung unterschiedlicher Notizerstellungsanleitungen wurde in Kleingruppen erweitert. Diese Sammlung wurde dann von den Brunch-Teilnehmer*innen zur Konferenz mitgebracht und weitere Teilnehmer*innen wurden dazu eingeladen, auch während dieser Konferenz, die eigenen Notiermethoden anhand der Sammlung zu variieren. Diese Methoden haben den Zusammenhang von Schreiben und Denken noch einmal praktisch in die Tagung gebracht – und regen immer noch zum Weiterdenken an:

[Von Freewriting über das Stellen einer Forschungsfrage bis hin zum Cluster gibt es einige Methoden, die Sie auch als Leser*innen bei der Lektüre der Beiträge ausprobieren können!](#)

Die Rubrik **“Interdisziplinäre Schreibwissenschaft”** in der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung (zisch) führt das Thema der Jahrestagung weiter. Sie präsentiert zwei Artikel, die auf Beiträgen der Konferenz aufbauen sowie zwei weitere Perspektiven mit Fokus auf die Beurteilung im schulischen Schreiben und den Einsatz von KI-Anwendungen.

Anknüpfend an den Ansatz der *critique génétique* stellt Katrin Miglar eine Sammlung von Bild- und Textbeispielen der Rezeption wissenschaftlicher Literatur sowie einen Bericht über die Erstellung eines Online-Selbstlernkurses anhand dieser Materialien vor.

Susanne Klug untersucht die Erfahrungen von Promovierenden der Universität Stuttgart mit unterschiedlichen Arten von Peer-Gesprächen im Rahmen einer Onlinebefragung. Sie zeigt unter anderem, dass Peer-Gespräche in der Erfahrung der meisten Befragten mindestens einmal pro Woche stattfinden, jedoch von der Hälfte der Befragten häufiger gewünscht werden.

Marie-Christin Zorec, Natalie Granegger und Rachel Gordon erforschen mit ihrem Beitrag ethische Haltungen von Student*innen zum Einsatz von KI-Tools wie ChatGPT im eigenen Schreibprozess.

Saskia Steingrübl und Alexandra Budke hingegen beschäftigen sich mit einem ganz anderen Bereich der Schreibwissenschaft: Der Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte im Geographieunterricht.

Dabei untersuchen sie das Vorgehen bei der Korrektur sowie wie Geographielehrkräfte zur Funktion der Textbeurteilung stehen und zeigen, dass sprachliche Kriterien bei der Beurteilung im Vordergrund stehen und die Methoden der Lehrkräfte stark variieren.

In der Rubrik **“Junge Schreibwissenschaft”** finden sich Beiträge von Schreibmentor*innen, die im Rahmen des Erweiterungscurriculums *“Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von SchreibmentorInnen”* in Kooperation von SPL 10 (Deutsche Philologie) und Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien ausgebildet werden. Sie entwickeln im Laufe eines Jahres alleine oder im Team Forschungsprojekte und führen diese durch.

Sophie Magdalena Gatschnegg, Sandra Medda und Franziska Vesenmaier beschäftigen sich mit einem noch offenen Feld, das in der Schreibwissenschaft nur wenig Aufmerksamkeit erfahren hat: Mit ihrem Forschungsprojekt untersuchen sie die Wahrnehmungen, Problemfelder und Bedürfnisse legasthenischer Studierender an der Universität Wien. Dabei geben sie einer sonst marginalisierten Gruppe von Studierenden Sichtbarkeit und arbeiten vier Handlungsfeldern heraus, an denen strukturelle Veränderungen angesetzt werden können.

Der Beitrag von Simone Jochum und Nora Winter schließt die Ausgabe mit einer englischsprachigen Beschäftigung mit der Frage, welche Erfahrungen ihre Interview-Partner*innen mit epistemic injustice (Fricker, 2007) gemacht haben. Als ständige Begleitung an der Universität, so ihre Ergebnisse, tritt epistemic injustice in der universitären Umgebung vielfältig hervor.

Ein Dank gilt den Peer-Reviewer*innen dieser Ausgabe, die eine Rückmeldung auf die Beiträge in der Rubrik „Interdisziplinäre Schreibwissenschaft“ gegeben haben: Ohne Sie und euch könnte diese Ausgabe nicht so erscheinen!

Zugleich möchten wir uns im Namen des gesamten Tagungs-Teams nochmals bei den Keynotes, Beitragenden und Teilnehmenden bedanken und freuen uns, noch Anstöße zum Weiterdenken zu geben.

Wir freuen uns, nun diese Ausgabe zu präsentieren und wünschen viel Freude beim Lesen!

Selma Kadi
(Tagungsteam 2022)

Erika Unterpertinger
(Chefredaktion)

Literatur

Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–95). Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffmann, C. (2018). *Schreiben im Forschen*. Mohr Siebeck.

Hoffmann, C., & Wittmann, B. (2013). Introduction: Knowledge in the Making: Drawing and Writing as Research Techniques. *Science in Context*, 26(2), 203–213. <https://doi.org/10.1017/S0269889713000033>

Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Niemeyer.

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
------------------	----------

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Lesespuren – Randnotizen – Exzerpte.

Mit authentischen Bild- und Textbeispielen Online-Ressourcen erstellen.

Katrin Miglar

7

Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden.

Eine qualitative Stichprobe.

Susanne Klug

22

“GPT ist nicht der Teufel.”

Ethische Werte und Haltungen von Student*innen zum Einsatz von KI-Tools für studentisches Schreiben: Eine explorative Untersuchung.

Marie-Christin Zorec, Natalie Granegger, Rachel Gorden

41

Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte durch Geographielehrkräfte

Saskia Steingrübl, Alexandra Budke

71

Junge Schreibwissenschaft

„Sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst“.

Legasthenie und wissenschaftliches Arbeiten an der Universität Wien.

Sophie Magdalena Gatschnegg, Sandra Medda, Franziska Vesenmaier

103

“I’ve Internalized That I Have to Work Really, Really Hard to Gain Recognition”.

FLINTA* Individuals Navigating Epistemic Injustice in Academic Settings.

Simone Jochum, Nora Winter (Universität Wien)

117



Lesespuren – Randnotizen – Exzerpte

Mit authentischen Bild- und Textbeispielen Online-Ressourcen erstellen

Katrin Miglar (FHWien der WKW)

Abstract:

Dieser Aufsatz stellt einen schreibdidaktischen Praxisversuch vor: Die Idee besteht darin, authentische Bild- und Textbeispiele von Schreibenden zu sammeln und daraus freie Bildungsressourcen zu erstellen. Die Beispiele sollen anschaulich zeigen, wie sich erfahrene Schreibende mit wissenschaftlicher Literatur auseinandersetzen – in handschriftlichen Lesespuren, Randnotizen, Exzerpten in Word oder Literaturverwaltung in Zitationssoftware. Im Aufsatz wird eine theoretische Fundierung dieser didaktischen Ausgangsidee vorgenommen, wurzelt doch die Hinwendung zu den materiellen Spuren des Schreibens in der französischen Forschungstradition „critique génétique“, die unter dem Eindruck der – derzeit stark kognitionswissenschaftlich geprägten – empirischen Schreibforschung, in den Hintergrund gerückt ist. Des Weiteren wird die praktische Umsetzung eines Online-Kurses anhand dieser Bild- und Textbeispiele reflektiert – mitsamt Herausforderungen und gefundenen Lösungsstrategien. Abschließend erfolgt eine Reflexion im Hinblick auf die Gewährleistung der digitalen Barrierefreiheit, die Qualitäten und Vorteile von realistischen Beispielen, aber auch die vermeintliche Authentizität dieser Prozess- und Handlungsspuren des Schreibens.

Keywords: Schreibdidaktik, Open Educational Resources, Online Writing Lab, authentische Lernmaterialien, Materialität & Medialität des Schreibens

Empfohlene Zitierweise:

Miglar, K. (2023): Lesespuren - Randnotizen - Exzerpte. Mit authentischen Bild- und Textbeispielen online-Ressourcen erstellen. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 9, 7-21. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230901>



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

Lesespuren – Randnotizen – Exzerpte

Mit authentischen Bild- und Textbeispielen Online-Ressourcen erstellen

Karin Miglar (FHWien der WKW)

Ausgangslage & Idee: OER für das Projekt Writing Lab @FHWien der WKW

Das Schreibzentrum der Fachhochschule Wien der Wiener Wirtschaftskammer erhält mit einer Projektförderung durch die Stadt Wien (MA23) die Möglichkeit ein Online Writing Lab aufzubauen (Projektlaufzeit: 2023 – 2025). Ziel des Projektes ist es, Open Educational Resources (OER) zum Thema wissenschaftliches Schreiben zu produzieren. Unter anderem sind Lernvideos, Selbstlernkurse, Arbeitsblätter sowie eine Podcast-Reihe im Entstehen, die als freie Bildungsressourcen der Allgemeinheit zur Verfügung stehen werden.¹ In unterschiedlichen Lernformaten sollen Studierende auf Bachelor- und Masterniveau mit visuellen sowie auditiven Selbstlernmaterialien angesprochen werden. Studierende werden mit diesen Online-Ressourcen, die flexibel zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können, entlang des gesamten Ausbildungsweges in ihrer Lese- und Schreibkompetenz nachhaltig gefördert und gestärkt.² Dafür werden Inhalte aus jenen Fragen generiert, die Studierende in Schreibberatungen oder Workshops häufig stellen. Deshalb gliedert sich der Online-Content in Frequently Asked Questions (FAQs).

Für die Schreiblehre bedeutet das im Umkehrschluss, dass die Konzeption und Produktion von geeigneten Online-Ressourcen notwendig werden, die nicht nur verständlich und nutzungsfreundlich sind, sondern ins akademische Schreiben einführen und wissenschaftliches Schreiben im digitalen Umfeld vermitteln. Kurzum: Die Erstellung von geeigneten Lernmaterialien stellt keine einfache Aufgabe dar! Trotz zahlreicher Ideen für die Content-Produktion von OER, zum Beispiel zum Schreibprozess, zur Schreibmotivation, zu den Textsorten und Schreibkulturen innerhalb der Institution, zum Zitieren oder zum Gendern, blieb doch eine Frage bestehen: Wie können Studierende an das akademische Lesen und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur herangeführt werden? Schließlich messen Studierende dem Lesen vielfach nicht die gebührende Bedeutung zu, frei nach dem Motto: Lesen kann ich doch schon! Zudem erweist sich die didaktische Aufbereitung als komplex und – zugegeben – als sperrig. Wie kann es gelingen, zu Themen wie aktivem Lesen oder Exzerpieren Online-Ressourcen zu erstellen, die sich für das Selbststudium eignen? Um diesen Aspekt gezielt aufzugreifen, kam die Idee auf, eine Sammlung von authentischen und konkreten Beispielen anzulegen. Diese Beispiele sollten erleb- und erfahrbar machen, wie Schreibende beim Lesen, Auswerten, Zusammenfassen, Paraphrasieren und Exzerpieren der gefundenen Literatur vorgehen. An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass das Vorgehen bei der Suche nach Exzerpt-Beispielen intuitiv war und keiner systematisch-wissenschaftlichen

¹ Die erstellten Inhalte sind auf der Website des Online Writing Labs öffentlich einsehbar: <https://www.fh-wien.ac.at/fachhochschule/campus-leben/teaching-and-learning-center/schreibzentrum/online-writing-lab/> (Stand: 24.10.2023).

² Die Projektbeschreibung sowie -ziele sind unter folgendem Link einsehbar: <https://www.fh-wien.ac.at/forschung/forschung-an-der-fhwien/writing-lab-at-fhwien-der-wkw/> (Stand: 24.10.2023).

Vorgehensweise folgte, erweist sich doch die Erstellung von OER im Arbeitsalltag eines Schreibzentrums häufig als ein Praxisversuch, in dem Neues ausprobiert wird und Ideen umgesetzt werden, um zu erproben, ob diese im Lernkontext wirksam sind.

Folgende Fragen haben die freie und offene Suche nach Exzerpt-Beispielen geleitet:

- Welche Lesespuren und/oder Randnotizen hinterlassen Schreibende in ihren Quellen (analog oder digital)?
- In welcher Form werden Zusammenfassungen und Exzerpte angelegt?
- Was wird wie aus der Literatur herausgeschrieben?
- Mit welcher Software und welchen Programmen (Pdf, Word, E-Books, Literaturverwaltungsprogramme) arbeiten Schreibende?

Diese Fragen deuten bereits an, dass die Organisation von Wissen und deren mediale Verwaltung ebenfalls eine Rolle spielt. Die initiale Idee war, dass diese Schwelle – vom Lesen ins Schreiben zu kommen – vielen Schreibnoviz*innen schwerfällt und konkrete Beispiele dabei helfen könnten, sich dieser Hürde zu nähern. Um diese Schwelle zu thematisieren (und in weiterer Folge gezielt zu didaktisieren), haben wir zunächst Schreibende, und zwar Kolleg*innen und Freiwillige auf Bachelor-, Master-, Prae-doc und Post-doc-Niveau, nach konkreten Beispielen aus ihrer Arbeitspraxis gefragt. Bis dato (Stand: Oktober 2023) haben uns 15 Personen Bild- und Textbeispiele aus ihrer Schreibpraxis in Form von Fotos, Screenshots, Pdf- und Word-Dateien zukommen lassen. Diese kleine Sammlung enthält Beispiele zu analogen und digitalen Lesespuren, Zusammenfassungen und Exzerpten sowie Einblicke in die Nutzung von Literaturverwaltungssoftware. Diese authentischen Bild- und Textbeispiele bilden die Basis für die weitere Aufbereitung von Lernmaterialien als OER, die letztlich unter einer Creative-Commons-Lizenz über die Website des Online Writing Labs der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen werden. Der Praxisversuch besteht darin, die Verwendung dieser freien Bildungsressourcen in weiterer Folge durch Nutzungsstatistiken (Learning Analytics) zu evaluieren sowie Feedback durch Fokusgruppen mit der Zielgruppe zu erheben.

Die Idee dahinter ist, dass diese Bild- und Textbeispiele im Lern- und Lehrkontext eine Einladung sein können, durch Lese- und Schreibgewohnheiten von anderen Schreibenden zu flanieren. Im Durchwandern (und in weiterer Folge auch Erproben) unterschiedlicher Arbeitstechniken sowie im Kennenlernen dieser Möglichkeiten sollen Schreibende Anregungen und Inspiration finden, wie sie selbst den Übergang vom Lesen ins Schreiben meistern könnten. Durch die konkreten Beispiele eröffnen sich Einblicke in sonst im Vorborgenen liegende Schreibprozesse. Schreibende gewähren in den Beispielen aber nicht nur Einblick in Vorstadien von Texten, in unfertige und vorläufige Notate, sondern sie lassen uns teilhaben an ihrer persönlichen Arbeitsweise, die sie sich zum Teil in jahrelangem Studium (mühsam) angeeignet haben. Das übergeordnete Ziel mit der Aufbereitung von authentischen Lernmaterialien liegt darin, Schreibnoviz*innen Mut zu machen, die eine oder andere Strategie auszuprobieren und schlussendlich eigene Lese- und Exzerpt-Strategien zu etablieren. Zudem machen diese Handlungsspuren Schreiben als Prozess sicht- und begreifbar. Der folgende Artikel skizziert zunächst die theoretische Verortung dieser Ausgangsidee, also inwiefern die Materialität und Medialität des Schreibens nicht nur für die Schreibwissenschaft relevant sind, sondern auch welche Potentiale für die Schreiblehre von Handlungs- und Prozessspuren des Schreibens ausgehen.

Theoretische Fundierung: Zur Materialität und Medialität des Schreibens

Was ist gemeint, wenn von Exzerpten die Rede ist? Viele denken an wohlstrukturierte, idealisierte Exzerpt-Vorlagen, die zum Beispiel tabellarisch die wesentlichen Inhalte einer Quelle referieren. Doch, wo beginnt das Exzerpieren? Kann eine Unterstreichung, eine Anmerkung, eine Lesespur oder flüchtige Randnotiz schon ein Exzerpt sein? „Excerptum“ bedeutet im lateinischen Ursprung herauspflücken, ausrufen beziehungsweise auswählen. Im 18. Jahrhundert findet das „excerptum“ als Exzerpt Eingang in den deutschen Sprachgebrauch, im Sinne einer Notiz oder eines Auszugs aus einem Schriftstück (DWDS, 2023 a). Bei Schindler (2011, 19) wird das Exzerpt definiert als

„[...] eine sekundäre, textverarbeitende Textsorte, die einen Primärtext (Ausgangstext), hier einen wissenschaftlichen Text mit einer argumentativen Grundstruktur, komprimiert, nachvollzieht, im Forschungskontext verortet und für einen späteren Zeitpunkt verfügbar macht.“

Definitiv ist ein Exzerpt also ein Text, der in der Textrezeption – im Lesen – für die spätere Textproduktion – für das Schreiben – hergestellt wird. Dabei kommt dem Exzerpt aber eine spezifische Funktion zu. „Das Exzerpt“, so Schindler (2011, 21), „entlastet Ihr Gedächtnis, da Überlegungen, die einem beim Lesen eines Textes auffallen, aufgeschrieben und somit für einen späteren Zeitraum dokumentiert werden.“ Exzerpieren enthält demnach eine zeitliche Dimension, sollen doch die Handlungsspuren des Lesens zu einem späteren Zeitpunkt noch schlüssig, nachvollziehbar, relevant und verwertbar sein. Genau diese komplexe Tätigkeit kann besonders für Schreibnoviz*innen eine Schwierigkeit darstellen, da Vorwissen, eigenes schreibtypenspezifisches Schreibhandeln beziehungsweise die Lesekompetenz allgemein gefordert sind. Doch in schreibdidaktischer Hinsicht bietet das Exzerpieren gleich mehrere Vorteile: Zum einen trägt das Exzerpieren zum Leseverständnis bei, weil es einen Lernanlass schafft, zwingt doch das Mitschreiben „[...] zur sorgfältigen Lektüre des Textes von Anfang an“ (Schindler, 2011, 23). Zugleich werden Recherche-Ergebnisse für die weitere Bearbeitung festgehalten und im besten Fall entstehen Textbausteine, die weiterverarbeitet werden können.

Das Exzerpt lässt sich in vier Arten der sprachlichen Realisierung unterteilen: das Zitat, die Paraphrase, die Kritik sowie den Kommentar. Der Kommentar kann auch eine Notiz an sich selbst sein, zum Beispiel eine Arbeitsaufgabe, die sich daraus ableitet (Schindler, 2011, 22–27). In der Schreibpraxis, was auch aus den Beispielen der Exzerpt-Sammlung deutlich wird, lassen sich diese vier Arten allerdings nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Woran uns die Bild- und Textbeispiele aber erinnern, was sie uns vor Augen führen, ist die schlichte Tatsache, dass Schreibakte, seien es analoge Notizen auf dem Papier, digitale Dokumente oder auch Chat-Verläufe in Messengern, dass diese Schreibakte „prinzipiell Spuren hinterlassen“ (Zanetti, 2012, 31) können. Schreiben ist nicht nur ein kognitiv-mentaler Prozess, sondern materialisiert sich in Prozessspuren. Wenn wir auch gegenwärtig unter dem Eindruck einer weiteren Welle der Technifizierung des Schreibens stehen, treten doch ChatGPT und andere Formen von KI-gestützten Sprachassistenten auf den Markt, bleibt Schreiben dennoch seiner eigenen Kulturgeschichte verhaftet. Wie Zanetti (2012, 34) zu bedenken gibt, handelt es sich um eine Kulturtechnik, die stets auch zu beurteilen ist, „[...] im Hinblick auf historische Praktiken, in deren Tradition wir nach wie vor stehen.“

Das heißt, das Verhältnis von Schreiben als Prozess zum Geschriebenen als Prozessspur bleibt relevant, sind doch diese verschiedenen Lesespuren auch ein Hinweis darauf, dass unterschiedliche Formen und Medialitäten des Schreibens existieren (Zanetti, 2012, 13–15). Die Bild- und Textbeispiele aus der Exzerpt-Sammlung können diese Diversität eindrücklich zeigen und legen zugleich hinter dem Schreibprodukt liegende Prozessschritte offen. Die Ausgangsidee ist, dass die Beispiele, ähnlich wie assoziative Schreibübungen und -methoden, dabei helfen können, den eigenen Schreibprozess flüssiger und angenehmer zu gestalten. Mittels Hilfs- und Transfertexte, wie Bräuer und Schindler (2010, 4–5) diese Texte des Übergangs und der Schwelle bezeichnen, soll das Arbeitsgedächtnis entlastet werden. Auch Ahrens (2017) schlägt mit dem Zettelkasten-Prinzip eine strukturierte Vorarbeit für das wissenschaftliche Arbeiten vor, um den Arbeitsprozess vor Reibungsverlusten zu schützen und möglichst einfach und unterbrechungsfrei zu gestalten. Nach Ahrens (2017, 14) seien intelligente und effektive Arbeitstechniken und -routinen der Schlüssel und das wichtigste Mittel dazu, um Herausforderungen im Schreiben zu begegnen. Gut organisierte Abläufe bei einer systematischen Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur können demnach durch den gesamten Schreibprozess tragen. Ahrens nimmt die Arbeitsumgebung und dessen Strukturen stark in den Blick, da diese maßgeblich zum gelingenden Schreiben beitragen und für die dafür notwendige Motivation seien. Eine mögliche Lösung liegt nach Ahrens (2017, 27) darin, schwierige Denkaufgaben die Lektüre betreffend in externe Hilfsmittel auszulagern: in Notizen und/oder dauerhafte Exzerpte.

„Eine zentrale Rolle beim Schreiben“, stellt auch Bräuer (2009, 57) klar, „spielt das Lesen.“ Das bedeutet, eine „[a]llgemeine Lesefähigkeit“ (Bräuer, 2009, 58) ist ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Schreibkompetenz. Lesefähigkeit wird definiert als Vermögen, Bedeutung(en) zu dekodieren, also Zeichen wie eine alphabetische Schrift zu entziffern, und in weiterer Folge zu kontextualisieren, sprich einzuordnen, zu interpretieren und zu verstehen (Bräuer, 2009, 58–59). Der vorliegende schreibdidaktische Praxisversuch zielt auf den Transferprozess vom Lesen zum Schreiben ab, beginnend mit den Lektüreauswertungen. So gehört doch zur Lesekompetenz nach Sturm und Bertschi-Kaufmann (2009, 80) auch die Reflexion über das Gelesene, was jedoch schon eine metakognitive Leistung ist. Dazu gehört, Texte kritisch zu bewerten, was für Schreibnoviz*innen ohne oder mit wenig Vorwissen relativ schwierig sein kann. Zudem sind Studierende mit unbekanntem Textsorten konfrontiert, wie wissenschaftlichen Aufsätzen und Journal-Artikeln. Doch genau das „Festhalten und Dokumentieren von Kerninformation“ (Sturm & Bertschi, 2009, 85) ist ein ideales Lesetraining.

Worauf es mir an dieser Stelle ankommt: Die Handlungs- und Prozessspuren sind mehr als bloße Aufzeichnungen oder flüchtige Notate ohne Wert, da sie in der Regel keine direkte Verwendung im Zieltext finden, geben sie doch Aufschluss über den Schreibprozess – und letztlich über die Genese von Wissen selbst. Schreibakte, so Zanetti (2012, 7), sind „[...] auch Akte, in denen Erinnerungen, Erfahrungen und Wissensbestände produziert, artikuliert und organisiert werden.“ Die Ausgangsidee, diese Prozessspuren in Lernmaterialien sichtbar zu machen, wurzelt theoretisch in der französischen Forschungstradition der „critique génétique“. Diese literaturwissenschaftliche Methode, die sich in den 1980er Jahren etabliert hat, untersucht literarische Handschriften mit dem Ziel die Dynamiken der Textproduktion durch Textvorarbeiten zu entschlüsseln. Anhand von Manuskripten

und Archivmaterialien versuchen Forschende etwas über den vorangegangenen Schreibprozess in Erfahrung zu bringen (Zanetti, 2012, 11–15). Wichtige Vertreter*innen dieser Forschungstradition sind Louis Hay (2012/1984) und Almuth Grésillon (2012/1985). Insgesamt lässt sich dieser Forschungsansatz dem „material turn“ innerhalb der Kulturwissenschaften seit den frühen 1980er Jahren zuschreiben (Zanetti, 2012, 11). Wenngleich die Methode der „critique génétique“ aus der Literaturwissenschaft stammt, lässt sich die Art des Untersuchungsverfahrens auch auf Texterzeugnisse im Kontext der Wissenschaftsproduktion anwenden. Wie Hoffmann und Wittmann (2013, 204) nachzeichnen, wurden auch Laborjournale, Forschungstagebücher und akademische Korrespondenzen analysiert. Das Wissen wird am Ort seiner Entstehung gesucht und untersucht (siehe dazu die wissenschaftshistorische Untersuchung von Latour & Woolgar, 1979). Unabhängig davon, ob Notationsverfahren in hohem Maße konventionalisiert oder eher flüchtig und vorläufig sind, stellen sie Inskriptionen dar, also Einschreibungen, Abdrücke beziehungsweise Spuren (Hoffmann & Wittmann, 2013, 207). Daraus resümieren Hoffmann und Wittmann (2013, 203), dass „[e]ven in today’s high-tech environments, drawing and writing are still among the most widespread scientific practices of representation.“ Zeichnen und Schreiben erscheinen demnach als zeitlose Kulturtechniken, da sich in ihnen immer noch die Entstehung und Genese von Gedanken und Ideen vollziehen. Das bedeutet, selbst in einem digitalisierten Schreibumfeld können handschriftliche Lesespuren genauso wie digitale Schriftträger und Notate aller Art den wissenschaftlichen Schreib-, Forschungs- und Erkenntnisprozess begleiten (Hoffmann & Wittmann, 2013, 203–213). Genau diese verborgenen Prozessschritte sichtbar zu machen, kann zum didaktischen Mittel werden.

Praktische Umsetzung: Zur Gestaltung von freien Bildungsressourcen

An dieser Stelle werden nicht nur Bild- und Textbeispiele aus der Exzerpt-Sammlung präsentiert, sondern im Artikel schließt auch eine Reflexion zur praktischen Umsetzung als OER an. Dabei geht es um Herausforderungen, vor denen wir aktuell stehen, da wir die Inhalte derzeit aufbereiten, beziehungsweise erste Lösungen, die wir für die Umsetzung bereits gefunden haben. Beispielsweise haben die Personen bereits mittels Einverständniserklärung zugestimmt, dass ihre Text- und Bildbeispiele für den Lern- und Lehrkontext, aber auch im Rahmen von wissenschaftlichen Publikationen verwendet werden dürfen. Darüber hinaus wurden die Personen, die Beispiele zur Verfügung gestellt haben, auch zu ihrem konkreten Beispiel befragt. Das heißt, jedes Beispiel wurde auch von den Schreibenden aus Sicht ihres individuellen Schreibhandelns kommentiert (siehe unter den Abbildungen „Kommentar der Schreibenden im Original [ausgewählt]“). Die Bild- und Textbeispiele stammen von Bachelor- und Masterstudierenden sowie von Forschenden und Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen. Es handelt sich dabei nicht um fertige Texte, sondern vielmehr um Prozess- und Handlungsspuren beziehungsweise Hilfstexte (Bräuer & Schindler, 2010, 4–5), die als Übergang hin zu einem Zieltext entstanden sind, also einer Seminar-, Bachelor- oder Masterarbeit, einer Dissertation, einem Journal-Artikel oder einer Buchpublikation. Im Folgenden werden einzelne Beispiele aus der Exzerpt-Sammlung herausgegriffen und exemplarisch vorgestellt (siehe Abb. 1–3).

Lesespuren: Markieren – Unterstreichen – Anmerken

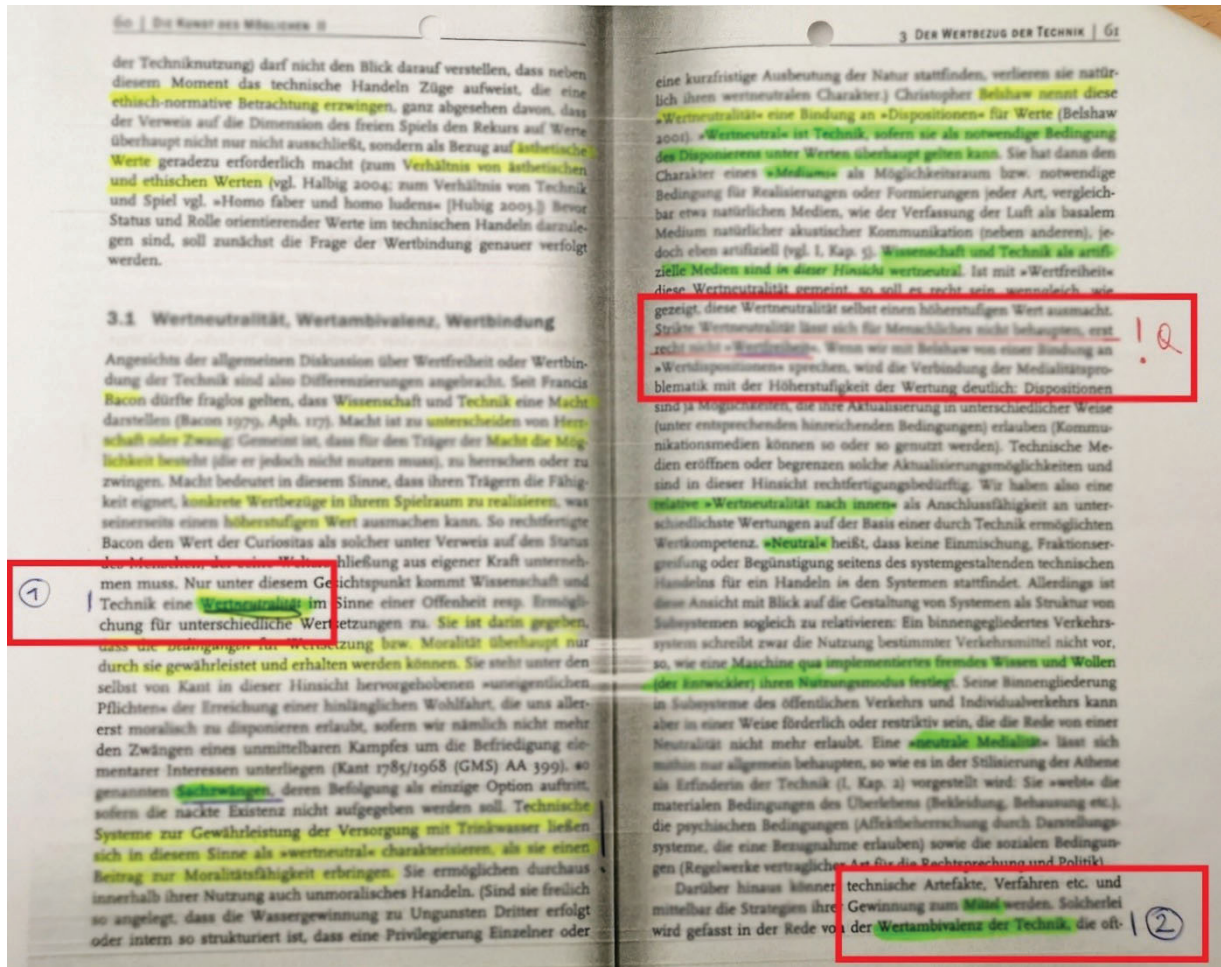


Abb. 1 Lesespuren: Markieren – Unterstreichen – Anmerken

Bildquelle [Original wurde bearbeitet]: Anonymisiertes Beispiel aus der Exzerpt-Sammlung. Die Randnotizen erfolgten in Hubig, C. (2007). *Die Kunst des Möglichen II. Grundlinien einer dialektischen Philosophie der Technik* (Bd. 2: Ethik der Technik als provisorische Moral, Reihe Edition panta rei, 60–61). Transcript.

Bildbeschreibung: In der Quelle werden Kernaussagen in unterschiedlichen Farben markiert. Der*die Schreibende markiert aber nicht nur wesentliche Begriffe, sondern strukturiert zudem den gelesenen Text, indem die Einführung der Begriffe „Wertneutralität“ (= 1) und „Wertambivalenz“ (= 2) auf der nächsten Seite nummeriert wird. So wird die innere Kapitelstruktur in der Lektüre mittels Notat offengelegt. Zudem steht das Q für quote(able), also Sätze oder Satzteile, die sich als direktes Zitat gut eignen würden.

Kommentar der Schreibenden im Original [ausgewählt]: „Bei den Markierungen habe ich meist eine Hauptfarbe und dann eine oder mehrere weitere Farben, um andere Arten der Information (z. B. Autoren/Quellenverweise/Aufzählungen) hervorzuheben. Manchmal entstehen verschiedene Farben aber auch, wenn ich den Text mehrmals lese und auf andere Dinge achte.“

Interpretation: Dieses Bildbeispiel lässt ausdifferenzierte und gewohnheitsmäßige Leseroutinen erkennen. Neben dem gezielten Einsatz von Farbcodes wird die Textstruktur durch Anmerkungen erfasst und festgehalten.

Die Zitat-Sammlung

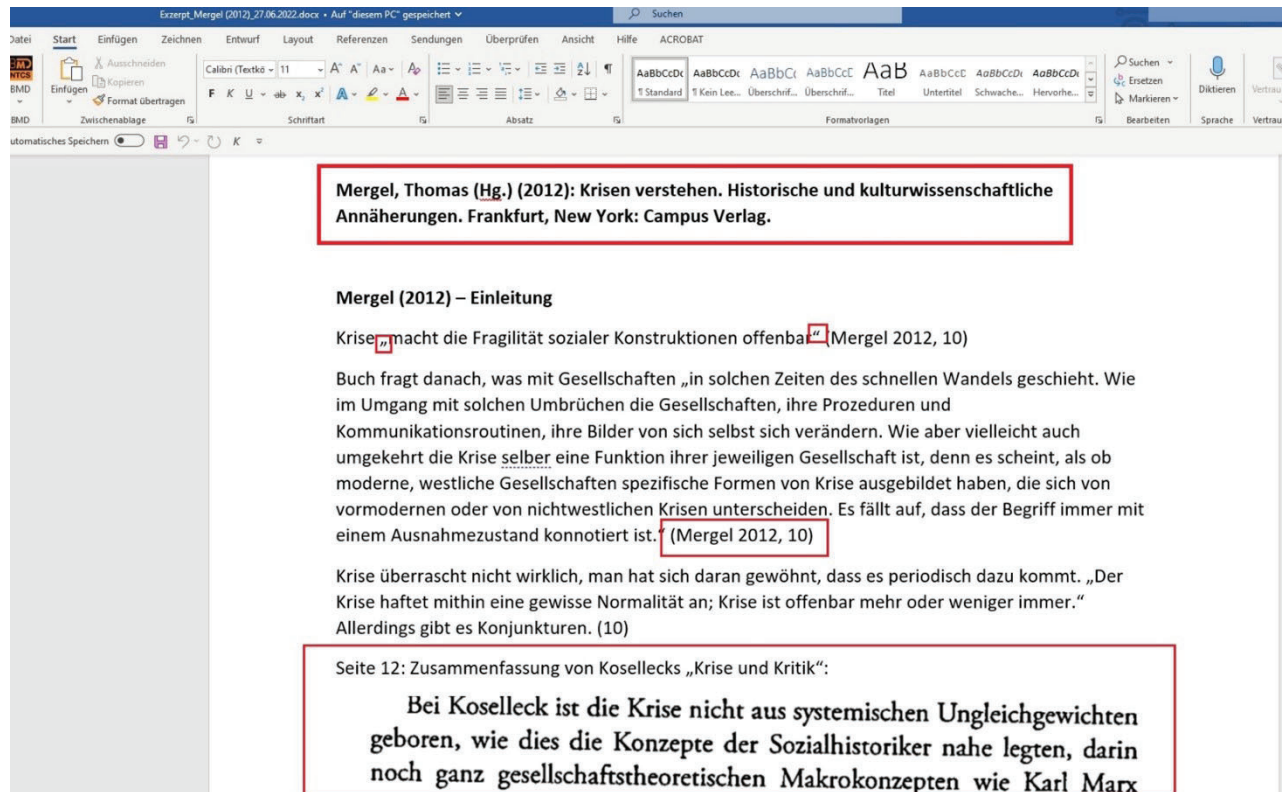


Abb. 2 Die Zitat-Sammlung

Bildquelle [Original wurde bearbeitet]: Anonymisiertes Beispiel aus der Exzerpt-Sammlung

Bildbeschreibung: Zunächst werden ganz oben die vollständigen bibliographischen Angaben vermerkt. Im Word-Dokument selbst werden Satzteile, ganze Sätze oder Absätze direkt 1:1 aus der Quelle herausgeschrieben, dies wird stets mit Anführungszeichen sowie mit der genauen Angabe von Nachnamen, Jahr und Seite vermerkt. Screenshots werden ebenfalls aus der Originalquelle in diese Zitat-Sammlung eingefügt.

Kommentar der Schreibenden im Original [ausgewählt]: „Das Zitate-Sammeln mache ich sowohl, wenn ich ein Buch grundlegend lese/zusammenfassen mag, als auch wenn ich schon eine spezifische Fragestellung bzw. einen Aspekt im Kopf habe.“; „Screenshots füge ich in der Regel nur selten ein und zwar dann, wenn ich schon recht tippmüde bin.“; „Das Manko [...]: Ich habe den Anlass und den Fokus des Exzerpts nicht festgehalten. Daran kann ich mich in der Regel erinnern, es wäre aber wirklich nicht schlecht, das auch als Notiz mitniederzuschreiben [sic].“

Interpretation: An diesem Bildbeispiel lässt sich beobachten, wie der*die Schreibende die wichtigsten Kerninhalte einer Quelle in einem eigenen Word-Dokument dokumentiert. Das Vorgehen erscheint formalisiert und strukturiert, da die Quellen inklusive Seitenangaben akribisch festgehalten werden. So

kann die Zitat-Sammlung im nächsten Schritt paraphrasiert in den eigenen Text überführt oder direkt zitiert werden; es lässt sich jedenfalls ein Zwischenschritt – eine Art Zwischenstufe – im Übergang vom Lesen zum eigenen Schreiben erkennen. Interessant ist, dass neben den Inhalten auch auf einer textlichen Metaebene Hinweise erfolgen, so wird die Sekundärquelle (= Kosellek) hervorgehoben, wie als innere Notiz an sich selbst, dass der*die Schreibende – falls thematisch relevant – hier im Original weiter- und nachlesen muss. Grundsätzlich wird deutlich, dass die Zitat-Sammlungen nicht nur Inhalte versammelt, sondern auch die Quellenlage differenziert, weil der Ursprung von Informationen hervorgehoben wird. Zudem lässt der Kommentar über das eigene Vorgehen ein hohes Bewusstsein dafür erkennen, was ein gutes Exzerpt laut Lehrbuch ausmacht, nämlich unter anderem auch den Anlass, Fokus beziehungsweise das Ziel eines Exzerpts zu vermerken.

In Citavi Bewertungen hinterlegen



Abb. 3 In Citavi Bewertungen hinterlegen

Bildquelle [Original wurde bearbeitet]: Anonymisiertes Beispiel aus der Exzerpt-Sammlung

Bildbeschreibung: Unter der Funktion „Bewertung“ hinterlegt der*die Schreibende in diesem Bildbeispiel im Literaturverwaltungsprogramm Citavi für jede angelegte Quelle Schlagwörter. Die Verschlagwortung erfolgt zu folgenden Kriterien: zum Thema und zur Methode; zum Forschungsbereich, unter das die Quelle fällt; zum Ziel der Publikation; zur groben Gliederung; zur eigenen Kritik und Meinung und zu den Arbeitsschwerpunkten der Autor*innen.

Kommentar der Schreibenden im Original [ausgewählt]: „Meine Kritik erfolgt sehr subjektiv und auf Formalkriterien wie Verständlichkeit und Lesefluss.“

Interpretation: In diesem Beispiel unternimmt der*die Schreibende scheinbar den Versuch, einen Überblick über ein Konvolut an gelesener und verarbeiteter Literatur zu schaffen. Interessant ist, dass die Verschlagwortung dem Schema folgt, das die Software Citavi vorgibt, dadurch aber gleichzeitig Raum für eine subjektive, reflexive und individuelle Bewertung geschaffen wird.

Wenn anschauliche, das heißt anwendungsbezogene und griffige, Bild- und Textbeispiele gesammelt wurden und vorhanden sind, stellt sich aber erst die Kernfrage: Wie lassen sich aus authentischen Materialien – diesen realen Handlungs- und Prozessspuren – Lernmaterialien für Studierende generieren? Wie bei der Konzeption und Produktion von OER überhaupt ergeben sich

Herausforderungen in der praktischen Umsetzung, die im Folgenden benannt, diskutiert und reflektiert werden. Unserer Erfahrung mit der Produktion von OER nach gibt es grundlegende Aspekte, die für die praktische Umsetzung allgemein relevant und beachtenswert sind. Diese Aspekte gliedern sich in 1) die technischen und 2) die rechtlichen Grundaspekte, 3) den Prozess der Konzeption und Produktion von Inhalten sowie der 4) Nutzungsfreundlichkeit und 5) der nachhaltigen Wartung und Pflege der Inhalte sowie der weiteren Implementierung in die Lehre (mehr dazu siehe Miglar 2023 a; Miglar 2023 b). Bevor OER erstellt werden können, sind eine Reihe an praktischen Fragen zu klären, umso mehr noch, wenn Bild- und Textbeispiele von Freiwilligen zur Verfügung gestellt wurden.

Zu den technischen Grundaspekten: Am Beginn steht die Frage, in welchem Format (E-Book, Pdf-Datei, Lernvideo, Selbstlernkurs, Podcast, uvm.) Inhalte aufbereitet und dementsprechend technisch-medial umgesetzt werden. Zunächst kann dazu erhoben werden, welche technischen Möglichkeiten bereits gegeben sind oder beschafft werden müssen, im Sinne von Soft- und Hardware, zum Beispiel Programme, Kameras, Mikrofone usw. Das führt direkt zum nächsten Punkt: Welche Anwendungskennnisse sind im Projektteam vorhanden, um Ideen umzusetzen? An welchen Stellen werden Weiterbildungen und Schulungen notwendig?

Zu den rechtlichen Grundaspekten: Wie können externe Ressourcen, wie in diesem Fall die Bild- und Textbeispiele, aber auch ggfs. weiteres Foto-, Musik- oder Tonmaterial, genutzt werden? Dazu müssen die Nutzungsrechte für die Materialien abgeklärt oder eingeholt werden. Für die Bild- und Textbeispiele stimmten die Freiwilligen via E-Mail der Nutzung zu. Die Einverständniserklärung umfasste dabei die Nutzungsrechte für öffentliche Websites sowie für Lernplattformen. Darüber hinaus wird einer Verbreitung über Social-Media zugestimmt, damit die Online-Ressourcen später auch über die entsprechenden Plattformen der Hochschule beworben werden können. Auch der Verwendung im Lern- und Lehrkontext (in Workshops, Lehrveranstaltungen und Seminaren) wird zugestimmt. Zudem erfolgt die ausdrückliche Einwilligung zur Publikation in wissenschaftlichen Fachzeitschriften. Neben einer zeitlich unbegrenzten Nutzung wird auch das Recht auf Adaption, Bearbeitung und Anpassung eingeräumt. Für die Nutzung von weiteren Bild-, Ton- und Musikmaterial wurde darauf geachtet, dass die Materialein kosten- und lizenzfrei oder als entsprechendes Creative Commons im Web vorhanden waren.

Zu guter Letzt spielt auch die Lizenzierung des final hergestellten Werkes eine zentrale Rolle. Im Projekt Writing Lab @FHWien der WKW haben wir uns für eine Lizenzierung der OER als Creative Commons entschieden: CC BY-ND 4.0 (Creative Commons, 2023). Damit ist eine Bearbeitung untersagt, aber das Werk darf für jeden Zweck – auch kommerziell – und in jedem Medium geteilt, verbreitet und gezeigt werden. An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass die technischen sowie rechtlichen Grundaspekte im institutionellen Rahmen die laufende Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen erfordert, wie dem Competence Center for E-Learning oder auch der Marketing- sowie Rechtsabteilung.

Zu Konzeption und Produktion von Inhalten: Bei der Erstellung von OER ist Projektorganisation entscheidend, um zu definieren, welche Arbeitsschritte, Feedback- und Korrekturschleifen, Meilensteine und Deadlines einzuplanen sind. Auch ein übergeordneter Produktionsplan erleichtert die Zusammenarbeit im Projektteam. Bei mehrteiligen Ressourcen sollte ein einheitliches

Erscheinungsbild im einheitlichen Corporate Design der Hochschule angestrebt werden. Dies betrifft neben der grafischen Gestaltung auch die Auswahl von Intro- und Outros bei Audiomaterial. Grundsätzlich sollte überlegt werden, welche Lerninhalte sich für welches Format eignen, zum Beispiel haben wir uns aktuell überlegt Randnotizen und Markierungen als interaktive Grafiken mit Lesespuren aufzubereiten, wohingegen komplexere Beispiele aus Zitationssoftware im Rahmen von kurzen Lernvideos erklärt werden. Zudem kann für jede OER ein Lernziel beziehungsweise ein Lernpfad festgelegt werden, um die Lernmaterialien entlang des Kompetenzmodells anzulegen. Eine arbeitsökonomische Überlegung besteht darin, bereits vorhandene Materialien, zum Beispiel Arbeitsblätter oder Präsentationen für Lehrveranstaltungen, die schon im Präsenzunterricht erprobt sind, durch Anpassungen in den digitalen Raum zu heben.

Zu Nutzungsfreundlichkeit: Damit OER für Lernende einfach nutz- und handhabbar sind, sollten neben einer nutzungsfreundlichen Oberfläche auch die Inhalte klar, übersichtlich und interaktiv gestaltet sein. Durch den Wechsel von Formaten – zum Beispiel Erklärvideos, Texte, Grafiken und Quizzes – werden Lerninhalte ansprechend für die Zielgruppe aufbereitet. Ein sehr wichtiger Aspekt ist zudem die digitale Barrierefreiheit: Im Projekt Writing Lab versuchen wir die Online-Ressourcen möglichst vielen Personen in guter Qualität zugänglich zu machen. Praktisch haben wir auf das Zwei-Sinne-Prinzip geachtet, sodass die Inhalte mit unterschiedlichen Sinnen erfassbar sind (Digitale Barrierefreiheit iMoox.at, 2023): Videos weisen stets Untertitel auf, Grafiken sind mit einer Bildbeschreibung versehen und die Textformatierung, besonders für herunterladbare Dokumente, eignen sich für Ausgabesoftware wie Screenreader oder dergleichen. Doch der Weg zu barrierefreien Online-Materialien ist ein Lernprozess, der in der (Weiter-)Entwicklung von Ressourcen stets berücksichtigt werden sollte.

Zu Wartung und Nachhaltigkeit: Die erstellten OER werden idealerweise gesichert und in einem geeigneten Datei-Format gespeichert, sodass sie auch zu einem späteren Zeitpunkt bearbeitet werden können. Um die OER zu verbessern, ist eine laufende Evaluierung der Ressourcen notwendig, zum Beispiel durch Nutzungsstatistiken, Erhebung von Feedback beziehungsweise Fokusgruppen mit Studierenden und/oder Lehrenden. Neben der regelmäßigen Wartung der OER ist eine kontinuierliche Bewerbung bei Studierenden und Weiterbildung bei Lehrenden an der Hochschule notwendig. Die laufende Bewerbung ist wichtig, damit der Einsatz der Online-Ressourcen im Selbstlernstudium, aber auch dessen Einsatz innerhalb der Lehre gefördert wird.

Abschließende Reflexion: Zur Aufbereitung von authentischen Bild- und Textbeispielen als OER

Wie die theoretische Fundierung gezeigt hat, können beispielhafte Prozess- und Handlungsspuren die Materialität und Medialität dieses Durchgangs – dieser Passage beziehungsweise Schwelle – vom Lesen ins Schreiben offenlegen. Die französische Forschungstradition der *critique génétique*, entstanden in den 1980ern, ermöglicht es über literaturwissenschaftliche Manuskripte hinaus auch wissenschaftliche Texte auf ihre Textgenese hin zu befragen. Nachdem sich in Lesespuren, Randnotizen, Laboraufzeichnungen, Recherchetagebüchern und Exzerpten die Konstruktion von Wissen selbst offenbart, gilt Schreiben als ein zentrales Verfahren der Wissensproduktion, machen

diese Skizzen und Entwürfe doch erst die Konstitution von Forschungsthemen und -objekten möglich. Die stark kognitionswissenschaftlich geprägte empirische Schreibforschung (siehe dazu den Sammelband mit Grundlagentexten Dreyfurst & Sennewald, 2014) fokussiert auf mentale Prozesse des Schreibens, zum Beispiel das Problemlösen, das Arbeitsgedächtnis sowie das Monitoring. Demgegenüber versteht ein kulturwissenschaftlicher Ansatz Schreiben auch als Praxis und Technik, die Wissen schaffen, formen und mitbestimmen (siehe dazu den Sammelband mit Grundlagentexten Zanetti 2012). Aktuell zeigt beispielsweise die Spurensuche im Bibliotheksnachlass des österreichischen Literatur- und Sprachwissenschaftlers Wendelin Schmidt-Dengler wie aus verdichteten Kommentaren und Seitenzahlen in Form von Lesespuren ganze Zusammenhänge erschlossen werden können (Innerhofer & Kohlwein, 2022, 9). Dort wird die Komplexität von Wissensverfahren offenkundig, wenn neben literaturwissenschaftlichen, philologischen und theoretischen Betrachtungen auch Einfälle, Assoziationen, Zeichnungen oder persönliche Erinnerungen stehen (Innerhofer & Kohlwein, 2022, 10). Der didaktische Blick auf konkrete Arbeits- und Schreibpraktiken in Bild- und Textbeispielen eröffnet auch für die Schreiblehre neue Möglichkeiten. So entstehen derzeit im Writing Lab @FHWien der WKW aus den authentischen Beispielen Lernunterlagen zum Thema Exzerpieren, die diese Sammlung beziehungsweise Ausschnitte daraus präsentiert: In interaktiven Grafiken und Lernvideos werden die Bild- und Textbeispiele mit dem Lernziel aufbereitet, verschiedene Exzerpt-Techniken kennenzulernen, zu unterscheiden und anwenden zu können. Als eine große Herausforderung in der Gestaltung von OER zum Thema Lesen und Exzerpieren kristallisiert sich dabei die Gewährleistung der digitalen Barrierefreiheit heraus. Dennoch spiegelt gerade die Vielfalt und Diversität der Beispiele die Individualität von Lese- und Schreibgewohnheiten wider, die sich je nach Schreibtyp und -präferenz sowie nach individueller Schreibbiographie ausgeprägt haben. Die Beispiele schaffen auch die Möglichkeit von Anderen zu lernen beziehungsweise sich von etablierten und ausgereiften Lese- und Schreibstrategien inspirieren zu lassen.

Daran schließt eine interessante Frage an, nämlich jene nach der vermeintlichen Authentizität des Materials. Bräuer und Schindler (2010, 3–4) nennen für die Gestaltung von Schreibaufgaben und -arrangements die Situiertheit, Inszeniertheit sowie Authentizität als wesentliche Kriterien, um „authentische Schreibanlässe“ (2010, 3) zu schaffen, die von Lernenden gut angenommen werden. Gerade das Prinzip der Authentizität ist auch aus dem DaF/DaZ-Kontext bekannt. Für den Sprachunterricht ist es schließlich ein oberstes Ziel, dass die Lerninhalte Adressat*innen außerhalb der Lern- und Lehrsituation finden. Deshalb müssen Lernmaterialien intentional und bedeutungsvoll sein, weil der Kontext, in dem Sprache und Texte angewendet werden, von hoher Bedeutung ist (Mohr, 2010, 21). Auch Edelhoff (1985, 7) stellt authentische Lernunterlagen in den Gegensatz zu „künstlich“ und „fabriziert“. Doch Lernen bleibt stets eine Inszenierung, die zwar nicht im Kontrast zur Realität steht, aber dennoch ein Anderes dazu bildet. Was heißt authentisch? Gemäß Wortbedeutung handelt es sich um Schriften und Äußerungen, die „original, zuverlässig, maßgebend“ (DWDS, 2023 b) sind. Im juristischen Sinn sind diese Dokumente rechtsgültig, glaubwürdig und verbürgt. Nach dem griechischen Ursprung „authentikós“ steht dabei etwas „zum Urheber (einer Tat) in Beziehung“ (DWDS, 2023 b). Hierin liegt der Kern: Auch die echten Bild- und Textbeispiele sind glaubwürdig, weil sie von

Schreibenden stammen und deren Prozess- und Handlungsspuren uns dorthin zurückführen. Darin liegt ihre besondere Qualität, zeigt sich doch in ihnen echtes Schreibhandeln, das zwar nicht fehlerfrei nach Lehrbuch abläuft, aber realistisch ist. Wie in Abbildung 2, wenn der*die Schreibende feststellt, dass vergessen wurde, den Anlass und Fokus des Exzerpts zu notieren. In dieser vermeintlichen Echtheit liegt jedoch auch eine Tücke: Die Beispiele wurden bewusst gesammelt, gezielt ausgewählt und stammen von Schreibenden, die zumindest schon erste Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben haben oder gar schon langjährig in der Forschung tätig sind. Die Erstellung der Lernunterlagen erfolgt also nach einem Top-down-Prinzip, müssten doch sonst umgekehrt zuerst empirisch die Bedürfnisse der Lernenden erhoben werden, um darauf angepasste Lernmaterialien zu erstellen. Nachdem wissenschaftliches Schreiben aber nicht nur ein Kompetenzerwerb ist, sondern eine Sozialisation in akademische Schreib-, Denk- und Handlungsweisen erfordert, erscheint die Arbeit mit konkreten Beispielen von Vertreter*innen aus diesem sozialen Feld sinnfällig. Vor allem, weil die Bild- und Textbeispiele auch auf das individuelle Ringen der Akteur*innen verweisen und ihre eigene Suche nach geeigneten Lesestrategien widerspiegeln, wenn es darum geht, schwierige, aber gewinnbringende Texte zu verstehen und für ihr eigenes Schreiben weiterzudenken.

Literatur

Ahrens, S. (2017). *Das Zettelkasten-Prinzip. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen*. Books on Demand.

Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg., 2014). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Barbara Budrich.

Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In C. Edelhoff (Hrsg.), *Authentische Texte im Deutschunterricht* (S. 7–30). Hueber Verlag.

Bräuer, G. & Schindler, K. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*, 15, 1–6. Aufgerufen am 26.05.2023 von https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf

Bräuer, G. (2009). Schreiben. In G. Bräuer (Hrsg.), *Scriptorium. Way of Interacting with Writers and Readers. A Professional Development Program* (S. 57–70). Fillibach.

Grésillon, A. (2012/1985). Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In S. Zanetti (Hrsg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte* (S. 152–186). Suhrkamp.

Hay, L. (2012/1984). Die dritte Dimension der Literatur. Notizen zu einer critique génétique. In S. Zanetti (Hrsg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte* (S. 132–151). Suhrkamp.

Hoffmann, C. & Wittmann, B. (2013). Introduction: Knowledge in the Making: Drawing and Writing as Research Techniques. *Science in Context*, 26(2), 203–213. Doi: 10.1017/S0269889713000033

Innerhofer, R. & Kohlwein, T. (2022). Spurensuche in der Bibliothek Wendelin Schmidt-Dengler. In R. Innerhofer & T. Kohlwein (Hrsg.), *WSD* Die Bibliothek Wendelin Schmidt-Dengler und ihre Lesespuren* (S. 9–11). Wieser.

Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*. Sage.

Miglar, K. (2023 a, 06. September). OER Part II: Von analogen zu digitalen Lernformaten – und zurück? In *Die Schreibtasche für Schreibdidaktik*. Verfügbar unter: <https://schreibtasch.hypotheses.org/1756>

Miglar, K. (2023 b, 21. Juni). OER Part I: Von analogen zu digitalen Lernformaten – und zurück? In *Die Schreibtasche für Schreibdidaktik*. Verfügbar unter: <https://schreibtasch.hypotheses.org/1409>

Mohr, I. (2010). Die Authentizität. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 21). A. Francke Verlag.

Schindler, K. (2011). *Klausur, Protokoll, Essay: Kleine Texte optimal verfassen*. Schöningh (=UTB).

Sturm, A. & Bertschi-Kaufmann, A. (2009). Lesen. In G. Bräuer (Hrsg.), *Scriptorium. Way of Interacting with Writers and Readers. A Professional Development Program* (S. 71–87). Fillibach.

Zanetti, S. (2012). Einleitung. In S. Zanetti (Hrsg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte* (S. 7–34). Suhrkamp.

Internetquellen

Creative Commons. (2023). Aufgerufen am 26.05.2023 von <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Digitale Barrierefreiheit iMoox.at. (2023). Aufgerufen am 26.05.2023 von https://www.youtube.com/watch?v=axM_NcDeoXw

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. (2023 a). *Exzerpt*. Aufgerufen am 26.05.2023 von <https://www.dwds.de/wb/Exzerpt>

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2023 b). *Authentisch*. Aufgerufen am 26.05.2023 von <https://www.dwds.de/wb/authentisch>



Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden Eine qualitative Stichprobe

Susanne Klug (Universität Stuttgart)

Abstract:

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

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

Empfohlene Zitierweise:

Klug, S. (2023). Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden. Eine qualitative Stichprobe. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 9, 22-40. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230902>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

ISSN: 2709-3778

Peer-Gespräche im Forschungsprozess von Promovierenden

Eine qualitative Stichprobe

Susanne Klug (Universität Stuttgart)

Einleitung

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

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

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

Befragungsdesign

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

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

Der Erhebungszeitraum war vom 27.09.-22.11.2022.

Rückläufe und Teilnehmende

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

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

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

Ergebnisse

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

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

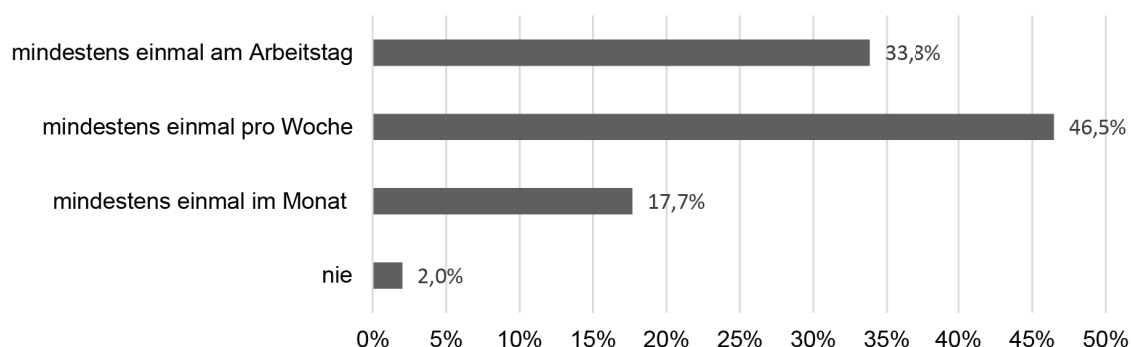


Abbildung 1: Häufigkeit des Peer-Austauschs (n=198)

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

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

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

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

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

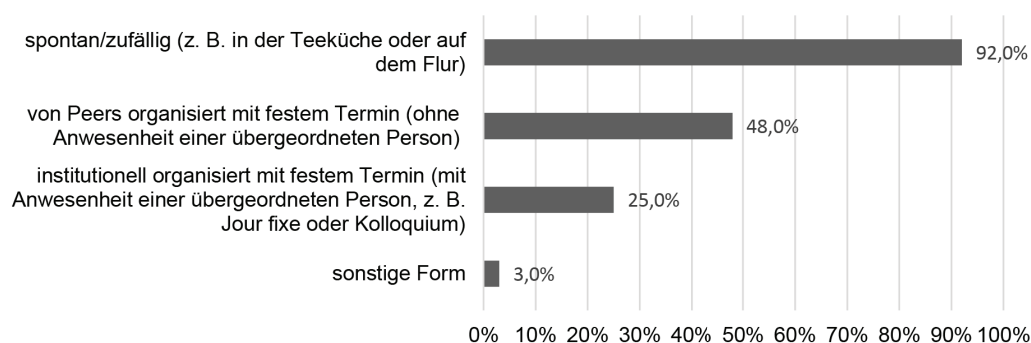


Abbildung 2: Rahmenbedingungen der Peer-Gespräche (n=200)

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

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

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

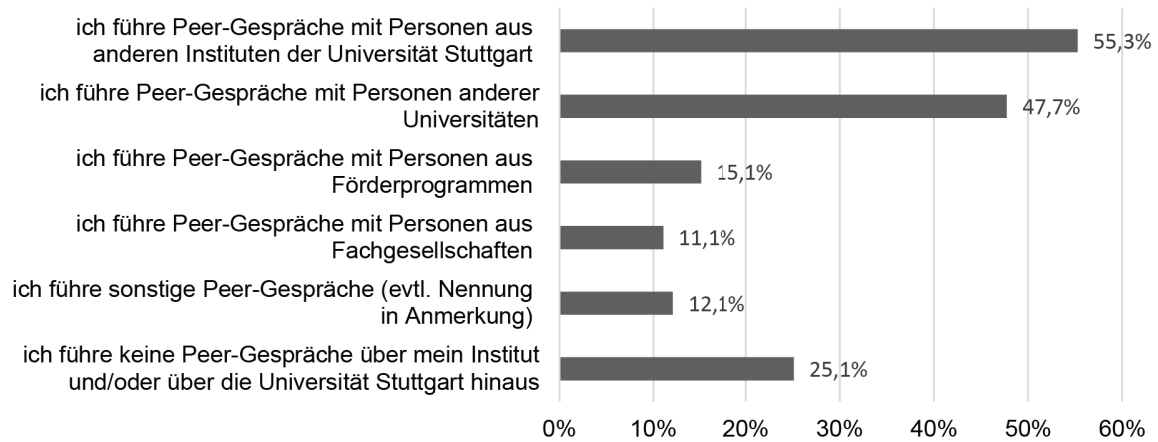


Abbildung 3: Erweiterter Radius der Peer-Gespräche (n=199)

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

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

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

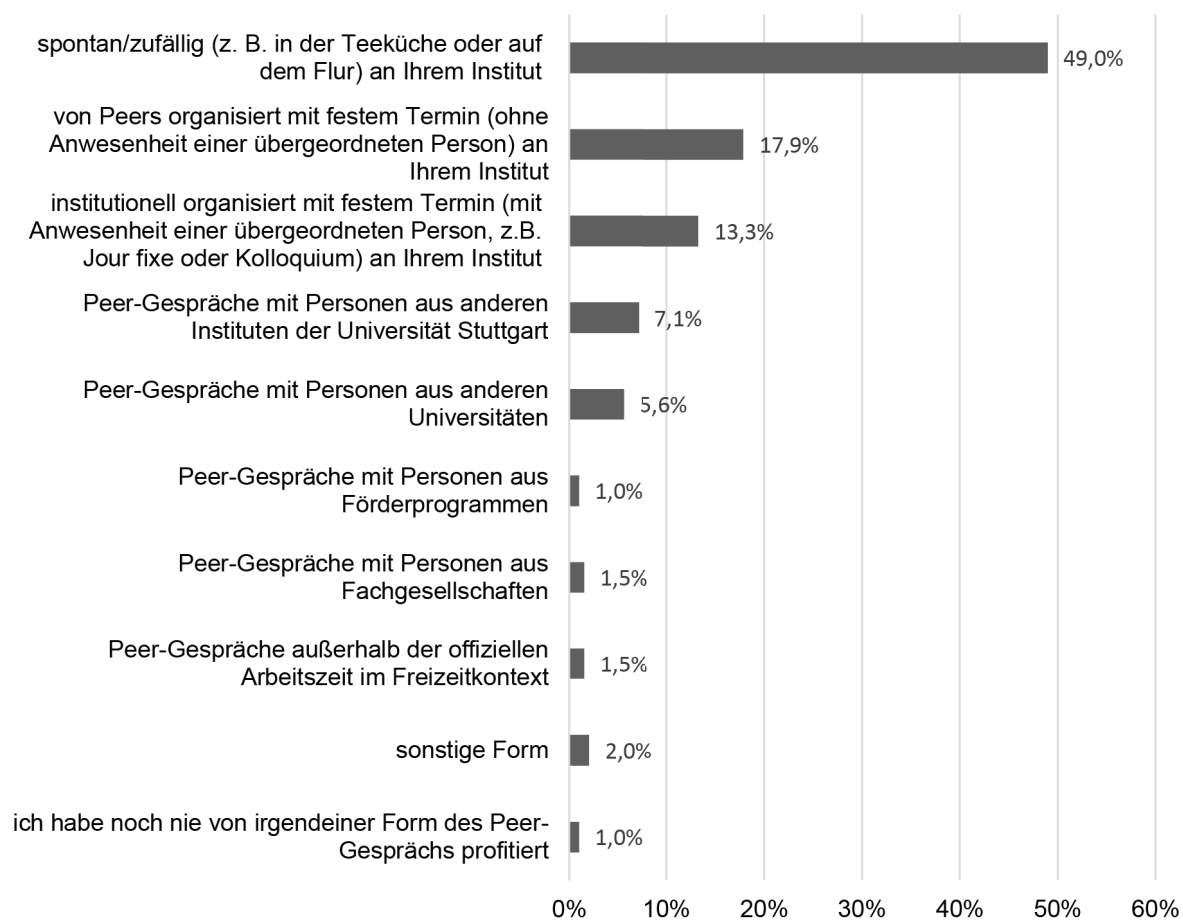


Abbildung 4: Gewinnbringendste Form des Peer-Gesprächs (n=196)

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

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

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

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

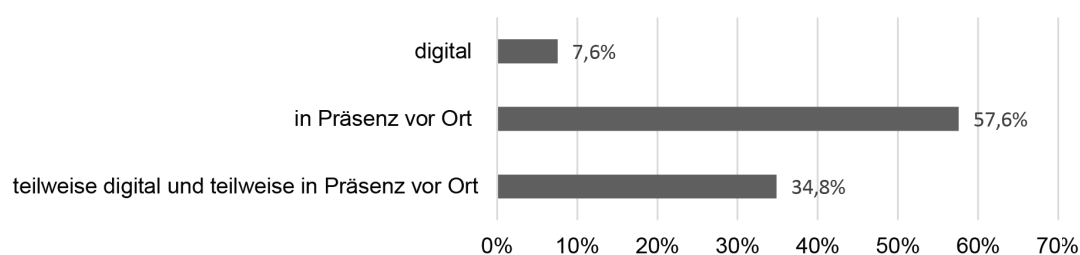


Abbildung 5: Format der gewinnbringendsten Form des Peer-Gesprächs (n=198)

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

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

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

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

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

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

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

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Forschen* wurden genannt:

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

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

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Sprechen* wurden genannt:

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

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

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Denken* wurden genannt:

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

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

Als Lernerfahrungen aus der Kategorie *Schreiben* wurden genannt:

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

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

Als Lernerfahrungen zu *psychologischen Aspekten* wurden genannt:

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

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

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

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

Als Inhalte des Textfeedbacks wurden angegeben:

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

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

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

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

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

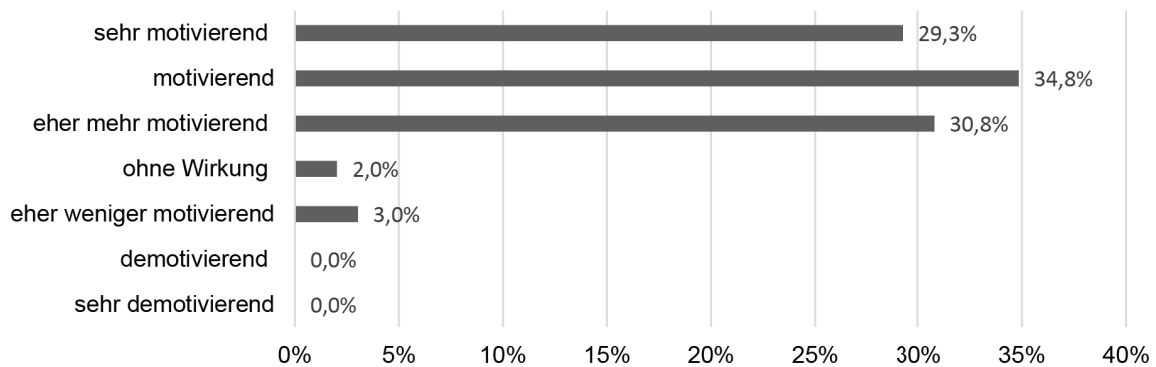


Abbildung 6: Auswirkungen der Peer-Gespräche auf die Motivation, (n=198)

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

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

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

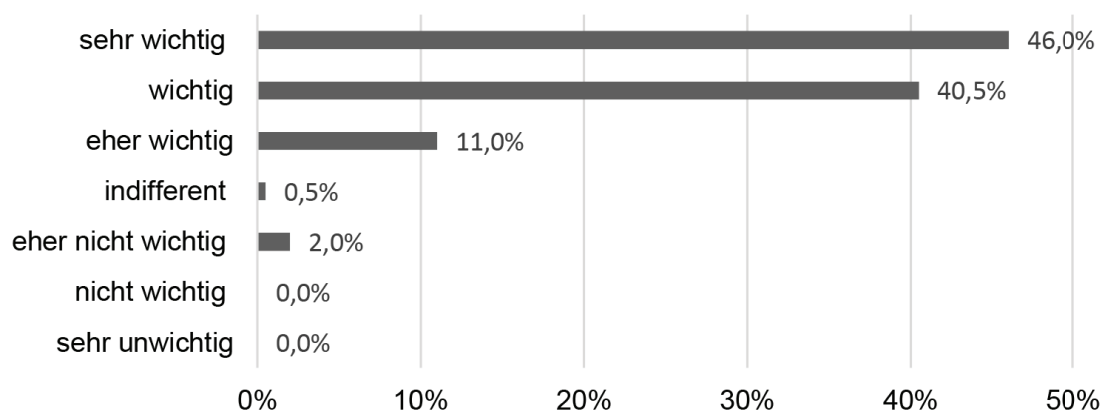


Abbildung 7: Wichtigkeit der Peer-Gespräche (n=200)

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

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

Die Nennungen lassen sich in folgende Punkte zusammenfassen:

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

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

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

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

Zusammenfassende Verbindung mit der Schreibzentrumsarbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



“GPT ist nicht der Teufel.”

Ethische Werte und Haltungen von Student*innen zum Einsatz von KI-Tools für studentisches Schreiben: Eine explorative Untersuchung.

Marie-Christin Zorec, Natalie Granegger, Rachel Gorden (Universität Klagenfurt)
Betreuung: Mag. Dr. Karin Wetschanow (Universität Klagenfurt)

Abstract:

Ziel dieses Beitrags ist es, ethische Haltungen von Student*innen zum Einsatz von KI-Tools (wie z.B. ChatGPT) im eigenen Schreibprozess durch die Auswertung von explorativen Leitfadeninterviews zu ergründen. Unsere leitende Forschungsfrage lautet: Nach welchen ethischen Werten und Prinzipien beurteilen Student*innen den Einsatz von KI für das studentische Schreiben? Zur Beantwortung dieser Frage haben wir mit 9 Student*innen und Alumni verschiedener Studiengänge der Universität Klagenfurt, Universität Graz und Fachhochschule Kärnten Leitfadeninterviews geführt und diese mit einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die in den Interviews aufgezeichneten Aussagen der Student*innen sollen nicht repräsentativ sein, sondern durch unseren qualitativen Ansatz explorativ zeigen, wo wichtige Aspekte für Student*innen in der Thematik liegen können. Die Ergebnisse der Interviews wurden anschließend mit den präskriptiven KI-Ethik-Prinzipien nach Barton und Pöppelbuß (2022, 477) verglichen, um abzugleichen, inwiefern sich die Haltungen der Student*innen mit bestehenden Handlungsempfehlungen zum ethischen Umgang mit KI decken. Unsere Ergebnisse zeigen, welche Aspekte für Student*innen im Vordergrund stehen. Aus dieser Perspektive diskutieren wir außerdem, welcher Handlungsbedarf zukünftig für Hochschulen besteht. Hiermit heben wir studentische Perspektiven hervor, welche in zukünftige Diskurse zum Umgang mit KI-Tools im Hochschulkontext mit eingebunden werden können.

Keywords: Künstliche Intelligenz, ChatGPT, Studentisches Schreiben, Ethik

Empfohlene Zitierweise:

Zorec, M.-C., N. Granegger, & R. Gorden (2023): “GPT ist nicht der Teufel”. Ethische Werte und Haltungen von Student*innen zum Einsatz von KI-Tools für studentisches Schreiben - eine explorative Untersuchung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 9, 41-70. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230903>



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.

“GPT ist nicht der Teufel.”

Ethische Werte und Haltungen von Student*innen zum Einsatz von KI-Tools für studentisches Schreiben: Eine explorative Untersuchung.

Marie-Christin Zorec, Natalie Granegger, Rachel Gorden (Universität Klagenfurt)

Einleitung

Im Zuge des rasanten technischen Fortschrittes hat der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (Abk.: KI) eine bedeutende Rolle in verschiedenen Bereichen des Lebens eingenommen, so auch im Bildungs- und Hochschulbereich. KI-basierte Schreibtools wie z.B. ChatGPT und maschinelle Übersetzer wie deepl.com sind mittlerweile in der Lage, große Teile des Schreibprozesses (auch im akademischen Kontext) zu übernehmen. Es ist davon auszugehen, dass, unabhängig von hochschulspezifischen Regelungen, Student*innen in Zukunft vermehrt Gebrauch von KI-Tools machen werden. Dies wirft zahlreiche Fragen bezüglich Ethik, Effizienz und Akzeptanz auf. Die Annahme, Student*innen würden KI-Tools dafür nutzen, ihre akademischen Texte verfassen zu lassen, ist lediglich spekulativ. Diese Arbeit erforscht, wie Student*innen tatsächlich zur Nutzung von KI-Tools im Schreibprozess stehen, und vor allem, wie sie dies im Hinblick auf ethische Prinzipien beurteilen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Schnittstelle zwischen Wertehaltung, Prinzipien und Technologie, insbesondere beim Einsatz von KI-Tools im Zusammenhang mit dem Schreibprozess von Student*innen. Im Vordergrund stehen ethische Werte, Haltungen und Prinzipien, nach denen Student*innen den Einsatz von KI-Tools für das studentische Schreiben beurteilen.

Die genannte Schnittstelle ist in der Forschung bisher kaum vertreten. Weißels und Meyer diskutieren den Einsatz von KI-Tools bei der Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten im Hinblick auf die Frage nach der Grenze zwischen Originalität und Plagiat. Sie betonen die Bedeutung ethischer Überlegungen und fordern eine verantwortungsvolle Anwendung von KI-Tools im Einklang mit akademischen Standards, um Originalität und Integrität der Arbeit zu gewährleisten (Weißels & Meyer, 2021, 759-760).

Aus den Daten einer aktuellen quantitativen Befragung der Hochschule Darmstadt konnten von Garrel et al. (2023, 20) herausfinden, dass rund 63% (N=6311) der Studierenden bereits KI-basierte Tools für das Studium genutzt haben. ChatGPT stellt dabei das am häufigsten genutzte KI-Tool dar und wird von diesen Student*innen vorrangig verwendet, um Verständnisfragen zu klären bzw. sich bestimmte Konzepte erklären zu lassen (von Garrel et al. 2023, 26-27).

Fyfe fokussiert die Handhabung und die ethischen Einstellungen von Student*innen gegenüber KI-Tools im Schreibprozess. Im Rahmen eines Experimentes an der *North Carolina State University* verfassten 20 Student*innen Texte unter Anwendung von GPT-2. Anschließende Befragungen und deren Ergebnisse gaben Aufschluss darüber, dass die Anwendung einerseits als kompliziert und andererseits als nützlich bewertet werden konnte (Fyfe, 2022, 1399-1400). Die Anwendung von GPT-2 brachte auch ethische Überlegungen mit sich. Bei 8 Teilnehmer*innen kam das Gefühl zu Betrügen auf. Andere Teilnehmer*innen meinten im Kontrast dazu, dass durch die Beiträge von GPT-2 eine Art

Zusammenarbeit entstehen konnte (Fyfe, 2022, 1400-1401).

Unsere Forschungsarbeit setzt den Fokus auf studentische Perspektiven bezüglich der Nutzung und ethischen Nutzung von KI-Tools im akademischen Schreibprozess. Barton und Pöppelbuß skizzieren ein umfassendes Modell mit Empfehlungen, die die ethische Nutzung von KI-Tools gesamtgesellschaftlich fördern soll. Diese Empfehlungen sind als KI-Ethik-Prinzipien zusammengefasst und bilden den theoretischen Rahmen dieser Arbeit (Barton & Pöppelbuß, 2022, 477). Im Abschnitt "Theoretischer Hintergrund" werden die Inhalte genauer erläutert.

Dieses Erkenntnisinteresse zieht folgende Forschungsfrage nach sich: Entlang welcher ethischer Werte und Prinzipien beurteilen Student*innen den Einsatz von KI-Tools für das studentische Schreiben? Antworten darauf können einen ersten Ausblick auf die zukünftige Anwendung von KI-Tools bei der Erstellung von studentischen Arbeiten und darauf geben, wie Hochschulen sinnvoll mit deren Nutzung umgehen können. Zudem lohnt es sich zu ergründen, wie sehr sich Student*innen bisher mit KI-Tools auseinandergesetzt haben und was für sie bei der Anwendung bedeutend ist.

Wir haben eine qualitative Studie mit Student*innen und Alumni der Universität Klagenfurt, Universität Graz und Fachhochschule Kärnten durchgeführt, in der neun Personen zu ihrer Erfahrung, Beurteilung und Haltung zu KI-Tools im eigenen akademischen Schreibprozess befragt wurden. Weniger als die Hälfte der Befragten nutzten ChatGPT oder ähnliche Tools bereits, dennoch positionierten sich alle Befragten relativ klar zur Nutzung. Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Daten werden im Abschnitt "Methodisches Vorgehen" näher beschrieben.

In der Ergebnispräsentation und Diskussion wird das Datenmaterial im Hinblick auf das Modell von Barton und Pöppelbuß (2022, 477) systematisiert, interpretiert und in Relation gesetzt. Schlussfolgernd leiten sich daraus ethische Haltungen der Student*innen und Alumni ab. Was den befragten Personen bei der Nutzung von KI-Tools in Bezug auf die genannten Prinzipien wichtig erscheint, soll weiterführend der Gestaltung von studentischem Schreiben mit KI dienen. Die ethischen Haltungen implizieren konkrete Handlungsstrategien für den praktischen Umgang mit KI und werden in der Conclusio abschließend dargestellt.

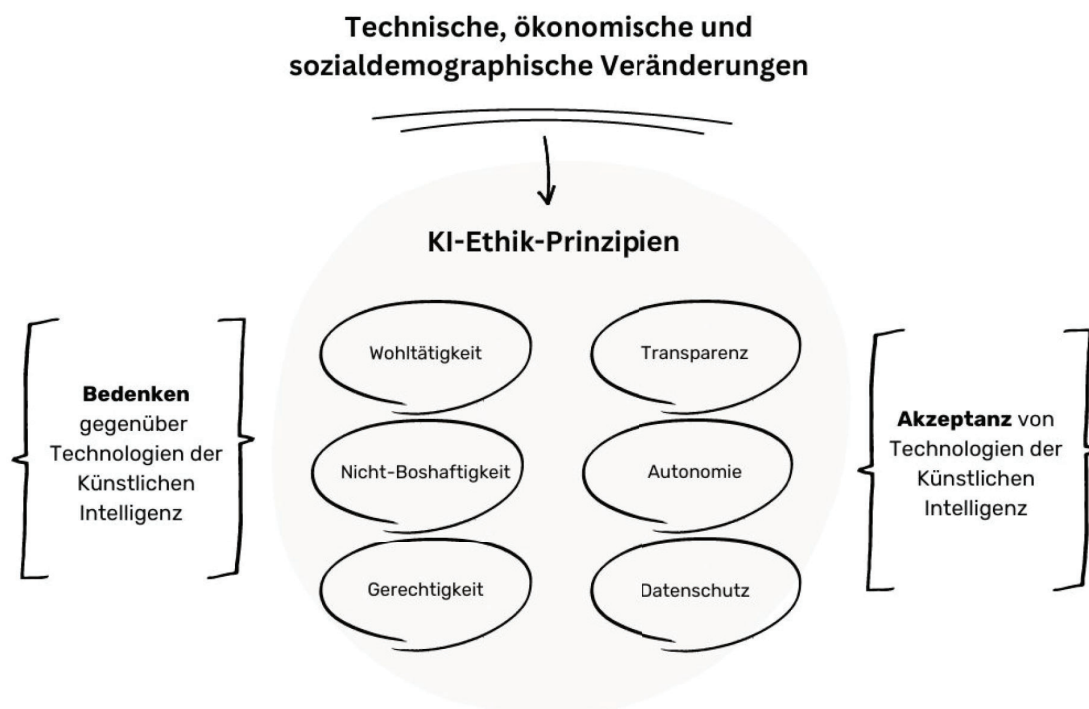
Dieser Beitrag verwendet den Begriff "KI-Tools" und bezieht eine breite Palette von KI-gestützten Schreibwerkzeugen mit ein, wie z.B. ChatGPT, deepl.com und ähnliche Anwendungen. In den durchgeführten Interviews ist jedoch die Nutzung von ChatGPT in den Vordergrund gerückt. Deshalb wird im Ergebnisteil explizit hervorgehoben, dass ChatGPT als zentrales KI-Tool im Zusammenhang mit dem studentischen Schreiben untersucht wurde.

Theoretischer Hintergrund: KI-Ethik-Prinzipien der Nutzung von Künstlicher Intelligenz

Der Begriff "Ethik" und die ethische Vertretbarkeit eines Gegenstandes führen bei näherer Betrachtung im Diskurs unterschiedlicher Disziplinen zu unterschiedlichen Bedeutungen. Ganz allgemein werden als Gegenstand der Ethik Handlungen einer kollektiven Einheit (Gruppe von Personen) beschrieben, die der Moral gerecht werden möchten (Pieper, 2017, 23).

Im Bereich der KI-Technologien hat die fortschreitende Entwicklung und Anwendung von KI-Tools dazu geführt, dass diese kritisch hinterfragt werden. Eine kritische Betrachtung kann durch Nachteile oder Risiken, die die Nutzer*innen selbst betreffen, einhergehen. Barton und Pöppelbuß nennen Risiken, die KI-Technologien nach sich ziehen können: Der Missbrauch von Daten, die Vernachlässigung des Datenschutzes, die mangelnde Verlässlichkeit der menschlichen und maschinellen (kognitiven) Fähigkeiten sowie die Einschränkung der Kontrolle des Menschen (Barton & Pöppelbuß, 2022, 473). Eine ethische Nutzung von KI zielt darauf ab, diese Risiken zu vermeiden und Vorteile für die Nutzer*innen zu gewährleisten. Wie ist das realisierbar? Die Autor*innen beschreiben präskriptiv sechs Prinzipien, die als Empfehlungen zu verstehen sind. Deren Anerkennung und Einhaltung soll sich der ethischen Nutzung von KI annähern. Hierzu gehören die Prinzipien Wohltätigkeit, Transparenz, Nicht-Boshaftigkeit, Autonomie, Gerechtigkeit und Datenschutz. In diesem Modell sind das "PAPA-Modell" nach Mason (1986), das "AI4people-Modell" nach Floridi (2021) und die fünf ethischen Prinzipien nach Jobin (2019) integriert (Barton & Pöppelbuß, 2022, 467-477). Die folgende Abbildung zeigt das integrierte Modell (Grafik 1).

Obwohl das Modell von Barton und Pöppelbuß sich nicht konkret auf das wissenschaftliche Arbeiten bezieht, eignet es sich für den von uns angestellten Vergleich, da der Umgang mit und die Haltungen von Studierenden zu KI auf wissenschaftlicher Ebene bisher unerschlossen sind. Der Vergleich unserer Ergebnisse mit dem Modell von Barton und Pöppelbuß ermöglicht es uns also, mit einem möglichst uneingeschränkten Blick die möglicherweise komplexen Haltungen von Studierenden zu erfassen. Durch die eher breite und ökonomische Verortung des Modells kann außerdem auch herausgestellt werden, welche Aspekte Student*innen potentiell blinde Flecken darstellen.



Grafik 1: KI-Ethik-Prinzipien (eigene Darstellung in Anlehnung an Barton und Pöppelbuß, 2022, 477)

Mit dem Prinzip der Wohltätigkeit beziehen sich Barton und Pöppelbuß darauf, dass KI das Gute fördern und zum Zweck des wirtschaftlichen Wohlstandes, des Wohlbefindens und des Friedens benutzt werden soll. Transparenz meint in diesem Zusammenhang, dass die Benutzer*innen von KI darüber in Kenntnis gesetzt werden, wie man verantwortungsvoll mit Dateninput, Datenoutput und allgemein dem Algorithmus umgehen kann. Das Prinzip der Nicht-Boshaftigkeit soll Sicherheit gewährleisten und Nachteile vermeiden. Autonomie soll gewährleisten, dass eine Balance zwischen den freien Entscheidungen, die die Nutzer*innen treffen können, und der Entscheidungsmacht der KI besteht. Das Prinzip Gerechtigkeit hat die Funktion, Diskriminierungen und unmenschliche Behandlung zu vermeiden und Gleichberechtigung zu fördern. Zuletzt soll das Prinzip Datenschutz die Privatsphäre sowie die Daten der Nutzer*innen schützen (Barton & Pöppelbuß, 2022, 477).

Die Wahrnehmung und Einhaltung dieser Prinzipien, respektive Empfehlungen, können von individuellen ethischen Werten sowie allgemein von technischen, sozioökonomischen und soziodemographischen Veränderungen beeinflusst werden. Zudem stehen die Prinzipien zwischen Bedenken und Akzeptanz, was bedeutet, dass sich Menschen den KI-Technologien zu- oder abwenden. Barton und Pöppelbuß fassen das Ziel für diesen Anwendungsbereich wie folgt zusammen: "Damit KI nachhaltig Anwendung und Akzeptanz in der Gesellschaft findet, müssen die Vorteile als sinnvoll und die Risiken als möglich, aber vermeidbar oder minimierbar erachtet werden. Es muss ein angemessenes Maß der KI-Nutzung gefunden werden. Um den Bedenken zu entgegnen und Akzeptanz zu schüren, müssen ethische Prinzipien bei der KI-Entwicklung und Anwendung eingehalten werden." (Barton & Pöppelbuß, 2022, 479).

Mit unserer Studie können wir vergleichen, inwiefern sich die Haltungen von Student*innen zur Nutzung von KI-Tools im akademischen Kontext mit den präskriptiven Empfehlungen von Barton und Pöppelbuß decken. Zudem wird dargestellt, wie Student*innen die Nutzung über diese Prinzipien hinaus beurteilen und aus welchen Gründen sich Bedenken und Akzeptanz gegenüber KI-Tools aus subjektiver Sicht ergeben.

Methodisches Vorgehen: Vom Leitfadeninterview zur inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Da unsere Forschungsfrage den aktuellen Forschungskontext explorativ bereichern soll, haben wir einen qualitativen methodischen Ansatz gewählt, um mehr über die subjektiven Haltungen der Student*innen zu erfahren. Wir haben standardisierte Leitfadeninterviews durchgeführt, die einerseits durch Erzählaufforderungen, andererseits durch gezieltes Nachfragen gelenkt wurden (Helfferich, 2014, 567). Der im Voraus festgelegte Leitfaden hat die Interviews thematisch strukturiert und gleichzeitig eine Offenheit für Äußerungen der Befragten zugelassen (Helfferich, 2014, 562). Hierdurch konnten Haltungen von Student*innen im Hinblick auf die Nutzung von KI-Tools im Schreibprozess offen gelegt werden.

Die im Leitfadeninterview gestellten Fragen sollten allgemeine Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zum Einsatz von KI-Tools im wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreibprozess erfassen. Darüber hinaus erfragte der Leitfaden, welche Vor- und Nachteile die Befragten hier sehen, welche

Haltungen sie zur Nutzung durch Mitstudent*innen einnehmen und ihre Haltung zur kostenpflichtigen Verwendung von ChatGPT. Bei der Erstellung des Leitfadens sind wir davon ausgegangen, dass Student*innen bisher wenig Erfahrungen mit der Nutzung von KI-Tools im Schreibprozess gesammelt haben. Wir sind dennoch davon ausgegangen, dass sie dies beurteilen und kritisch hinterfragen können. Insgesamt wurden neun Personen aus verschiedenen Fachbereichen und Studienabschnitten interviewt. Die Befragten waren zwischen 23 und 32 Jahre alt und identifizierten sich überwiegend als weiblich. Vier der Befragten befanden sich im Bachelorstudium, zwei der Befragten im Masterstudium und drei der Befragten waren Alumni. Sie stammen aus unterschiedlichen Studiengängen, wie z.B. Geographie, Psychologie, Jura, Lehramt, Geschichte, Management und Soziale Arbeit. Diese Auswahl der befragten Personen ermöglichte uns, ein breites Spektrum an Haltungen zu berücksichtigen. Zur Teilnahme an unserer qualitativen Studie war es außerdem keine Voraussetzung, bereits Erfahrungen mit der Nutzung von KI-Tools gesammelt zu haben, da wir davon ausgehen konnten, dass in jedem Fall ethische Standpunkte eingenommen werden können.

Die Antworten, die durch die Leitfadeninterviews gesammelt wurden, wurden aufgenommen und mit Hilfe von KI-Tools transkribiert (amberscript.com und sonix.ai). Mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde das Datenmaterial aufbereitet und geordnet (Kuckartz, 2016, 97). Textabschnitte, die thematisch kongruieren, wurden gebündelt, woraus im nächsten Schritt Kategorien abgeleitet wurden. Zwei Kategorien wurden nach den Themen der Leitfragen benannt. Diese Kategorien beinhalten Aussagen zur Haltung gegenüber KI-Tools und zu den Vor- und Nachteilen, die sich für die Schreibenden ergeben. Drei weitere Kategorien wurden induktiv angelegt. Sie betreffen die Verantwortung, die Fairness und Gleichberechtigung, und die Entwicklungshintergründe von ChatGPT. In einem letzten Schritt wurden die herausgearbeiteten Kategorien mit den KI-Ethik-Prinzipien nach Barton & Pöppelbuß (2022, 477) verglichen und diskutiert. Inwiefern die Inhalte dieser Kategorien mit den theoretischen Überlegungen, die im Vorhinein unternommen wurden, konform gehen, zeigt die Ergebnispräsentation im nächsten Abschnitt.

Ergebnispräsentation: Auswertung, Analyse und Interpretation der Leitfadeninterviews

Bei der Auswertung der Leitfadeninterviews konnten wir feststellen, dass Student*innen, die ChatGPT als Stütze im Schreibprozess sehen, eine zusagende Haltung gegenüber den KI-Tools vertreten, während die Verantwortung, Fairness, Gleichberechtigung und die Rolle der Entwicklungshintergrund von ChatGPT kritisch hinterfragt werden.

Im wissenschaftlichen Kontext dieser Untersuchung verwenden wir den Begriff KI-Tool, um ein breites Spektrum von KI-gestützten Anwendungen einzuschließen, die das studentische Schreiben unterstützen können. Jedoch liegt der Fokus in den durchgeführten Interviews eindeutig auf ChatGPT, da es als eines der prominentesten und fortschrittlichsten KI-Tools im Bereich des studentischen Schreibens gilt und eine breite Palette von Aufgaben im Schreibprozess unterstützen kann. Während die Begrifflichkeit

‘KI-Tool’ in der Ergebnisanalyse des Interviews beibehalten wurde, wurden spezifische Aussagen, Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden in Bezug auf ChatGPT intensiver betrachtet und ausgewiesen, da dies das primäre Objekt der Untersuchung darstellt.

Kritische und zusagende Haltungen zu KI-Tools

Mehr als die Hälfte der Befragten hatten keine Erfahrung mit der Nutzung ChatGPT oder ähnlichen KI-Tools. Zwei der Interviewten nutzen KI-Tools als Stütze im Schreibprozess. ChatGPT wird hier bei der Ideenfindung angewendet und deepl.com zum Übersetzen von Texten. Die Befragten, die KI-Tools bisher nicht genutzt hatten, äußerten sich trotzdem dazu, in welchen Kontexten sie diese nutzen würden und warum bzw. warum nicht.

Allgemein ließen sich zwei grundlegende Haltungen in Bezug zur Verwendung von KI-Tools für studentische Schreibearbeit ableiten: Die Befragten nahmen je nach Anwendung eine zusagende Haltung oder kritische Haltung ein. Als positiv und unterstützend wurde die KI für Aufgaben wie Findung von Formulierungen, Inspiration, oder Ideen, Erstellung von Thesen, Unterstützung bei Verständnisfragen, Finden von Definitionen oder zur Überprüfung der eigenen Arbeit wahrgenommen. Die Nutzung von ChatGPT zum Erstellen von Quellenangaben, zur kompletten Übernahme der Schreibearbeit, zum wissenschaftlichen Arbeiten, für Faktenwissen sowie für detailreiche, fachspezifische Beschreibungen wurde von den Befragten größtenteils abgelehnt bzw. kritisch betrachtet. Als ‘Grauzone’ haben wir die Nutzung von ChatGPT für als sinnlos empfundene Aufgaben identifiziert. Hier waren sich die Befragten, teils mit sich selbst, uneinig. Ein immer wieder genannter Grund für eine kritische Haltung gegenüber ChatGPT spiegelt sich in folgendem Zitat wieder:

Ein Grund, warum ich es noch nicht verwendet habe, ist weil es sich für mich auch ein bisschen so anfühlt wie betrügen. (INT1_F3)

Mit dieser Aussage tritt ein neuer wichtiger Aspekt in den Fokus: Die Wahrnehmung der Verwendung von ChatGPT als unehrliches Verhalten. Ähnlich äußerte sich auch eine andere Person:

(...) ich find’s nicht okay. Also, besonders wenn dann da der Name vom Studenten oder von der Studentin darunter steht, weil es einfach ein Plagiat ist. (INT6_F6)

In den Interviews teilten einige Student*innen die Ansicht, dass die Verwendung der von ChatGPT erstellten Texte als Ersatz für ihre eigene Leistung einem Plagiatsfall gleichkommt. Andererseits waren andere Student*innen sehr offen und positiv gegenüber der Nutzung von ChatGPT eingestellt.

Die jeweiligen Haltungen waren jedoch - wie bereits erwähnt - stark abhängig vom jeweiligen Anwendungskontext. Dies zeigt, dass die Befragten die Nutzung von KI-Tools (auch ohne vorherige Erfahrungen) bereits differenziert und in Relation zu den eigenen Fähigkeiten betrachten. Im folgenden Zitat einer befragten Person wird dies besonders deutlich:

Es hat den Vorteil, dass ich gewisse Teile von meinem Denken auf diese KI verschieben kann. Die jetzt keine Deduktion von mir brauchen (...). Man muss ja immer selber mitdenken. (INT4_F2)

Hier wird wiederum klar, dass die befragte Person ihre Arbeit nicht durch die Nutzung von ChatGPT ersetzen möchte, sondern es als genau das betrachtet und nutzt, was es schlussendlich ist: ein unterstützendes KI-Tool und kein Leistungersatz. Die Person positioniert sich außerdem als autoritär gegenüber des Tools, denn laut ihren Aussagen behält sie das 'letzte Wort'.

Ablehnende Haltungen wurden von den Student*innen unterschiedlich begründet. Eine befragte Person äußerte beispielsweise:

Ich finde, dass eine Arbeit von einem Selbst kommen sollte, man sollte seine eigenen Gedanken darin verarbeiten und eigentlich hat man ja auch seinen ganz persönlichen Stil, den sollte man dadurch auch nicht verlieren. (INT7_F3)

Diese Aussage zeigt, dass Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle in der Produktion von wissenschaftlichen Texten spielt und, dass es einigen Student*innen wichtig ist, die Autorenschaft bzw. Autorität über ihre eigenen Texte zu behalten. Ähnlich äußerte eine andere Person:

Ich kann mir vorstellen, dass man sich zu sehr darauf verlässt und dann ein überhöhtes Vertrauen in Technik hat, dass das so fehlerfrei funktioniert. Also so Sachen wie wenn man Hausarbeiten schreibt und Sachen in Zusammenhänge setzen muss, kritisch betrachten, Konzepte hinterfragen, das würde ich nicht unbedingt einer KI überlassen. (INT3_F5)

Hier spiegelt sich einerseits eine gewisse Skepsis gegenüber dem Ersetzen der eigenen Leistung durch Technik, andererseits zeigt diese Aussage, dass die eigene Kompetenz bezüglich des Schreibens und wissenschaftlichen Arbeitens als höher eingeschätzt wird als die des KI-Tools. Eine dritte Person äußerte:

Ich glaube dadurch, dass ich so erzogen wurde ohne ChatGPT im akademischen ist es für mich inzwischen nicht mehr sone Sache wo ich denke okay das würde mir ultra helfen. Weil ich halt sonen Prozess entwickelt habe. (INT3_F2)

Diese Aussage ähnelt den vorherigen Zitaten insofern, als dass auch hier die eigene Kompetenz gegenüber der KI hervorgehoben wird. Außerdem besteht bei der befragten Person ein Bewusstsein dafür, dass der eigene Schreibprozess komplex ist, erlernt wurde und nicht einfach durch ein KI-Tool zu ersetzen ist.

In diesen Aussagen der Student*innen zeigen sich ethische Überlegungen hinsichtlich der Authentizität, der Bedeutung der eigenen Kompetenzen und der Verantwortung gegenüber dem wissenschaftlichen Prozess. Die Auseinandersetzung mit der Nutzung von ChatGPT berührt somit die Fragen der Ehrlichkeit, des Vertrauens in die Technologie und die Wahrung der individuellen Schreibintegrität im akademischen Kontext.

Schreibende über die Nutzung von KI-Tools: Vor- und Nachteile der Künstlichen Intelligenz

Die Befragten sehen verschiedene Vor- und Nachteile in der Nutzung von KI-Tools und speziell ChatGPT. Als Vorteile wurden die Aspekte Zeitersparnis, Ressourcenschonung und Entlastung während des Schreibprozesses genannt. Der Aspekt der Entlastung wurde beispielsweise damit begründet, dass ChatGPT Personen beim Formulieren unterstützen könnte.

Demgegenüber stehen Nachteile, wie Glaubwürdigkeit und Wahrheitsgehalt des KI-produzierten Inhalts, Verifizierung des Inhalts, fehlende oder falsche Quellenangaben sowie die Notwendigkeit, KI-gestützte Textfassungen nachkorrigieren zu müssen. Eine Person äußerte beispielsweise:

(...) kritisch betrachten, Konzepte hinterfragen, das würde ich nicht unbedingt einer KI überlassen. (INT3_F5)

und eine weitere Person betonte:

[Es ist ein] Nachteil, dass du heute nichts verifizieren kannst. (INT6_F5)

Diese beiden Aussagen spiegeln sich auch in den Aussagen der anderen Befragten wider und zeigen, dass die Befragten den Fähigkeiten der KI generell skeptisch gegenüberstehen. Diese Skepsis bezieht sich speziell auf den Einsatz von ChatGPT für wissenschaftliche Arbeiten. Darüber hinaus aber auch auf die Nutzung von ChatGPT für das Verfassen von kreativen Texten. Eine Person äußerte beispielsweise:

Warum schreibe ich überhaupt noch kreativ? Wenn es eine KI besser für mich machen kann. Aber kann sie es wirklich besser machen?. (INT3_F8)

Die von den Befragten genannten Vor- und Nachteile spiegeln zwar nicht direkt die jeweiligen ethischen Haltungen der Student*innen wieder, bilden aber die Grundlage hierfür, da hier bereits Skepsis gegenüber und Hinterfragung des KI-Tools beobachtet werden kann.

Wer ist der Teufel? Wie die Verantwortlichkeiten in Bezug auf die Verwendung KI-generierter Schreibarbeit wahrgenommen werden

Viele der Befragten äußerten sich zum Aspekt der Verantwortung und dazu, welche Rolle die Verantwortlichkeit in ihrer Entscheidung, ChatGPT im Hochschulkontext zu nutzen, spielt. Folgende Aussage einer befragten Person verdeutlicht, dass es aktuell unklar ist, wer genau die Verantwortlichkeit für die Nutzung von ChatGPT trägt:

Deswegen ist jetzt die Frage, wer trägt wirklich Schuld daran, oder wer ist die moralisch oder ethisch nicht vertretbare Person dabei? Ist natürlich nicht so nice, wenn man selber Arbeit reingesteckt hat. (...) (INT3_F5) Ist es die Person? Ist es das System? Ist es die Lehrkraft?. (INT3_F6)

Darüber hinaus äußerte sich eine andere Person kritisch dazu, dass die verantwortungsvolle Nutzung von ChatGPT in der Hand jener Menschen liegt, die es nutzen:

GPT ist nicht der Teufel. Man soll es auch nicht verteufeln. (...) Und ich finde bei einer KI muss man da ganz stark aufpassen, weil innerhalb dieses kapitalistischen Systems KI eher (...) es wird ein Problem sein wenn Leute die Profit machen wollen KI in die Hände kriegen. (...) KI selbst ist nicht die Bedrohung, es ist der Mensch, der es in der Hand hält. (INT4_F6)

In ähnlicher Weise wie bei den zuvor genannten Aspekten, wie der Selbstwirksamkeit oder der Autorität der Befragten gegenüber KI-Tools, zeigt sich hier, dass die befragte Person sich selbst einen gewissen Handlungsspielraum zuschreibt.

Einige Student*innen äußerten diesbezüglich den Wunsch nach klaren Vorschriften:

Ich glaube, wenn die Uni klar sagen würde ‚ihr dürft das machen‘ oder ‚ihr dürft das nicht machen‘, dann kann das ja jede Person entscheiden und dann ist es mir glaube ich egal. (INT2_F6)

In dieser Aussage bleibt der Handlungsspielraum für Individuen bestehen, wobei die Verantwortlichkeit zwischen Individuen und der institutionellen Ebene in Relation gesetzt wird. Ähnlich äußerte sich eine andere Person:

(...) es sollte generell eine klare Vorschrift geben, ob man es verwenden darf oder nicht. Und vielleicht auch angeben, wenn man es verwendet. (INT5_F6)

Hier wird der Aspekt der Verantwortlichkeit auch mit dem Begriff der Transparenz in Verbindung gesetzt. Eine verantwortliche Nutzung von ChatGPT setzt in den Augen der Befragten also einerseits klare Regelungen von Seiten der Hochschule, andererseits aber auch Eigenverantwortlichkeit und Transparenz auf Seiten der Student*innen voraus. Die Verantwortung für die Nutzung von ChatGPT wird demnach als geteilt zwischen Student*innen und Hochschulen gesehen.

Spannungsfeld Fairness und Gleichberechtigung: Die Wahrnehmung von KI-Tools als klassistisches Phänomen

Zwei weitere wichtige Aspekte, die in den Interviews aufgegriffen wurden, sind Fairness und Gleichberechtigung. Die Verwendung von KI-Tools wurde von vielen der Interviewten als unfair gegenüber anderen Student*innen, die diese Tools nicht nutzen, gesehen. Dies hängt vor allem mit den oben bereits genannten Vorteilen, die die Befragten der Nutzung von ChatGPT zuschreiben, zusammen. Es wird als ungerecht empfunden, dass sich Anwender*innen stundenlanges Recherchieren, Arbeiten und Texten ersparen und die Mehrarbeit der Nicht-Nutzung nicht honoriert wird.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass Fairness und Gleichberechtigung wichtige Aspekte sind, die von den Student*innen im Kontext mit der Nutzung von KI-Tools wie ChatGPT thematisiert wurden. Besonders die kostenpflichtige Nutzung von GPT-4 verstärkt den Eindruck und wird von einigen Befragten als klassistisches Phänomen wahrgenommen, was durch folgendes Zitat deutlich wird:

(...) Menschen die sich das leisten können, können sich dann halt Sachen schreiben lassen und marschieren dann halte einfach da durch, Menschen die das Geld jetzt vielleicht nicht haben – ich meine gerade Studierende sind ja jetzt nicht die vermögendste Gesellschaftsgruppe, so deswegen ja, natürlich ne, es ist irgendwie nen klassistisches Ding (...). (INT1_F6)

Ähnlich drückt es eine weitere befragte Person aus:

Leute die das Geld haben, haben immer den Vorteil. Für alle Sachen. Und bei ChatGPT 4 ist das nicht anders. Die werden dann einfach den Zugang haben zu der besseren Software, als sagen wir mal die Plebejer, die nur ChatGPT 3 verwenden können. (INT4_F5)

Aus Sicht der Student*innen soll hier eine Lösung gefunden werden, die (finanzielle) Gleichberechtigung unter Anwender*innen in den Vordergrund stellt:

Aber vielleicht können ja dann Unis auch so Zugänge dazu bereitstellen, oder? Weil ich finde, das sollte allen Leuten gleichermaßen möglich sein oder eben nicht möglich sein. Und wenn man dann Geld bezahlen muss dann schließt das halt Leute aus die sich das nicht leisten können. (INT2_F7)

Dieser Punkt hängt mit dem bereits aufgekommenen Aspekt der Verantwortlichkeit zusammen, denn einige der Befragten sehen es als Aufgabe der Hochschule, hier mit klaren Regelungen für Fairness und Gleichberechtigung zu sorgen. Die Student*innen sehen also die Notwendigkeit einer Lösung, die eine finanzielle Gleichberechtigung unter den Anwendern gewährleistet, möglicherweise durch die Bereitstellung von Zugängen durch die Hochschulen. Dieser Aspekt steht in Verbindung mit der Verantwortlichkeit der Hochschulen, wie bereits genannt, klare Regelungen für mehr Fairness und Gleichberechtigung in Bezug auf den Umgang von KI-Tools zu etablieren.

Die Rolle der Entwicklungshintergründe von ChatGPT

In Bezug auf den Hintergrund von ChatGPT existieren verschiedene Haltungen unter den Interviewten. Wenige Student*innen zeigen sich kritisch gegenüber den Entwicklungsbedingungen von ChatGPT, was durch folgende Aussage deutlich wird:

Wenn man sich anschaut, wie es entwickelt wurde, mit Leuten, die sehr, sehr schlecht bezahlt werden, in dritte Welt Ländern, ich weiß dann nicht, ob man wirklich sagen kann 'es ist free und open source' und so weiter. Natürlich haben wir den Zugang dazu, aber es mussten ja trotzdem Leute dafür zahlen, die halt nicht wir sind. Und natürlich hat es auch negative Konsequenzen, wenn wir dafür zahlen müssen. Wenn dieses Geld dafür genutzt werden würde um Leuten, die daran arbeiten zu bezahlen, dann wäre es glaube ich eine gute Sache. (INT3_F7)

Dieser Aspekt wurde jedoch nur von einer der befragten Personen aufgegriffen, was auch mit einem mangelndem Aufklärungsstatus über die Entwicklungshintergründe von ChatGPT zusammenhängen kann. Dennoch stellt diese Perspektive einen wichtigen Aspekt für zukünftige Regelungen der Hochschule bezüglich der Nutzung von ChatGPT dar, da hier ein zentrales ethisches Problem aufgegriffen wird, was letztendlich auch mit der zuvor beschriebenen Frage der Verantwortlichkeit zusammenhängt.

Andere der Befragten äußerten sich positiv zur Weiterentwicklung und finanziellen Unterstützung von ChatGPT:

Ja eigentlich würde das Ansehen dadurch steigen, weil dann muss man wenigstens etwas dafür zahlen. Was da die Leute im Hintergrund in den letzten Jahren geleistet haben, an Arbeit reingesteckt haben, dass die dann auch einmal eine Entschädigung dafür bekommen. (INT9_F6)

Ähnlich positiv äußerte sich eine weitere Person:

Und dass es dann später qualitativ hochwertiger ist und immer mehr verbessert wird. Weil wenn mehr Geld da ist, dann wird die Weiterentwicklung wahrscheinlich auch leichter fallen. (INT5_F7)

Diese Gruppe macht sich für die Entlohnung der Entwickler*innen stark und sieht das Potenzial der Technologie, den akademischen Schreibprozess zu verbessern und innovative Lösungen für den Bildungsbereich anzubieten. Die unterschiedlichen Standpunkte verdeutlichen die Komplexität der

Wertehaltung rund um den Einsatz von KI-Tools im akademischen Schreibprozess und zeigen, dass es wichtig ist, die Meinungen und Bedenken der Student*innen in Betracht zu ziehen, um eine verantwortungsvolle Entwicklung und Nutzung von KI-Tools, allem voran ChatGPT, zu gewährleisten.

Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die erhobenen Daten der aufgezeigten Forschung gegenübergestellt. Die Diskussion verdeutlicht, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen sich zwischen den subjektiven Perspektiven der befragten Student*innen und dem von uns herangezogenen theoretischen Modell finden lassen.

Zwei Aspekte konnten besonders stark in den Interviews wiedergefunden werden, nämlich die der Autonomie und der Gerechtigkeit. Aspekte der Autonomie decken sich, so wie diese von den Student*innen aufgegriffen wurden, stark mit den präskriptiven Vorstellungen von Barton und Pöppelbuß (2022, 477). So bestand unter den Befragten ein starkes Bewusstsein für die Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung ihrer Autonomie im Umgang mit KI-Tools wie ChatGPT. Die Interviews haben gezeigt, dass dieses Bewusstsein bereits intrinsisch vorhanden ist. Der Aspekt der Autonomie ließ sich durch die Interviews auch weiter ausdifferenzieren, da die Befragten die Notwendigkeit für einen eigenen Handlungsspielraum, das Beharren auf ihre persönlichen Kompetenzen und ihre Selbstwirksamkeit betonten.

Eine ethische Nutzung von ChatGPT impliziert für die Befragten auch Gerechtigkeit. Hier wurde insbesondere auf Gerechtigkeit unter Student*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Ressourcen, aber auch auf Gerechtigkeit im Entwicklungskontext von ChatGPT eingegangen. Einige der Befragten brachten dies mit einer Handlungsnotwendigkeit von Seiten der Hochschule in Verbindung, was darauf schließen lässt, dass dieser Aspekt als besonders gefährdet wahrgenommen wird.

Die Richtwerte Autonomie und Gerechtigkeit wurden von den Befragten mit der Frage der Verantwortlichkeit in Verbindung gebracht. Verantwortlichkeit stellte ein zentrales Anliegen der Befragten dar, und auf die Frage, wer für die Nutzung von ChatGPT die Verantwortung trägt, und wie dies gekennzeichnet ist, muss eingegangen werden, um einen autonomen und gerechten Umgang mit dem KI-Tool zu gestalten. Jobin (2019, 10) identifiziert in einer quantitativen Studie auf globaler Ebene die Verantwortlichkeit (responsibility) als eigenes Prinzip im Kontext von Integrität, Verdeutlichung der Zuweisung von Verantwortlichkeiten und rechtlicher Haftung.

Argumente für einen transparenten Umgang mit ChatGPT wurden zwar von den Befragten gegeben, jedoch in einem anderen als dem von Barton und Pöppelbuß gemeinten Sinne. Während Barton und Pöppelbuß (2022, 477) von Transparenz als Aufklärung von Nutzer*innen einer KI sprechen, wünschten sich einige der Befragten Transparenz in der tatsächlichen Nutzung, sprich als leitendes Prinzip für, von Hochschulen verfassten, Regelungen, welches eingesetzt werden soll, um das Einhalten anderer Prinzipien (wie beispielsweise Gerechtigkeit und Nicht-Boshaftigkeit) zu gewährleisten.

Damit KI Akzeptanz finden kann, ist Transparenz auf mehreren Ebenen essentiell. Das *Fraunhofer-Institut für intelligente Analyse- und Informationssysteme* benennt zwei Aspekte der Transparenz. Einerseits müssen entsprechende Informationen, die den Umgang mit KI erfordern, verfügbar sein.

Nutzer*innen sollen dadurch auf mögliche Risiken, den Zweck der Anwendung und Informationen zur Sicherheit aufmerksam gemacht werden. Andererseits soll auch der Output der KI für die Nutzer*innen so erfolgen, dass die Interpretierbarkeit, Nachverfolgbarkeit und Reproduzierbarkeit gegeben sind (IAIS 2019, 17).

Die Aussagen der Befragten thematisieren kaum, zu welchem übergeordneten Zweck ChatGPT und ähnliche Tools verwendet werden und die Wohltätigkeit bzw. Nicht-Boshaftigkeit dieser Zwecke wurde nicht hinterfragt. Einzig im Hinblick auf wissenschaftliche Integrität und auf die Entwicklungsbedingungen von ChatGPT wurden diese Aspekte implizit angerissen.

Das Thema des Datenschutzes stellte in den Interviews einen blinden Fleck dar. Keine der befragten Personen ging hierauf ein. Da die Gefährdung von Datenschutz im Kontext von KI sonst ein großes Thema ist, fällt dies besonders auf. Diese Beobachtung steht vor allem auch in Kontrast dazu, dass viele der Befragten Gleichberechtigung als besonders gefährdet sehen. Dies könnte einerseits auf ein starkes Vertrauen in die Technik selbst, andererseits aber auf eine mangelnde Reflektion gegenüber ChatGPT zurückgeführt werden. Da der Datenschutz jedoch auch mit den weiteren Prinzipien zusammenhängt und zur Erhaltung von beispielsweise Transparenz und Wohltätigkeit notwendig ist, wäre es demnach notwendig, dass sich Student*innen konkreter mit dem Thema Datenschutz in Bezug zur KI auseinandersetzen. Ob diese Auseinandersetzung in der Verantwortlichkeit der Hochschule oder der Student*innen selbst liegt, bleibt offen.

Conclusio

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Untersuchung der Werte und Prinzipien von Student*innen zur Nutzung von KI-Tools interessante neue Einsichten und Impulse für weitere Forschung hervorgebracht hat. Die Student*innen nahmen jeweils differenzierte Haltungen gegenüber der Nutzung von KI-Tools in verschiedenen Kontexten ein und äußerten unterschiedliche Meinungen bezüglich der Vor- und Nachteile von ChatGPT als Hilfsmittel für die wissenschaftliche Schreibe. Hier wurde von Seiten der Befragten besonders der Wunsch nach Autonomie und eigenem Handlungsspielraum hervorgehoben, aber auch Skepsis gegenüber der Technik. Des Weiteren wurden Fragen zur Verantwortlichkeit, zur Fairness der Nutzung sowie zu den Entwicklungshintergründen von ChatGPT aufgeworfen und kritisch betrachtet.

Die ethische Orientierung der Befragten deckt sich teilweise mit dem präskriptiven Modell nach Barton und Pöppelbuß (2022, 477), vor allem im Bezug auf die autonome, transparente und gerechte Nutzung von ChatGPT. Es fällt jedoch auf, dass wichtige Aspekte gar nicht oder nur marginal von den Befragten adressiert wurden, wie z.B. der Datenschutz, oder die wohltätige bzw. nicht boshafte Nutzung von KI-Tools. Zusätzlich gingen viele der Befragten auf den Aspekt der Verantwortlichkeit ein.

Aus diesen genannten Schlussfolgerungen gehen die wichtigsten ethischen Werte, Prinzipien und Anliegen aus studentischer Sicht hervor. Die unten angeführten Aufzählungen sind als "Ethische Haltungen von Student*innen und Alumni zur Verwendung von ChatGPT im Hochschulkontext" betitelt und verdichten die Einstellungen der befragten Personen rund um die ethische Nutzung von KI. Adressat*innen dieser Ergebnisse sind somit Nutzer*innen von KI und Lehrende an Hochschulen.

Dieser Zielgruppe möchten wir Orientierung rund um die Gestaltung studentischen Schreibens geben, um den Einsatz von KI im Hochschulkontext sinnvoll und nach Vorstellungen der Nutzer*innen zu lenken. Hierfür beschreiben wir zusätzlich entsprechende Handlungsstrategien, die darstellen, wie der praktische Umgang mit KI-Technologien an den Universitäten gestaltet werden kann.

Ethische Haltungen von Student*innen und Alumni zur Verwendung von ChatGPT im Hochschulkontext

- **Autonomie:**
Das selbstwirksame Handeln und das Vertrauen auf die eigenen Kompetenzen ist den Studierenden, die ChatGPT bereits genutzt und noch nicht genutzt haben, wichtig.
- **Verantwortlichkeit:**
Studierende möchten im individuellen Schreibprozess selbstverantwortlich agieren. Gleichzeitig ist es den befragten Personen wichtig, dass es Regelungen und Vorgaben von Seiten der Hochschule gibt.
- **Gerechtigkeit und Fairness:**
Eine (finanzielle) Gleichberechtigung in Bezug auf die Ressourcen soll für die Nutzer*innen gewährleistet sein. Menschen, die für die Entwicklung von ChatGPT verantwortlich sind, sollen fair entlohnt werden.
- **Transparenz:**
Die Nutzer*innen von ChatGPT sollen über die Entwicklungshintergründe von ChatGPT in Kenntnis gesetzt werden. Die Inanspruchnahme von ChatGPT für das studentische Schreiben soll transparent gemacht werden.
- **Datenschutz:**
Das Thema Datenschutz stellt einen blinden Fleck dar. In Bezug auf KI ist Datenschutz essentiell, doch bleibt offen, ob die Verantwortung bei den Hochschulen oder bei den Student*innen liegt.

Die Erkenntnisse lassen Rückschlüsse auf die Bedenken und Perspektiven der Student*innen bezüglich der Nutzung von KI-Tools zu. Dies kann Hochschulen dabei unterstützen, Aufklärung, angemessene Richtlinien und Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln, um den verantwortungsvollen Einsatz von KI-Tools wie ChatGPT und deepL.com zu gestalten. Es spiegelt außerdem, welche Aufgaben von Studierenden als sinnvoll eingeschätzt werden, da bei als "sinnlos" empfundenen Aufgaben die Akzeptanz der Nutzung von ChatGPT deutlich höher ist. Auch diese Erkenntnis kann in die zukünftige Gestaltung der Hochschulbildung eingespeist werden.

Als konkrete Handlungsempfehlung weisen wir auf die klare Verteilung von Verantwortlichkeiten und das Schaffen von Transparenz im Umgang mit ChatGPT hin, um auf die von Student*innen angesprochenen Aspekte der Autonomie und der Gerechtigkeit einzugehen.

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit wird dies schon teilweise verwirklicht, beispielsweise durch die Aufnahme einer Klausel zur Verwendung von KI in der vorgegebenen eidesstattlichen Erklärung für Abschlussarbeiten der Universität Klagenfurt sowie an der Fachhochschule Kärnten im Juli 2023. Zudem ist aus dem Lehrveranstaltungskatalog des Schreibcenters der Universität Klagenfurt zu entnehmen, dass im Wintersemester 2023/24 vier verschiedene Kurse und Seminare¹ für die Studierenden angeboten werden, deren Inhalte sich dem studentischen Schreiben bzw. dem wissenschaftlichen Arbeiten mit und ohne KI widmen. Dies zeigt, dass auf den aktuellen technischen Fortschritt reagiert wird und den Studierenden die Möglichkeit geboten wird, sich mit KI im individuellen Schreibprozess auseinanderzusetzen.

Um Gerechtigkeit zu fördern, können in den Lehrveranstaltungen Arbeitsgruppen gebildet werden. Studierende, die über keinen (mobilen) Zugang zu KI wie ChatGPT verfügen, erhalten durch die Maßnahme eines adäquaten Arbeitssettings die Möglichkeit, KI anzuwenden bzw. auszuprobieren. Darüber hinaus können heterogene Arbeitsgruppen gebildet werden, damit Studierende mit Erfahrung im Umgang mit KI (im Schreibprozess) ihre Kenntnisse an Studierende ohne Erfahrung weitergeben können. Diese gegenseitige Unterstützung kann der Chancengleichheit im studentischen Unterricht förderlich sein und helfen, Hierarchiestrukturen zu lösen.

Offen bleibt, inwiefern Hochschulen und Student*innen sich zukünftig zu prekären Entwicklungshintergründen von ChatGPT positionieren. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auch, dass die Entwicklungshintergründe von ChatGPT, sowie das Thema Datenschutz als bisher blinde Flecken in aktuelle Diskurse zur Nutzung von ChatGPT im Hochschulkontext verstärkt miteinbezogen werden sollten.

Hinsichtlich der Limitationen, die unsere Studie aufweist, sollen die Ergebnisse dieser Arbeit nicht als absolut, sondern lediglich als richtungsweisend für Regelungen und die Gestaltung der Lehrveranstaltungen an Hochschulen sowie für die weitere Forschung verstanden werden. Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die Ergebnisse des Datenmaterials auf die Meinungen einer kleinen Gruppe von Personen (9 Personen) beziehen und nicht alle Personen bereits praktische Erfahrungen mit ChatGPT machen konnten. Aus diesen Gründen sind die Erkenntnisse nicht generalisierbar und sollen vielmehr als Impuls für weitere (praktische) Forschungsarbeit dienen.

Zukünftige Studien könnten eine größere Stichprobenzahl oder quantitative Ansätze nutzen, um eine umfangreichere Sichtweise auf die Werte und Prinzipien in der Nutzung von KI-Tools im Schreibprozess der Student*innen zu erhalten. Anschließende Forschung kann z.B. auch genauer auf die ethische Nutzung von KI-Tools in spezifischen Anwendungskontexten eingehen, oder auf die Frage, wie die individuelle ethische Positionierung mit den soziokulturellen Kontexten der Student*innen zusammenhängt. Im Hinblick auf den rasanten Einzug von KI-Tools in den (universitären) Alltag bleibt es außerdem spannend, inwiefern sich die ethischen Haltungen von Student*innen zukünftig verändern werden.

1 Die Kurse bzw. Seminare sind unter den Titeln "Start in die Bachelorarbeit: Planungsprozesse gestalten mit und ohne KI-Tools", "Die Bachelorarbeit: Schreib- und Überarbeitungsprozesse gestalten mit und ohne KI-Tools", "KI-Tools für das wissenschaftliche Arbeiten" und "Kritisches Denken und Argumentieren (mit und ohne KI)" im Lehrveranstaltungskatalog der Universität Klagenfurt zu finden (siehe Quellenverzeichnis).

Literaturverzeichnis

Barton, M., & Pöppelbuß, J. (2022). Prinzipien für die ethische Nutzung künstlicher Intelligenz. HMD 59, 468–481. <https://doi.org/10.1365/s40702-022-00850-3>

Fyfe, P. (2022). How to cheat on your final paper: Assigning AI for student writing. AI & Soc 38, 1395–1405. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01397-z>

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (559-574). Wiesbaden: Springer VS. titut für intelligente Analyse und Informationssysteme IAIS.

Jobin, A., Ienca M., Vayena E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. Nat Mach Intell, 1, 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Mason, R. (1986). Four ethical issues of the information age. MIS Q, 10(1), 5–12. <https://doi.org/10.2307/248873>

Pieper, A. (2017). Einführung in die Ethik. Tübingen: A. Francke Verlag.

von Garrel, J., Mayer J., Mühlfeld M. (2023). Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co. Darmstadt: Hochschule Darmstadt. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-395

Weßels, D., & Meyer, E. (2021). Original oder Plagiat? Der schnelle Weg zur wissenschaftlichen Arbeit im Zeitalter künstlicher Intelligenz. INFORMATIK 2020. https://doi.org/10.18420/inf2020_66

Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: KI-Ethik-Prinzipien nach Barton und Pöppelbuß (2022, 477; in Anlehnung an Floridi et al. 2018; Jobin et al. 2019; Manzeschke 2021; Mason 1986; eigene Darstellung)

Quellenverzeichnis

IAIS Fraunhofer-Institut für intelligente Analyse und Informationssysteme: Vertrauenswürdiger Einsatz von künstlicher Intelligenz. Handlungsfelder aus philosophischer, ethischer, rechtlicher und technologischer Sicht als Grundlage für eine Zertifizierung von künstlicher Intelligenz. https://www.iais.fraunhofer.de/content/dam/iais/not_used/kinrw/Whitepaper_KI-Zertifizierung.pdf (Abruf am 09.10.2023)

Lehrveranstaltungskatalog der Universität Klagenfurt: <https://campus.aau.at/index/suchformular.jsp?typ=lvs> (Abruf am 09.10.2023)



Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte durch Geographielehrkräfte

Saskia Steingrübl, Alexandra Budke
(Institut für Geografiedidaktik, Universität zu Köln)

Abstract:

Textbeurteilungen sowie implizierte Fehlerkorrekturen sind erste Schritte zur Diagnose von Schüler*innenkompetenzen, anschließender Rückmeldung und Förderung. Insbesondere das argumentative Schreiben stellt im Geographieunterricht eine große Relevanz, jedoch gleichzeitig eine Herausforderung dar – Geographielehrkräfte müssen hierbei vielerlei Kriterien bei der Beurteilung berücksichtigen. Im Zuge einer explorativen, qualitativen Studie anhand von leitfadengestützten Interviews und Videoanalysen von digitalen Textbeurteilungen wird untersucht, wie Geographielehrkräfte bei der Korrektur argumentativer Schüler*innentexte vorgehen, welche Korrekturmethode und Beurteilungskriterien sie auswählen und welche Einstellungen zur Funktion der Textbeurteilung sie haben. Es wird deutlich, dass sprachliche Kriterien bei der Korrektur im Vordergrund stehen, die Korrekturmethode stark variieren, lehrkraftabhängig und nicht standardisiert sind.

Text assessment and implicit error correction are the first steps in diagnosing students' competence, subsequent assessment, feedback and support. In particular, argumentative writing is very relevant in geography education, but at the same time it is challenging - geography teachers have to consider many criteria when assessing it. An exploratory, qualitative study based on guided interviews and video analysis of digital text assessments examines how geography teachers go about correcting students' argumentative writing, what correction methods and assessment criteria they choose, and what attitudes they have towards the function of text assessment. It becomes clear that linguistic criteria are at the forefront of correction, that correction methods vary widely, depend on the teacher and are not standardised.

Keywords: Textbeurteilung, argumentative Texte, Beurteilungskriterien, Geographielehrkräfte, Lehrkraftkompetenzen, Textkorrektur

Empfohlene Zitierweise:

Steingrübl, S., & A. Budke (2023): Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte durch Geographielehrkräfte. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 9, 71-102. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230904>



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.

Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte durch Geographielehrkräfte

Saskia Steingrübl, Alexandra Budke
(Institut für Geografiedidaktik, Universität zu Köln)

Einleitung

Rotstift, Wegstreichen, Dranschreiben – Textbeurteilungen gehören zum Alltag der meisten Geographielehrkräfte. Schüler*innen produzieren Texte, Lehrkräfte sammeln diese teilweise ein, korrigieren und geben sie zurück. Es werden dabei unterschiedliche Textsorten von den Schüler*innen geschrieben, u.a. Argumentative. Ein argumentativer Text ist dabei eine schriftliche Darstellung von Thesen, die durch Geltungsbeziehungen mit Daten verknüpft werden, um die Adressat*innen zu überzeugen (Toulmin, 1996; Kopperschmidt, 2000). Das Ziel beim Schreiben argumentativer Texte im Geographieunterricht ist unter anderem die Förderung systemischen Verständnisses für komplexe Sachverhalte, der fachlich begründeten Urteilsbildung, der Vermittlung von Argumentationskompetenzen und sozialen Kompetenzen, der Problemlösungsfähigkeit sowie die Vorbereitung auf die Teilhabe an gesellschaftlichen Debatten und demokratischen Prozessen (Budke, 2020; Budke & Meyer, 2015 u.v.m). Dazu müssen Schüler*innen oftmals ökologische, ökonomische, soziale, räumliche und zeitliche Beurteilungskriterien in Verbindung bringen, abwägen und in ihrer Bedeutung für die Fragestellung beurteilen und kritisch Stellung nehmen. Studien zeigen, dass Schüler*innenkompetenzen in diesem Bereich ausbaufähig sind und daher im Unterricht gefördert werden sollten (Zohar & Nemet, 2002; Sandoval & Millwood, 2005; Sampson & Clark, 2007; Von Aufschnaiter et. al., 2008; Budke & Uhlenwinkel, 2011; IQB, 2014; Pohl, 2014; Budke & Kuckuck, 2017). Die Korrektur von argumentativen Texten kann zum einen dazu dienen, Entwicklungsstände zu diagnostizieren und zielgenau Defizite zu fördern und zum anderen die Leistung zu beurteilen und Rückmeldung zu geben. An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Kriterien Lehrkräfte bei der Beurteilung von argumentativen Schüler*innentexten beachten und wie sich der Beurteilungsvorgang gestaltet. Bislang gibt es in der Geographiedidaktik lediglich Studien, welche die Schüler*innenkompetenzen bezüglich argumentativer Texte untersucht haben (Budke et. al., 2010; Budke & Uhlenwinkel, 2011; Budke & Kuckuck, 2017) und eine Untersuchung, die sich auf die Beurteilung von Abiturklausuren bezieht (Weiss et. al., 2013). In weiteren Fachdidaktiken zeigen Studien, welche Kriterien Lehrkräfte bei der Beurteilung von Texten (Busch & Ralle, 2013; Rüede & Weber, 2009; Feser & Höttecke, 2016), welche jedoch nicht argumentativ sind, anwenden. In den Sprachdidaktiken spielt die Thematik der Lehrkraftkompetenzen bezüglich der Textbeurteilung eine größere Rolle. Dennoch gelten für den Fachunterricht teils andere Beurteilungskriterien, welche die Fachinhalte in den Vordergrund stellen, was sowohl die Bildungsstandards und Kernlehrpläne als auch die daraus resultierenden Bewertungskriterien für die Abituraufgaben zeigen (KMK, 2005; DGfG, 2020). Somit handelt es sich bei der nachfolgenden Untersuchung der Lehrkraftkompetenzen bezüglich der

Textbeurteilung argumentativer Schüler*innentexte im Geographieunterricht um ein Desiderat. In der Studie werden somit folgende Forschungsfragen untersucht:

- Wie gehen Geographielehrkräfte bei der Beurteilung von argumentativen Schüler*innentexten vor?
- Welche Kriterien nutzen Geographielehrkräfte zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte?
- Welche Methoden verwenden Geographielehrkräfte zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte?

Zehn Geographielehrkräfte wurden im Rahmen qualitativer Leitfadeninterviews zunächst zu ihrer Selbsteinschätzung und ihrem Unterrichtshabitus bezüglich der Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte befragt. Anschließend wurden sie gebeten, einen argumentativen Schülertext zu korrigieren. Die Gedanken beim Beurteilungsprozess der Lehrkräfte wurden durch Laut-Denken parallel zur Videographie der Textkorrektur erfasst.

Im Folgenden werden zunächst die Herausforderungen beim argumentativen Schreiben dargestellt sowie Studienergebnisse zum Thema präsentiert. Daran anknüpfend erfolgt eine definitorische Abgrenzung der Begriffe ‚Korrektur‘, ‚Textbeurteilung‘ und ‚Textfeedback‘. Anschließend werden Methoden und Grundsätze der Textbeurteilung dargelegt und der aktuelle Forschungsstand zu Schüler*innentextbeurteilungen im Fachunterricht aufgezeigt sowie der aktuelle Diskurs und Forschungsstand der Textbeurteilungskompetenzen von Lehrkräften im Fachunterricht beschrieben. Daraus resultierend wird die Forschungsmethodik erläutert und es werden literaturbasiert Kriterien für die Textbeurteilung argumentativer Schüler*innentexte entwickelt. Schlussendlich werden die Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert sowie ein Ausblick für die (Hoch-)Schullehre und Forschung gegeben.

Theoretische Hintergründe

Schriftliche Argumentation als Herausforderung im Unterricht

Schriftliche Argumentationen sind aus dem Fachunterricht nicht wegzudenken. Speziell im Geographieunterricht sind sie ein Mittel, um verschiedene Akteur*innenpositionen, Raumnutzungskonflikte und Umwelt- und Gesellschaftsprobleme anhand von diversen kontinuierlichen und diskontinuierlichen Materialien auszuhandeln. Dabei werden vielfältige Konflikte auf unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Maßstabsebenen behandelt, um kreative Lösungsansätze zu finden, darüber zu informieren und Rezipient*innen von der eigenen Meinung zu überzeugen. Diese kommunikative Aushandlung von Problemen spielt eine wichtige Rolle bei der gesellschaftlichen Teilhabe (Budke & Meyer, 2015). Zudem ist Argumentation ein Bestandteil der Wissenschaft, welcher dazu dienen kann, Sachverhalte zu erklären, zu diskutieren und weiterzudenken, um zu Lösungsansätzen von aktuellen oder zukünftigen Problematiken zu gelangen (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007). Dies gilt dabei für alle Fachdidaktiken, denn das schriftliche Argumentieren dient insbesondere dazu, das Verständnis fachlicher Inhalte zu stärken (Budke & Meyer, 2015). Dabei ist das schriftliche Argumentieren eine äußerst komplexe Handlung, bei der viele Teilkompetenzen zum Einsatz kommen: Schüler*innen

müssen dabei beispielsweise über das fachsprachliche Vokabular, argumentative Handlungsschemata und Wissen über typische Textstrukturen verfügen. Im Bereich der methodischen Kompetenzen müssen sie fachbezogene Argumentationsmuster sowie fachtypische Gütekriterien anwenden können. Dabei ist die Materialauswertung ein wichtiger Bestandteil, um fachlich gültige und passende Belege für die eigenen Argumente zu nutzen. Darüber hinaus müssen Schüler*innen dabei Vorwissen über fachinhaltliche Belange zu Akteur*innen, Positionen und Fakten und „Wissen über fachliche Relevanz der Fragestellung, fachlichen Eignung von Belegen, fachliche Gültigkeit von Geltungsbeziehungen“ (Budke, 2021) verfügen. Während sprachliche Register überwiegend fächerübergreifend ähnlich und relevant sind, so sind die methodischen und fachinhaltlichen Anforderungen der Fächer verschieden und unterschiedlich gewichtet. So spielt beispielsweise das kartenbasierte Argumentieren und die damit einhergehenden fachlichen Kompetenzen im Geographieunterricht eine relevantere Rolle als beispielsweise in der Deutschdidaktik. Im Folgenden werden die Herausforderungen von Schüler*innen beim schriftlichen Argumentieren dargestellt, welche sich aus der großen Anzahl an benötigten Teilkompetenzen ergeben.

Studien zum schriftlichen Argumentieren in den Fachdidaktiken zeigen, dass Schüler*innen Argumente teilweise formulieren können, jedoch Schwierigkeiten mit dem multiperspektivischen Argumentieren, dem Materialbezug (Hindmarsh & Budke, 2023) und bei der Einbindung relevanter Informationen aus dem Fachunterricht haben (Budke & Uhlenwinkel, 2011; Sandoval & Millwood, 2005; Kelly & Bazerman, 2003). Diese werden selten mit eigenen Ideen verknüpft (Sandoval & Millwood, 2005) und die Argumente unzureichend durch Belege gestützt (ebd. ; Zohar & Nemet, 2002). Des Weiteren wurden Probleme mit dem Bilden eines ‚roten Fadens‘ innerhalb ihres Textes sowie der sinnvollen Verknüpfung von Inhalten festgestellt (Sampson & Clark 2008). Erkenntnisse aus der Deutschdidaktik bezüglich der Schüler*innenkompetenzen beim argumentativen Schreiben zeigen, dass Schüler*innen Schwierigkeiten beim Verfassen dieser Textsorte haben (Spiegel 2006; Petersen 2013; Stimming 2019): beispielsweise bei der Strukturierung der Argumentation (Becker-Mrotzeck, 2017).

Über die Referenzgruppe der Schüler*innen hinaus, gibt es in der Geographiedidaktik ebenso Studien zur schriftlichen Argumentationskompetenz, welche die Kompetenzen angehender Geographielehrkräfte untersuchten. Diese zeigten, dass die Studierenden zwar mehr geographisch relevante Argumente in ihren Texten verarbeiteten als die Schüler*innen (Budke & Uhlenwinkel, 2011), dennoch Schwierigkeiten bei der Einbindung von Gegenargumenten, Formulierung von Quellenbezügen und -verweisen, der genaueren Beschreibung der Bedingungen, unter denen die Argumente gelten und der Integration von Raumbezügen sowie einer generellen multiperspektivischen Darstellung des Sachverhaltes haben (Budke & Kuckuck, 2017). Des Weiteren gelingt es ihnen nicht immer logische Verbindungen zwischen Behauptungen und Belegen herzustellen und Argumente vollständig darzustellen (Budke et. al., 2010).

Aus dem Forschungsstand geht hervor, dass bereits einige Studien zu Argumentationskompetenzen vorliegen. Daraus ergibt sich der Bedarf an Förderung. Diese sollte an der Textbeurteilung und Kompetenzdiagnose der Lehrkräfte anknüpfen. Dazu benötigen Lehrkräfte selbst unterschiedliche Kompetenzen: eigene Argumentationskompetenzen, Textbeurteilungskompetenzen und

Feedbackkompetenzen bezüglich argumentativer Texte, um Beurteilungskriterien ableiten zu können. Diesbezüglich liegen speziell für schriftliche Argumentationen im Geographieunterricht keine Studien vor. Die nachfolgende Studie wird hierbei auf die Textkorrektur und -beurteilung durch Geographielehrkräfte fokussieren. Wie die Begrifflichkeiten dabei unterschieden werden, zeigt das nächste Kapitel.

Lehrkrafthandlungen im Überblick: Korrektur, Beurteilung, Diagnose & Feedback

Korrektur, Textbeurteilung, Diagnose, Feedback – Zunächst scheint es sinnvoll bei der Vielzahl von Begrifflichkeiten einen definitorischen Überblick zu geben, um die Unterschiede und damit auch die Handlungsfelder von Lehrkräften aufzuzeigen. Zur Übersicht soll Abbildung 1 die einzelnen Lehrkraft- und Schüler*innenhandlungen verdeutlichen, abgrenzen und in eine Reihenfolge bringen.

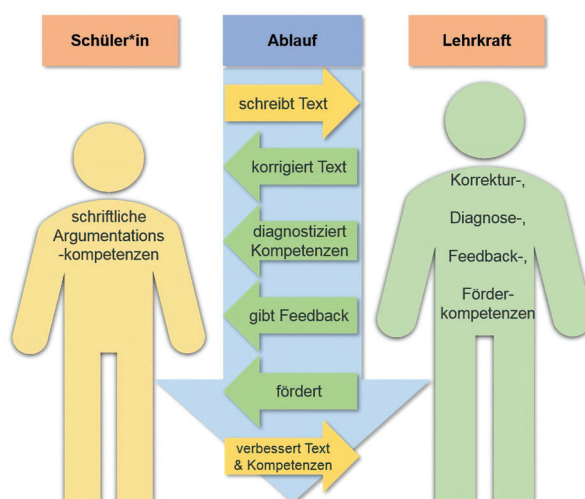


Abbildung 1 Relevanz und Zusammenhang der Schüler*innen- & Lehrkraftkompetenzen
(Quelle: eigene Darstellung)

Abbildung 1 zeigt die Zusammenhänge zwischen den Schüler*innenkompetenzen und ihrem Handeln beim Schreiben eines argumentativen Textes im Verhältnis zu den Lehrkraftkompetenzen im Umgang mit diesen Texten. Es handelt sich dabei um eine idealtypische Darstellung, welche die im Nachfolgenden zu definierenden Begriffe der Korrektur, Textbeurteilung, Diagnose und Feedback aufgreift.

Korrektur von Texten setzt dabei oftmals dort an, wo Fehler vorhanden sind. Dietmar Rösler (2012:151) versteht unter Fehlern „unbewusste Abweichungen der Norm“. Laut Duden bedeutet der Begriff der Korrektur so viel wie „Verbesserung; Berichtigung; Richtigstellung“ (Dudenredaktion, o.J.). Dabei werden Fehler im Text beseitigt und/oder verbessert und somit auch mehr die sprachliche Ebene fokussiert, die weniger konkrete Richtlinien und damit eine weniger komplexe Korrektur benötigt. Durch Textkorrekturen können die Problembereiche der Schüler*innen erkannt (Ferris, 2006), die Lernentwicklung gefördert (Ellis, 2009) und die Erkennung von Fehlermustern gestärkt (Bitchener &

Knoch, 2008) werden. Beurteilung definiert sich nach Müller und Ditton (2014:21) als „Bewertung einer Person, eines Verhaltens oder einer gezeigten Leistung auf der Basis von Beobachtungen“. Die Textbeurteilung ist nicht allein positiver konnotiert, sondern grenzt sich von der reinen Korrektur ab, indem sie keine Richtigstellung impliziert, jedoch eine Bewertung. Dazu muss sie zusätzlich die formelle und inhaltliche Beurteilung der beschriebenen Sachverhalte fokussieren. Eine Funktion der Textbeurteilung ist die Leistungsmessung durch die Lehrkräfte. Hierbei unterscheiden Bartosch & Mayr (2009) zwischen Leistungsmessung und Leistungsbewertung. So wird die Leistungsmessung als Betrachtung des „Ist-Zustandes“ anhand unterschiedlicher Kriterien bzw. geeigneter Messinstrumente verstanden. Bei der Leistungsbewertung werden die Erwartungen an den Soll-Zustand mit dem Ist-Zustand der Schüler*innenkompetenzen verglichen und ausgewertet. Lehrkräfte müssen somit für die Beurteilung von Schüler*innenleistungen zunächst Kriterien erarbeiten, die den Grad der Richtigkeit der Textprodukte der Schüler*innen bestimmt (Wieser, 2014) – dabei wächst die Komplexität der Faktoren mit dem Umfang und der Schwierigkeit der von den Schüler*innen zu bewältigenden Leistungen.

Der Begriff der Diagnose wird von Rüede und Weber (2009:819) als „das Sammeln und Werten von Informationen über einen bestimmten Sachverhalt zur Gewinnung eines Gesamtbildes“ bezeichnet. Diagnostik, welche in der Schule durchgeführt wird, dient immer der Optimierung von Lernprozessen und bildet den Ausgangspunkt für zu treffende Fördermaßnahmen und Binnendifferenzierung. Diagnose soll den Lehrkräften ermöglichen, Informationen über den Kompetenzstand der unterrichteten Schüler*innen zu geben, um dahingehend Entscheidungen über die Unterrichtspraxis zu treffen, sachgerechte Noten zu geben, Eltern und Kolleg*innen über die Leistungen informieren zu können und Empfehlungen bezüglich einer weiteren Förderung auszusprechen (Van Ophuysen & Lintorf, 2013). Helmke (2012) betont indes, dass Diagnose insbesondere der Informationsbeschaffung dient, mit dem Ziel, personengerechte Entscheidungen zur individuellen Förderung sowie Anpassungen des Unterrichtsangebotes zu treffen. Dabei ist Diagnose zunächst wertfrei.

Feedback oder Rückmeldung hingegen ist individuell, sollte verständlich formuliert sein und die Lernenden dazu anregen, ihren Lernprozess zunehmend selbst zu steuern (Rae & Cochrane, 2008). Rückmeldung zu Texten sollte bestenfalls positive Aspekte beinhalten, als auch über Fehler und Problembereiche informieren. Diese werden aus pädagogischer und sprachwissenschaftlicher Sicht als relevanter Teil des Lernens angesehen, wenn sie als Feedback über die Schüler*innenleistung verarbeitet werden (Hattie, 2012).

In der nachfolgenden Studie wird der Fokus auf die Textbeurteilungspraktiken von Geographielehrkräften hinsichtlich eines argumentativen Schülertextes gelegt. Dabei wird Textbeurteilung und Leistungsbeurteilung synonym verwendet und die curriculare Funktion, welche das Ziel der bestmöglichen Förderung für Schüler*innen hat und der Optimierung des Unterrichts durch die Lehrkraft gilt (Jürgens, 2010), in den Vordergrund gestellt.

Methoden und Kriterien der Textbeurteilung

Entgegen der ganzheitlich-intuitiven Verfahren zur Textbeurteilung, geschieht diese bestenfalls kriterienorientiert und sichert Transparenz, Akkuratheit und Differenzierung der Fehlerarten. Heid (2015:35) beschreibt hierzu: „Es gibt [...] keine Fehler „an sich“, sondern nur Sachverhalte, die mit

Bezug auf ein entscheidungsabhängiges Bewertungskriterium (eine Norm) von einem Subjekt als fehlerhaft beurteilt werden“. Dies zeigt, dass Beurteilungskriterien eine Beschreibung der Fehlerquellen bieten und dadurch eine präzisere Kompetenzdiagnose und der Rückmeldung ermöglichen. Ebenso wird die gemeinsame Erarbeitung von Kriterienkatalogen mit Schüler*innen im Unterricht als sinnvoll angesehen, um auf Vorwissen zurückzugreifen (Becker-Mrotzeck, 2020) und Leistungstransparenz zu sichern.

Becker-Mrotzeck (2020) beschreibt, dass förderorientiertes Korrigieren und Kommentieren im Sinne der Lehrkraft sein sollte. Diese sollte Schreiben als Prozess sehen, Kommentare adressatengerecht formulieren, Lernstände diagnostizieren können und über Selbstreflexion bezüglich der von ihnen gestellten Anforderungen der Schüler*innen gegenüber verfügen. Kleppin (2007) benennt als Korrekturverfahren „die einfache Fehlermarkierung“, „die Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen“ (ebd.) sowie „die Berichtigung durch den Lehrer (sic! *in)“. Becker-Mrotzeck (2020) ergänzt und empfiehlt die Verwendung von Randkommentaren oder Kommentaren unter dem Text, damit der Eingriff in den Schüler*innentext vermieden wird und ein Dialog entstehen kann. Dazu legt er einige Maxime fest, welche in den Kommentaren berücksichtigt werden sollten: Diese umfassen beispielsweise die direkte Ansprache des Schülers/ der Schülerin, positive Anmerkungen, Begründungen und Verständnisfragen, Verständlichkeit der Kommentare und Lernanregungen (ebd.). Textbeurteilung sollte dabei zur Lernberatung eingesetzt werden und motivierend sein (Beer, 2006). Jürgens (2010) beschreibt darüber hinaus, dass Leistungsbewertungen dem Zweck der Selbstkontrolle dient und die Lernenden über ihren Leistungsstand aufklären soll.

Aktueller Forschungsstand zu Textbeurteilungen durch Lehrkräfte im Fachunterricht

Aus fachdidaktischen Studien in der Chemie, Physik, Mathematik und Geographie konnten einige Erkenntnisse bezüglich der Beurteilungskriterien der (angehenden) Fachlehrkräfte zu schriftlichen Schüler*innenprodukten gesammelt werden. Dabei wurde für den Chemieunterricht festgestellt, dass bei der Diagnostik von fachsprachlichen Kompetenzen insbesondere das Einbinden von Fachbegriffen für die Lehrkräfte im Mittelpunkt steht (Busch & Ralle, 2013). Rüede und Weber (2009) konnten für den Physikunterricht feststellen, dass angehende Lehrkräfte insbesondere auf formale, inhaltliche und Hintergrundaspekte aus beschreibender und wertender Perspektive achten. Die Autoren stellten fest, dass es zu einer guten Textdiagnose sowohl einer beschreibenden als auch einer bewertenden Perspektive bezüglich formaler und inhaltlicher Aspekte bedarf. Feser & Höttecke (2016) ergänzten durch ihre Untersuchungen im Physikunterricht die Qualitätsmerkmale auf der fachlichen Seite: der Rahmenbau der Erklärung (Wissenschaftlichkeit und Einbindung von Fachwissen und Belegen), die Rolle von Evidenzbezügen (Gültigkeit und Eignung der Belege), die Tiefe der Erklärung (Vollständigkeit und Komplexität des Arguments) und die Konsistenz der Erklärung (Relevanz und fachliche Richtigkeit von Belegen). Qualitätsmerkmale auf der sprachlichen Seite stellen hierbei die Lexik und Semantik und der damit einhergehende Fokus auf einen verwendeten Fachwortschatz und die Syntax und Stilistik mit der Anforderung nach sprachlich verdichteten und unterschiedlich verbundenen Sätzen sowie

stilistisch tendenziell distanzierter Sprache, dar (ebd.).

In einer Studie von Weiss et. al. (2013) zur Korrektur von Abiturklausuren durch Geographielehrkräfte werden Probleme der Trennschärfe zwischen Beurteilungskriterien inhaltlicher und sprachlicher Art thematisiert und damit darauf aufmerksam gemacht, dass es für eine valide und erfolgreiche Textkorrektur an klaren Unterteilungen und Beschreibungen von Kategorien, welche Kompetenzen und Leistungen abzeichnen, bedarf. Mit dem Fokus auf den Vorgang der Korrektur konnte hier festgestellt werden, dass im Schnitt am häufigsten Ausdruck-, Rechtschreibungs- und Zeichensetzungsfehler von den Lehrkräften erkannt wurden. Die Schreibrichtigkeit wird mit Korrekturzeichen zur Grammatik, dem Satzbau, allgemeinen Streichungen und Einschüben erfasst und macht durchschnittlich über alle korrigierte Klausuren 71% der markierten Fehler aus (Weiss et. al, 2013:13). Es konnten bei der Untersuchung der korrigierten Abiturklausuren Defizite bei der Bewertung und Korrektur von Argumentationsfehlern festgestellt werden, dies kann auf die nicht klar definierte Trennschärfe zwischen den Aspekten der Textorganisation und Argumentation zurückzuführen sein (Weiss et. al, 2013:13).

Der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Schüler*innentextbeurteilung durch Lehrkräfte im Fachunterricht hat sich insbesondere darauf konzentriert, welche Kriterien die Lehrkräfte zur Beurteilung verwenden. Dabei wird deutlich, dass Fachlehrkräfte sowohl die Beurteilung fachspezifischer als auch sprachlicher Kriterien beherrschen müssen. Von den vorgestellten Studien konzentriert sich dennoch keine auf die Beurteilung argumentativer Texte. Aus der theoretischen Einführung und dem aktuellen Forschungsstand in den Fachdidaktiken lassen sich jedoch bereits einige allgemeine Beurteilungskriterien ableiten. Bezogen auf argumentative Texte wird dies im Weiteren genauer ausgeführt.

Kriterien zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte

Werden Argumentationen vor einem strukturellen Hintergrund beurteilt, wird sich in den Fachdidaktiken meist an der Argumentationsstruktur nach Toulmin (1996) orientiert. Budke und Kuckuck (2017:25) merken hierzu an: „Die Qualität dieser Elemente von Argumentation kann allerdings nur vor dem jeweils unterschiedlichen fachlichen Hintergrund der Schulfächer beurteilt werden. Hinzu kommen fachspezifische Gütekriterien“. Im Geographieunterricht gestalten sich dabei gute Argumentationen als ergebnisoffen, multiperspektivisch, sowohl räumliche als auch zeitliche Aspekte einbeziehend und komplex begründet.

Weiss et. al (2013) beschreiben den Anspruch des Faches Geographie und den damit einhergehenden schriftlichen Leistungen als, „dass zum Präsentieren der fachwissenschaftlichen Inhalte eine qualitativ befriedigende Textstruktur, Argumentation und Verwendung von Fachausdrücken explizit erforderlich sind“ (Weiss et. al, 2013:13). Die Bewertungsvorgaben bei dem Zentralabitur für Geographie in Nordrhein-Westfalen bieten Lehrkräften beispielsweise Bewertungsorientierung. Werden diese genauer betrachtet, kann der Prüfling hierbei maximal 80 Punkte für die inhaltlichen Anforderungen bekommen und 20 für die Darstellungsleistung (Weiss et. al, 2013:12). Diese Leistung umfasst folgende fünf Kriterien: Textstrukturierung (5 Punkte), Argumentation, Beleg, Fachsprache (je 4 Punkte) sowie Schreibrichtigkeit (3 Punkte) (KMK, 2005). Bei der Argumentation als Darstellungsleistung wird

fokussiert, dass der Prüfling „beschreibende, deutende und wertende Aussagen schlüssig“ (Weiss et al., 2013:12) aufeinander bezieht. Beim „Beleg“ geht es um angemessene und korrekte Nachweise für Aussagen.

Um diese Kriterien zu untersuchen, bedient sich die Forschung unterschiedlicher wissenschaftlicher Ansätze zur Argumentationsanalyse. Häufig werden strukturelle Argumentationsanalysen durchgeführt (u.a. Lam et al., 2018; Abdollahzadeh et al., 2017; Stapleton & Wu, 2015; Riemeier et al., 2012; Simon et al., 2006; Basel et al., 2013; Zohar & Nemet, 2002; Chase, 2011; Knudson, 1992). Diese werden zur Analyse der Vollständigkeit und Komplexität von Einzelargumenten eingesetzt (z. B. Basel et al., 2013; von Aufschnaiter et al., 2008; Chase, 2011). Dabei wird sich in der Regel an den von Toulmin (1996) definierten Einzelementen eines Arguments orientiert. Teilweise steht der quantitative Aspekt mit der Anzahl der dargelegten Argumente im Vordergrund und wird als Qualitätsmerkmal gewertet (z.B. Benetos/ Betrancourt 2020; Basten et al. 2017). Mit holistischen Verfahren hingegen werden ganzheitliche Textbewertungen durch unterschiedliche Rater*innen durchgeführt, welche auch Bewertungskriterien berücksichtigen, wobei deren Gewichtung nicht immer definiert ist. Dabei geht es darum, Texte in Gruppen unterschiedlicher Qualität einzuteilen, (vgl. Studien von Knudson, 1992; Allen et. al, 2018; Chase, 2011, Abdollahzadeh et. al., 2017). Bei inhaltlichen Argumentationsanalysen wird der Fokus auf die fachliche Qualität gelegt. Die Qualität der Argumentationselemente lässt sich durch Gütekriterien wie die Relevanz der Schlussfolgerungen, Eignung der Geltungsbeziehungen und Gültigkeit der Belege (Kopperschmidt, 2000, Stapleton/ Wu, 2015), die Validität (Zohar/Nemet, 2002), die Passung der Argumente und fachlicher Richtigkeit beim Materialbezug (Sandoval, 2005) oder der Bezug auf wissenschaftliche Modelle (Böttcher/Meisert, 2011) bestimmen. Zuletzt nutzen linguistische Argumentationsanalysen Kriterien wie typische sprachliche Handlungen bei Argumentationen (Textprozeduren) (Andrews, 2016) oder die Berücksichtigung der Textsorte, Widerlegung von Gegenargumenten durch sprachliche Mittel und die Formulierung der eigenen Meinung (Quasthoff/ Domenech, 2016:32-33).

Dazu diskutieren Budke et. al. (2020a) die obigen Argumentationsanalysemethoden und -kriterien und entwickelten einen interdisziplinären theoriegeleiteten Kriterienkatalog für die wissenschaftliche Analyse von Schüler*innentexten¹ (113f). Dabei werden Kriterien mehrerer Ansätze genutzt, um eine ganzheitliche Beurteilung der Texte zu ermöglichen und die Stärken der einzelnen Verfahren zu nutzen und um Schwächen anderer Ansätze auszugleichen.

Im Nachfolgenden werden, die in der Literatur diskutierten Beurteilungskriterien für die vorliegende Studie zusammengefasst.

1 Link zu Analyseraster: <https://geodidaktik.uni-koeln.de/multimedia/analysebogen-zur-beurteilung-von-schriftlichen-argumentationen>

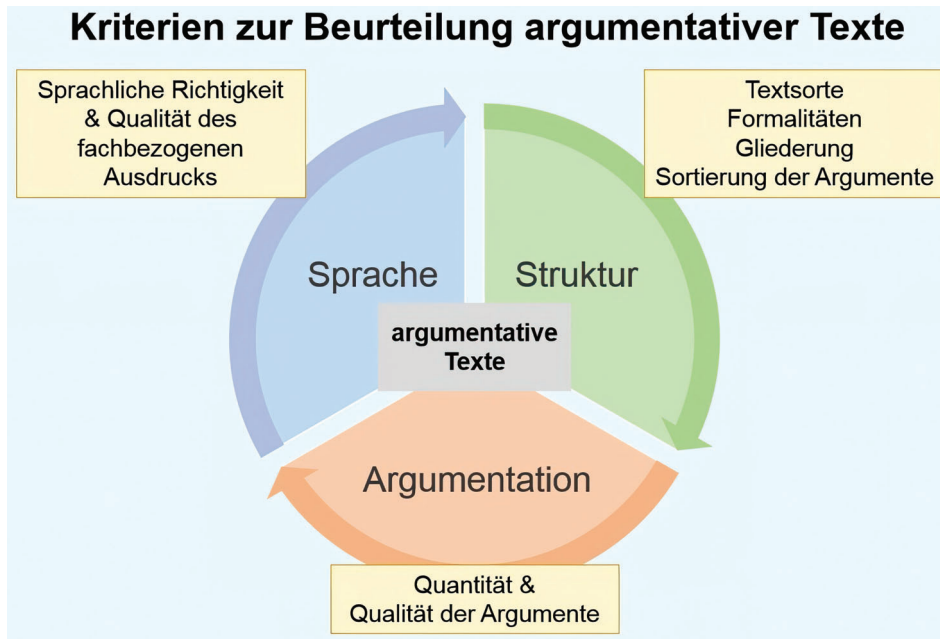


Abbildung 2 Kriterien für die Beurteilung argumentativer Texte (Quelle: eigene Darstellung)

Abbildung 2 verdeutlicht die grundlegenden Kriterien, die bei der Beurteilung eines argumentativen Schüler*innentextes auf der Grundlage der wissenschaftlichen Literatur durch Lehrkräfte berücksichtigt werden sollten. Die Oberkategorie ‚Sprache‘ umfasst unter anderem die Kriterien der korrekten Rechtschreibung, der angemessenen Grammatik und des Ausdrucks sowie die sachgemäße Verwendung von Fachtermini, welche ein gelungener argumentativer Text aufweisen sollte (Budke et al., 2020a). Des Weiteren ist eine Hauptkategorie die ‚Argumentation‘, in der die Quantität und Qualität der Argumente erfasst wird. Die dritte Oberkategorie ist die ‚Textstruktur‘ (Abb. 2). Dabei spielt insbesondere die Einhaltung der Textsorte (sowohl formell als auch sprachlich) sowie die grobe Gliederung in eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss, eine Rolle. Im Rahmen der Methodenbeschreibung wird das Modell präziser operationalisiert.

Methode

Tabelle 1 verdeutlicht die Forschungsfragen, die verwendeten Methoden der Erhebung und Auswertung, denen in der Studie nachgegangen wurde.

Forschungsfrage	Forschungsaspekte	Methodik
<i>Wie gehen Geographielehrkräfte bei der Beurteilung von argumentativen Schüler*innentexten vor und wie begründen sie ihr Vorgehen?</i>	Beurteilungsstrategien, Beurteilungsverhalten und Begründungen; Vergleich Interviewaussagen & Beurteilungsverhalten	Videoanalyse der Textbeurteilung anhand Analyseraster (vgl. Tabelle 2;3;4); Auswertung des Leitfadentextinterviews per qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2019) (MAXQDA)
<i>Welche Kriterien nutzen Geographielehrkräfte zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte?</i>	Beurteilungsdauer; Anzahl der beurteilten Kriterien	Videoanalyse der Textbeurteilung anhand der Analyseraster (vgl. Tabelle 2;3;4); Zählung der berücksichtigten Kriterien
<i>Welche Methoden verwenden Geographielehrkräfte zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte?</i>	Beurteilungs- & Korrekturmethode	Analyse der schriftlichen Beurteilungen der Lehrkräfte

Tabelle 1 Darstellung der Forschungsfragen & zugehörigen Erhebungs- & Auswertungsmethoden (Quelle: eigene Darstellung)

Die Erhebung erfolgte mit zehn Geographielehrkräften per Zoom-Call in Form von leitfadengestützten Interviews, welche per Bildschirmrecording aufgezeichnet, transkribiert und per qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mit Hilfe der Kodierungssoftware MAXQDA sowie quantitativ ausgewertet wurden. Die Interviews umfassten Fragen zur Textbeurteilung, Feedback und Förderung: Die Lehrkräfte wurden zur Selbsteinschätzung ihrer Beurteilungsfähigkeiten argumentativer Schüler*innentexte und wo sie sich diese angeeignet haben, befragt. Des Weiteren beschrieben sie, welche Instrumente sie zur Schüler*innentextbeurteilung verwenden und welche Kriterien ein gelungener argumentativer Text aufweisen sollte. Hierbei ist zu erwähnen, dass während der Erhebung der Fachterminus ‚Korrektur‘ verwendet wurde.

Im Anschluss an die Interviewfragen bekamen die Lehrkräfte einen anonymen, authentischen Schülertext aus der 8. Klasse eines Gymnasiums, welchen sie korrigieren sollten. Der Schüler schrieb eine argumentative Stellungnahme zu einem lokalen Raumnutzungskonflikt. Dazu hatte der Schüler unterschiedliche kontinuierliche und diskontinuierliche Informationsmaterialien² zur Verfügung. Für den Text hat der Schüler 37 Minuten Zeit investiert und ihn handschriftlich formuliert. Für die Interviews mit den Geographielehrkräften und die Textbeurteilung wurde dieser abgetippt.

Die Lehrkräfte hatten nun die Aufgabe: *„Korrigieren Sie bitte den nachfolgenden argumentativen Schülertext. Bitte kommentieren Sie gleichzeitig verbal Ihre Gedanken und Ihre Vorgehensweise (Wie gehen Sie vor? Was korrigieren Sie? Warum?)“*. Als Hintergrundinformation wurde den Lehrkräften die Klassenstufe des Schülers genannt. Die Beurteilung fand innerhalb eines Word-Dokuments anhand der Kommentarfunktion und der Funktion ‚Änderung nachverfolgen‘, wodurch das Vorgehen nachvollziehbar wurde, statt. Dies wurde per Bildschirmrecording aufgenommen und durch das Laut-Denken (Konrad, 2020) der Lehrkräfte begleitet. Anhand dessen wurde der Verlauf der Beurteilung durch die Lehrkräfte festgehalten und durch ihre verbalen Kommentare untermauert. Bei der Datenerhebung ermöglichte die Videographie und Transkripte des Lauten Denkens detailliertere Einblicke in die Denkprozesse, welche durch alleinige Beobachtung entfallen würden (Heine & Schramm, 2016).

Bei der Auswertung werden die Interviewantworten vor der Textbeurteilung mit der Aufzeichnung des tatsächlichen Vorgangs verglichen und untersucht, ob die Lehrkräfte ihre genannten Kriterien während ihrer Beurteilung tatsächlich berücksichtigen. Der Vergleich soll dazu dienen, herauszufinden, wie bewusst, sicher und routiniert die Lehrkräfte bei der Schüler*innentextbeurteilung vorgehen.

2 Link zu Unterrichtsmaterialien: <https://geodidaktik.uni-koeln.de/multimedia/raumnutzungskonflikt-innerer-gruenguertel-koeln>

Darüber hinaus wurde untersucht, welche Methoden die Lehrkräfte verwenden, um die Texte zu beurteilen – textimmanente Korrekturen, Randkommentare oder mündliche Beschreibungen. Die Ergebnisse können Routinen, Hürden und Unsicherheiten aufdecken, über welche Beurteilungskriterien Schüler*innen am Ende Feedback bekommen.

Neben der qualitativen Auswertung der Interviewaussagen und der Textbeurteilung fand im Weiteren eine quantitative Analyse statt, um zu untersuchen, welche Kriterien die Geographielehrkräfte häufiger und weniger oft thematisiert haben. Als Auswertungsmethode wurden drei Beurteilungsraster argumentativer Schüler*innentexte entworfen, welche die drei bereits vorgestellten Oberkategorien (Abb. 2) aufgreifen und operationalisieren (Tab. 2-4). Die Beurteilungsraster umfassen sowohl induktive Kategorien, welche sich im Verlauf der Videosequenzen als relevant herausgestellt haben als auch deduktive Kategorien, welche aus der Theorie entwickelt wurden (Abb. 2).

Sprachliche Kriterien				
Kriterium	Kürzel ¹	Erklärung	Zitate aus Schüler*innentext	Handlungen der Lehrkräfte (LD = Laut Denken, A = Anmerkung Textrand, K = textimmanente Korrektur)
Rechtschreibung	R	Rechtschreibung (KMK, 2005; Weiss et. al., 2013). Umfasst auch gendern	<i>pickniecken</i>	K = picknicken (wBGesU01)
Zeichensetzung	Z	Kommasetzung, Interpunktion (Budke et. al, 2020; Weiss et. al., 2013)	<i>„(Zitat) sagt der [...]</i>	LD = „Wörtliche Rede muss noch beendet werden“ (wBGesU01) K = „(Zitat)“, sagt der [...] (mTGesU0)
Grammatik	Gr	Syntax, Konjunktionen, Textverweise (KMK, 2005, Budke et. al, 2020)	<i>Beispielsweise um dort ihre Hunde auslaufen zu lassen.</i>	A = Satzbau (wNGymU0)
Tempus	T	Teilbereich der Grammatik, korrekte Zeitform (Präteritum, Präsens, Futur etc.) (KMK,2005:8)	-	-
Modus	M	Der Modus zeigt die Haltung des/ der Verfasser*in, ob es sich um eine Tatsache, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch oder Befehl handelt (Indikativ, Konjunktiv, Imperativ) (Crystal, 2008; KMK,2005:8)	<i>Außerdem würden Spieler Granulat verteilen, was der Umwelt schadet.</i>	K = „[...] schaden könnte“ (mBGesU)
Ausdruck	A	Sammelkategorie semantischer & textsortenspezifischer Fehlerarten: Wörter, Wortfolgen, Sätze, die missverständlich, mehrdeutig, kontextunangemessen und/oder in ihrer Lexik, Wortverbindung, Stilistik unpassend sind (Henke, 2022; KMK,2005:8; Feser & Höttecke, 2016; Weiss et. al., 2013)	<i>Bürger*innen meinen das Steuergelder für dieses Projekt verschwendet werden.</i>	LD = „Meinen find ich immer so ein schwieriges Verb. Da würde ich jetzt als Verbesserungsvorschlag vermuten“ A = A: besser: vermuten (wBGesU01)
Textprozeduren	TP	Sprachliche Mittel wie Verknüpfungswörter, Textstrukturierungselemente, Konjunktionen, Adverbien, Konnektoren, Adverbialsätze, die dazu dienen Argumente miteinander zu verknüpfen, strukturieren und Textkohärenz zu begünstigen. Sie unterstützen sprachlich beim Positionieren & Perspektivieren, Konzedieren, Kontrastieren, Begründen & Schlussfolgern (Feilke, 2014; Schüler, 2017; Andrews, 2016; Budke et. al, 2020)	<i>Ich denke, dass es nicht richtig wäre, [...]</i>	A = „Verwende eher die Formulierung ‚Meiner Meinung nach‘“ (mBGesU)
Lexik/ Fachtermini	FW	Korrekte Verwendung von Fachbegriffen (KMK, 2005, Tajmel, 2011; Feser & Höttecke, 2016; Busch & Ralle, 2013; Weiss et. al. 2013)	<i>[...] weil der Boden sonst versiegelt wäre, wodurch Tiere sterben würden.</i>	LD = „Das ist ja schon ein geographischer Begriff, sodass er erklären sollte, was er damit meint“ (mNGesU)
Sonstiges	SP-	Beispiel:		-

Tabelle 2 Beurteilungskriterien der „Sprachlichen Komponenten“ (Quelle: eigene Zusammenstellung)

Anmerkung: Die Beurteilungskürzel zur Rechtschreibung, Zeichensetzung, Tempus, Modus und Ausdruck sind aus dem gängigen Korrekturzeichensystem von Kepplin (2003:144) übernommen sowie an den Abiturvorgaben für Nordrhein-Westfalen orientiert. Dieser fokussiert sich ausschließlich auf sprachliche Beurteilungskriterien und unterteilt das Kriterium der „Grammatik“ in mehrere Unterkategorien (bspw. Genus, Präpositionen etc.). Darauf wird hier verzichtet, da der Korrekturfokus auf argumentativen und strukturellen Fehlern liegt.

Tabelle 2 zeigt sprachliche Kriterien, die bei der Schüler*innentextbeurteilung relevant sind. Die Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik, Tempus, Modus und Ausdruck zählen dabei zu den allgemeinsprachlichen Kriterien, die interdisziplinär und fächerübergreifend gelten. In den Abiturvorgaben der KMK fallen diese Aspekte gesammelt unter den Punkt der ‚Sprachrichtigkeit‘, was so viel bedeutet wie: „Der Prüfling schreibt sprachlich richtig (Grammatik, Orthographie, Zeichensetzung) sowie stilistisch sicher“ (KMK, 2005, vgl. Weiss et. al., 2013:12). Besonderer Fokus des schriftlichen Argumentierens im Geographieunterricht liegt seitens der sprachlichen Ebene bei der korrekten Verwendung fachsprachlicher Termini und passender Textprozeduren im Argumentationszusammenhang.

Argumentation				
Kriterium	Kürzel	Erklärung	Zitate aus Schüler*innentext	Handlungen der Lehrkräfte (LD = Laut Denken, A = Anmerkung Textrand, K = textimmanente Korrektur)
Strittigkeit	AS	Darstellung des Konflikts (Toulmin, 1996)	<i>Die Einwohner, die in der Nähe des Grüngürtels wohnen wollen den Grüngürtel nutzen. Beispielsweise um dort ihre Hunde auslaufen zu lassen. Die Spieler, die nah am Grüngürtel wohnen wollen dann aber dort spielen.</i>	A= „Hier passen die Sätze nicht aufeinander. Du musst die Problematik genauer benennen.“ (wNResU2)
Positionen der Akteur*innen	AP	Nennung & Beschreibung (verschiedener) Positionen von Akteur*innen (Toulmin, 1996; Budke & Kuckuck, 2017)	<i>Bürger*innen meinen das Steuergelder für dieses Projekt verschwendet werden.</i>	A = „Werde hier konkreter: Gibt es eine konkrete Initiative, die Position ergreift?“ (mGesU)
Schüler*innenpositionierung	AEP	Argumentationsstruktur: eigene Position (Quasthoff/ Domenech, 2016); Schlussfolgerung (Toulmin, 1996)	<i>Zusammenfassend ist zu sagen, dass Sie den 1. FC Köln nicht erlauben sollen, dass Trainingsgelände zu erweitern.</i>	A= „Wo ist deine Meinung?“ (wGesU02)
Komplexität	AK	Multiperspektivität (Feser & Höttecke, 2016; Budke & Kuckuck, 2017); angemessene Quantität an Pro- & Kontraargumenten (Benetos/ Betrancourt 2020; Basten et al. 2017)	<i>Dieses Kriterium wird auf den gesamten Text bezogen.</i>	LD = „ich hätte [...] mir mehr Argumente gewünscht, die auch dafürsprechen. Das ist relativ einseitig.“ (mNiGymU0)
Begründung (Beleg & Geltungsbeziehung)	AB	Argumentationsstruktur: Wissenschaftlichkeit (Feser & Höttecke, 2016; Toulmin, 1996)	<i>Schon seit 1926 trainieren die Profis vom 1. FC Köln im Grüngürtel sagt der Vorstand des 1. FC Kölns. Ich Persönlich finde dieses Argument nicht überzeugend.</i>	A = „Warum nicht überzeugend?“ (wGesU01)
Bedingungen (Raum/ Zeit)	IR/ IZ	Bedingungen, unter denen das Argument gilt (DGfG, 2020; Budke & Kuckuck, 2017)	<i>Die Bürger*innen und der 1. FC Köln streiten sich darüber, ob sie auf dem Grüngürtel eine Erweiterung der Sportplätze bauen.</i>	LD = „Ich habe keine Vorstellung von der Fläche“ A = „Angabe zu ungenau, um den Grüngürtel welcher Stadt handelt es sich?“ (wGesU01)
Eignung	AG	Argumentationsqualität: Geltungsbeziehung, Logik zwischen Meinung und Beleg (Feser & Höttecke, 2016; Stapleton/ Wu, 2015)	<i>Der 1. FC Köln will das Sportgelände am Grüngürtel bauen, weil sich dort alle Sportplätze an einem Ort befinden/ befänden und es deshalb ein geeigneter Platz wäre</i>	LD = „die Begründung des Schülers passt nicht“ A = „eigene Argumente nicht überzeugend. Führe weitere mögliche Argumente auf“ (mTgesU0)
Relevanz	AR	Argumentationsqualität: These/ Schlussfolgerung, Passung der Schlussfolgerung zur Problemfrage (Feser & Höttecke, 2016; Stapleton/ Wu, 2015)	<i>Die Einwohner, die in der Nähe des Grüngürtels wohnen wollen den Grüngürtel nutzen. Beispielsweise um dort ihre Hunde auslaufen zu lassen. Die Spieler, die nah am Grüngürtel wohnen wollen dann aber dort spielen.</i>	LD = „Hier finde ich die Argumentation so ein bisschen redundant, weil das ist klar.“ A= „Achtung Paraphrasenalarm! Diese Aussagen sind von vorne rein klar und in der Argumentation eher schwächer anzusiedeln“ (mGesU)
Gültigkeit/ Validität	AGü	Argumentationsqualität: fachliche Richtigkeit des Belegs (Feser & Höttecke, 2016; Zohar/Nemet, 2002) & Ausführlichkeit	<i>Außerdem würden Spieler Granulat verteilen, was der Umwelt schadet.</i>	LD = „Ja Granulat kann ich nicht einschätzen. Ob da Granulat verteilt wird. Ich stelle mir jetzt einfach so einen Sportplatz vor, aber ich weiss nicht, was die da bauen wollen“ (wNResU2)
Materialbezug	MB	Impliziter/ expliziter Materialbezug, Synthese mehrerer Ausgangsquellen (Schüler, 2017), materialgestütztes Schreiben (Feilke et. al., 2016; Sandoval, 2005)	<i>Der 1. FC Köln will jedoch alles selbst finanzieren und eine Bushaltestelle einrichten, damit der Verkehr nicht steigt.</i>	LD = „Also die Frage ist natürlich, was die vorher an Materialien bekommen haben [...] Dann würde ich Leitfragen zum Material wie 'Arten Kosten aus?' ...'Lärmbelästigung' oder sowas stellen“ (mTgesU0)
Sonstiges	A-	Beispiele: Kompromissfindung; Gewichtung der Argumente	<i>Zusammenfassend ist zu sagen, dass Sie den 1. FC Köln nicht erlauben sollen, dass Trainingsgelände zu erweitern.</i>	A= „Alternativen/ Kompromisse aufzeigen“ (mTgesU0) A = „Hier nochmal schreiben, was dein überzeugendstes, stärkstes Argument ist“ (wGesU01)

Tabelle 3 Beurteilungskriterien im Bereich „Argumentation“ (Quelle: eigene Zusammenstellung)

Tabelle 3 stellt Teilkriterien für eine gelungene Argumentation dar. Darunter fallen unter anderem, die Strukturkriterien eines Einzelarguments (für die Praxis umbenannt und zusammengefasst in: Strittigkeit, Beleg, Positionen/ eigene Position), angelehnt an Toulmin (1996) sowie gängige Qualitätskriterien (Relevanz, Eignung, Gültigkeit, Komplexität) (Kopperschmidt, 2000). Zeit- und Raumbedingungen, Akteur*innen und Materialbezug (Budke et al., 2020a) wurden in der Kategorie ‚Argumentation‘ zugeordnet, da hier alle inhaltliche Aspekte des Textes mit bewertet werden.

Textstruktur/ Textsorte				
Kriterium	Kürzel	Erklärung	Auszüge aus Schüler*innentext	Handlungen der Lehrkräfte (LD = Laut Denken, A = Anmerkung Texttrand, K = textimmanente Korrektur)
Textsorte (z.B. Briefform)	ST	Strukturelemente wie Absätze, angemessene Stilistik (KMK, 2005); Textsorte (Quasthoff/ Domenech, 2016)	<i>Das wollen die Bürger*innen nicht, weil sie nicht mehr picknicken, spazieren, joggen, ... können.</i>	LD = „zu umgangssprachlich für einen Leserbrief“ (wBGesU01) K = picknicken, spazieren, joggen usw. können. (mNIGymU0) A = „Bitte keine ... in Leserbrief verwenden. Besser etc.“ (wBGesU01)
Einleitung	SE	Konfliktbeschreibung, Einführung, Textstruktur (Weiss et. al., 2013; KMK, 2005)	<i>Die Bürger*innen und der 1. FC Köln streiten sich darüber, ob sie auf dem Grüngürtel eine Erweiterung der Sportplätze bauen. Der 1. FC Köln möchte das natürlich, damit ihre Spieler besser trainieren können.</i>	LD = „Eigentlich hätte ich mir das allgemeiner gewünscht am Anfang, dass es eben verschiedene Positionen gibt“ A = „Hier bitte noch etwas allgemeiner einleiten“ (mNIGymU0)
Hauptteil	SH	Positionen, Komplexität, Textstruktur (Weiss et. al., 2013; KMK, 2005)	<i>Durch Flutlicht von der Sportanlage würden Fledermäuse und viele andere Insekten gestört werden. Bürger*innen meinen das Steuergelder für dieses Projekt verschwendet werden.</i>	LD = „...das ist der Fall von ganz vielen Argumenten aneinandergereiht, aber die hängen nicht thematisch miteinander zusammen“ A = „nicht verschiedene Argumente aneinanderreihen, sondern jedes Argument für sich ausführen“ (wBGesU01)
Schluss	SCH	Gesamturteil & eigene Meinung oder Kompromiss, Textstruktur (Weiss et. al., 2013; KMK, 2005)	<i>Zusammenfassend ist zu sagen, dass Sie den 1. FC Köln nicht erlauben sollen, dass Trainingsgelände zu erweitern.</i>	LD = „Naja das Urteil ist jetzt natürlich deutlich zu kurzgefasst und widerspricht teilweise der vorangegangenen Argumentation“ A = „Urteil zu kurzgefasst“ (mBGesU)
Sonstiges	S-	Beispiel:		

Tabelle 4 Beurteilungskriterien im Bereich der „Textstruktur/ Textsorte“ (Quelle: eigene Zusammenstellung)

Tabelle 4 zeigt Textgliederungsaspekte auf. Eine gelungene Struktur innerhalb argumentativer Texte kann zur besseren Verständlichkeit, Kohärenz, Überzeugungskraft und effektiven Kommunikation (vgl. Graff & Birkenstein, 2010; Toulmin, 1996) beitragen. Hierzu ist von Belang zu untersuchen, ob die Lehrkräfte, die in der Aufgabenstellung geforderte Textsorte (Brief) und die dazugehörigen Kriterien (vereinfacht: Anrede, Anliegen, Grußwort inklusive Zeichen- und Absatzregel) erkennen und beurteilen.

Proband*innenauswahl

Die Proband*innenauswahl wurde im Sinne des *theoretical samplings* (Glaser & Strauss, 1967) durchgeführt. Da es sich um eine explorative, qualitative Studie handelt, wurde angestrebt, möglichst kontrastäre Geographielehrkräfte zu finden, um vielfältige Perspektiven aufzugreifen (Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche, 2018). Daher variierten das Geschlecht, das Alter, die Berufserfahrung, die Schulform an der unterrichtet wird und die Zweifächer der Proband*innen. Für die Interpretation und den Rückbezug zu den Aussagen der Proband*innen, wurden diese mit Codes ausgestattet. Diese beinhalten Informationen über das Geschlecht der Lehrkraft (m/w/d), das jeweilige Bundesland der Schule (Ni= Niedersachsen, N= Nordrhein-Westfalen, B= Brandenburg,

T = deutsche Schule in Tokyo), die Schulform (Gym = Gymnasium, Ges = Gesamtschule, Rea = Realschule), ob sie Sek I und/ oder Sek II unterrichten (U = Sek I, O = Sek II, UO = beides) sowie eine Nummerierung (1,2) bei denselben Eigenschaften.

Beschreibung der Ergebnisse

Interviewergebnisse: Einstellungen der Geographielehrkräfte zur Textkorrektur und -beurteilung

Die Lehrkräfte wurden in den Interviews zunächst gefragt, warum sie Schüler*innentexte korrigieren. Die meisten Proband*innen antworteten, dass sie die Schüler*innen dadurch in erster Linie individuell fördern wollen – vereinzelt wurde hierzu ergänzt, dass somit eine Rückmeldung über ihren aktuellen Lernstand miteinhergeht. Zwei Lehrkräfte verbanden damit zudem eine Möglichkeit einer positiven Lernerfahrung für die Schüler*innen: *„...sodass ich einfach finde, dass man als Grundlage für das Lernen das auch nutzen kann oder sich auch mal auf die Schulter zu klopfen und zu sagen ‚Hier in der Q1³ war’s noch so, aber jetzt kann ich es schon besser‘“* (wBGesUO1) – hierbei spricht die Lehrkraft aus der vermuteten Sicht des Schülers bzw. der Schülerin. Darüber hinaus erwähnten zwei Lehrkräfte, dass sie die Texte korrigieren, um die Schüler*innen zum Arbeiten zu motivieren und Anforderungen durchzusetzen: *„Ja das hört sich witzig an, aber das ist tatsächlich so eine kleine Maßnahme, damit die überhaupt mal ein bisschen ordentlich arbeiten“* (wNReaU2). Dieselbe Probandin ergänzt als Einzige jedoch auch, dass sie Texte einsammelt und korrigiert, um ihren eigenen Unterricht zu evaluieren.

Drei Lehrkräfte hinterfragten den Sinn und Mehrwert der Korrektur für die Schüler*innen. Hierbei wurde nicht grundsätzlich die Textbeurteilung hinterfragt, sondern die Art und Weise der Korrektur und der didaktischen Einbettung im Unterricht: *„Wie viel wert ist das eigentlich, wenn ich das Ding wiederkrieg und da steht überall nur rot, rot, rot, rot, rot, was alles falsch ist. Ist die Frage, ob das so motivierend ist und ob das alles immer so sinnvoll ist oder ob man sich nicht viel besser auf zwei oder drei Dinge konzentriert“* (mNGymUO2). Der Proband kritisiert hierbei die überwiegend textimmanente Korrektur, die sich ausschließlich auf die Erfassung von Fehlern fokussiert. In diesem Zuge ist es wertvoll zu erwähnen, dass die meisten Lehrkräfte in den Interviews erläuterten, dass sie sowohl Fehler als auch positive Aspekte des Textes in ihren Randnotizen erwähnen und damit den Begriff der ‚Korrektur‘ eher synonym zur ‚Textbeurteilung‘ sehen als das ausschließliche Korrigieren von Fehlern: *„Und..ja, das versuche ich auch so ein bisschen abzufedern, indem ich tatsächlich auch wertschätzende Kommentare schreibe“* (mTGesUO). Auffällig ist jedoch, dass in der tatsächlichen Beurteilung des Textbeispiels in der Studie lediglich eine Lehrkraft einen positiven Randkommentar formulierte.

Im weiteren Verlauf wurden die Lehrkräfte dazu befragt, in welchem Kontext sie sich ihre Korrekturfähigkeiten angeeignet haben. Fünf Lehrkräfte betonten, dass sie die Fähigkeiten in ihrem Zweitfach (meistens Deutsch) erworben haben. Drei Lehrkräfte betonten explizit, dass

3 Q1 bezeichnet die Qualifikationsphase 1, welche in NRW Gymnasien und Gesamtschule die Klasse 11 meint.

Korrekturkompetenzen im Studium nicht vermittelt wurden und lediglich eine Lehrkraft konnte widersprechen. Drei Lehrkräfte erklärten, dass sie Kenntnisse in dem Referendariat erworben haben. Alle Lehrkräfte berichteten, dass sie ihre Korrekturfähigkeiten in der Schule als Lehrkraft durch ‚learning-by-doing‘ vertieft hätten. Eine Lehrkraft resümiert: *„Ja das ist ein lebenslanger Prozess. Der beginnt sicherlich in der eigenen Schulzeit, dann im Studium und [...] dann habe ich früher Nachhilfe gegeben und joah natürlich jetzt 13 Jahre oder bzw. 15 Jahre waren es ja schon mit Referendariat, wo man das so lernt. Und vereinzelt sicherlich auch durch das eigene Schreiben von Arbeiten im Studium, da muss man sich ja auch selber korrigieren“* (mNiGymUO).

Fast alle Lehrkräfte beschrieben ihre Korrekturfähigkeiten als durchschnittlich bis sehr gut. Lediglich zwei Lehrkräfte konnten hierzu keine Einschätzung abgeben. Es wurde jedoch mehrfach von den Proband*innen betont, dass Unsicherheiten bei der Beurteilung argumentativer Texte bestehen und dies durch die Komplexität der Textsorte stets eine Herausforderung darstellt.

Darüber hinaus betonten insbesondere die Lehrkräfte mit dem Zweitfach Deutsch, dass sie dadurch bereits eine grundlegende Sicherheit bei der Korrektur von sprachlichen Aspekten, wie beispielsweise Rechtschreibung und Grammatik haben. Bis auf einer Lehrperson fällt die Anwendung dieses Korrekturkriteriums den Proband*innen leicht. Nachdem die Lehrkräfte ihre Selbsteinschätzung vorgenommen haben, beurteilten sie einen Schülertext. Wie sie vorgegangen sind und welche Kriterien zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte genutzt haben, wird im Nachfolgenden dargestellt.

Ergebnisse aus der Textbeurteilung der Geographielehrkräfte

1. Wie gehen Geographielehrkräfte bei der Beurteilung von argumentativen Schüler*innentexten vor?

Zur Beurteilung des Schülertextes haben die Lehrkräfte zwischen 02:40 und 36:31 Minuten und im Durchschnitt 14:30 Minuten investiert. Dies zeigt eine große Spannweite von detaillierter Beurteilung mit textimmanenten Korrekturen, Streichungen, Ergänzungen und Randkommentaren bis hin zu holistischen Verfahren, bei denen die Proband*innen den Text lasen, ihren ersten Eindruck schilderten und ein Globalurteil fällten.

Vorbereitung auf Textbeurteilung	1. Textsichtung	2. Textsichtung
Erwartungshorizont/ Beurteilungskriterien erstellen Beschreibung: = 8	Sprache Beschreibung: = 7 Handlung: = 7	Sprache Beschreibung: = 1 Handlung: = 2
Aufgabenstellung lesen Beschreibung: = 7 Handlung: = 8	Struktur Beschreibung: = 5 Handlung: = 6	Struktur Beschreibung: = 1 Handlung: = 5
Materialien zur Aufgabe sichten Beschreibung: = 2 Handlung: = 4	Argumentation Beschreibung: = 2 Handlung: = 2	Argumentation Beschreibung: = 8 Handlung: = 5
	Textsichtung ohne Beurteilung Beschreibung: = 2 Handlung: = 3	Textsichtung ohne Beurteilung Beschreibung: - Handlung: -
	<u>Gesamt</u> Beschreibung: 10 Handlung: 10	<u>Gesamt</u> Beschreibung: = 8 Handlung: = 6

Tabelle 5 Darstellung des Beurteilungsverlaufs der zehn Geographielehrkräfte (Quelle: eigene Darstellung) Kommentar: „Beschreibung“ = Antwort zur Frage „Wie würden Sie bei der Textkorrektur vorgehen?“; „Handlung“ = tatsächliches Vorgehen. Nicht alle Geographielehrkräfte haben zwei Textsichtungen bzw. -beurteilungen vorgenommen und nicht alle haben jedes Kriterium korrigiert, deswegen variieren die „Gesamt“-zahlen.

Tabelle 5 zeigt die Herangehensweisen der Lehrkräfte bei der Schülertextkorrektur. Die Zahlen innerhalb der Tabelle stehen dabei für die Anzahl der Lehrkräfte. Bei der Auswertung wurde deutlich, dass sich die praktische Textbeurteilung in drei Hauptphasen unterteilen lässt: die Vorbereitung auf die Beurteilung, die erste Textsichtung und die zweite Textsichtung. Es wird innerhalb der Tabelle unterschieden zwischen der Beantwortung der Interviewfrage, wie die Lehrkräfte bei der Textbeurteilung vorgehen würden (Beschreibung) und der tatsächlichen Beurteilung, welche die Lehrkräfte vorgenommen haben (Handlung). Hierbei ist zu beachten, dass die Beschreibung der Lehrkräfte nicht immer mit ihrer Handlung übereinstimmt und dass teilweise Kriterien beschrieben wurden, die dann nicht beurteilt oder korrigiert wurden.

Bei acht Proband*innen liegen Differenzen zwischen beschriebener Handlung und tatsächlicher Durchführung vor – nur Wenigen war dies auch bewusst. So beschreibt eine Probandin: „*Ach jetzt fange ich gerade schon inhaltlich an*“ (wBGesUO1) entgegen ihres Planes den Text zunächst nur sprachlich zu korrigieren.

Aus der Darstellung geht hervor, dass die meisten Lehrkräfte in ihrem Unterricht mit Erwartungshorizonten arbeiten und im Vorhinein Beurteilungskriterien festlegen. Der Umfang des Interviews sah nicht vor, dass sie einen Erwartungshorizont erstellen sollten, deswegen beschränkt sich hier die Auswertung auf die „Beschreibung“. In den Interviews wurden Erwartungshorizonte von vier Lehrkräften explizit beschrieben. Sie nutzen diese größtenteils nur zur Beurteilung von Klausuren. Im Unterricht werden bei ihnen Texte meist frei beurteilt und mündlich besprochen. Drei Lehrkräfte betonten, dass sie im Vorfeld einer Schreibaufgabe, partizipativ mit den Schüler*innen Kriterien für den Text festlegen und somit eine Orientierung bieten oder zumindest ihre Kriterien im Vorfeld transparent kommunizieren.

Zusätzlich zu den Materialien würden sich die meisten Lehrkräfte die gestellte Aufgabenstellung anschauen. Die meisten Lehrkräfte gaben an, den Schülertext zweimal zu lesen bzw. zu beurteilen. Lediglich zwei Geographielehrkräfte handelten allerdings tatsächlich so. Die meisten Lehrkräfte sichteten den Text zweimal – lediglich drei nahmen in beiden Sichtungen schriftliche Textbeurteilungen oder -korrekturen vor. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass das Vorgehen der Geographielehrkräfte stark variiert.

In beiden Textsichtungsdurchläufen haben alle Lehrkräfte strukturelle, neun Lehrkräfte sprachliche und lediglich sieben Lehrkräfte argumentative Kriterien im Text korrigiert. Davon wurden in der ersten Textsichtung überwiegend sprachliche und strukturelle Kriterien und in der zweiten Textsichtung argumentative Aspekte beurteilt. Die größte Diskrepanz zwischen der vorherigen Beschreibung und der tatsächlichen Handlung gibt es bei der Angabe der strukturellen Korrektur in der zweiten Textsichtung. Mit dem Blick auf die Spalte der Argumentation kann festgestellt werden, dass diese Proband*innen größtenteils angaben, dass sie argumentative Aspekte beurteilt haben, jedoch eigentlich die Struktur des Textes beurteilten oder/und korrigierten.

2. Welche Kriterien nutzen Geographielehrkräfte zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte?

Zur Auswertung der Lehrkrafthandlungen, wurden die beurteilten Kriterien durch die Beurteilungsraster (vgl. Tabelle 2-4) zugeordnet und quantitativ ausgewertet. Die Abbildung 3 stellt die beurteilten Kriterien in den Oberkategorien Sprache, Struktur und Argumentation dar.

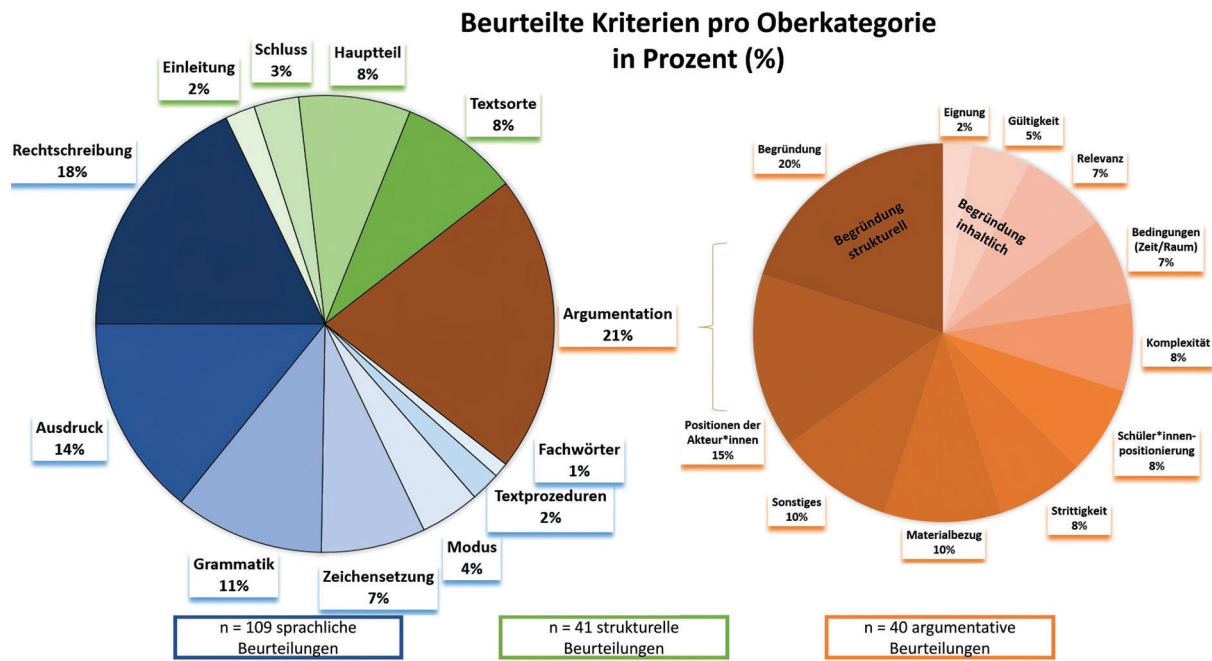


Abbildung 3 Beurteilungen zu den drei Oberkategorien (Sprache, Argumentation und Struktur, N =190 Beurteilungen) in Prozent (Quelle: Eigene Darstellung) Anmerkung: Die Kategorien ‚Tempus‘ und ‚Sonstiges‘ wurden nicht aufgeführt, da im Text keine Tempusfehler vorhanden waren und die Lehrkräfte keine Kriterien nannten, die unter die Kategorie ‚Sonstiges‘ gewertet wurden.

Insgesamt haben die 10 Proband*innen innerhalb des Schülertextes 190 Beurteilungen vorgenommen. Aus dem Kreisdiagramm (vgl. Abb. 3) wird deutlich, dass sich 57% (109 Beurteilungen) und damit über die Hälfte aller Korrekturen auf sprachliche Fehler beziehen. Sehr ausgeglichen ist das Verhältnis zwischen der Fehlerkorrektur struktureller Aspekte (41 Beurteilungen) und die der Argumentation (40 Beurteilungen).

Wenn sprachliche Aspekte beurteilt und/oder korrigiert wurden, dann größtenteils die Rechtschreibung (31%) und der Ausdruck (25%). Besonders gering fielen die Beurteilungen zum Fachwortschatz und zu den argumentativen Textprozeduren aus. In den leitfadengestützten Interviews hat die Mehrheit der Lehrkräfte sprachliche Kriterien für einen gelungenen argumentativen Text genannt: Ausdruck und Textprozeduren (je dreimal), sprachliche Variation und Rechtschreibung (je einmal). Kriterien wie die Verwendung von Fachwörtern oder eine angemessene Grammatik wurden nicht erwähnt.

Deutlich weniger Beurteilungen (40) wurden innerhalb der Oberkategorie ‚Argumentation‘ getätigt (Abb. 3). Im Gegensatz zu sprachlichen Beurteilungen zeigt sich hierbei eine gemischte Verteilung, wobei am häufigsten Defizite bei der Begründung beurteilt und/oder korrigiert wurden. Dennoch handelt es sich hierbei lediglich um 20% der argumentationsbezogenen Korrekturen (8 Beurteilungen).

Auffällig ist, dass die Lehrkräfte eher argumentationsstrukturelle Aspekte wie das Vorhandensein von Positionen, Materialbezug, Begründungen und der Strittigkeit beurteilen und Gütekriterien, welche sich eher mit der Qualität des Arguments beschäftigen – die Logik (Eignung: 1 Korrektur), fachliche Richtigkeit (Gültigkeit: 2 Beurteilungen) sowie die Relevanz (3 Beurteilungen) des Arguments – kaum beurteilen.

Randkommentare der Lehrkräfte kritisieren oftmals die fehlende Präzision und Begründung der Argumente. So schrieb eine Lehrkraft als Randkommentar: *„Bitte nicht verschiedene Argumente aneinanderreihen, sondern jedes Argument für sich ausführen (Argument nennen, erläutern, begründen, ggf. verdeutlichendes Bsp. nennen“* (wBGesUO1). Randkommentare zu qualitativen Gütekriterien der Argumentation (Eignung, Relevanz, Gültigkeit) wurden selten getätigt. Ein Beispiel umfasste die Kritik an der Eignung des Schlussfazits des Schülers: *„Urteil zu kurzgefasst und widerspricht sich z.T. mit der vorangegangenen Argumentation. Hier wäre ein Rückbezug auf die von dir geschilderten Umweltschäden nötig“* (Randkommentar mBGesU). Ebenso kritisierte ein Proband *„Relevanz unklar“* (Randkommentar mNiGymUO).

Zur Oberkategorie ‚Argumentation‘ hat jede Lehrkraft im Schnitt 3,3 Kriterien im Interview genannt. Darunter wurden am häufigsten die Schüler*innenpositionierung, die Begründung und die Komplexität als Kriterien für einen gelungenen argumentativen Schüler*innentext genannt. Im Rahmen der Komplexität wurde mehrfach genannt, dass die Anzahl der Argumente ausreichen sollte. Anschließend mit jeweils drei Nennungen pro Kategorie folgten die Darstellung der Strittigkeit, Positionen der Akteur*innen und Materialbezug. Vier weitere Nennungen beschrieben zwar keine konkreten Kriterien, jedoch dass ein argumentativer Text „überzeugend“ und „nachvollziehbar“ sein sollte. Insgesamt ist auffällig, dass den Lehrkräften die konkrete Benennung von Argumentationskriterien schwerfiel und oftmals wie in folgendem Beispiel nur grob erklärt werden konnte, worauf bei Schüler*innentexten geachtet wird: *„Das es nachvollziehbar ist, dass es nicht komplett an den Haaren herbeigezogen ist“* (wNReaU1).

Nahezu alle Lehrkräfte haben Textstrukturelemente als Kriterium für einen gelungenen argumentativen Text in den Interviews genannt – insgesamt 20-mal wurden Teilkriterien genannt. Die Einleitung (5 Nennungen), der Hauptteil und der Schluss (je 3 Nennungen) spielten für die Proband*innen die größte Rolle. Weitere Kriteriennennungen waren ungenauer und bezeichneten, dass ein guter argumentativer Text einen gelungenen Aufbau, Abschnitte und eine sinnvolle Gewichtung der Argumente braucht. Zwei Lehrkräfte nannten zusätzlich die Einhaltung der Textsorte. Die Auswertung der Interviewpassagen zeigt, dass die Proband*innen die strukturellen Kriterien im Gegensatz zu den Argumentationskriterien deutlich besser und sicherer benennen konnten und ihnen auch mehr Gewicht verliehen haben. Eine Probandin beschreibt dies expliziter: *„Also ich bin ein absoluter Fan von Struktur, weil ich glaube einfach, wenn man sich vorher gut überlegt, was man sagen will und in welcher Reihenfolge und dann gibt es ja auch so bestimmte Kniffe, was man wann sagt, damit es vielleicht besonders überzeugend ist“* (wNGymUO).

Anders als in den Interviews angegeben, haben die Lehrkräfte am häufigsten Anmerkungen und Korrekturen, welche die Textsorte des Briefes betreffen, vorgenommen (16 Beurteilungen).

Dies waren Kriterien wie fehlende Absätze: „Also ich muss mir den Text ja gar nicht durchlesen, also insgesamt...es gibt nirgendwo eine Leerzeile“ (mNGymUO2), defizitäre Grußform und Verabschiedung: „Adressatenbezug zu schwammig: Rückantwortwunsch fehlt“ (Randkommentar mNiGymUO) sowie ein für Briefe unangemessener Ausdruck. Im Hauptteil kritisierten die Lehrkräfte oftmals die Anordnung der Argumente. In der Einleitung hätten sich einige Lehrkräfte eine allgemeinere Einführung und im Schluss eine ausführlichere Beschreibung der eigenen Meinung des Schülers gewünscht.

Die Kriterien, welche die Lehrkräfte beurteilten, unterscheiden sich teils stark und liegen im Ermessen der Lehrkraft.

3. Welche Methoden verwenden Geographielehrkräfte zur Beurteilung argumentativer Schüler*innentexte?

Um zu überprüfen, inwiefern die Lehrkräfte die Kriterien (vgl. Tabelle 2-4) beurteilen, korrigieren oder lediglich erläutern, wurden die Handlungen durch die Lehrkräfte im Weiteren untersucht.

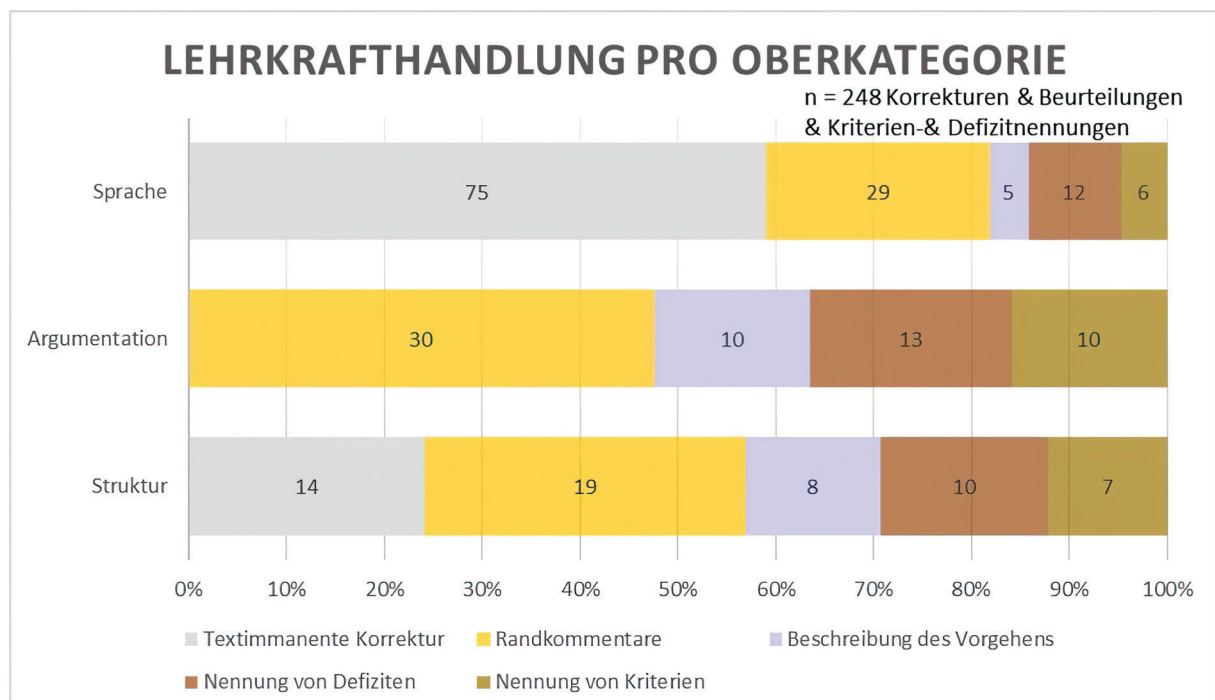


Abbildung 4 Darstellung der Lehrkrafthandlungen pro Oberkategorie (Quelle: eigene Darstellung) Textimmanente Korrektur (direkte Streichungen, Wortverbesserungen), Randkommentare und die Beschreibung des Vorgehens wurden als „Korrektur“ gewertet. Nennung von Kriterien & Defiziten wurde nicht als Korrektur gewertet und beschreibt Kriterien für einen gelungenen argumentativen Text, welche die Lehrkräfte parallel zu ihrer Korrektur mündlich geäußert, jedoch nicht korrigiert haben

Abbildung 4 zeigt, anhand welcher Methodik die Proband*innen ihre Beurteilung im Schülertext per textimmanenter Korrektur, Randkommentaren oder Beschreibung des eigenen Vorgehens vorgenommen haben. Teils haben die Lehrkräfte lediglich Defizite des Textes sowie Kriterien für einen gelungenen argumentativen Text geäußert ohne schriftliche Korrekturen vorzunehmen (Abb. 4). Wenn Randkommentare verwendet wurden, dann haben die Lehrkräfte oftmals Korrekturkürzel verwendet. Dies betrifft insbesondere die Korrektur von sprachlichen Aspekten (Bsp. R = Rechtschreibung).

190 schriftliche Korrekturen wurden insgesamt vorgenommen und 58 Aspekte lediglich mündlich kritisiert. Durchschnittlich hat jede Geographielehrkraft 19 Kriterien korrigiert und/oder beurteilt. Dabei gab es jedoch eine große Spannweite – vier Lehrkräfte haben maximal elf Fehler korrigiert und/oder beurteilt, fünf weitere 17 bis 33 und ein Proband 43. Auch bei den Kriterien- und Defizitnennungen gibt es starke Unterschiede.

Abbildung 4 zeigt, dass am häufigsten bei sprachlichen Fehlern textimmanent korrigiert wurde. Fast die Hälfte der Beurteilungen zu argumentativen Fehlern wurde dagegen durch Randkommentare festgehalten. Darüber hinaus nannten die Proband*innen insbesondere im Bereich der Argumentation 23-mal Defizite und Kriterien eines gelungenen argumentativen Textes, nahmen jedoch keine schriftliche Korrektur vor. Auf die Lehrkräfte bezogen, zeigten sechs Proband*innen textimmanente Korrekturen, acht Lehrkräfte Randkommentare und vier Personen korrigieren kaum und beschreiben eher ihr Vorgehen.

Eine Probandin betont, dass sie wenig Lust habe, Texte überhaupt zu korrigieren und mehr das Feedbackgespräch zu dem Schüler suchen und mit Fördermethoden arbeiten würde. Zwei weitere Gymnasiallehrkräfte betonen, dass sie Fazitkommentare unter dem Text verfassen. Fünf Lehrkräfte geben bei der Textbeurteilung direkte Verbesserungsvorschläge an. Im Gegensatz dazu gibt es einen Probanden, der lediglich Fehler unterstreicht und die Schüler*innen selber herausfinden lassen möchte, welches Defizit vorliegt. Mehrere Lehrkräfte betonen, dass ihre Beurteilungsmethoden von den jeweiligen Schüler*innen abhängen. Dabei wird ihr Hintergrundwissen zum Leistungsniveau des Schülers eingesetzt: *„Je nachdem, welches Hintergrundwissen ich habe. Also wenn das zum Beispiel Lese-Rechtschreibschwäche ist, dann mache ich da schon, dass ich dann dahin schreibe, wie es richtig ist, aber ich fordere das dann auch ein, dass die mir das verbessert zurückschicken“* (wNReaU2). Zudem spielt die Klassenstufe und die Relevanz der Beurteilung ebenso eine Rolle bei der Auswahl der Methodik: *„Wenn das jetzt eine Klausur in der Oberstufe wäre [...] dann muss man natürlich jetzt immer am Rand hier aufschreiben, das ist ein Rechtschreibfehler“* (mNGymUO2). Dieser Proband deutet hier auf die Korrekturrichtlinien zur Vorbereitung auf das Abitur hin. Andere Lehrkräfte betonen zudem, dass sie Klassenarbeiten präziser beurteilen als Texte, die im Unterricht geschrieben werden. Insgesamt haben die Lehrkräfte kaum bis gar keine Erklärungen und Begründungen für ihr Vorgehen genannt.

Diskussion

Im Nachfolgenden sollen die Ergebnisse zu den drei Forschungsfragen reflektiert und interpretiert werden. Dazu werden zunächst die Gemeinsamkeiten der Proband*innen in ihrem Textbeurteilungsverhalten und anschließend die Unterschiede aufgedeckt.

Gemeinsamkeiten der Geographielehrkräfte bei der Textbeurteilung

Die Analyse der Anforderung beim argumentativen Schreiben und dessen Beurteilung hat gezeigt, dass es sowohl für Lernende als auch für Lehrende eine herausfordernde Handlung ist (Zohar & Nemet, 2002; Kelly & Bazerman, 2003; Sandoval & Millwood, 2005; Spiegel 2006; Sampson & Clark 2008; Budke

& Uhlenwinkel, 2011; Petersen 2013; Becker-Mrotzeck, 2017; Stimming 2019). Lehrkräfte benötigen vielerlei Kompetenzen, um Schüler*innentexte zu beurteilen. Für die Studie wurden aus diesem Grund die Begrifflichkeiten der ‚Korrektur‘, ‚Textbeurteilung‘, ‚Diagnose‘ und ‚Feedback‘ definitorisch getrennt. In der Praxis der Lehrkräfte jedoch, ist ersichtlich geworden, dass diese Handlungen parallel und nicht chronologisch aufeinander aufbauend verlaufen und eine Trennung der Begrifflichkeiten nur implizit verläuft. Sie sehen diese Handlung gleichzeitig als Rückmeldung bzw. Feedback für die Schüler*innen an. Dies hat zum Vorteil, dass die Lehrkräfte eine effektive Zeitersparnis bei den Textbeurteilungen haben, kann jedoch auch dazu führen, dass die Inhalte und qualitativen Textbeurteilungskriterien nicht ausreichend berücksichtigt werden. Zudem könnte das Verständnis, dass Korrektur = Textbeurteilung = Feedback ist, dazu führen, dass die Schüler*innen einen sehr defizitorientierten Eindruck von ihrem Text bekommen, indem die Lehrkräfte sich vorwiegend an sprachlich textimmanenten Fehlerkorrekturen bedienen. Zudem ist Feedback ein äußerst relevanter Teil des Lernens (Hattie, 2012) und sollte durch die Vorarbeit kriterienbasierter Diagnose, Textbeurteilung und Korrektur (Wieser, 2014; Müller & Ditton, 2014, Heid, 2015; Becker-Mrotzeck, 2020) separat und ausführlich geschehen.

Die Lehrkräfte haben teilweise betont, dass Textbeurteilung motivierend sei (siehe auch Beer, 2006) und nicht allein auf die Fehler und die Textimmanente konzentrieren sollte. Dies deckt sich ebenso mit den theoretischen Überlegungen von Becker-Mrotzeck (2020), welcher betonte, dass der Dialog zwischen Lehrkraft und Schüler*in bestenfalls durch Randkommentare und Textbeurteilung eröffnet werden sollte. Dementsprechend ist es zusammenfassend relevant, dass Lehrkräfte für die Unterschiede zwischen Korrektur, Textbeurteilung etc. sensibilisiert werden.

Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass die meisten Lehrkräfte angeben, mit Erwartungshorizonten und somit Kriterien zur Beurteilung von Schüler*innentexten zu arbeiten, was zunächst positiv ist, da dies eine genauere Beschreibung der Fehlerquellen und damit eine präzise Kompetenzdiagnose ermöglicht (Kleppin, 2007). Allerdings werden Erwartungshorizonte von den Lehrkräften in erster Linie bei Klausuren erstellt. Dies deckt sich mit Ergebnissen einer Studie, welche gezeigt hat, dass das Schreiben von Texten im Geographieunterricht für sie vor allem die Funktion der Leistungsbewertung hat (Steingrübl & Budke, 2022). Eine andere Überlegung ist, dass die Lehrkräfte Erwartungshorizonte bzw. Korrekturhilfsmittel als Last ansehen, viel Arbeit damit verbinden oder nicht erprobt mit den Hilfsmitteln sind und sie deswegen nur in Klausuren hinzuziehen.

Die Lehrkräfte korrigieren und beurteilen den Schülertext anhand impliziter Normen. Dies zeigt sich daran, dass sie diese oftmals nicht konkret formulieren, jedoch beurteilen können, ob es sich um einen gelungenen oder weniger gelungenen Text(abschnitt) handelt. Ebenso wenig Bewusstsein besteht beim Beurteilungsvorgang selbst: Es wurde festgestellt, dass nahezu alle Lehrkräfte Differenzen zwischen der vorherigen Beschreibung, wie sich ihr Korrekturvorgang gestaltet, und der tatsächlichen Handlung vorweisen. Zudem wurde bemerkt, dass die Lehrkräfte ihr Beurteilungshandeln kaum begründen.

Die Ergebnisse zeigen, dass nur wenige Lehrkräfte auf Materialbezug (Feilke et al.,2016; Schüler, 2017), Fachvokabular (Budke, 2021:3), räumliche und zeitliche Bedingungen (DGfG, 2020; Budke & Kuckuck, 2017), faktisch-korrekte Belege (Feser & Höttecke, 2016; Toulmin, 1996; Stapleton & Wu, 2015; Zohar & Nemet, 2002) und weitere fachlich-qualitativen Gütekriterien (Eignung, Relevanz, Gültigkeit)

achten. Diese geographiespezifischen Kriterien sind jedoch für die Bewertung der inhaltlichen Qualität der Argumentation entscheidend (Stapleton & Wu, 2015; Zohar & Nemet, 2002; Budke & Kuckuck, 2017; KMK, 2005; Tajmel, 2011; Busch & Ralle, 2013; Weiss et al. 2013). Dieses Erkenntnis vermittelt den Eindruck, dass die Geographielehrkräfte wenig Wert auf die fachliche Richtigkeit der Argumentation gelegt haben, obwohl sich insbesondere die fachliche Komponente von anderen Fächern unterscheidet und fokussiert werden sollte. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass sie nicht über spezielle Textbeurteilungsstrategien für argumentative Texte im Geographieunterricht verfügen und sie auf Richtlinien und Anforderungen aus ihrem Zweifach (was bei den Proband*innen dieser Studie oftmals eine Sprache war) zurückgreifen. Dies könnte ebenso erklären, warum die Beurteilung der sprachlichen und strukturellen Aspekte deutlich leichter fiel und häufiger durchgeführt wurde. Auch der aktuelle Forschungsstand aus den Fachdidaktiken zeigt, dass häufig ein sprachlicher Fokus bei der Textbeurteilung vorliegt (Rüede & Weber, 2009; Busch & Ralle, 2013; Weiss et. al., 2013; Feser & Höttecke, 2016). Dies spiegelt sich auch in der vorliegenden Studie wider. Dies sollte kritisch betrachtet werden, da sich das Fach Geographie ebenso wie andere Fachdidaktiken die Vermittlung und Intensivierung von Fachinhalten (Budke & Meyer, 2015) durch das Schreiben argumentativer Texte verspricht und sich daher der Fokus bei der Beurteilung der Texte ändern sollte. Dabei wäre es sinnvoll die Abiturrichtlinien anzupassen (Weiss et. al., 2013:12), die Beurteilungskriterien deutlicher zu differenzieren und angehende Lehrkräfte bereits in der Hochschule zu einer fachspezifischen Sichtweise und Beurteilung von argumentativen Texten zu sensibilisieren und auszubilden.

Unterschiede zwischen den Geographielehrkräften bei der Textbeurteilung

Die Lehrkräfte berichten in den Interviews, dass sie ihre Beurteilungsfähigkeiten durch „learning-by-doing“ entwickelt haben und keine konkreten Vorgaben hatten. Werden die Ergebnisse der Studie betrachtet, kann dies ein möglicher Grund dafür sein, dass die Lehrkräfte sehr individuell beurteilen und keine Standardisierung erkennbar ist – sie arbeiten mit unterschiedlichen Kürzeln, Methoden und Anforderungen an einen Text.

Dies zeigte sich auch in der Beurteilungszeit und Herangehensweise von holistischen Textbeurteilung bis hin zu sehr detaillierter Textkorrektur. Die Einstellungen zur Funktion der Textbeurteilung unterscheiden sich ebenfalls: Manche Lehrkräfte sind der Meinung, dass viele Fehlermarkierungen im Schüler*innentext die Schüler*innen demotivieren könnten und bedienen sich einer eher globalen Betrachtung des Textes und streichen weniger Fehler an. Andere Lehrkräfte sind sich einig, dass Vollständigkeit innerhalb der Korrektur relevant sei, damit die Schüler*innen alle Fehler erkennen und verbessern können. Darüber hinaus hinterfragen einige Lehrkräfte, inwiefern die Textkorrektur überhaupt Sinn macht und äußern Zweifel, dass die Schüler*innen die Korrekturen verarbeiten.

Diese Aspekte könnten dazu führen, dass die Schüler*innen, nie gänzlich nachvollziehen können, wie nun ein gelungener argumentativer Text aussieht und es ihnen schwerfallen könnte, eine Schreib- oder Berichtigungsroutine zu entwickeln. Daraus resultiert, dass eine gewisse Einheitlichkeit bei der Beurteilung von Vorteil sein kein. Lehrkräfte könnten somit in diesem Bereich durch Vorlagen und Beurteilungsraster sowie in ihrer didaktischen Einbettung der Leistungstransparenz unterstützt

werden. Dies scheint auch in Anbetracht der wechselnden Lehrkräfte der Schüler*innen während ihrer Schulzeit sinnvoll.

Zusammenfassend ist es wünschenswert, dass Schüler*innen vielseitiges Feedback zu argumentativen, strukturellen und sprachlichen Fehlern bekommen, damit sie ihre Argumentationskompetenzen weiter ausbauen können. Dazu kann es sinnvoll sein, die Förderung von Argumentations- und Korrekturkompetenzen der Geographielehrkräfte bereits in den Hochschulalltag zu integrieren, damit sie selbst argumentieren können, um dies anschließend vermitteln und diagnostizieren zu können. Dazu könnten Beurteilungs- und Korrekturraster zur Verfügung gestellt, entwickelt und erprobt werden.

Methodendiskussion/Limitation der Studie

Bei der Studie handelt es um ein unnatürliches Setting, welches unabhängig vom Schulalltag stattfand. Dadurch merkte ein Proband zur Korrektur an: *„Ich mach es gerade, glaub ich ausführlicher, als ich es tatsächlich im Unterricht machen würde“* (mTGesUO). Dennoch bleibt an dieser Stelle gesagt, dass die Forschungsfragen gültig beantwortet werden konnten, da sich das Ziel darauf beschränkte, einen ersten Eindruck über Korrekturverfahren und Kriterien, die Geographielehrkräfte beim argumentativen Schreiben berücksichtigen, zu erhalten. Somit können in dieser qualitativen Forschung auch keine Generalaussagen über das Korrekturverhalten im Schulalltag getroffen werden.

Die Lehrkräfte haben den Schüler*innentext digital korrigiert, jedoch wurde teils von Proband*innen erwähnt, dass sie handschriftlich methodisch anders korrigiert hätten (Bsp. Unterschlängeln von Strukturfehlern, Zeichnen von Pfeilen). Zudem hängt die Art der Korrektur ebenso von dem Textbeispiel ab. Eventuell haben die Lehrkräfte auch weniger inhaltliche Kriterien korrigiert, da sie die Ausgangsmaterialien nicht kannten. Dennoch ändert sich die Relevanz der einzelnen Kriterien für einen gelungenen argumentativen Text nicht, sondern lediglich die Anzahl pro Kriterium.

Ein Problem bei der Nutzung der Korrekturraster (vgl. Tabelle 2; 3; 4) könnte sein, dass sich die einzelnen Kategorien der Korrekturraster teils stark bedingen und es somit zur Doppelkodierung kommen kann. Wenn eine Lehrkraft beispielsweise kritisiert, dass sie sich eine allgemeinere Einführung in den Konflikt im Text in der Einleitung gewünscht hätte, kann dies zum einen als mangelnde Darstellung der Strittigkeit und zum anderen auch als nicht-ausreichende Einleitung im strukturellen Sinn gewertet werden. Bezogen auf die Korrektur eines Schüler*innentextes kann es deshalb auch vorkommen, dass nicht immer trennscharf bewertet werden kann, ob es sich um sprachliche oder inhaltliche Fehlern handelt. Dies haben bereits andere Studien gezeigt (Budke & Weiss, 2014:14).

Conclusio

Die Studie hat gezeigt, dass Lehrkräfte den Schülertext nicht allumfassend bezüglich der drei Oberkategorien Sprache, Argumentation und Struktur beurteilten und Schwierigkeiten dabei aufweisen, konkrete Defizite vor allem im Bereich der Argumentation zu benennen und am Text zu korrigieren oder zu beurteilen. Die Zusammenstellung der Kriterien in den Tabellen zwei, drei und vier könnte nicht allein als Analysetool für das Forschungsdesign verwendet werden, sondern Geographielehrkräften auch Unterstützung bei der Textbeurteilung argumentativer Texte bieten.

Dabei sollte das Beurteilungsraster zunächst dazu genutzt werden, Stärken und Defizite eines Textes zu beschreiben und anschließend die Schüler*innenkompetenzen zu diagnostizieren, um Fördermethoden abzuleiten. Zudem könnte das Tool bei der Erstellung von Erwartungshorizonten eingesetzt werden. Wünschenswert für Lehrkräfte und Schüler*innen wäre es, wenn die Kriterien bewusst in den Unterricht integriert und transparent gemacht würden. Das könnte bei Schüler*innen zur Leistungstransparenz und Orientierung bei der Textproduktion beitragen. In einer weiteren Untersuchung könnte erforscht werden, inwiefern Schüler*innen überhaupt mit den Beurteilungen der Lehrkräfte umgehen. Dies ist von hoher Relevanz, um sowohl einen Lerneffekt bei den Schüler*innen zu erzeugen, als auch den Lehrkräften Sicherheit zu geben, dass die Schüler*innen ihre Beurteilungen nachvollziehen und nutzen können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte Textbeurteilungskompetenzen in ihrem Schulalltag benötigen, um Auskunft über den Lernstand zu bekommen und den Schüler*innen Rückmeldung über ihre Leistung zu geben. Um Textbeurteilungen effektiv nutzen zu können, bedarf es jedoch zusätzlich an Diagnosefähigkeiten der Lehrkräfte bezüglich der Schüler*innenkompetenzen. Damit herrscht Forschungsbedarf im Bereich der Diagnosefähigkeiten der Lehrkräfte und inwiefern sie ihre Beurteilungen für die Diagnose der Schüler*innenkompetenzen nutzen, anschließend Rückmeldung darüber geben und dies im Unterricht einbetten.

Literatur

Abdollahzadeh, E., Amini Farsani, and M. Beikmohammadi (2017). Argumentative Writing Behavior of Graduate EFL Learners. *Argumentation*, 31(4), 641-661.

Allen, L. K., Likens, A. D., and McNamara, D. S. (2018). A multidimensional analysis of writing flexibility in an automated writing evaluation system. *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. ACM.

Andrews, C. (2016). *Qualitative Argumentationsanalyse als Methode der empirischen Sozialforschung*. Dissertation. Bochum: Ruhr-Universität.

Aufschnaiter, C. von, Erduran, S., Osborne, J., and Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131.

Bartosch, I., & Mayr, J. (2009). Wer beurteilen will, braucht Maßstäbe. In B. Hanfstingl, K. Krainer, & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis* (S. 67-83). Studienverlag, Innsbruck.

Basel, N., Harms, U., and Pechtl, H. (2013). Analysis of students' arguments on evolutionary theory. *Journal of Biological Education*, 47(4), 192-199.

Basten, M., Kraft, A., and Wilde, M. (2017). Die Bedeutung der kommunikativen Einbettung für das Bewerten und schriftliche Argumentieren im Biologieunterricht. *Bildung und Erziehung*, 70(1), 57-74.

Benetos, K., and Betrancourt, M. (2020). Digital authoring support for argumentative writing: what does it change? *Journal of Writing Research*, 12(vol. 12 issue 1), 263-290.

Beer, R. (2006). Standards und Leistungsbeurteilung. Bedeutung und grundlegende Funktionen. *Information zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 4, 52-63.

Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., and Steinhoff, T. (Hrsg.). (2017). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster; New York: Waxmann.

Becker-Mrotzcek, M. & Böttcher, I. (2020): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 9. Aufl. Cornelsen: Berlin.

Böttcher, F., and Meisert, A. (2011). Argumentation in Science Education: A Model-based Framework. *Science & Education*, 20(2), 103-140.

Budke, A., Schiefele, U., and Uhlenwinkel, A. (2010). „I think it's stupid“ is no argument – some insights on how students argue in writing. *Teaching Geography*, 35(2), 66-69.

Budke, A., and Uhlenwinkel, A. (2011). Argumentieren im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In C. Meyer, R. Henry, & G. Stöber (Hrsg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in der didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Braunschweig.

Budke, A., and Weiss, G. (2014). Sprachsensibler Geographieunterricht. In M. Michalak (Hrsg.), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler, 113-133.

Budke, A., and Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (9-30). Münster; New York: Waxmann.

Budke, A., & Kuckuck, M. (Hrsg.) (2017). Sprache im Geographieunterricht. In: Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden. 7-38. Münster; New York: Waxmann.

Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S., & Zepter, A. (2020a). Student texts produced in the context of material-based argumentative writing: Interdisciplinary research-related conception of an evaluation tool. RISTAL, 3, 108-125. Aufgerufen am 27.07.2023 von https://www.ristal.org/fileadmin/user_upload/RISTAL/PDFs_2020/RISTAL_Budke_DOI.pdf.

Budke, A. and Schäbitz, F. (2021, Hrsg.): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Berlin.

Bitchener, J., and Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. Language Teaching Research, 12(3), 409-431. <https://doi.org/10.1177/1362168808089924>

Busch, H., & Ralle, B. (2013). Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (277-294). Münster; New York.: Waxmann.

Chase, B. J. (2011). An Analysis of the Argumentative Writing Skills of Academically Underprepared College Students. Dissertation. Chase_columbia_0054D_10083.pdf.

Crystal, D. (2008). A Dictionary of Linguistics and Phonetics (6th ed.). Blackwell Publishing.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGFG) (Hrsg.) (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. 8., aktualisierte Auflage. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Geographie, Aufgerufen am 27.10.2022 von https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf.

Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M., & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. FQS 19(3), Art. 34.

Ditton, H., & Müller, A. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hg.), Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. 11-28. Münster; New York: Waxmann.

Dudenredaktion (o.J.): „Korrektur“ auf Duden Online. Aufgerufen am 11.07.2023 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Korrektur>.

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. L2 Journal, 1(1), 3-18.

Erduran, S., and Jiménez-Aleixandre, M.P. (2007). Argumentation in Science Education: an Overview. In Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research. S. Erduran., M. P. Jiménez- Aleixandre (Hrsg.). 3-27. Springer.

Feilke, H., & Bachmann, T. (2014). Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Filibach bei Klett.

Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. (2016). Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen. Aufgaben, Materialien. Braunschweig: Westermann Schroedel.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues (Cambridge Applied Linguistics, pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524742.007

Feser, M. S., & Höttecke, D. (2016). Wie Physiklehrkräfte Schülertexte beurteilen – Instrumententwicklung. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis* (123-126). Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Zürich 2016.

Feser, M. S., Höttecke, D., & Ehmke, T. (2016). Testitems zur qualitativen Untersuchung der Ressourcen von Physiklehrkräften beim Bewerten schriftlicher Schülerleistungen. *PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. Aufgerufen am 11.07.2022 von <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/677/819>.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Heid, H. (2015). Über Relevanz und Funktion des Fehlerkriteriums. In Gartmeier et al. (Hrsg.), *Funktionen von Fehlern im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung*. 33-52. Münster; New York:: Waxmann.

Heine, L., & Schramm, K. (2016). Introspektion. In K. Schramm, K. Schramm, & F. Klippel, M. K. Legutke (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (173-181). Narr Francke Attempto Verlag.

Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.

Hindmarsh, K. & Budke, A. (2023): What are the competences & difficulties of school students in writing material-based & multi-perspective argumentations in geography classrooms? In: *European Journal of Geography*. Vol.14, Issue 3. S. 55-67. DOI: <https://doi.org/10.48088/ejg.k.hin.14.3.055.067>

Jürgens, E. (2010). *Leistung und Beurteilung in der Schule – Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht* (7. Auflage). Academia Verlag.

Kleppin, K. (2007). Fehler und Fehlerkorrektur. In *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache – Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*; 19 (1-11). Berlin: Langenscheidt.

Knudson, R. E. (1992). Analysis of Argumentative Writing at Two Grade Levels. *The Journal of Educational Research*, 85(3), 169-179.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geographie*. Aufgerufen am 09.07.2023 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geographie.pdf.

Konrad, K. (2020). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1-12). Springer.

Kopperschmidt, J. (2000). *Argumentationstheorie*. Hamburg: Junius.

Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning and Technology*, 22(1), 97-118.

Ditton, H., and Müller, A. (Hrsg.). (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster; New York: Waxmann.

Feilke, H., and Pohl, T. (Hrsg.). (2014). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 4: Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Schneider Hohengehren.

- Petersen, I., (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, H., Langelahn, E., Riemer, C. (Hrsg.) (2013): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld. 69-79.
- Quasthoff, U., & Domenech, M. (2016). Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch*, 21(41), 21-43.
- Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). Listening to students. How to make written assessment feedback useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230.
- Riemeier, T., von Aufschnaiter, C., Fleischhauer, J., & Rogge, C. (2012). Argumentationen von Schülern prozessbasiert analysieren: Ansatz, Vorgehen, Befunde und Implikationen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 181-200.
- Rüede, C., & Weber, C. (2009). Keine Diagnose ohne Auseinandersetzung mit Form, Inhalt und Hintergrund von Schülertexten. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2009* (819-822).
- Sampson, V., & Clark, D. (2008). Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions. *Science Education*, 92(3), 447-472.
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The Quality of Students' Use of Evidence in Written Scientific Explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55.
- Schüler, L. (2017). Materialgestütztes Schreiben argumentativer Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. In B. Rothstein (Hrsg.), *Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht* (Bd. 25, 1-23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260.
- Spiegel, C., (2006): Argumentieren lernen im Unterricht- ein funktional didaktischer Ansatz. In: Grundler, E., R. Vogt (Hrsg.) (2006): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien.* Staufenburg Verlag, Tübingen. 63- 76.
- Stapleton, P., & Wu, Y. A. (2015). Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 12-23.
- Steingrübl, S., & Budke, A. (2022). Writing in Geography Lessons—An Unreflected Routine? *Education sciences*, 12(587), 1-23.
- Stimming, E., (2019): Argumentieren im fächerverbindenden Deutsch- und Sachunterricht- erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus einer Interviewstudie mit Lehrkräften. In: Becker- Mrotzek, M., J. Jost, T. Pohl, K. Schindler (2019): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Gilles und Francke Verlag. Duisburg.* 31- 48.
- Tajmel, T. (2011). Wortschatzarbeit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. *ide*, 35(1), 83-93.
- Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten* (2. Aufl.). Weinheim.
- van Ophuysen, S., and Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In A. Herausgeber & B. Herausgeber (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung.* 55-76. Münster; New York: Waxmann.

Weber, C., & Ruede, C. (2010). Schülertexte aus unterschiedlichen diagnostischen Perspektiven lesen. In A. Lindmeier & S. Ufer (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2010 (919–922). Munster: WTM.

Weiss, G., Gorbandt, E., Mäsger, J. & Wiktorin, D. (2013). Zwischen Materialschlacht und Reproduktion - Schriftliche Zentralabituraufgaben im Bundesländervergleich und erste Erkenntnisse zu Schülerleistungen. Geographie und Schule, H.206, 4-14.

Wieser, A. (2014). Leistungsbeurteilung im kompetenzorientierten Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Abgerufen am 28.09.2023, von <https://unipub.uni-graz.at/obvugr/hs/download/pdf/240212?originalFilename=true>.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 39(1), 35-62.



„Sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst“ Legasthenie und wissenschaftliches Arbeiten an der Universität Wien

Sophie Magdalena Gatschnegg, Sandra Medda, Franziska Vesenmaier (Universität Wien)
Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Karin Wetschanow, Universität Wien)

Abstract:

Der Artikel beschäftigt sich aus einer schreibwissenschaftlichen Perspektive mit den Wahrnehmungen, Problemfeldern und Bedürfnissen legasthenischer Studierender an der Universität Wien. Neurodivergente Personen, und damit auch legasthenische Studierende, werden im Universitätsalltag strukturell marginalisiert, prekariert und vergessen. Es herrscht ein Mangel an Forschung zu den Problemfeldern und Bedürfnissen der Studierenden und damit auch ein Mangel an Sensibilität für die Lebenswelten von legasthenischen Studierenden und neurodivergenten Studierenden generell. Dabei entstehen an verschiedenen Stellen im universitären Alltag ein konstanter Mehraufwand, Unsicherheit und (sozialer) Druck für die Studierenden. Das Ziel dieses Forschungsprojekts ist es, bestehende Strukturen zu kritisieren und unterschiedliche Handlungsfelder aufzuzeigen. Um einen partizipativen Ansatz zu gewähren, haben wir mit dem sozial-konstruktivistischen, partizipativen und feministischen methodologischen Konzept der Erinnerungsarbeit nach Haug gearbeitet und dabei unsere eigene Position, als nicht legasthenische Personen kritisch reflektiert. In Zusammenarbeit mit drei legasthenischen Studierenden konnten wir, ausgehend von deren Erfahrungen und Bedürfnissen, schließlich vier unterschiedliche Handlungsfelder herausarbeiten, an welchen strukturelle Veränderungen angesetzt werden können. Die aktive Beteiligung und Mitbestimmung von legasthenischen Studierenden ist und bleibt dabei essentiell, um den Realitäten der Studierenden gerecht zu werden. Wichtig ist, dass die Verantwortung für Veränderung nicht auf legasthenische Studierende abgeschoben werden kann, sondern aktiv von den universitären Strukturen selbst getragen wird.

Keywords: Legasthenie, Dyslexie, Neurodivergenz, Schreibwissenschaft, wissenschaftliches Arbeiten

Empfohlene Zitierweise:

Gatschnegg, S. M., S. Medda, & F. Vesenmaier (2023): „Sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst“. *Legasthenie und wissenschaftliches Arbeiten an der Universität Wien*. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 9, 103-116. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230905>



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.

„Sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst“ Legasthenie und wissenschaftliches Arbeiten an der Universität Wien

Sophie Magdalena Gatschnegg, Sandra Medda, Franziska Vesenmaier (Universität Wien)
mit Saskia Marka, Manuel Plaickner, Lisa Sarah Rüt

Einleitung

Im Zentrum bisheriger Legasthenie- bzw. Dyslexie-Forschung steht nach wie vor die Auseinandersetzung mit Betroffenen im Kindes- und Jugendalter, obwohl bekannt ist, dass Legasthenie einen Menschen sein Leben lang begleitet und so auch außerhalb des schulischen Bildungssystems für Betroffene relevant sein kann (Keiblinger, 2018, 3). Im gesellschaftlichen Diskurs wird Legasthenie ebenso hauptsächlich im Kindesalter verortet und legasthenische Studierende bleiben oft unsichtbar. So findet das Thema Legasthenie bis heute auch nur am Rande des universitären Spektrums statt und wird überwiegend an universitäre Referate für Barrierefreiheit ausgelagert, welche sich zeitgleich mit Behinderungen sowie psychischen und physischen Beeinträchtigungen auseinandersetzen. Der Umstand, dass die Lebenswelten von legasthenischen Studierenden an den Universitäten so unsichtbar bleiben, scheint vor dem Hintergrund, dass ein universitäres Studium maßgeblich auf einem geschulten Umgang mit dem wissenschaftlichen Arbeiten und so auch dem wissenschaftlichen Lesen und Schreiben aufbaut, als paradox. Die Universität Wien ebenso wie andere österreichischen Hochschulen orientieren sich in der Handhabung mit legasthenischen Studierenden an den Richtlinien zu Teilleistungsschwächen im Universitätsgesetz (UG), wonach Studierenden mit Teilleistungsschwäche (Legasthenie, Dyskalkulie) alternative Prüfungs- und Unterrichtsmodi bereitgestellt werden können (Universität Wien 2023). Trotz dieser Regelungen mangelt es an realitätsnahen und inklusiv-wirksamen Maßnahmen, um Studierende mit Legasthenie nachhaltig zu unterstützen und chancengleich in das universitäre System einzubinden. Die Schreibwissenschaft und -didaktik kann dazu beitragen, diverse und inklusive Orte des Lehrens und Lernens zu schaffen, indem sie Studien zu Legasthenie, als eine Form der Neurodivergenz, vorantreiben und bedürfnisorientierte Schreib- und Lernräume etabliert:

The truth is that writing centers, [...] are poised to be natural homes for neurodivergent consultants and administrators. We have a chance to be the kind of places where, by valuing people's varied strengths, we can shape perceptions of ability in ways that help make ableist myths a relic from the past. [...] We can start by encouraging more studies about and by the neurodivergent workers in our midst. (Batt, 2018, 14)

Als Forschungsteam im Rahmen der (angewandten) Schreibwissenschaft sind wir an den subjektiven Wahrnehmungen und Bedürfnissen von Schreibenden interessiert. So verstehen wir Legastheniker*innen nicht als defizitäre Studierendengruppe, sondern problematisieren die sozialen und institutionellen Verhältnisse an den Universitäten, welche die Personen nicht an der Planung von Lerninhalten und -prozessen mit einbezieht und sie dadurch in ihren spezifischen Lernanforderungen und -bedürfnissen nicht berücksichtigt. Universitäten schaffen dadurch systematische Benachteiligungen gegenüber Lerntypen, die nicht in vorherrschende Vorstellungsmuster passen und daher nicht mitgedacht

werden (Simplican, 2015, 5). Gleichzeitig mangelt es auch noch in der Schreibwissenschaft selbst an lebensweltlich-orientierten Forschungen zu Legasthenie: Der Blick ist meist problematisierend auf Einzelpersonen gerichtet, anstelle einer Problematisierung der Umstände oder einer Auseinandersetzung mit Schreib- und Lesebiographien von erwachsenen Legastheniker*innen. Aus diesem Grunde und mit einer ebenso kritischen Haltung uns selbst als nicht-Legastheniker*innen gegenüber, ist dieses Forschungsprojekt gemeinschaftlich, partizipativ und auf Augenhöhe mit legasthenischen Studierenden durchgeführt worden. So sollte sichergestellt werden, die Lebenswelt Betroffener von innen heraus zu verstehen und beschreiben zu können.

Neurodivergenz/Legasthenie und die Universität Wien

Wang und Piper schreiben, dass Personen mit Legasthenie im akademischen Bereich historisch minorisiert sind (Wang & Piper, 2022, 19). Keiblinger zufolge besteht sowohl bei Lehrenden als auch (betroffenen) Studierenden an Universitäten in Wien ein Informationsmangel über die Situation von Studierenden mit Legasthenie, beziehungsweise über mögliche Unterstützungsangebote (Keiblinger, 2018, 48). Kaufmann et al. halten fest, dass legasthenische Studierende nicht die universitären Rahmenbedingungen erhalten, die nötig wären, um den im Universitätsgesetz (UG) gestellten Anspruch auf Chancengleichheit zu erfüllen. Im UG sind aktuell nur der Anspruch auf Nachteilsausgleich bzw. angepasste Prüfungsmodalitäten verankert aber es werden darüber hinaus keine anderen Unterstützungsangebote und -möglichkeiten abgedeckt (Kaufmann et al., 2022, 215-216). Entsprechende Unterstützungsangebote können allerdings ausschlaggebend dafür sein, wie viele Personen mit Legasthenie an Universitäten studieren (Keiblinger, 2018, 7). Für von Legasthenie betroffene Studierende entsteht ein unsichtbarer Mehraufwand bei schriftlichen Arbeiten, da bestehende Unterstützungsangebote nicht den Bedürfnissen der Betroffenen entsprechen (Wang & Piper, 2022, 19). Für Studierende mit Legasthenie entsteht ein höherer Druck und auch Angst sowohl im akademischen als auch im sozialen Kontext (Keiblinger, 2018, 8). Diese Dynamiken betreffen auch das Selbstbild der betroffenen Personen und sie weisen oft ein geringeres Vertrauen in ihre Schreibkompetenz auf (Keiblinger, 2018, 13). Der Schreibprozess muss dementsprechend für Personen mit Legasthenie zugänglicher werden, indem ihre Erfahrungen aktiv mitgedacht und in den Schreibprozess miteinbezogen werden (Wang & Piper, 2022, 16).

Nicht zuletzt ist Neurodivergenz stigmatisiert. Es besteht ein gesellschaftlicher Druck über unsichtbare *disabilities* und psychische Herausforderungen zu schweigen (Batt, 2018, 13). Auch aus diesem Grund gibt es Zweifel daran, Unterstützungsangebote wahrzunehmen. Betroffene sind unsicher, ob sie Nachteile bei ihrer zukünftigen Arbeit erfahren könnten und haben auch Angst vor den Reaktionen von Mitstudierenden und Lehrenden (Keiblinger, 2018, 11-12). Dieser Druck stellt beispielsweise auch eine Hürde dafür dar, ein Recht auf alternative Prüfungsmodalitäten zu beantragen (Batt, 2018, 13). Außerdem wird für derartige Nachteilsausgleiche oft eine klinische Diagnose verlangt, die zusätzlich stigmatisierend wirken kann. Betroffene Studierende würden oft denken, dass sie „schummeln“, wenn sie ein solches Angebot in Anspruch nehmen (Kaufmann et al., 2022, 215).

Keiblinger hält in ihrer Studie fest, dass sich Studierende mit Legasthenie mehr Akzeptanz für ihre Lebensrealitäten wünschen (Keiblinger, 2018, 48). Entstigmatisierung ist in diesem Sinne unerlässlich, um die Situation von betroffenen Studierenden zu verbessern (Kaufmann et al., 2022, 222).

Neurodivergenz und Schreibwissenschaften

Batt, stellvertretende Direktorin des University Writing Center an der Universität von Texas in Austin sieht in der Schreibberatung ein positives Potenzial für die Verbesserung der Situationen von neurodivergenten Personen generell.

Batt beschreibt den methodischen Zugang der Schreibdidaktik als dafür besonders gut geeignet. Unabhängig davon, ob die Person neurodivergent ist oder nicht, ist es die Aufgabe der Schreibdidaktik, die größten Herausforderungen dieser Person im Schreibprozess zu identifizieren. Daraufhin wird evaluiert, welche Schreibberatung diese Person am besten unterstützen kann. Batt hält fest, dass es die Aufgabe von Schreibdidaktik ist, jede*n Autor*in als fähig wahrzunehmen und auf einer individuellen Ebene anzusetzen (Batt, 2018, 12-14):

Every day we work with students who have disabilities. Sometimes we know it, sometimes we don't, and often not knowing doesn't matter because our approach would be the same either way: discern the writers' main concerns and find out how we can best support them. If that means taking notes on the ideas they express, we do. If it means finding a quieter place to work, we try to find one. If it means giving them time to vent their anxiety, we listen. The very pedagogy of writing centers allows us to individualize each writer's experience. (Batt, 2018, 12)

Dieser Zugang ermöglicht es, Erfahrungen von jeder schreibenden Person zu individualisieren und auch Raum für Erfahrungen zu schaffen, die nicht einer konstruierten Norm entsprechen (Batt, 2018, 12). Außerdem schreibt Batt der Schreibberatung auch ein Potential für die Entstigmatisierung von Neurodivergenz zu. Die Autorin sieht es in diesem Zusammenhang als besonders wichtig an aufzuzeigen, dass auch Schreibberater*innen neurodivergent sind und nicht nur Personen, die diese Angebote in Anspruch nehmen (Batt, 2018, 13).

Die wenigen Studien, die es zu dem Themenbereich gibt, sind sich darüber einig, dass es mehr Forschung zum Thema Neurodivergenz beziehungsweise Legasthenie an Universitäten braucht (Wang & Piper, 2022, 19; Batt, 2018, 14; Keiblinger, 2018, 3). Keiblinger beschreibt, dass es nur wenige Studien gibt, die das Thema in Österreich untersuchen (Keiblinger, 2018, 3). Außerdem würde vorrangig untersucht werden, wie viele Studierende von Legasthenie betroffen sind und in welchen Bereichen sie studieren (Keiblinger, 2018, 3). Herausforderungen bei konkreten schriftlichen Aufgaben werden häufig nicht spezifisch untersucht. Batt fordert mehr Forschung dazu, wie es spezifisch Schreibzentren und der Schreibdidaktik gelingen kann, einen Raum zu schaffen, der neurodivergente Personen willkommen heißt und ihnen erlaubt, ihre Fähigkeiten zu entfalten (Batt, 2018, 14).

Forschungsfragen

Im Zuge dieses Forschungsprojektes haben wir uns mit der Wahrnehmung und Praxis wissenschaftlichen Arbeitens von Studierenden mit Legasthenie an der Universität Wien befasst. Unter wissenschaftlichem

Arbeiten verstehen wir das Schreiben, Lesen und den Umgang von und mit akademischen Texten. Wir interessieren uns für die subjektive Selbstwahrnehmung der Studierenden, wobei wir auch untersuchen, welche Problemfelder im Umgang mit dem wissenschaftlichen Arbeiten an der Universität Wien aufkommen. Außerdem kontextualisieren wir diese Erkenntnisse und Perspektiven vor dem Hintergrund von Schreibberatungen und der Schreibdidaktik.

Wir weisen auf bestehende Bedürfnisse der Studierenden hin, welche alternative Modi des wissenschaftlichen Arbeitens in Bezug auf individuelle Bedürfnisorientierung fordern. Diese sollen sowohl der Struktur der Universität Wien als auch der Schreibdidaktik als Ansatzpunkte dienen, ihr Potenzial, Räume für neurodivergente Personen zu schaffen, zu entfalten und Unterstützungen anzubieten, die gewünscht und gebraucht werden.

Mit den Studierenden zusammen sind wir folgenden Forschungsfragen nachgegangen: *Welche Problemfelder und Bedürfnisse bestehen für Studierende mit Legasthenie beim wissenschaftlichen Arbeiten? Wie können die Bedürfnisse von Studierenden mit Legasthenie durch Schreibdidaktik und die universitäre Struktur adressiert werden?*

Weitere spezifische Unterfragen lauten:

- Wie unterstützt die Universität Wien Studierende mit Legasthenie in ihren Herausforderungen?
- Welche Maßnahmen (von der Institution, von Lehrenden, von Peers, Tutor*innen etc.) würden die Studierenden mit Legasthenie als unterstützend wahrnehmen?
- Welche Erwartungshaltungen entstehen vonseiten legasthenischer Studierender gegenüber der Schreibdidaktik und Schreibberatung?

Zentrale Begriffe

Neurodivergenz bezeichnet nach Walker die Tatsache, dass Gehirne auf signifikante Weise von als normal konstruierten Gehirnen abweichen können. Hierbei bezieht er sich auf das Neurodiversitätsparadigma als Perspektive auf Neurodiversität, das davon ausgeht, dass es nicht ein ‚normales‘ Gehirn gibt und dieses nur entlang sozialer Machtungleichheit, kulturell konstruiert wird. (Walker, 2014, 2) Die Situationen von neurodivergenten Personen sollen nicht als individualisierte psychische Probleme konzipiert werden, sondern als menschliche Bedingungen und Lebensumstände wahrgenommen werden. Das Ziel des Paradigmas liegt bei mehr Verständnis und besseren Lebensbedingungen neurodivergenter Personen (Vanecek, 2022, 7-8).

Die Definitionen für *Legasthenie* kann je nach Institution und Autor*in voneinander abweichen. Oft wird das Wort im Deutschen gleichbedeutend mit dem Begriff Lese- und Rechtschreibschwäche verwendet. Allerdings wird Lese- und Rechtschreibschwäche auch benutzt, um eine zeitlich begrenzte und situationsbedingt erworbene Beeinträchtigung beim Lesen und Schreiben zu bezeichnen, wodurch sich der Begriff von Legasthenie unterscheidet (Keiblinger, 2018, 4). In Förderprogrammen zu Legasthenie wird dagegen zunehmend von einer strikten Trennung zwischen Legasthenie und Lese- und Rechtschreibschwäche abgesehen, da sowohl die Lösungswege (gesteigerte themenspezifische Förderung), als auch die Ergebnisse (angeglichene Lese- und Rechtschreibleistungen) große Ähnlichkeiten aufweisen (LOS, 2013). Dyslexie und Legasthenie bezeichnen dasselbe (Keiblinger, 2018, 4).

Schabmann, Eichert und Ramacher-Faasen (2016, 174) weisen darauf hin, dass bei Legasthenie Schwierigkeiten bis ins Erwachsenenalter anhalten können. Im Gegensatz zu der Annahme, dass diese Schwierigkeiten mit zunehmendem Alter abnehmen würden, stehen vor allem Studierende mit Legasthenie vor Herausforderungen mit schriftlichen Aufgaben und der Organisation ihres Studiums (Schabmann & Eichert, 2016, 175). Herausforderungen beim Lesen würden weniger relevant werden, da außerhalb des schulischen Kontextes seltener laut vorgelesen werden müsse (Keiblinger, 2018, 5).

Methodik

Da unser Hauptfokus auf den Studierenden und ihren Wahrnehmungen liegt, wählten wir ein offenes Forschungsdesign und strebten einen qualitativen, explorativen und deskriptiven Zugang an. Es war uns ein Anliegen, eine partizipative Methode zu wählen, um mit den Studierenden als Expert*innen im Thema Legasthenie und wissenschaftliches Arbeiten zusammenzuarbeiten. Weil wir als Autor*innen dieses Artikels nicht legasthenisch sind, war es uns besonders wichtig ein partizipatives Forschungsdesign zu wählen, um unsere Forschung aus einer Position des *Allyship*, also der Solidarität, mit legasthenischen Studierenden durchzuführen. In diesem Sinne wurden die Teilnehmenden in den Forschungsprozess mit einbezogen und wir haben uns um eine flexible und gegenstandsbezogene Haltung gegenüber unseren geplanten Forschungsmethoden bemüht. Wir verstehen uns bei der Forschung als aktiv lernende Personen und sind dankbar für die Erkenntnisse, die uns die Studierenden über ihre Erfahrungen und Lebensrealitäten ermöglicht haben.

Die Methode Erinnerungsarbeit

Erinnerungsarbeit ist eine sozial-konstruktivistische, partizipative und feministische Methode, die von Haug und ihrem Forschungsteam in den 1980er-Jahren entwickelt wurde. Ihr Ausgangspunkt war hierbei der Ausschluss von als weiblich gelesenen Personen aus gesellschaftskritischen Theorien (Haug, 2009, 537; Hipfl, 2021, 1). Eine Grundannahme der Methode besteht darin, dass die Art und Weise, auf die subjektiv als wichtig empfundene Momente erinnert und in Folge konstruiert werden, eine wichtige Rolle in der Konstruktion des eigenen Selbst spielen. Dieses Selbst wird wiederum auch gesellschaftlich und sozial konstruiert. Während sich die Beteiligten aktiv mit den Erinnerungen beschäftigen, um die Konstruktion des eigenen Selbst und die eigene Rolle darin zu untersuchen, sind alltägliche Erfahrungen die Basis der Forschung (Onyx & Small, 2001, 774-775).

Die Analyse von Erinnerungen findet kollektivistisch statt, wobei die Handlungsfähigkeit der Beteiligten aktiviert werden soll (Hipfl, 2021, 1). Die Methode wird breit rezipiert, weiterentwickelt und in andere Forschungs- und Themenbereiche überführt (Onyx & Small, 2001, 773; Hipfl, 2021, 1). Die Erinnerungsarbeit eignet sich aufgrund ihrer emanzipatorischen, kritischen und partizipativen Grundlagen für die Untersuchung legasthenischer Lebenswelten an den Universitäten, da legasthenische Studierende ebenso wie die als weiblich gelesenen Personen in Haugs Forschung Diskriminierung erfahren und vor diesem Hintergrund ein legasthenisches Selbst konstruiert wird. Wie bereits zuvor beschrieben, haben wir die Erinnerungsarbeit als nicht legasthenische Personen durchgeführt, weshalb wir uns auch im Laufe der Analyse zurückgenommen und den weiteren

Prozess der Methode vorrangig moderiert haben, anstatt aktiv teilzunehmen. Wir haben die Methode auch etwas anders durchgeführt und kurzfristig angepasst, je nach Wunsch und Bedürfnissen der Studierenden.

Erinnerungsarbeit besteht aus drei Phasen. Im Zentrum der Methode stehen die schriftlich verfassten Erinnerungen der Teilnehmer*innen, welche dann kollektivistisch analysiert werden. Der Text soll anhand eines passenden „trigger topics“ (Onyx & Small, 2001, 776) beziehungsweise Prompts verfasst werden, um Erinnerungen zu aktivieren. In unserem Fall haben wir gemeinsam mit den Studierenden besprochen, ob sie ihre Erinnerungen aufschreiben oder in anderer Form festhalten wollen (zeichnen, fotografieren etc.), wobei sich die Studierenden für das Schreiben entschieden haben. In der zweiten Phase werden die Erinnerungen im Kollektiv reflektiert und schließlich wird dieses Material in der dritten Phase weiter konzeptualisiert und in theoretische Debatten eingebettet. In unserem Fall kann eine Phase 0 hinzugefügt werden, in der das Thema und die Forschungsfrage gemeinsam mit den Teilnehmenden fixiert wurden.

In Phase 0 wurden gemeinsam das Thema und die Forschungsfrage entwickelt. Außerdem entwickelten wir einen unvollständigen Satz, der sich auf den gelebten Alltag der Teilnehmenden bezieht und als Prompt fungiert, der bei allen eine Erinnerung zum Thema der Forschung auslöst. Anhand von diesem Prompt werden in Phase 1 die Erinnerungen verfasst. Der Prompt, für den sich die Studierenden bei unserer Forschung entschieden haben, war: *„Als ich mich an der Uni wieder mal unter Druck gesetzt gefühlt habe ...“*.

In Phase 1 verfassen die Teilnehmenden Texte zu ihrer Erinnerung. Diese Texte sind ein bis zwei Seiten lang, in der dritten Person, mit der Verwendung von Pseudonymen und so detailliert wie möglich verfasst und fokussieren auf die Erfahrung an sich (nicht deren Interpretationen, Erklärungen etc.). In Phase 2 analysiert die Gruppe die verfassten Werke als Kollektiv, auf der Suche nach gemeinsamem Verständnis und der Offenlegung von Konstruktionen (Onyx & Small, 2001, 775). In Phase 3 wird das, was zuvor als „common sense“/„taken-for-granted“ erkannt wurde, in Beziehung zu früheren Diskussionen und theoretischen, akademischen Diskursen gesetzt. Diese Analyse kann durch andere Teilnehmende ergänzt werden, wird aber tendenziell durch eine oder wenige Personen durchgeführt (Onyx & Small, 2001, 777).

Stichprobe und Reflexion

Die Studierenden, die mit uns an diesem Forschungsprojekt arbeiteten, wurden über Ausschreibungen in verschiedenen Kontexten, wie beispielsweise über das Team Barrierefrei der Universität Wien und innerhalb der verschiedenen Gruppen von Studierenden, die am Schreibmentoring der Universität Wien teilnehmen, erreicht. Besonders bezogen wir uns aber auch auf die Rekrutierung von Personen durch persönliche Kontakte. Wir suchten nach legasthenischen Studierenden der Universität Wien, die schon mindestens eine Schreiberfahrung gemacht haben. Dabei unterschieden wir nicht weiter, ob die Studierenden ein Attest für ihre Legasthenie haben oder sich selbst als legasthenisch begreifen. Unser Sample bestand schließlich aus drei legasthenischen Studierenden, die aktiv mit uns zu dem Thema geforscht haben.

Insgesamt fanden zwei Treffen mit den Studierenden zusammen statt. Da wir eine möglichst angenehme und sichere Atmosphäre schaffen wollten, wurden keine Gespräche aufgezeichnet. Die Diskussion wurde protokolliert und einzelne Punkte wurden zur Anschauung auf Flipcharts festgehalten. Als nicht-legasthenische Forscherinnen haben wir während des gesamten Forschungsprozesses vorhandene Machtstrukturen zwischen uns und den legasthenischen Beteiligten reflektiert. Wenngleich wir bereits in der Konzeptualisierungsphase mithilfe des vollauf partizipativen Ansatzes Macht- und Ungleichheitsstrukturen entgegenwirken wollten, haben sich dennoch einige Irritationen und Probleme im weiteren Forschungsverlauf ergeben, welche wir laufend reflektierten und hier teilen möchten.

Sowohl Feldzugang als auch unsere Kommunikationsform mit den beteiligten Studierenden erwiesen sich im Nachhinein als problematisch. Die Studierenden wiesen uns darauf hin, dass die geringe Resonanz, die wir auf unsere Ausschreibung erhalten haben, darauf zurückzuführen sei, dass wir mit einem dicht beschriebenen DIN A4-Aushang nicht das Interesse von legasthenischen Studierenden wecken würden. Denn Lesen bedeutet einen besonderen Zeitaufwand, der geplant und sparsam über den Tag verteilt wird. Die Studierenden wiesen uns auch darauf hin, dass unsere E-Mails, Handouts und Wegbeschreibungen zum geplanten Treffpunkt zu lang und zu kompliziert formuliert waren und auf ihrer Seite für Stress und weniger Motivation gesorgt haben.

Obwohl wir im Vorhinein gemeinsam mit den Studierenden über die methodischen Rahmenbedingungen der Erinnerungsarbeit diskutiert haben und wir uns darauf geeinigt haben, Erinnerungen aufzuschreiben und in der Gruppe vorzulesen, erwies sich das Vorgehen in der Praxis dennoch als problematisch. Bereits im Prozess der Verschriftlichung empfanden die Studierenden unser Angebot, unter anderem das Schreibzimmer des Center for Teaching and Learning zu nutzen, um sich zurückzuziehen und die Erinnerung in Ruhe aufzuschreiben, als belastend. Der Raum erinnert stark an ein Klassenzimmer und verursachte dadurch Stress und Unbehagen. Ebenso mussten wir in Phase 3 während des Vorlesens der Erinnerungen abbrechen, da die beteiligten Studierenden das nacheinander Vorlesen als eine belastende Prüfungssituation empfanden. Aus diesem Grund entschieden wir, aus dem method(olog)ischen Raster auszubrechen und die Teilnehmenden die Erzählung und weitere Diskussion nach ihren Bedürfnissen weiter leiten zu lassen, woraus eine äußerst angeregte Diskussion mit einigen Impulsen und Nachfragen aus dem Kontext der Erinnerungsarbeit resultierte.

Entgegen unserer Erwartung stellte sich das methodologische Grundprinzip, geteilte Machtstrukturen durch die Darlegung von Erinnerungen aufzudecken und sich kollektivistisch diskriminiert zu erfahren, als wenig anschlussfähig für unser Forschungsprojekt heraus. Während Phase 2 verblieben die Studierenden nicht in der distanzierten Position zu ihren Erinnerungen, um schlussendlich dahinterliegende Machtstrukturen zu eruieren, die sie gleichsam erfahren, sondern kamen wiederholt auf ihre eigenen Erzählungen zurück und diskutierten diese. Als Moderatorinnen erschien es uns, als wäre die Lebenswelt der legasthenischen Studierenden nach wie vor so individualisiert und isoliert, dass es den Teilnehmenden in erster Linie wichtig war, ihre persönlichen Erfahrungen untereinander zu teilen und weniger Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Das Schreiben des hier vorliegenden Journal-Artikels stellt sich als ebenso komplex wie der bisherige partizipative Forschungsprozess heraus. Wie binden wir die Studierenden in den Schreibprozess

ein, ohne ihnen zusätzliche Arbeit neben ihrem Studium aufzubürden? Nachdem alle beteiligten Studierenden entschieden haben, dass sie nicht mitschreiben, allerdings gerne Feedback geben möchten, haben wir uns dazu entschieden, einen Zeitraum festzulegen, in dem sie den Artikel befeedbacken können. Es wurde im fortgeschrittenen Forschungsprozess immer deutlicher, wie belastend und schwer dieses Thema für die Studierenden ist und dass auch die Angst besteht, im Rahmen dieses Artikels bloßgestellt zu werden. Um dieser Angst bestmöglich entgegenzuwirken, haben wir Stellen im Text markiert, in denen die Erfahrungen der Studierenden und ihre Aussagen genannt werden, damit nicht der ganze Artikel gelesen werden muss, aber trotzdem Feedback gegeben werden kann.

Ergebnisse¹

Ausgehend von unserer mit den Studierenden zusammen entwickelten Forschungsfrage, werden wir im folgenden Kapitel die zentralen Problemfelder herausarbeiten, denen legasthenische Studierende im Universitätsalltag begegnen müssen. Diese werden wir dann im darauffolgenden Kapitel in die Schreibdidaktik einbetten und Lösungsansätze diskutieren.

Legasthenische Studierende verstehen sich selbst als Minderheit und bekommen dieses Bild im universitären Kontext auch zurückgespiegelt. Der Lebenswelt und Lebensrealität wird kaum bis gar keine Bedeutung oder Beachtung geschenkt, was auch bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen und Prüfungsmodalitäten sichtbar wird. Es gibt oftmals keine Möglichkeit, Alternativen zur Absolvierung von Lehrveranstaltungen in Anspruch zu nehmen, ohne die vorher festgelegten Leistungen zu erbringen. Hier spielen Prüfungsmodalitäten, Seminararbeiten, aber auch Teilleistungsaufgaben wie Moodle-Forum-Beiträge und Kommentare eine Rolle. Durch diese Beschränkung auf Lesen und Schreiben im akademischen Alltag werden legasthenische Studierende oft nicht ernst genommen oder überhaupt gehört. Die starren Umstände erschaffen Gefühle des „Vergessenwerdens“ und das Gefühl, „nicht an die Universität zu gehören“.

„Sobald ich reden kann, nehmen mich alle ernst, sobald ich schreibe, nimmt mich niemand mehr ernst.“

„Ich werde als zukünftige Wissenschaftlerin nicht gehört – geschweige denn, dass ich dann überhaupt an der Uni bleibe.“

Unterstützungsmöglichkeiten, die die Universität Wien bietet, müssen aktiv von den Studierenden selbst aufgesucht werden, da sie nur sehr sporadisch kommuniziert werden. Der Austausch untereinander findet demnach auch gar nicht statt, da sich Angebote der Universität Wien vor allem auf das Ansuchen für angepasste Prüfungsmodalitäten beziehen und weniger den zentralen konkreten Austausch und Vernetzung zum Ziel haben.

„Warum weiß ich das denn erst jetzt?“

„Warum hat mir das denn niemand früher gesagt?“

¹ In den folgenden Kapiteln „Ergebnisse“ und „Diskussion“ werden wiederholt Zitate der Studierenden angeführt. Hier handelt es sich um Aussagen, die wir während des Gespräches protokolliert haben und die aus Gründen der Nachvollziehbarkeit in kursiver Schrift dargestellt werden.

Falls ein Anspruch auf angepasste Modalitäten gegeben ist, müssen diese aktiv von den Studierenden selbst immer wieder von Neuem eingefordert werden. Diese Forderungen müssen von den Studierenden direkt an die Lehrveranstaltungsleitung gebracht werden, was wiederum von Machtungleichheiten und dem Stress, der durch das Outing als Person mit Legasthenie entsteht, erschwert wird. Das eigene Recht auf Anpassungen muss immer wieder der Lehrveranstaltungsleitung und Mitstudierenden bewiesen und erklärt werden. Aber selbst dann ist nicht gegeben, dass die Bedürfnisse und Rechte respektiert werden. Ungerechtigkeiten, wie dass Prüfungsmodalitäten spontan geändert werden oder auf das Recht der angepassten Modalitäten nicht eingegangen wird, werden zum Alltag der Studierenden.

„[Man muss] bei jedem Professor immer wieder aufs Neue einreichen, nachfragen, dahinter sein, verhandeln.“

„Es wird dann gesagt: ‚Ja, dann musst du dich halt mehr anstrengen.‘“

Im Zuge der Diskussion wurden auch Erfahrungen aus der Schulzeit und die damit einhergehenden Gefühle mit der Gruppe geteilt. Im Zuge dieser Arbeit können wir auf diese Erfahrungen der Kindheit nicht genauer eingehen, aber trotzdem muss angemerkt werden, dass diese Wahrnehmungen und Gefühle immer noch stark in die Gegenwart der Personen einwirken. Durch die vielen negativen Erfahrungen und den ständigen Stress und Mehraufwand entwickelt sich ein Gewöhnungsprozess, wobei die Studierenden sich an die Situationen gewöhnen, ohne das Gefühl zu haben, wirklich etwas an den Umständen ändern zu können.

„Wir sind es halt nicht anders gewohnt.“

„Es ist ungerecht, aber man kann's halt auch nicht ändern.“

„Ich erzähl' ihr Sachen und sie ist dann schockiert und für mich ist das normal.“

Diskussion

Viele der im Zuge unserer Forschung identifizierten Problemfelder entsprechen den bereits durch andere Forschung evaluierten strukturellen Missständen. Beispiele dafür sind der durch verschiedene Autor*innen angesprochene Informationsmangel über die Situation von legasthenischen Studierenden (Keiblinger, 2018, 14; Kaufman et al., 2022, 222) und die Bedeutung von Buddy- und Mentoringprogrammen, wie zum Beispiel dem Schreibmentoring an der Universität Wien, als Unterstützung und Informationsquelle (Kaufmann et al., 2022, 222). Nicht zuletzt zeigte sich in unserer Forschung auch die Bedeutung von Vorbildern im universitären Bereich für legasthenische Studierende. Wie Butt (2018) fordert, muss aufgezeigt werden, dass auch Schreibberater*innen oder Lehrveranstaltungsleitungen neurodivergent, beziehungsweise legasthenisch, sind.

Auch der, mitunter durch den Mangel an strukturell verankerter Informationsweitergabe und das Fehlen von Unterstützungsangeboten bedingte Mehraufwand für Studierende mit Legasthenie wurde bereits durch Forscher*innen wie beispielsweise Wang und Piper (2022, 19) und Keiblinger (2018, 39) aufgezeigt. Ebenso der erhöhte soziale Druck und soziale Ängste im Zusammenhang mit dem Lesen vor und mit anderen Studierenden (Keiblinger, 2018, 8). Unsere Forschung zeigt deutlich,

dass die Bedeutung des lauten Vorlesens im universitären Kontext im Vergleich zur Schulzeit nicht abnimmt, wie eventuell in anderen Kontexten, in denen dieser Bereich für legasthenische Personen als Problemfeld an Bedeutung verliert (Keiblinger, 2018 5). Legasthenische Studierende sind einer durchgehenden Unsicherheit ausgesetzt, ob sie sich sowohl in universitären als auch privaten Situationen als legasthenische Personen ausweisen müssen oder nicht (Keiblinger et al., 2018, 11-12). Unsere Ergebnisse spiegeln auch den Einfluss dieser Dynamiken auf die Selbstwahrnehmung von legasthenischen Studierenden wider, die Keiblinger (2018, 8) beschreibt. Legasthenische Studierende trauen sich das Verfassen von wissenschaftlichen Texten oftmals selbst nicht zu und haben Angst als „dumm“, oder fehl am Platz an der Universität gesehen zu werden.

Handlungsfelder

Unsere Forschung zeigt, dass Neurodivergenz gesellschaftlich als defizitär konstruiert wird. Legasthenische Studierende sind dem Druck ausgesetzt, sich universitären Strukturen anzupassen, die ihre Bedürfnisse und Erfahrungen weitgehend ausblenden und marginalisieren. Die Erfahrungen von legasthenischen Personen werden als nicht der Norm entsprechend konstruiert.

„Wir sind gesellschaftliche Schönheitsfehler.“

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Forschung zu dem Thema partizipativ, gemeinsam mit neurodivergenten Personen und auch durch diese Personen selbst durchgeführt wird, um ihren Erfahrungen gerecht zu werden. Es braucht emanzipative Forschungsansätze, die darauf abzielen, strukturelle Veränderungen zu bewirken und bestehende Strukturen zu problematisieren. Bestehende universitäre Strukturen müssen an Erfahrungen angepasst werden, die nicht einer konstruierten Norm entsprechen, anstatt an für marginalisierte Gruppen prekären Strukturen festzuhalten. Hierbei darf die Verantwortung nicht auf neurodivergente und im Falle dieser Forschung legasthenische Personen abgeschoben werden, die bereits strukturell mehr belastet sind. Die Veränderung muss aktiv durch die universitären Strukturen mitangestoßen und -getragen werden.

Wir können unsere Lösungsansätze in vier Handlungsfelder gliedern: niedrigschwellige Strukturen, universitäre Methoden, Forschung und Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft.

Niedrigschwellige Strukturen

*„Du bist immer von der Gnade des*der Professor*in abhängig [...]. Sie meinen das nicht böse, aber denken darüber halt einfach nicht lange nach.“*

„Warum weiß ich das denn erst jetzt?“

Um den Informationsmangel über die Situation und die Bedürfnisse von legasthenischen Studierenden zu adressieren, erscheinen Schulungen und Fortbildungen zu Neurodivergenz und spezifisch Legasthenie für Universitätspersonal von großer Bedeutung. Beispielsweise müssen Lehrende für die Erfahrungen von legasthenischen Personen sensibilisiert werden, um diese passend und respektvoll adressieren zu können.

Um legasthenische Studierende entsprechend unterstützen zu können, müssen Informationen zu Unterstützungsangeboten wie beispielsweise Buddy- und Mentoring-Programmen oder auch hilfreiche (digitale) Tools leicht zugänglich gesammelt und zur Verfügung gestellt werden. Hier kann auf unterschiedliche Rechtschreibprogramme zurückgegriffen werden, aber auch die Nutzung von KI, damit Studierende eine Selbstständigkeit bei Korrektur, Umformulierung und Überarbeitung ihrer Texte entwickeln können, ohne auf andere Personen angewiesen zu sein. Eine Möglichkeit wäre ein spezifisch auf legasthenische Studierende angepasstes Dokument auf der Website der Universität Wien, das Angebote und Informationen zusammenfasst. Um keinen weiteren Leseaufwand für legasthenische Personen zu kreieren, könnte alternativ auch ein Informationsvideo erstellt werden.

„Wir müssen immer hundertmal vorausplanen.“

„Wo ist die legasthenische Gemeinschaft?“

Ebenso müssen Nachteilsausgleiche niedrigschwelliger werden. Der Druck, sich als legasthenische Person ausweisen zu müssen oder nicht, könnte beispielsweise durch anonyme Befragungen in Lehrveranstaltungen für alle Studierenden gemindert werden, in denen sie angeben können, was sie brauchen, damit sie im universitären Raum gut studieren können. Es ist wichtig, dass diese Angaben anonym gemacht werden können.

Nicht zuletzt muss Raum für den Austausch zwischen legasthenischen Studierenden geschaffen werden, um gegenseitige Unterstützung zu ermöglichen. Hier wäre eine Möglichkeit, einen offenen, frei zugänglichen Raum bereitzustellen, in dem Studierende sich vernetzen können, Hilfsmaterialien zugänglich gemacht werden und ein*e studentische*r Mitarbeiter*in zur Verfügung steht, um weitere Unterstützungsmöglichkeit zu bieten.

Universitäre Methoden

„Es braucht andere Methoden. Es ist in Ordnung, wenn du schreibst, es ist in Ordnung, wenn du ein Referat machst [...]. Es ist okay, dass es auch anderes in verschiedenen Köpfen gibt und nicht alles strikt nach herkömmlichen Methoden gemacht werden muss.“

„Es muss erkannt werden, dass da prinzipiell niemand reinpasst und die Strukturen an sich menschenfeindlich sind und Leute einschränken.“

Die Universität Wien muss Wissenschaftskommunikation neu denken, wenn sie den Erfahrungen von legasthenischen Studierenden gerecht werden will. Es braucht neue Methoden in Lehrveranstaltungen, die Raum für andere Formate als das Lesen und Schreiben ermöglichen. Anstatt beispielsweise schriftlicher Forumposts und Abschlussarbeiten muss es für alle Studierenden die Möglichkeit geben, diese Leistungen in anderen Formaten zu erbringen, wie beispielsweise Videos, Podcasts oder andere Formen der inhaltlichen Darstellung. Dieser Wandel setzt voraus, das Verständnis von Wissenschaftlichkeit an sich zu hinterfragen und nicht nur Lesen und Schreiben als wissenschaftlich legitim zu begreifen.

Forschung

Wie bereits mehrfach beschrieben, braucht es mehr wissenschaftliche Forschung zum Thema Legasthenie an Universitäten mit und von legasthenischen Personen. Diese Forschung muss sich auch spezifisch auf den Kontext von Schreibdidaktik und Schreibzentren beziehen.

Nicht zuletzt ist es unerlässlich, dass legasthenische Studierende selbst gefragt werden, was sie von der Universität wollen und brauchen. Die Universität könnte beispielsweise eine anonyme und freiwillige (Online-)Befragung für alle sich als legasthenisch und/oder neurodivergent identifizierende Studierende an der Universität durchführen, um zu evaluieren, welche Wünsche und Bedürfnisse bestehen und auch, um die zuvor genannten Handlungsansätze weiter zu überprüfen und zu verbessern.

Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft

Um den Erfahrungen von legasthenischen Studierenden gerecht zu werden, muss die Schreibwissenschaft ihren individuellen Zugang, wie von Batt (2018, 12) beschrieben, nutzen, um ein Raum für neurodivergente Personen zu werden. Essenziell erscheint hierbei auch, bestehende Schreibmethoden wie etwa Freewritings und Clusterings zu hinterfragen und gemeinsam mit legasthenischen Personen auf ihren Nutzen zu untersuchen. Die Schreibwissenschaft hat in diesem Sinne die Chance, eine tragende Rolle in der Veränderung bestehender universitärer Strukturen rund um das wissenschaftliche Arbeiten einzunehmen.

Conclusio

Ausgehend von unserer Forschungsfrage, zeigen die Analysen von Problemfeldern und Bedürfnissen legasthenischer Studierender deutlich auf, dass Handlungsbedarf innerhalb der Strukturen der Universität Wien besteht, um den Erfahrungen und Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden. Die vier Handlungsfelder niedrigschwellige Strukturen, universitäre Methoden, Forschung, Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft können als mögliche Orientierung und Ansatzpunkte für eine positive Veränderung dienen, die durch die universitären Strukturen mit angestoßen und mitgetragen werden muss. Wir erkennen an, dass struktureller Wandel mit Arbeit und oftmals auch finanziellem Aufwand verbunden ist. Strukturelle Veränderung ist aber unerlässlich, wenn rechtlich verankerte Begriffe wie Partizipation, Vielfalt oder Diversität mehr als nur verbale Floskeln für die Universität Wien sein sollen (Kaufmann et al., 2022, 215). Im Laufe unseres Forschungsprozesses konnten verschiedene partizipative und method(olog)ische Erkenntnisse gewonnen werden, welche für weitere Forschungen mit legasthenischen, aber auch allgemein neurodivergenten Personen angewendet werden können. Es braucht weitere Forschungsprojekte zum Themenbereich, auch in Bezug auf die Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik, immer in Zusammenarbeit mit legasthenischen Studierenden. Angewandte Forschung lebt von der eigenen Reflexion und der damit einhergehenden flexiblen Gegenstandsangemessenheit.

Literaturverzeichnis

Batt, A. (2018). Welcoming And Managing Neurodiversity in the Writing Center. *Praxis: A Writing Center Journal*, 15(2), 12-14. <https://doi.org/10.15781/T24F1N24V>

Eichert, H.C., Schabmann, A., & Ramacher-Faasen, N. (2016). Studieren mit LRS. Ergebnisse einer Lehrenden- und Studierendenbefragung. *Heilpädagogische Forschung*, 42, 174– 184.

Haug, F. (2009). Memory Work. *Australian Feminist Studies*, 23(58), 537-541. <https://doi.org/10.1080/08164640802433498>

Hipfl, B. (2021). Kollektive Erinnerungsarbeit - ein partizipativer, kritischer Forschungsansatz. In J. Dorer (Eds.), *Handbuch Medien und Geschlecht*. Springer VS Wiesbaden.

Kaufmann, L., Kucian, K., von Aster, M., Weiss, E. M., Schweiger-Wachsmuth, D., & Christiansen, H. (2022). Partizipation von Studierenden mit neurokognitiven Beeinträchtigungen am Beispiel von ADHS und spezifischen Lernstörungen. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 33(4), 213-225. <https://doi.org/10.1024/1016-264X/a000364>

Keiblinger, K. (2018). *Legasthenie bzw. Dyslexie unter Studierenden an staatlichen Universitäten in Wien*. Universität Wien.

LOS - Lehrinstitute für Orthographie und Sprachkompetenz. (2023). *Legasthenie*. Aufgerufen am 09.01.2023 von https://www.los.at/ratgeber-fuer-lrs/legasthenie?gclid=CjwKCAiAk--dBhABEiwAchIwkRGDFCc66YkyP1IKr7IDpYtQFKEJa_5uIGYntFi1gWSjgnE6qdyg-xoCwtoQAvD_BwE#c598

Onyx, J., Small, J. (2001). Memory-Work: The Method. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 773-786. <https://doi.org/10.1177/107780040100700608>

Simplican, S. C. (2015). *The Capacity Contract. Intellectual Disability and the Question of Citizenship*. University of Minnesota Press.

Universität Wien. (2023). *Teilleistungsschwächen*. Aufgerufen am 19.02.2023 von <https://barrierefreielehre.univie.ac.at/beeintraechtigungsformen/teilleistungsschwaechen/>

Vanecek, J. (2022). Ein Kontrast zu pathologisierenden Betrachtungsweise von ADHS. *Psychiatrische Pflege*, 7(4), 7-8. <https://doi.org/10.1024/2297-6965/a000437>

Walker, N. (2014). Neurodiversity. Some Basic Terms and Definitions. Nr. 5, Autistic UK “Key Texts” Series. Autistik, The National Autistic People’s Organisation.

Wang, E. Q., & Piper, A. M. (2022). The Invisible Labor of Access in Academic Writing Practices: A Case Analysis with Dyslexic Adults. *ACM Journals*, 6, 1-25. <https://doi.org/10.1145/3512967>



“I’ve Internalized That I Have to Work Really, Really Hard to Gain Recognition”

FLINTA* Individuals Navigating Epistemic Injustice in Academic Settings

Simone Jochum, Nora Winter (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Eva Kuntschner, Universität Wien)

Abstract:

Using Miranda Fricker’s (2007) concept of ‘epistemic injustice’ and Marcia Baxter Magolda’s (1992) model of gender-related patterns in students’ epistemological development, this paper explores four FLINTA* individuals’ experiences with epistemic injustice in academic settings, with two of these perspectives being the authors’ own. The following three questions guided the research: How is epistemic injustice perceived by FLINTA* students? What areas of university life does epistemic injustice impact and how do FLINTA* students navigate this? How does the experience of epistemic injustice affect academic writing? To answer these questions, the two authors each had a conversation with a fellow FLINTA* friend, which was recorded, transcribed, and analyzed using the Reflexive Thematic Analysis methodology (Braun & Clarke, 2022). Four overarching themes emerged during the analysis: ‘Relating to Others’, ‘Interacting With the Academic Habitus’, ‘Dealing With Epistemic Injustice’, and ‘Journeying One’s Own Epistemology’, which are explored in detail within this paper. The results show that epistemic injustice has been a constant companion to the contributors for a long time and is very present in various university settings. In response to this experience, the contributors react with, among other things, adapted competence strategies and resistance.

Keywords: epistemic injustice, Miranda Fricker, FLINTA*, academic habitus, epistemological development, academic writing

Empfohlene Zitierweise:

Jochum, S., & N. Winter (2023): “I’ve internalized that I have to work really, really hard to gain recognition”. FLINTA* individuals navigating epistemic injustice in academic settings. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 9, 117-152. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230906>



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.

“I’ve Internalized That I Have to Work Really, Really Hard to Gain Recognition”

FLINTA* Individuals Navigating Epistemic Injustice in Academic Settings

Simone Jochum, Nora Winter (Universität Wien)

Introduction

(The pursuit of) Knowledge¹ is generally considered to be of paramount importance in academia (and beyond). However, the power dynamics at play when it comes to producing knowledge and deciding who is a credible source of knowledge are often sidelined in discussions around the topic. We – Nora and Simone, two FLINTA*² individuals – have routinely been confronted with doubts when it comes to our own knowledgeability: Are we smart enough to raise our voice in academic discourse? Have we already read enough to formulate an argument? Why are we reluctant to consider ourselves knowledgeable? In this project, we argue that these dynamics need to be considered systemic rather than individual.

The above-mentioned doubts and inner struggles are unjust because they stem from a system in which knowledge is attributed to some (groups of) individuals rather than others, a process which is described by Miranda Fricker (2007) as ‘epistemic injustice’. Discriminatory categories (e.g., gender [identity], sexual orientation, race, class) also extend to the dimension of knowledge: Discrimination based on such characteristics oftentimes means that individuals are denied the credibility that, for example, cisgender, white men are granted simply because of these immutable attributes. This structural denial of knowledge not only occurs through the actions of groups that are superior in the ‘knowledge economy’ (Fricker, 2007), but is also individually assimilated by marginalized (groups of) people and thus reproduced. While this dynamic operates in many social spheres, it is particularly prevalent in academia as it is characterized by a particularly strong tradition of privileging white male* knowledge. Academia can thus be described as an androcentric³ space in which the habitus of a successful academic most closely resembles that of a white man*. This, in turn, disadvantages individuals such as FLINTA* who have to learn to embody a habitus that clearly does not reflect their experience(s) of navigating the world.⁴

Consequently, when writing academic papers, our experience as FLINTA* individuals leads us to experience constant conflict: On the one hand, our insecurity should not be visible in the finished work. On the other hand, this nonetheless existing insecurity makes it difficult to formulate a strong argument that is not based solely on the words of other authors. This illustrates that writing is not a process

1 For our thoughts on the concept of knowledge, please refer to the ‘Key Terms’ section.

2 FLINTA* is an acronym for female, lesbian, intersex, non-binary, trans-, and agender. The * serves as a placeholder for all non-binary gender identities. While the term is primarily utilized within the German-speaking context, we have, nevertheless, opted to employ it in this study. We discuss this decision further in the ‘Key Terms’ section.

3 Androcentrism refers to “the propensity to center society around men and men’s needs, priorities, and values” (Bailey et al., 2019, 307).

4 These dynamics will be explored in detail in the section ‘Contextualizing the Topic’.

detached from the individual writer and thus, experiences with epistemic injustice are interwoven into the writing process.

By talking to FLINTA* individuals about our – and their – experiences with epistemic injustice we are attempting to examine the structural dimensions of what is all too often framed as an individually experienced struggle. To achieve this, we are using Miranda Fricker's (2007) theory of 'epistemic injustice' and Marcia Baxter Magolda's (1992) model of gender-related patterns in students' epistemological development as analytical lenses. Reflexive Thematic Analysis (RTA) (e.g., Braun et al., 2019; Braun & Clarke, 2006, 2022) is used for the subsequent data analysis. RTA allows us to acknowledge our personal engagement with the topic as we – as FLINTA* students ourselves – are very much personally affected by epistemic injustice. Since we have chosen to actively incorporate our personal experiences into this project, we do not see ourselves as outside researchers, but as closely intertwined with the subject of our research. By showcasing testimonials of FLINTA* individuals, this paper seeks to increase awareness of epistemic injustice in a writing studies and writing center studies context and hopefully, by extension, facilitate a culture in which educators more widely employ strategies to empower marginalized student writers in claiming their epistemic rights.

Contextualizing the Topic

In this section we critically engage with (our choice of) the term FLINTA* and our thoughts on the concept of 'knowledge'. We will also introduce the term 'academic habitus' and argue that it is largely embodied by men*, which serves to marginalize FLINTA* individuals in academic settings. Another key term, 'epistemic injustice', will be further explored in the theoretical section.

Key Terms and Fundamental Assumptions

FLINTA*

During two separate concept presentations of our article, we were repeatedly asked about our use of the term FLINTA*. Criticisms included, for instance, that it is not widely used in English-speaking contexts – even though the acronym does not require adaptation in English – and the concern that it encompasses too many heterogeneous experiences. However, we have deliberately chosen to use the term (instead of, e.g., 'queer'⁵), as we aim to focus not only on women*, but on the experiences of diverse individuals whose commonality is that they are marginalized in a patriarchal society.

We do not argue that the experiences of FLINTA* individuals are entirely congruent. However, our expectation is that most of the patterns we address regarding epistemic injustice will be relevant to many individuals who fall under the umbrella term 'FLINTA*'. Since we only have access to four experience reports for this project, we do not want to make any general claims about the experiences that *all* FLINTA* individuals have with epistemic injustice. However, we can provide a space for the perspectives of four individuals – three cisgender women (one of whom identifies as queer), and one non-binary, self-identified non-heterosexual person – and highlight commonalities in their accounts.

5 The term 'queer' would not have properly reflected our intention, as we do not want to include the experiences of cisgender gay men, who also profit from patriarchy, but do want to take into account those of heterosexual cisgender women.

Yet, we are aware that, for instance, the experiences of transgender individuals, who are also subsumed under the umbrella term, are not represented. We are also aware that the four perspectives we explore in this work represent the viewpoints of a relatively homogenous group in terms of ethnicity and class (see section ‘Conversation Participants’). What is achieved, however, by using the FLINTA* term, is to bring together the perspectives of individuals that, in our view, are significantly affected by not being able to conform to the male*, cisgender norm.

Knowledge and Credibility

The transfer of knowledge is significant not only in an academic context but is one of the fundamental epistemic practices we engage in every day (Fricker, 2007, 1). In this paper, we focus on the process of passing on knowledge. The varying credibility attributed to different groups of people leads them to experience this process very differently – ranging from empowering to unsettling. We aim to illuminate the ethical and political aspects of knowledge transfer, following Miranda Fricker. Fricker’s work on epistemic injustice builds upon Edward Craig, who, by way of a practical explication, explores why we have a concept of knowledge in the first place (Fricker, 2007, 109). Referring to a ‘State of Nature’ construction, he identifies the different components that constitute a good informant, as summarized by Fricker:

[T]he good informant [...] [is] someone who (1) is likely enough in the context to be right about what you want to know, (2) is communicatively open (principally, sincere) in what he tells you, and (3) bears indicator properties so that you can recognize that (1) and (2) are satisfied (Fricker, 2007, 130).

Fricker (2007, 129-130) argues that Craig’s idea of a ‘good informant’ is connected to our contemporary concept of knowledge. Referring to the three components, Fricker states that it is the third component (3) that leads an inquirer to identify a person as a good informant. (3) also marks the point at which prejudice comes into play in the judgment of the inquirer, which we will explore further in the theory section.

The (Male*) Academic Habitus and Its Consequences for FLINTA*

According to Pierre Bourdieu, “the habitus could be considered 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”⁶ (Bourdieu, 1972/1977, 86). The concept has been widely received in the Gender Studies and been used as a (methodological) tool to analyze academic settings and their ‘inhabitants’ by a multitude of scholars from many different disciplines (Beaufaÿs, 2019).

One of these scholars is Sandra Beaufaÿs who in her work focuses on the connection between gender norms and academic success (e.g., Beaufaÿs, 2003; Beaufaÿs et al., 2012; Beaufaÿs & Krais, 2005; Engels et al., 2015). She has investigated the process of how scientists are ‘made’ to explain why significantly more male* than female* students pursue academic careers. Based on Bourdieu’s habitus concept,

⁶ We are aware that this is not a particularly detailed definition of Bourdieu’s habitus concepts. However, as we are more interested in how the concept has been utilized by other scholars to interrogate the academic exclusion of women* and other FLINTA* we have kept Bourdieu’s definition brief and focus more on other scholars’ contributions.

Beaufaÿs argues that becoming a scientist also means that one acquires a discipline-specific habitus (Beaufaÿs, 2003, 71). Building on the results of two empirical studies conducted at German universities and research institutions, Beaufaÿs and Kraus (2005) find that the exclusion of women* from the academy is a highly complex, multi-layered process. This process takes effect when scientists become actors – which entails learning to inhabit the discipline-specific habitus – in their respective fields. The scientific field is ‘male*-dominated’ because it is largely populated by actors who are endowed with a habitus that most closely resembles that of a male* scientist. Based on Beaufaÿs and Kraus’ research and the fact that the academy has historically excluded women* and minorities, one could argue the following: The academic habitus has been modeled on men* and might therefore be difficult to inhabit by persons who are deviating from said norm, leading to difficulties in establishing themselves as ‘proper’ academics. The process by which students become recognized scientists is consequently highly socially selective (Beaufaÿs, 2003). Beaufaÿs and Kraus (2005) show that embedded in this process are mechanisms that contribute to reproducing the gender homogeneity of the scientific field. In academia scientists are produced – and produce themselves – as ‘autonomous subjects’. This idea of independence from social conditions and constraints, independent work and originality, collides with many pervasive assumptions about women* – and we would argue other individuals who are not perceived as men*. One example would be the notion that female* academics supposedly lack the time to display the same perseverance, creativity and willingness ‘to suffer through’ that is purportedly better enacted and embodied by their male* counterparts (Beaufaÿs & Kraus, 2005, 89).

Consequently, we can conclude that the academy is an androcentric space in which the role of the scientist has historically been tailored to fit men*. Though Beaufaÿs and Kraus (2005) do not engage with this, we would argue that, in addition to gender, race and class are also highly relevant in this context, as it is largely white, middle-class men* who easily fit the habitus of ‘the academic’. Individuals that deviate from this norm are confronted with the following message: “You don’t belong here, because you don’t have what it takes” (Beaufaÿs & Kraus 2005, 90). This dismissal of students who are not socialized and outwardly perceived as white men* is deeply ingrained in academic settings. It is therefore not surprising that this results in a denial of competence (both by themselves and others) and lower confidence levels among these students, in other words: the experience of epistemic injustice.

Literature Review

In the following, a review of the literature that we deem significant for framing the relevance of our research will be presented. It should be noted that the research detailed in this section operates from a perspective that assumes that gender is binary, but we would argue that – when this literature speaks to the experiences of women* – this can also be applied to many of the individuals under the FLINTA* umbrella term who do not identify as women*.

In her statistical analysis of the confidence levels in learning of male* and female* students enrolled in open access enabling science courses at a UK university, Mirella Atherton (2015) finds “a clear and significant difference between the responses of male and female students with females experiencing higher uncertainty and lower confidence than males” (91). While Atherton examines students at the very

beginning of their academic journeys, Arshad et al. (2015) study the connection between confidence and academic performance in male* and female* master's students at a Pakistani university. They also find a statistically significant gender difference regarding self-esteem and academic performance scores: While women* tend to outperform their male* counterparts in terms of academic achievement, their confidence levels are still low in comparison to those of male* students.

There are also several empirical studies that engage with the connection between gender and textual expression of uncertainty, two of which will be described in the following. Nasri et al. (2018) examine potential variations between male* and female* Iranian EFL students concerning the use of stance and engagement features in their writing assignments. They find that there are significant gender differences in the use of hedges (e.g., words such as 'suggest', 'possible', 'may', 'assumption') and boosters (e.g., 'obviously', 'clearly' or the use of first-person pronouns): Women* are more likely to utilize the former and less likely to employ the latter. These findings are supported by Fatemeh Mirzapour (2016) who analyzes the use of hedges and first-person pronouns in research articles of applied linguistics and chemistry. The author also concludes that women* are more likely to use hedges in both disciplines, thereby also providing evidence that STEM disciplines are not exempt from gender-related patterns of writing.

However, linguistic markers are only one of the ways in which gender differences become visible in academic writing. Looking at citational politics is vital because citation, according to Mott and Cockayne (2017) "is a technology of power implicated in academic practices that reproduce a white heteromasculinist neoliberal academy, but which also offers a model of resistance to those reproductions" (964). There exist several studies that engage with the gendered pattern that emerges when it comes to citation which largely provides men* (among other privileged social groups) with an advantage. For example, in their analysis of conference issues of *Digital Scholarship in the Humanities*, Earhart et al. (2021) find that both female* and male* authors disproportionately cite publications written by men* (which can in part be explained by women*'s underrepresentation in the field), but men* cite research authored by women* about half as much as their female* counterparts. This pattern of gender discrimination through citation is echoed by other scholars in various disciplines such as political science (Dion et al., 2018), astronomy (Caplar et al., 2017), and neuroscience (Fulvio et al., 2021).

The underrepresentation of FLINTA* in the academy, coupled with discriminatory citation practices employed by many (especially male*) scholars lead to a picture in which research by male* academics emerges as the 'gold standard' simply because it is cited more often. If students are not provided with information about the power dynamics behind citations, they are effectively socialized to consider men* the more prestigious, or even superior, scientists, even though this is not necessarily overtly communicated. Circling back to the experience of epistemic injustice, many FLINTA* students consequently inhabit a space in which the knowledge produced by persons like them is routinely disadvantaged, which impacts the way in which they evaluate their own competency as budding scholars. Additionally, the implicit messaging of male* superiority might lead them to reproduce the same gender discrimination patterns in their own projects: As they attempt to substantiate their own

knowledge claims, the scholarship they deem relevant enough to cite is often research published by men*, by which they unknowingly contribute to upholding epistemic injustice.

While the studies presented in this section are only a selection of the academic literature available on the topic, they nevertheless indicate that experiences of epistemic injustice are reflected in academic writing. Circling back to Beaufaÿs and Kraus (2005), we argue that these linguistic markers and citational practices might have an impact on whether the texts, and by extension their writers, are perceived to be in line with the academic habitus. This, in turn, might impact a person's chances of having a career as an academic.

We also argue that being aware of epistemic injustice experienced by FLINTA* individuals, as well as how it manifests in the academic practice and writing of (prospective) academics is very important in a writing consultation setting. According to Godbee (2017) the act of writing up (asserting one's authority in writing and negotiating one's agency and rights) allows writers to stand up for their epistemic rights which can help them achieve their writing goals. Godbee argues that, by affirming a writer's epistemic rights, educators (e.g., writing tutors) can take on the role of facilitators in this process. Employing a relational pedagogy (based on building and sustaining relationships and prioritizing individuals and their needs), developing a language to talk to writers about their epistemic rights, and encouraging them to "analyze, speak back to [authority], and feel like they can make new and provocative claims" (613) can, according to Godbee, help counter epistemic injustice.

Epistemic Injustice and Epistemological Development – Theoretical Framework

In this section, we introduce the theoretical foundations of this article. Fricker's theory serves as our theoretical framework with which we have developed the research questions. Baxter Magolda's model functions as an interpretive tool that helps us situate the experiences temporally and showcase gendered differences within the context of epistemological development.

Epistemic Injustice

Gaining knowledge, passing it on, and being able to interpret one's own experience are essential epistemic practices that we perform daily (Fricker, 2007, 1). Miranda Fricker shows that these epistemic practices are necessarily performed by subjects who are socially situated. This perspective brings issues of power into focus and allows the ethical dimension of epistemic life to become visible: The dimension of justice and injustice (Fricker, 2007, vii). Fricker mentions sexism and racism as concrete political and social examples from which epistemic injustice arises. If, for example, a woman*'s statements are dismissed as 'female* intuition' gender power is involved (Fricker, 2007, 9).

Fricker (2007) describes two forms of epistemic injustice, testimonial and hermeneutical injustice:

Testimonial injustice occurs when prejudice causes a hearer to give a deflated level of credibility to a speaker's word; hermeneutical injustice occurs at a prior stage, when a gap in collective interpretive resources puts someone at an unfair disadvantage when it comes to making sense of their social experiences (1).

For our analysis we will use both concepts: testimonial and hermeneutical injustice. If FLINTA* students are affected by a lack of hermeneutical resources, it can impact how they frame and interpret their experiences at university. Therefore, it is relevant to understand at which point in university life (or even outside of the university) FLINTA* individuals have encountered interpretative resources that have been useful to them in interpreting their experiences, and at which points they have missed such tools. Fricker emphasizes that experiences of women* are less conceptualized in collective forms of understanding, stating that “so much of women’s experience was obscure, even unspeakable” (Fricker, 2007, 148).

The concept of testimonial injustice helps us to examine how FLINTA* students perceive their own knowledgeability in an academic setting and why they arrive at such assessments. Testimonial injustice results from an economy of power that distributes credibility unjustly. According to Fricker, the central case⁷ of testimonial injustice occurs, when people experience a credibility deficit due to prejudices regarding their social identity (Fricker, 2007, 17-27): “[P]rejudices that ‘track’ the subject through different dimensions of social activity – economic, educational, professional, sexual, legal, political, religious, and so on” (27) lead to systematic testimonial injustice because they are linked to other types of injustice. In a patriarchal society, prejudices against FLINTA* persons are directed against their social identity. They are systemic, affecting the subjects not only in terms of the dimension of knowledge but also in terms of other dimensions such as the labor market or political and public participation.

In this context, Fricker (2007, 37) sheds light on social stereotypes.⁸ She understands them as images that are so powerful that they can influence a person’s judgment even if they contradict said person’s beliefs. Members of a subordinated group can thus reproduce epistemic injustice against their own group, despite their rejection of these stereotypical images. Fricker (2007, 37-39) calls this residual internalization. It is the most insidious and subtle form of testimonial injustice, and it takes a special effort of self-consciousness to expose this kind of bias in one’s thinking. For our research, this means that, while FLINTA* individuals in academia have in many cases emancipated themselves intellectually from stereotypical prejudices towards them, these are at the same time so deeply inscribed in their behavior and judgments that they still partially (unconsciously) reproduce them.

The wrong that is done to someone when they are not given their due credibility takes different forms. Fricker distinguishes between primary and secondary harm of testimonial injustice. The primary harm is being denied an essential to human value – the capacity of being a knower (Fricker, 2007, 44). The secondary harm comprises possible follow-on disadvantages and can be categorized into practical and epistemic harm. Practical consequences might include a wrongful criminal conviction or being denied career advancement. Epistemic harm operates at the level of a person’s beliefs: Someone who is experiencing persistent testimonial injustice may lose confidence in their own judgment and thus their access to knowledge. Epistemic harm also takes a less direct route: It prevents the development of ‘intellectual virtues’ such as intellectual courage, which ensures that one’s own convictions are not

7 Fricker (2007, 27) calls this case “central” because it reveals how epistemic injustice fits into the broader pattern of social justice.

8 Fricker (2007, 30) understands stereotypes in a neutral sense as an adequate tool for making credibility judgments. They can be reliable and unreliable but are not to be regarded as something negative in principle. However, stereotypes are the main point of entry for prejudices.

hastily abandoned in the face of criticism (Fricker, 2007, 46-50). This is relevant for our research as the ability to defend one's own argument against criticism is of great importance in academic settings. To counteract testimonial injustice, Fricker introduces the concept of the virtuous hearer (Fricker, 2007, 60-85). With this, she presents two perspectives: that of the victims and that of the perpetrators (the latter play a crucial role in improving the situation). Forms of resistance by victims of epistemic injustice are thus not adequately explored by Fricker (Kusch, 2009, 173). Still, with the concept of testimonial injustice, Fricker shows the harm to which the wrongful denial of knowledge can lead. Those affected likely doubt their own beliefs and intellectual abilities and thus attribute less credibility to themselves in the production of knowledge than people who are not subject to such discrimination. At the same time, the unjustified denial of knowledge significantly hampers opportunities for personal and professional development and advancement.

Gender-Related Patterns of Epistemological Development

In addition to Fricker's theory, we also worked with Baxter Magolda's model of epistemological reflection. In her book *Knowing and Reasoning in College* (1992) the author develops a model for college students' intellectual development over the course of their studies with a specific focus on the impact of gender on said development. The results of this study are summarized succinctly in her later book *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development* (2001), which provides the basis for the following introduction to the model.

She identifies four different 'stages of knowing' which students chronologically traverse over the course of their epistemological development. The author argues that gender-related (but not gender-exclusive) patterns emerge within every stage of knowing.

The first stage, absolute knowing, is characterized by the assumption that knowledge exists in an absolute form, meaning it is either right or wrong. Women* are more likely to take on a passive, receiving view of knowledge (receiving pattern), while men* tend to be more assertive and active in their engagement with it (mastery pattern) (Baxter Magolda, 2001, 27-29).

Secondly, a transitional way of knowing (the second stage) accepts that knowledge is certain in some areas (e.g., in the natural sciences), but uncertain in others (e.g., in the humanities and social sciences). If there is disagreement over the supposed 'truth' it is assumed that this is because the facts are not yet known. Women* tend to subscribe to an interpersonal pattern in which they focus on sharing with and connecting to (the perspectives of) others, while men* tend to subscribe to an impersonal pattern, in which they create distance from others and the subject under study (Baxter Magolda, 2001, 29-32).

In independent knowing, the third stage, learners assume that knowledge is inherently uncertain and dependent on individuals and their specific viewpoints. Women* tend to follow an interindividual pattern in which they largely find it difficult to voice and stand up for their views and opinions while men* tend to find it easier to establish their voice alongside others but struggle to engage with other perspectives (individual pattern) (Baxter Magolda, 2001, 32-35).

In the last stage, contextual knowing, it is also assumed that knowledge is uncertain. The stage is characterized by the perspective that knowledge is context-dependent. Using available evidence,

learners judge the validity of different knowledge claims and come to the conclusion that individuals' "knowledge [is valid] if they can support their stance" (Baxter Magolda, 2001, 35). The gender-related patterns are merged in this stage and individuals are able to combine elements from the two previously separated patterns as they see fit (Baxter Magolda, 2001, 35).

It needs to be stated, however, that the model is based on an examination of a relatively homogenous and privileged sample population and operates on the outdated assumption that gender is binary⁹, a view to which we ourselves do not subscribe. However, we believe that the model can nevertheless help us in the following ways: Firstly, it can help us sort our participants' stories into different stages of epistemological development to better be able to contextualize them. Secondly, we would argue that, although Baxter Magolda operates from a binary perspective, the patterns associated with women* are also likely to apply to all four conversation participants. This is because all four of us have been socialized and are largely perceived as women* by others, regardless of how we see ourselves.¹⁰

Research Questions

The following research questions emerged after linking Fricker's theory with our area of interest:

- How is epistemic injustice perceived by FLINTA* students?
- What areas of university life does epistemic injustice impact and how do FLINTA* students navigate this?
- How does the experience of epistemic injustice affect academic writing?

Study Details

In the following we present our methodological approach, introduce the conversation participants and the dataset, and provide a step-by-step description of the analysis process.

Methodology

To collect our data, we had conversations with two FLINTA* individuals, one of whom is in the process of finishing her master's thesis, while the other is a recent graduate of a master's program. We chose two people with whom we are friends because we believed that this familiarity would lead them to be more forthcoming. Consequently, this experience was a sort of research playground to 'see what happens' when the lines between research and private life are blurred. However, as the methodology expects researchers to critically reflect on their relationship with their participants it consequently offered the possibility to be transparent about this setting.

We originally planned to conduct episodic interviews, a special type of narrative interview (Flick, 2011; Misoeh, 2019), that is suitable to ascertain interviewee's subjective experiences, and consequently went into the conversations with a catalog of conversation prompts. In reality, however, the interviews turned out to be more like conversations in which we also shared our own experiences with epistemic

⁹ This makes sense when one considers that the model was developed in the early 1990s.

¹⁰ It should be noted that the model would be insufficient if we had participants who were socialized as men* and presented as such in the past (e.g., transgender women*) as it would not be able to capture such complexity in an individual's personal and epistemological journey.

injustice. While this was not necessarily planned, it provided us with two additional perspectives on the topic, namely our own. This also served to put our partners at ease because we shared our respective experiences, which provided catharsis on both sides.

For data analysis, the transcripts of both conversations were analyzed using Reflexive Thematic Analysis (RTA), a methodology developed by the psychologists Virginia Braun and Victoria Clarke. This approach emphasizes the researcher's active role in coding and theme generation, acknowledging the subjectivity inherent in the analysis process. It is also able to account for the subjective, and potentially contradictory, experiences of our participants as it is based on a "qualitative orientation [which] usually emphasizes meaning as contextual or situated, reality or realities as multiple" (Braun et al., 2019, 848, emphasis in original).

Braun and Clarke outline various orientations within RTA, such as inductive, deductive, latent, constructionist, and critically realist approaches, which can be combined as needed to fit the research project (Braun & Clarke, n.d.-b). We chose a combination of deductive (as we were driven by our theoretical and analytic interest), constructionist (as we do assume that the realities produced in the conversations are only a small segment of a larger discourse) and semantic (as we were focused on the explicit content of the conversations as to not force our interpretations on our participants' statements) orientations.

The RTA process, as described by Braun et al. (2019), involves six stages – which will be detailed in the following section – that cumulatively generate patterns or themes within the dataset. It is important to note that the RTA process is not strictly linear, but rather reflexive and recursive (Braun et al., 2019, 852). The stages often overlap, and the six steps presented by Braun and Clarke should be viewed as a flexible toolkit that can be adapted to suit the specific research project (Braun & Clarke, n.d.-a).

We chose the Reflexive Thematic Analysis methodology as we feel that it best reflects our own approach to research in which we view it not as an objective contribution to the discourse but rather as a subjective product that is heavily influenced by us as individuals. We therefore also utilized a participatory approach and included our contributors by having them read and – if they felt it was necessary – amend our analysis, as well as include a testimonial on how they perceived their participation in the project. This allowed us to partly dismantle the hierarchy between researcher and subject and work more collaboratively with the individuals who were kind enough to share their experiences with us.

Conversation Participants and Conducting the Interviews

The conversations took place in April 2023, with one conversation conducted online via Zoom and the other in person in a private setting. Each of us conducted one conversation. Since we utilized the entire exchange for analysis (including the experiences that we – Nora and Simone – shared during the conversations), we will briefly describe all four conversation participants. Three have an interdisciplinary academic background, while one individual has specialized in a single field of study. One conversation participant has already completed her master's studies and is not currently enrolled at a university but is still active in the academic field. The other three are currently studying, having already completed at least a bachelor's or master's degree. As we explained in our discussion of the FLINTA* term, three

of the conversation participants are cisgender women, of whom two are heterosexual and one is non-heterosexual. One participant in the conversation is non-binary and non-heterosexual. All are white and middle-class. Two were born and raised in Austria, two in Germany.

The conversations lasted approximately 90 minutes and were transcribed using the software Buzz. In its transcribed form, the material generated a total of 33 A4 pages (single line spacing) or 1531 lines. We chose to transcribe the conversations with a focus on content and meaning rather than linguistic nuance. This fits both our research aims and the fact that the selected quotes needed to be translated into English for the final paper.

Conducting the Analysis

During the analysis process, we utilized the six stages outlined by Braun and Clarke (2022) as a guiding framework. The thorough engagement with the transcripts and repeated listening to the audio files allowed us to become familiar with the data (*Phase 1, familiarizing yourself with your data*). For the first round of coding (*Phase 2, generating initial codes*), we decided to individually code the transcript that was less familiar to each of us to be able to utilize the ‘fresher perspective’ of the non-participant. This approach also allowed us to avoid coding our own statements right at the beginning of the coding process. During this phase, we summarized each unit of meaning with a brief code. We coded the entire dataset swiftly, without getting caught on specific code formulations. In the next step, we cross-checked our codes together, discussing and adjusting individual codes.

Subsequently, we reviewed the list of codes with the aim of generating initial themes (*Phase 3, searching for themes*). As our starting point, we took notes on potential themes, which we had already formulated in the preceding phase. As we assigned codes to these themes, we sometimes redefined themes and generated additional ones to authentically represent the codes within the themes. This approach allowed us to assign the initial 219 codes to 19 themes, with most codes being associated with multiple themes. Following this, we consolidated the 19 themes into five overarching themes.

To engage more deeply with the themes (*Phase 4, reviewing themes*), we employed an additional approach: utilizing a spreadsheet, we counted both the frequency of individual theme assignments and the intersections among different themes. From these intersections, we derived connections between the themes. For instance, if multiple codes were assigned to both theme ‘M’ and theme ‘G’, it indicated a relationship between the two. We gained two key insights: firstly, a quick overview of the most frequent and thus particularly relevant themes; secondly, the ability to check if our generated ‘superordinate themes’ aligned with these intersections. This created the foundation for another discussion on the 19 subthemes and five superordinate themes, ultimately leading us to refine them into 20 subthemes and 4 superordinate themes. Following this, we created a thematic map to illustrate the relationships between superordinate and subthemes, facilitating a clearer understanding for further analysis.

The refinement of the themes (*Phase 5, defining and naming themes*) was already part of our writing process (*Phase 6, producing the report*) as we believe that the act of writing itself can help clarify content and stimulate analytical thinking. In this combined phase, we again worked closely with the transcripts. We revisited the individual coded passages to deepen the analysis, reevaluate initial thoughts, and select text passages that vividly captured the essence of each respective theme for the reader.

Navigating Epistemic Injustice as Part of a Personal Epistemological Journey Within an ‘Ill-Fitting’ Academic Environment

In the following, the authors Nora and Simone, as well as the two conversation partners, will be referred to as ‘Contributor A, B, C, and D’ to ensure anonymity. The quotes were translated with the help of Chat GPT and were checked for accuracy and amended by both Simone and Nora. Direct quotes will be labeled with the contributor’s letter and the line number from the transcript. The analysis is structured around the four themes we developed: ‘Relating to Others’, ‘Interacting With the Academic Habitus’, ‘Dealing With Epistemic Injustice’, and ‘Journeying One’s Own Epistemology’. Since many of our codes have been assigned to multiple subthemes, these four overarching themes naturally overlap.

Relating to Others

Relating to Men* and FLINTA*

It became evident that the contributors often construct men* as more successful in various areas than they construct themselves or other FLINTA*. Men* seem to navigate their university and work routines effortlessly, exhibiting more confidence and receiving positive responses for their contributions. Conversely, the value of their own contributions is questioned by the participants. The strong presence of men* in seminars and work meetings is acknowledged and critically reflected upon. However, this recognition often does not result in an improved self-assessment of their own contributions. Instead, specific strategies of competence are adopted to be able to compete alongside men* (see section ‘Competence Strategies’). We argue that this pattern of valorizing men*’s work and manner of taking up space in academic settings (e.g., seminars) while simultaneously degrading one’s own contributions is one way in which testimonial injustice operates: FLINTA* are largely socialized with the message that their contributions are less worthy of recognition and have internalized this to the extent that they reproduce this narrative themselves. It could also be argued that hermeneutical injustice is at play here: Particularly at the beginning of their studies, students are not yet sensitive to the power dynamics inherent in university structures. Therefore, they also lack the interpretative resources to make sense of their experience of feeling ‘less than’ in a setting that was created to fit men*, who can therefore more easily occupy space and make use of their structural advantages. These dynamics are illustrated by C and A’s statements:

I believe I spoke up [...], but usually with shorter remarks. The confidence to speak at length,

presenting different aspects and considerations, is something I have always admired in others. And yes, I've had the feeling that [...] male* colleagues mostly had that confidence to speak for an extended period and [...] somehow managed to present things in a way that might be a bit controversial, but skillfully enough that the professor would still take it positively (C, 27-34).

So, when I looked at my master's program, there was this guy who somehow managed to secure a spot in a research group under a professor and even published a paper while he was still in his master's. And I thought to myself, 'I just didn't come across that kind of opportunity' (A, 225-229).

Here, it becomes evident that A feels disadvantaged in terms of her career within the academic sphere, which clearly demonstrates that epistemic injustice not only impacts the assessment of one's own competence but also, in Fricker's (2007) words, causes practical harm by impeding professional advancement (46-47).

The assessment of other FLINTA* individuals in the conversations is notably more nuanced. FLINTA* individuals exchange thoughts and experiences with each other more extensively than with men*, giving rise to a sense of shared struggles. However, this also results in the impression that it is 'only' FLINTA* individuals who are struggling:

The impression I often got was that women* connect and struggle together, but that men* somehow don't struggle, even though I know it's not true. But that impression stuck with me, and it somehow influenced my perception of competence. [...] When we exchange thoughts and everyone is like, 'Can I do this?' [...] [or] 'Yes, I feel the same way too!' [...] I found myself inclined, if I didn't hear that from a certain group, to think they don't have it, even though I objectively know that can't be the case (B, 527-537).

Sharing one's struggles and uncertainties is empowering while simultaneously contributing to a collective devaluation. Contributor A emphasizes that the exchange with FLINTA* often takes place on an organizational and social, rather than on a professional, level:

And with colleagues, whether cis or not, I'm not sure... The exchange about uncertainties is more focused on organizational procedures or a bit more on handling interpersonal situations. Like, for example, when project meetings are coming up, there's talk about it like, 'Yeah, I found it really challenging because there are such different, strong personalities coming together, and as a moderator, it's sometimes difficult for me to steer that.' And less in the context of technical knowledge. I also had the impression that it often turns into a situation of reassurance. Like, 'No, no, you're doing really well!' Which sometimes, for me, isn't quite the same as saying, 'Oh yes, I sometimes feel that way too, but here's how I handle it.' Which is something quite different from my perspective (A, 512-522).

A general affirmation is perceived by A as less helpful than specific feedback. While the exchange fosters a sense of shared experiences and belonging, this kind of empowerment is seen as limited. The following statements are a good example for what Fricker (2007) calls 'residual internalization', which leads D, A, and C to reproduce negative stereotypes or be overly critical towards other FLINTA* even though they are aware that, by adopting this perception, they are adhering to an image they actually (want to) reject:

[W]hen a woman* says something, you kind of think, 'yeah, yeah,' and only half-listen, but when a man* says something, you're immediately more attentive. And what I've noticed

about myself is that I tend to question women* much more (C, 303-307).

[E]specially when it's particularly feminine FLINTA* individuals, I tend to think, 'Huh? Maybe a bit too focused on your appearance? [...]' And I have to sometimes reprimand myself and say, 'Hey, that person can do as they please. It doesn't mean they're not intelligent' (A, 339-344).

Self-Assessment

This section focuses on moments of self-assessment among the contributors, which vary in relation to different actors as well as in different situations and thematic areas.

For example, the pattern of believing oneself to not be competent or knowledgeable enough appears in A's assessment of herself as a (non-)valuable contributor to this project. Even though its goal is simply to capture the contributors subjective experience with epistemic injustice, she struggles to see herself as a worthy source of information on her own marginalization in academic settings:

This situation now, that you're asking me about the topic, and I am a contributor to your scientific work [...] is like: 'Oh my God, am I prepared enough for this?! Am I even able to say something valuable that she can work with?! [...] I hope I don't spoil her work by doing this?' (A, 82-86)

As mentioned previously, the enhancement of others goes hand in hand with the depreciation of oneself. In the context of seminars, C describes this as a subtle process in which the supposedly smarter remarks of previous speakers inhibit her own participation. When making a contribution in the seminar, she experiences the sensation that her statements are not being picked up by the instructor:

I believe I've always had the feeling that other people say smarter things [...]. It could have been super indirect as well, like I felt that the others were being pushed more. And I kind of had the feeling that I get little... Well, my statement is heard, but then [...] it's not followed up on, not much is said about it. And that's how I think I got the feeling that what I have to contribute maybe isn't that valuable (C, 43-73).

Even linguistic expressions such as dialect are evaluated and devalued in comparison with others. The way of speaking is linked to (in)competence. Here, we also observe a strong connection with early pivotal experiences (see section 'Journeying One's Own Epistemology'):

But in the context of seminars and lectures, I've often thought to myself: 'Why don't I sound as smart as the others?' [...] [T]hat was, I believe, already something within me. A bit like: 'Why don't I sound... I don't know, like people from Germany' [C is from Austria, Note], [...] [I]t's like whatever they say, it sounds so smart (C, 78-82).

Self-assessment also depends on the type of knowledge that is required in each situation. Social competence is more often attributed to FLINTA* individuals, which explains why their self-confidence is greater in these areas compared to instances in which specialized knowledge is required. However, within the academic context, specialized knowledge is usually the one that is rewarded. This is illustrated by D's experiences of engaging in different settings which, according to her, required different types of knowledge:

[I]n this group setting, I felt quite comfortable and confident to share something. And that's because a lot of it was focused more on social competence or lived knowledge, areas where I actually felt really secure in sharing. And that makes a big difference for me compared to seminars at university, where I feel that it's more about how much you've read and how well you navigate the discourses, whether you know the actors and the theories, and can handle them with ease. And in those situations, I feel much more uncertain about saying the wrong thing (D, 139-147).

The comfort level also rises when a topic is treated in a more 'superficial' manner and there is room to bring in everyday or lived knowledge. This increases C's confidence in her own competence, as she explains in the following quote:

I also find that in seminars, where you often approach topics initially on a more superficial level [...] because you're not yet delving deep and into the area where you feel you need to have that profound understanding. So, in the more superficial phase, I definitely said more or would have felt more confident to say something compared to when it gets really specific (C, 154-159).

The quote illustrates that the self-assessment of the contributors also varies depending on how 'neutral' or uncontested the respective knowledge appears or whether there seems to exist one 'correct' way with which to engage with knowledge, as is the case in the natural sciences:

[T]hat's what I love about the natural sciences [...], Because [...] you can hold on to the numbers there. You don't have to reveal anything about yourself, nor do you have to delve deep into any theories. You just have to calculate those equations (C, 228-232).

Relating to Instructors

The four contributors also establish relationships with those individuals positioned hierarchically above them within the university system. The educators in the seminar rooms or lecture halls provide a framework within which the students operate. In the described situations, it becomes clear that these educators essentially curate their own image. Simultaneously, the students perceive attributes of the instructors such as age, gender (performance), and motivation, and interpret these cues. This leads to either identification with the educators or a perception of distance and lack of approachability, which subsequently influences interactions within the respective seminars or lectures:

[O]ne of them was a man*, a professor, over 50, who came across as super competent, responding to all the questions that were raised. [When he allowed questions] you always felt he handled them very confidently. [...] [H]e positioned himself as the person who possesses that expertise. [...] I don't know, I could never do that because if I stood up there and critical questions came my way, I'd be completely lost, because you need to have that confidence to manage everything. [...] With that professor, I wouldn't have dared to participate much. [...] [T]here was kind of a different level of expectation when it came to raising questions (D, 186-219).

In this quote, D directly compares herself to the professor. On the one hand, she undermines her own competence by stating that she would not be able to handle the situations as confidently. On the other hand, this creates a distance from the instructor. The way he presents himself in this setting does not offer any possibility for identification for D and does not inspire her to participate.

Rather, educators who embody the role of the 'great (male*) authority' evoke reverence and do not come across as very approachable. This can significantly hinder one's own engagement, as described by A:

These are the luminaries, and you shouldn't bother or pester them with trivial questions. For instance, even with my current supervisor, who was also my advisor for the final thesis, there have been times when I've really pondered: 'Should I write him the email? Should I ask him that?' And then I've spent hours thinking about it because I thought, 'I can't just send him an email about something like this. The guy is so busy and overwhelmed, I can't add my little thing on top and ask something from him. I don't have that right' (A, 559-566).

In the accounts provided by A and D, it becomes evident that they hold themselves back in interactions with these older, male* educators, even when they feel the urge to contribute or ask questions. While such feelings of inadequacy might also plague male* students, these statements nevertheless illustrate that the message "You don't belong here, because you don't have what it takes" that Beaufaÿs and Krais (2005, 90) speak of, is still being received by FLINTA* students.

However, contrasting this experience, a FLINTA* lecturer who positions herself as vulnerable allows D to identify with her and facilitates interaction during the lecture:

And in the very first session, she actually opened up about how she approached the course and how she wasn't fully prepared yet: 'Well, we're going to explore this together.' [...] And then, in one of the initial sessions, it also permeated the content, [...] turning vulnerability into strength or how important it actually is for society. [...] [S]he simply created a different framework and positioned herself in a very different way (D, 199-207).

Identification and approachability were established for C when the instructors had not distanced themselves too far from the students, in the sense that it becomes evident that they also need to prepare intensively for the course in order to deliver it: "[W]here I had the feeling like, hey, you've been engaging with this, you've had to delve into this intensively to be able to present it to us, it ignited much more enthusiasm in me" (C, 245-247).

While the importance of instructors with whom one can identify has been shown, these individuals are practically non-existent in STEM disciplines. Contributor A reports mostly identifying with instructors from the social sciences while feeling alienated from FLINTA* in STEM, who, according to her, oftentimes exhibited masculinized behaviors:

I absolutely didn't have a role model in my discipline. No one where I thought, 'Wow, such a cool woman*, such a cool FLINTA* person!' [...] I think, as a role model, I would have needed someone who is active in my main field of study [instead of just people from the humanities and social sciences] (A, 434-440).

B also describes the uncertainty that arose in her when an instructor did not conform to the prevalent norm within the system. This highlights how strong the associations that we connect with certain roles are, particularly ones associated with authority and power. It is not simply accepted that anyone can fill the role of the professor but individuals deviating from the white male* norm are still continually questioned, even by individuals that would position themselves as allies:

But for me, a very impactful experience was being taught by a Black woman* [...], who was also young on top of that. [...] It evoked such a strong sense of uncertainty in me because my whole brain was like, 'This is wrong.' Not in the sense of... I was really glad about it, but I just didn't know how to handle it, because I was like, 'A Person of Color in a position of power? That has never happened to me before' (B, 359-365).

Relating to Other Authors

All contributors report having very high standards for their academic achievements. In doing so, they place themselves in relation to other researchers, whose accomplishments they (negatively) compare themselves to, but whose work they also actively use to lend credibility to their written pieces.¹¹ This is illustrated in the following quote by A: "Yeah, I think it's so ingrained in me that I always have this urge to cram my texts with 'By the way, this person also says this, or here, this person says that'" (A, 427-429). D reports feelings of inferiority regarding her own contribution when writing academically:

I've always considered the people whose books I've read to be much more knowledgeable and smarter than myself. So, I always felt like, 'Yeah, what more can I add to that?' [...] I never had that feeling like, 'Wow, I really have something to say about it!' when others have written a whole book about it and I [...] just scratched the surface (D, 597-602).

The analysis of this theme provided the following insights: The transfer of knowledge occurs among socially situated individuals (Fricker, 2007) and the conversations revealed that the perception of one's own and others' competence are closely tied to the relationships and interactions that shape university life. Based on interactions, the contributors experience varying degrees of competence attribution, both to themselves and to others. Within this web of actors, they also position themselves and others as more or less competent. This constant interaction with other individuals and their perspectives and disavowal of one's own opinions can also be connected to Baxter Magolda (1992). She argues that women* tend to subscribe to an 'interpersonal' and 'interindividual' pattern in the second ('transitional knowing') and third ('contextual knowing') stage of epistemological development: They focus on connecting their views with those of others but also struggle to voice and stand up for their own views and opinions. It sometimes leads them to distance themselves from their own lines of argumentation and to question their judgment. This 'epistemic harm' (Fricker, 2007) of testimonial injustice is clearly represented in the quotes by the contributors. The analysis of the theme also shows that the experience of epistemic injustice is not limited to certain spheres of university life but rather affects all academic settings: seminars and lectures, but also interactions with professors and fellow students.

Interacting with the Academic Habitus

The Academic Habitus

The narratives of the four contributors paint a picture of the academic habitus. It is a perspective from those who cannot (completely) conform to it and thus often struggle with and against it. In these narratives, men* naturally take their place as embodiments of this habitus, a perspective that largely

¹¹ The experiences of the contributors with academic writing are further explored in the section 'Interacting With the Academic Habitus'.

aligns with existing research by, for example, Sandra Beaufaÿs (see section 'The Male* Academic Habitus'). On the one hand, the accounts depict a system of men*'s networks, with men* promoting other men* and being at ease with navigating academic spaces. On the other hand, the resulting rules and conventions are commented upon.

As previously described in the research, male* knowledge is more deeply rooted in academic discourse. This is evident in the literature presented in lectures and seminars, as described by C, and it is also reflected in the process of writing academic papers. In some disciplines, there is often no avoiding conveying predominantly male* knowledge. Even in fields predominantly studied by women*, as C describes, engaging with theoretical concepts developed by women* remains the exception: "[W]henever women* were chosen, it had this [...] aftertaste of 'token woman*'. Even if they were deceased female* scholars or something" (C, 356-359).

B describes the academic space as being influenced by masculinized behaviors, which are also reproduced by FLINTA* individuals as they have to conform to the male* academic habitus. The impression arises that room for opposition is largely reserved for individuals in positions of power, of whom few are FLINTA*. Consequently, the following norm is established: Displaying uncertainty has no place in academia; what is important is projecting an outwardly competent image.

[T]he methods that men* exhibit aren't necessarily caring or nurturing but are still routinely imitated, which naturally results in the space itself becoming less appealing for FLINTA* individuals (B, 318-321).

The academic habitus is simply masculine. And [...] you have to push through: 'Do or die!' Or you have to find subversive strategies, which, of course, you can only afford to do when you're in a position of power (B, 448-450).

While A can exchange uncertainties with friends it remains unsatisfying and unproductive in a work context. When she attempted to discuss an uncertainty with a male* colleague, the response was more of a dismissal:

[I]n the work context, like now, with academic work, it doesn't seem to work. Especially not with cis men. I brought it up with a colleague once: 'Yeah, I'm not quite sure about that.' And there was this quick relativizing, which, I think, was meant to be nice or reassuring, but also conveyed a bit of a feeling like: 'Don't whine about it!' (A, 507-512)

Her attempt to establish herself within the academic circle of a professor did not succeed for A, leading her to question whether she has done enough to advance in academia. This also highlights that A navigates a system that does not seem tailored to her:

[I]t's a bit hard to say whether that's because I should have taken more initiative myself and pursued my academic career differently. But on the other hand, I also know that at the time, I tried to do what was possible for me. Especially during my Bachelor's, when I actually had a professor who was knowledgeable about the method I used in my Bachelor's and Master's theses. I was so eager to somehow get into his circle, but he just didn't care, neither one way nor the other. So I couldn't tell you what I should have done differently or whether he even had a big circle anymore, or I don't know. Or maybe it was like: 'I have my position here, and I'll just take it easy.' I really don't know (A, 231-241).

Writing Amidst Disciplinary Constraints, Uncertainty, and Enjoyment

While discussing the writing process, it became particularly clear that this process takes place in constant interaction with the academic habitus and experiences of epistemic injustice. Applying learned rules and methods for scholarly writing, comparing oneself to other scholars in the field, and the feeling that one does not quite belong and therefore must pretend to be knowledgeable while silently grappling with uncertainties, is a constant struggle. Especially C highlights the enjoyable side of writing, where research curiosity and the search for one's own position trigger a surge of motivation. Once again, disciplinary differences are addressed – in this case, between social sciences and STEM fields – regarding the possibility of positioning oneself as a researcher in written works and reflecting on one's approach or conditions. Contributor A paints a picture of the natural sciences as a field dominated by men* and objectified knowledge.

Both C and A indicate that they hold very high standards for their written work. For C, this elevated standard increases the pressure while writing and hinders her from beginning to write:

[I]t's just really difficult for me to sit down with such things because I believe I have high expectations. Then I'm sitting there with my high expectations, hating everything, and then I need the time pressure to think 'Okay, I'll just write something, better than nothing' and then I start writing something and then I get into the groove, and it works (C, 509-514).

For A, the high standard manifests in an extremely thorough examination of her line of argumentation: "I just think about the thoughts I have five times, whether I can say it like that, whether I can phrase it like that, and what my argumentation basis actually is" (A, 173-175). Certain approaches to written work are taught and maintained in the academic curriculum, such as the pattern of a good argumentation involving 'premise, premise, conclusion', as described by C. The perceived obligation to constantly rely on sources leads her to a tiring search for suitable references, which diminishes her enthusiasm for writing. In line with C's experience, contributor A also describes the urge to support significant portions of her text with existing literature:

I still had this feeling, especially when it came to scholarly texts, that I had to substantiate everything. There couldn't be a single little paragraph that wasn't somehow supported by something. I think that's so ingrained in me that I always have this need to cram my texts full with 'By the way, this person also says this, or here, this person says this and that' (A, 425-429).

The fear of opening oneself up to criticism by not relying on the texts of prominent (male*) scholars (which might call into question one's right to occupy space in the academy), is exemplified in the following statement:

[M]y initial impulse, which I didn't question [...], was to choose the most famous man*, behind whom you can also hide a bit, because no one says, 'Uh, difficult choice for the theoretical basis,' when you choose Foucault (B, 192-195).

Writing papers in which one engages with self-collected data appears to make the writing process easier as it provides a lot of material with which one can fill pages while simultaneously making one's own contribution very visible: "Yes, that's new material. Surely this is something new, interesting, nobody has done it like this before" (D, 591-594).

In contrast, literature-based work tends to exacerbate existing uncertainties about one's own competence and contribution:

It's so stuffed with evidence that it might not be so obvious anymore that it's my own opinion. [...] But that's more of a feeling I have while writing, something that nobody has ever told me, like 'You can't even recognize what your own contribution is' or something (A, 180-183).

Disciplinary conventions also play an important role as C reports uncertainty about the extent to which she can express herself in a scientific paper in the natural sciences. For example, she questions whether it would be permissible to openly discuss her personal connection with the topic in the introduction of her master's thesis. She also mentions that she and her colleagues received feedback on a written assignment, stating that their reflection section in the paper was undermining their work. In this context, C and A observe significant differences between the social and natural sciences:

Because in the natural sciences, it's not the task to insert oneself. [...]. You're already bringing yourself in anyway because you conducted the research. But that degree of reflection, that you're a person who's writing this and not a robot, as is the case in the social sciences, that's somehow passed by in the natural sciences (C, 616-621).

I don't see the opportunity to position myself as a person within the work I do in the natural sciences [...]. Because [...] it's kind of [...] detached from people. Of course, that's not the case in all natural sciences, definitely not. And I am also very critical of this (A, 669-674).

Critically engaging with oneself as a researcher and with the research itself has little space in the natural sciences. If at all, reflection is packaged in 'neutral language', with an appearance of objectivity, that, it could be argued, is actually white, male* subjectivity as they are the individuals which dominate the field to this day:

[T]he only thing I could say is that sometimes you might come across it, like: 'We also considered doing it this way, but due to these [...] scientific and factual reasons, it didn't work out.' But perhaps someone might have actually packaged it that way and meant to say: 'I would have liked to do it this way, but due to the structures, it wasn't possible' (A, 766-771).

The veiling of identity, positionality, and subjectivity in STEM academic texts leaves A with the impression that everything has been written by men*, even though she is aware that this is not the case: "[W]hen I read scientific articles, whether I want it or not, there's always this initial sense that it was written by a white cisgender man" (A, 738-740). This assumption leaves her with the feeling that she has no choice but to adhere to the same style while writing, which forces her to reproduce a male* way of writing and conducting science:

This feeling of, you're just swimming in this shark tank and well, the white cis men are the ones setting the rules and you just have to make sure you don't drown in there. And because of that, you end up imitating what they dictate in a somewhat forced way (A, 752-755).

However, the feelings towards STEM academic writing norms are somewhat ambivalent as the feeling of not having to 'expose oneself' as a person provides a sense of security as one is not being evaluated based on one's personhood: "It's also a bit nice to hide behind the numbers" (C, 627-628).

Even though she does not see quantitative research as suitable for every topic, C finds security in thoroughly engaging with data. In her conclusion, C aims to showcase that she understands her craft and can highlight her own accomplishments: “[T]he conclusion, I think, is where you can set your own priorities, what you consider relevant in the work. By choosing the topics that make it into the conclusion” (C, 722-724).

Outside constraints and the feeling of having to prove oneself while being plagued by uncertainties and insecurities are not necessarily conducive to enjoyment within the writing process. However, the conversations showed that there is joy to be found in the process. C describes the flow when constructing an argument and the interest in the topic as driving forces:

But when I felt myself as a researcher and had this feeling that I was chasing after something, maybe nobody has thought about it yet, or something like that. [...] [I]n those moments, when I noticed, ‘Oh, this is a really interesting topic and I want to explore this and that aspect’, yeah, that’s when I felt alive and in the flow (C, 499-509).

[O]ne main thing is definitely your own interest. It’s also a bit like [...] the urge to understand connections yourself, or to bring together two different theories or compare something, where you can personally grow (C, 521-524).

In summary, the theme ‘Interacting with the Academic Habitus’ detailed how FLINTA* individuals perceive epistemic injustice: In their experience, female* and FLINTA* knowledge is taught as less important, even as a type of niche knowledge that male* scholars need not engage with. The analysis also detailed how this experience of testimonial injustice is reflected in their academic writing. Because male* knowledge is so dominant in the discourse, the contributors cannot avoid reproducing it in their own texts. Additionally, as they do not feel confident in inhabiting the role of the self-assured scholar, they largely have high standards for their written contributions in an attempt to ‘prove’ that they belong in academia. At this nexus of uncertainty and high standards, the contributors begin to struggle: For C, this leads to procrastination, while A’s intense need to prove that her argumentation is legitimate leads her to ‘clutter’ her text with a high number of credible sources that seemingly prove her own reasoning. The contributors also adhere to disciplinary conventions (e.g., not to position oneself in a STEM paper), which we argue is also the case because they continually grapple with the habitus of their discipline which they struggle to inhabit ‘naturally’. As they do not perfectly fit this habitus they also cannot freely and flexibly interact with it.

Dealing With Epistemic Injustice

Competence Strategies

In the academic space, which is not made for FLINTA* and permeated by epistemic injustice, the contributors adopt competence strategies to assert their right to be present in this environment. These strategies are often not directly addressed as such in the conversations but appear rather subliminal. A common thread in the conversations is the pursuit of producing exceptionally good work and being well-prepared in various situations, as C puts it: “[...]I feel that if I want to make an impact, I need much stronger arguments and have to put in much more effort to earn recognition or knowledge

compared to men [...]” (C, 273-275). In seminars, thorough preparation, such as intensively reading the required literature, is necessary to counteract potential intimidation by male* colleagues’ strategies for appearing competent and knowledgeable:

I felt like we all had the same basis for discussion, and no one could just come up with something impressive out of thin air. [...] I always find that when there’s a topic and someone starts talking really smart about something I don’t know, it sounds really clever to me... Especially when they present it well, I get a little impressed and intimidated right away. But when we discuss a text, it’s easier to notice if someone’s just showing off (D, 167-174).

The fear of being found to be less than extremely competent is described by A, who only feels comfortable to share fully developed arguments with the class:

I like to let my thoughts mature a bit, formulate them before I present them in a discourse that’s ongoing, where maybe I might be misunderstood or face criticism, and I haven’t prepared myself for that kind of exchange (A, 118-123).

Strategically building certain skills or knowledge reservoirs is another competence strategy, which is described by C and A:

[N]ow I sort of strategize which topics are important to me, where I need to position myself, engage with the subject, and aim to achieve something. And which topics I just won’t talk about... where I know I won’t achieve anything, and it’s just a waste of energy. I feel like it weakens me in the long run. So, I sometimes avoid saying things that I might be thinking because I feel that would somehow weaken my overall competence, how others see me, if I say things that [...] I haven’t really thoroughly engaged with (C, 277-285).

[W]ithin my topic, I’m seeking out a niche that hasn’t really been explored at my institute yet. [...] And I’m actively working on building that up, so that I’ll become that person. And people will come to me and say, [...] [Y]ou’re doing something there, explain how it works’, and so on (A, 633-637).

Avoiding saying or doing things about which you do not feel competent is another strategy mentioned to prevent appearing incompetent. For instance, D discusses her reluctance to write empirical papers:

I think I never really learned how to do empirical work properly. [...] And since I never felt like I really mastered it [...], it always seemed easier for me to open a book than to look for interviewees or, I don’t know, go into the field (D, 574-582).

She also mentions avoiding active participation in seminars when she suspects a strong grasp of theoretical discourse is necessary, a point previously explored in the section ‘Self-Assessment’.

The contributors also utilize competence strategies in their academic writing. This includes citing renowned authors to shield their work from criticism. Other strategies involve using extensive empirical data and relying on ‘unassailable’ facts to support their arguments (see section ‘Writing Amidst’). B describes using many hedges in her bachelor’s thesis. Self-relativizing and thereby making oneself ‘smaller’ can also be seen as a competence strategy in a system that devalues female* presence and contribution. It makes one less vulnerable than displaying confidence in a statement made:

[W]hen we were finishing up the bachelor's thesis [...], [I noticed that] I hedged so much. [S]aying things like, 'You could interpret this as', and [a lack of] this whole confidence level that I sometimes notice in cis-men, to just say, 'I'm great, and my scientific achievement is also great'.[...] [E]ven though I would actually say that I hardly feel imposter syndrome, I realized that [...] [I unwittingly] make significant concessions, which tends to show itself in specific situations (B, 73-81).

Another competence strategy is adapting to a male*-oriented system through masculinized behaviors aimed at being perceived as equally competent as male* colleagues, which has already been explored in detail in the sections 'Relating to Men*' and 'FLINTA*' and 'Relating to Instructors'.

Empowerment

Even though all participants are routinely confronted with epistemic injustice, they also feel empowered in different situations and interactions. The conversations reveal that this is, for example, achieved in interaction with certain educators: Instructors who express their own uncertainty and create a caring seminar environment encourage (uncertain or insecure) students to participate more, as these students are made to feel more comfortable to set aside the perceived need to be 'perfect'. Empowerment also occurs when a sense of self-efficacy increases due to the honest interactions with instructors who are able to accept and publicly communicate when they have been proven 'wrong'. The engagement of educators with students' contributions and the recognition of the worth of these expressions foster enthusiasm:

And at some point, I said, yes, the concept is nice, but it's incredibly heteronormative. He was like, 'Yes. Yes, you're right.' [with a surprised tone of voice, Note] I thought that was so cool. I mean, yes, it was obvious, but to somehow get confirmation. Or to receive such pleasantly joyful feedback. Those things really push me (C, 254-258).

Where I then also think to myself, if I say this now, maybe [...] they will think about it. So, this sense of self-efficacy, not just saying something to have said something and show off, but because there really is a tangible counterpart, who might even develop a different perspective on something through the seminar context, I find that more invigorating (C, 247-252).

Secondly, the participants also feel empowered when embracing the role of a researcher. This happens during scholarly writing when they feel that they succeed in embodying the role of a researcher and develop their own position and argumentation. Reflecting on and disclosing one's situatedness as a researcher also feels empowering:

[T]his socialization bias - 'Who am I?' - is particularly relevant in [...] [the humanities and social sciences]. But [...] [i]t's equally important to consider: 'Okay, when I'm in my lab, who do I interact with? How are the experiments conducted? What resources are available to me? Do I have fewer resources available to me because of who I am?' (B, 694-698)

Thirdly, exchanging with other FLINTA* individuals is potentially empowering as the individual experience of uncertainty and feeling out of place becomes a collective one, which, in turn, is the first step to realizing that epistemic injustice exists. As A describes, this works particularly well with friends but, at least for A, is somewhat limited with colleagues (see sections 'The Academic Habitus' and 'Relating to Men*' and 'FLINTA*').

Resistance

Resistance against epistemic injustice becomes evident in the experiences of the contributors when residual internalization (Fricker, 2007, 37-39) is challenged. The preconceived images they hold about men* and FLINTA* are actively questioned and their own behavioral patterns in everyday situations are being reflected on. This leads to a resistance against the perpetuation of stereotypical images that contribute to upholding epistemic injustice.

C demonstrates resistance as solidarity with women* in a political context, though her condition for support is that she has to be in agreement with the issue that is being contested:

[...][I]f a woman* says something and then a man* says the same thing, and the man* gets applauded for the thing that the woman* said earlier. [...] [S]ometimes, I'll raise my hand and say: 'Well, that so-and-so already mentioned this a moment ago' [...]. [...] I do this every now and then. Or sometimes, I'll just throw in another few arguments. [...] If it's something I actually think is stupid myself, I won't support it (C, 315-322).

Contributor A also commits to solidarity with other FLINTA* individuals. This commitment requires courage and needed to grow over time. We argue that this is part of a process of epistemological development. As individuals become aware of structural inequalities, they also recognize that knowledge is situated, embodied and, depending on who embodies it, more likely to be accepted or marginalized.

If I were in a work-related discussion and I noticed a FLINTA* colleague of mine presenting an argument and being talked down or something... I think I would have a bit of a sensitive ear for that. [...] And I believe I would dare to intervene, which, I think, also has a bit to do with age. I mean, I wouldn't have done that 5 or 10 years ago. But I think I would already say in that moment: 'Hold on, I don't think this is right, the way this is happening. It's okay to have a different opinion, but that doesn't mean this person should be discredited' (A, 465-473).

Active resistance also occurs through constant self-reflection of residual internalization. When contributor A catches herself devaluing FLINTA* individuals who are dressed femininely and elegantly, she corrects and reminds herself: "Hey, that person can do as they please. It doesn't mean they're not intelligent" (A, 339-344).

Resistance is also possible in the reception and production of academic writing. For example, when reading publications, contributor A actively reminds herself that a woman* is writing, resisting the assumption ingrained in her that assumes that all STEM scientific texts are authored by men*:

And I always try to pay attention to the names of the authors. [...] [W]hen I read names that are usually associated with women*, I think: 'Oh, nice, a woman*!' And then, when reading the texts, I fall back into this mode of thinking that it's written by a white cis man. And then I have to actively remind myself: 'No, no, a woman* wrote this' (A, 740-746).

Beyond gender, A also notices a reflexive devaluation of authors from the Global South which she immediately questions and revises:

With this Western-centric monopoly on knowledge production, I always look at papers and think: 'So, what kind of paper is this, what university is it from?' And at first, I think: 'Oh, someone from Thailand, is that any good?' And then in the next thought, I'm like: 'Wait, what's that about?! We're not thinking that and we're not doing that. This will still be included in the literature review!' (A, 334-338)

C describes a way to put an explicit focus on gender in her citation practice which makes FLINTA* authors visible:

[An] instructor said that it would be cool that, if you have a source from a female* author, you include their first name. Or that you generally include first names, just to make women* more visible (C, 740-748).¹²

Resistance that completely breaks with disciplinary norms appears more difficult. While writing her master's thesis, C shows timid resistance against STEM conventions by considering situating herself as a researcher:

So, I've been thinking that maybe I'll include in the discussion that I'm a therapeutic riding instructor myself and whether that might have influenced things. I'm not sure. Well, I think I'll just do it. But I'm not quite certain whether that's acceptable, especially in the natural sciences [In her final comment on this article, C informed us that she ultimately decided against doing this, Note] (C, 621-625).

Maintaining one's own dialect (despite imposed language expectations) when speaking in academic settings can also be seen as a form of resistance. C continues using her dialect since she feels disconnected from herself when speaking Standard German:

I did try it [speaks in Standard German, Note]. Like, around the age of 10 to 14 [...] That sounds awful. It's like I don't even recognize my own voice (C, 112-116).

Within this theme, we explored that the contributors navigate epistemic injustice through the employment of competence strategies (though this is not necessarily an active choice) and explicit resistance strategies. The competence strategies are partly tailored to patriarchal structures. This can, for example, be observed in strategies such as strategically building knowledge reservoirs to become an expert in a certain area so one cannot be easily discredited, intense preparation or making oneself and one's contribution appear 'smaller' to avoid criticism. Consequently, we argue that these strategies should be identified as a tool to survive in a 'hostile' system, rather than as ones that aim to change said system. In contrast, moments of resistance indicate an emancipation from patriarchal structures: The 'wobble room' in the system is exploited to actively counter it. This resistance is also linked to (hermeneutic) resources, as well as the individual's epistemological development, meaning whether they are able to classify and contextualize their experiences as well as identify 'residual internalization', and have developed the courage to speak out against injustice. Recognizing oneself as not only a victim of patriarchal structures but also a perpetrator of epistemic injustice, and thus confronting residual internalization, is something we also understand as an act of resistance. Empowering moments challenge the individuals' negative self-assessment and lead them to perceive themselves as competent.

Our analysis consequently illustrates that FLINTA* are not simply passive victims of epistemic injustice, but rather agents in countering it. By showing that the individuals do, in fact, have agency, we are extending Fricker's (2007) original theory, which hardly provides room for marginalized individuals to actively counter epistemic injustice.

¹² We would like to note that the citation guidelines of academic journals often prevent the use of first names in the bibliography. In this article we could not mention first names in the bibliography due to the citation guidelines of *zisch*, though we would have liked to do so.

Journeying One's Own Epistemology

The experiences reported by the contributors provide insight into their own epistemological history. Experiences from school, for example, shape and reverberate in their everyday (university) life. Simultaneously, a more intense engagement with society, whether at the university or through political involvement, introduces new interpretative tools that alter the interpretation of these experiences. Often, at these points, a sense of irritation arises, which is used productively.

In the conversations, early childhood experiences emerge as defining moments that set FLINTA* individuals on a different epistemological path than their male* counterparts. We consequently argue that the gender-related patterns identified by Baxter Magolda originate in gender-specific socialization that practically begins at birth. Contributor A recounts having received feedback that she would not amount to anything because of her gender as early as elementary school. This experience is an example of a stereotypical narrative about FLINTA*, which left a deep impression on A and led her to internalize the need to work exceptionally hard to prove she was, in fact, intelligent. The testimonial injustice that A experienced as a child is particularly tangible in the following quote:

I believe I've been carrying this feeling with me my whole life. [...] [S]tarting in elementary school where a lot happened, and I encountered things like: 'Yeah, she won't amount to anything, she's a girl.' [...] I think I've internalized that I have to work really, really hard to gain recognition and to prove, really, really hard, that I'm not stupid. Because of that I find it very difficult to judge whether the individual situations [at university] were actually like that or if it was more of a feeling that resurfaced (A, 257-264).

C also describes an experience from her school days when an authority figure criticized her for speaking in dialect and forced her to speak in Standard German, which, we argue, is a form of degradation from a person that is both more powerful and supposed to be a nurturing presence:

[I]n German class, the teacher was really insistent that I speak Standard German. [...] I wanted to borrow a pair of scissors from the teacher or something like that, and then she said I had to say it in Standard German. [...] And I couldn't even form a complete sentence anymore, I just stuttered and stumbled. So, it was definitely a formative experience for me (C, 98-106).

A describes a "feeling of powerlessness" (A, 268) of being subjected to this testimonial injustice without being able to change anything about it. The certainty of having to work hard(er) has become ingrained in A and continues in the university context:

I always had this feeling that I have to work really hard. [...] [F]or example, if we stick with the method that I'm using, I made sure to do an internship with a company before, a six-month one, to get deeper into this method and not just take the seminar with the professor. And afterwards I continued to work at the company as a student assistant. Only then did I feel like I could even ask him whether he would supervise my bachelor's thesis. Whereas I can easily imagine that there are other students who might say, 'Hey, cool method, I did it for a semester, and I'm going to base my bachelor's thesis on it.' [...] [But] I already had the feeling that there would be a 'no' if I hadn't really achieved something substantial beforehand (A, 271-286).

Upon entering university, C had a sobering experience when she revised her self-assessment in comparison to other seemingly more intelligent students and ended up devaluing herself:

And I just had this feeling that at the beginning, I went to university with a lot of enthusiasm and saw myself as a knowledgeable person – I mean, I also thought it doesn't matter if I know things or not, because I'm there to learn. But that feeling decreased over time because I had this sense that I couldn't say as many smart things (C, 36-41).

C's impulse to speak up right away was gradually restrained over the course of her time at university:

Yeah, so I think in the beginning, it was more like, whenever I heard something, I'd immediately think to myself 'lalalub' [babbling sound, Note] ... And then I'd want to say something right away. But that led to times when I didn't say something right away, which might be good sometimes. However, I got kind of unsettled by other people who had already said smart things and then I ended up not saying anything (C, 55-59).

Contributor A describes that, at the beginning of her studies, she focused more on absorbing content rather than engaging in immediate interaction, partly because the discussion felt too fast for comfort:

[D]uring my Bachelor's, I interacted very little, meaning I didn't express myself much. Instead, I was more like a sponge, always trying to absorb everything, understand it all, and make sense of it for myself. I hardly dared to provide input of my own [...]. [...] I did notice that at times I had my own reactions or thoughts, and I thought to myself, 'Hmmm.' But sometimes, the discussion felt a bit too fast-paced for me (A, 106-118).

Circling back to Baxter Magolda's (1992) model for epistemological reflection, these statements powerfully illustrate that the fact that FLINTA* tend to follow the 'receiving pattern' in the first stage of epistemological development ('absolute knowing') is very much related to the way in which interaction is organized at universities. Speaking up in front of a large group and 'going to bat' for one's own opinion is a practice that is fostered in boys* and men* but discouraged in girls* and women*. Consequently, it should be discussed whether the format of seminars and large group discussions serve to force FLINTA* individuals into said receiving pattern when, for example, smaller group work might allow more of them to choose the 'mastery pattern'.

Interactions with relatives that largely operate outside of the academy allowed A to recognize her own competence and knowledgeability:

I know that I know things and I also know that I know many things that other people do not know. [...] [In] my family, where I'm more or less the only scientist, [...] situations arise where if my sister asks me something and I say, 'Oh, I don't know,' she then asks more questions on the same topic, and I'm like, 'I just said I don't know about it, why are you still asking?' And at some point, she responded, 'Well, you always know so much! So, I thought maybe you do know, maybe you just need a moment to think' (A, 89-98).

Throughout their time in academia, all four contributors experience structural disadvantage that is routinely faced by FLINTA* individuals. C and A express frustration over the fact that FLINTA* are less likely to be heard in academic discourse compared to men*. This is evident in areas such as publications and teaching. FLINTA* are often invited to present when the topic is explicitly feminist, as described by C. Feminism becomes a 'special topic' that men* tend to withdraw from:

Yeah, in sociology, we had some rather absurd situations where the professor [...] was actually replaced. [...] 'Right, now comes the special topic of feminism. Next week, I won't be here, and colleague 'So-and-so' will be here to talk about feminist economics' [...]. And this didn't just happen in one lecture [...] [H]e left this subject to a woman*. [...] I mean, if they're going to bring in a woman* just for that one lecture... then she should just teach the entire lecture. I found that really strange (C, 368-382).

This frustration leads B and D to consciously adjust their citation practices in order to amplify the voices of FLINTA* and align their own thoughts with those of FLINTA* researchers:

And now in the academic context, it's also about what knowledge are you reproducing? Am I consciously working with a theoretical concept from a woman*, for example? Or am I just taking one from the big men* who are constantly being reproduced anyway? (D, 352-354)

Especially C and D describe their epistemological journey as one in which they have acquired interpretive resources over time, which is also in line with Baxter Magolda (1992), who argues that our conception of knowledge (and who has authority over it) changes as we progress in our studies. D encountered feminist theories at university, which initially left her feeling uncertain:

[M]y first encounter with feminist theory was at BOKU [University of Natural Resources and Life Sciences, Note], and I was like, 'Huh, what's this?' [...] I mean, I had always thought about it in terms of equal pay, the job market, childcare, but I had no idea about all the other aspects that are connected to this. [...] [W]e had to reflect on some text, and [...] I was like, 'What is reproductive labor?' I felt like these terms were from another planet. After that there was a longer break and then I got more and more into it (D, 421-430).

For D, being a feminist* meant a commitment and a belonging that initially intimidated her:

[D]o I want to engage with this, or do I want to actually belong to the feminists? It conveys this feeling that it might be uncomfortable [...]. It's not like I thought, 'Wow, cool, a new world is opening up to me.' Maybe much later, but at that time as a young person, I think I perceived it more as something uncomfortable (D, 469-474).

Both C and D's initial discomfort with feminism can also be connected to hermeneutical injustice. Having your 'rose-colored glasses' ripped from you simply cannot be a comfortable experience. Where they had previously not been able to gauge the true depths of systemic inequality, they suddenly had the tools and vocabulary (which had previously been largely withheld from them as this is for the most part not taught in school and many academic subjects) to more comprehensively interpret their experience as FLINTA*. These new interpretive resources led D to reevaluate past experiences and develop a new awareness of the patriarchal societal system:

[W]ell into my mid-twenties, and probably still sometimes, I felt that the subtler aspects of how I was treated as a woman* in daily life, especially by men*, or how I was commented on or addressed, I considered that relatively normal for a long time. [...] [A]nd the situations were strange or uncomfortable, they stuck in my memory. But at that time, I couldn't really classify them. But now I remember them [...]. [S]omehow, the more knowledge you have and the better you understand it, the more outraged I become about what happens in everyday life (D, 406-414).

For C, political engagement led to gaining access to new interpretive resources. She describes the impression that these resources were not adequately provided or easily accessible at university.

Additionally, C found practical involvement in the youth political organization she belonged to more inspiring than the theoretical approach that predominated in university settings:

For me, I think it was a strong combination of university and political engagement. So, the SJ [A socialist political youth organization, Note] [...] gave me a bit of momentum towards feminist theory because at university, it was always about these theoretical concepts [...] And the way the SJ and others conveyed that knowledge was much more tangible; they actually implemented things, and I would think, 'Ah, fuck, feminist theory can change the world!' So, there was a space created that was a FLINTA* safe space, and I was like, 'Okay, it's not just in our heads' (C, 433-443).

Within this theme, we also explored how epistemic injustice is perceived and navigated by the contributors. It became clear that epistemic injustice does not begin when one enters university but is instead oftentimes a constant companion since childhood. Early experiences of feeling discredited reverberate to such an extent that the contributors find it hard to identify whether the feelings they experience in certain academic settings are tied to specific incidents at university or are, in fact, deeper-seated. Epistemic injustice is partly perceived as a form of intimidation by the academic habitus: As one enters university one is confronted with said habitus (as well as individuals who seem to inhabit it with ease) and finds oneself 'lacking' because embodying it does not come naturally to many FLINTA* individuals. One's individual epistemological journey is also one of contact with and appropriation of hermeneutic resources over time, as these resources encourage one's epistemological development. The contributors perceived the university as a setting, and their time there as a phase of their life, in which they began to consciously engage with epistemic injustice (e.g., by experiencing the dominance of men* in seminar settings and content). The irritation that followed this observation was productively used to counter epistemic injustice (e.g., by changing one's citation practices). Additionally, being confronted with feminist concepts was a deciding factor for the contributors' epistemological development in the direction of actively countering epistemic injustice.

Discussion

We will use the following discussion to reflect on our experience with conducting this research, as well as its limitations. We will also include short testimonials by our two external contributors in which they detail how they experienced their participation in the research.

After concluding this project, we are both exhausted and exhilarated by the feat we managed to achieve with this research. We definitely underestimated the workload required for a project of this scope but are nevertheless glad that we managed to finish it in time and to our satisfaction (which was hard to do as both of us are perfectionists).

However, there are a few aspects of the project which we might do differently if we had the chance to do it again. The RTA methodology allowed us to situate ourselves within the research project and approach the topic with an orientation that does not seek to find out the 'truth' but rather focuses on subjective experiences (including our own) with epistemic injustice. However, being this close to the research – as we are analyzing our own perspectives and those of two individuals that we are friends with – also posed challenges. For example, as we were the ones creating the list of questions

and conversation prompts and were also sharing our own experiences, we naturally steered the conversations in the direction of what we already believed about epistemic injustice. This inevitably led to the results of the analysis largely reflecting what we expected them to be. However, there were also unexpected nuances and aspects in the way the external contributors discussed their experiences with epistemic injustice, which we specifically tried to give ample space in the analysis. Acknowledging this does not mean that we believe this project not to be scientifically rigorous or too biased. We do, however, recognize that other people would have set different foci and would maybe have come to different conclusions.

One of our main struggles was to manage our resources while still conducting the data analysis in a way that does justice to the RTA approach. For example, we chose to only conduct two conversations, as this already produced a wealth of data material which we then had to code and develop themes for. Because we did not have the time to engage with the data for an extended period, we had to code and generate themes rather quickly. We could not delve very deeply into the data before we had to write the analysis. Therefore, the process of writing it was harder than we had anticipated. This might also explain why we struggled to adhere to the recommended word count for this article. Additionally, as the RTA is supposed to be conducted based on at least five interviews (Braun et al., 2019) – or, in our case, conversations – it could be argued that the approach was not suitable for this project. While we could imagine that, for example, a biographical approach could yield very different results, we are nevertheless glad that we tried our hand at conducting an RTA. Although the results might not be generalizable due to the small sample, we are okay with this, as producing generalizable ‘facts’ was never our intention. The methodology allowed us to immerse ourselves in the data and its rather flexible nature allowed us to choose a semantic orientation. This, in turn, made it possible for us to stay true to our desire not to interpret too much into what was said by the contributors, but rather to allow them to speak for themselves.

For future research it could be interesting to choose another methodology to examine the data from another angle. However, it would also yield very interesting results to add to the analysis by conducting another RTA with more interviews (specifically with a greater variety of FLINTA* individuals).

Testimonials by the External Contributors

“Being part of this project was like being offered a bitter-coated candy or a sugar-coated pill. It’s been elevating and down-casting at the same time. I thoroughly enjoyed participating in the conversation, exchanging experiences, viewpoints, and feelings. And I felt honored to be asked to share and contribute. It gives me a vital feeling of being part of the scientific community and that my voice, thoughts, and experiences are being heard and valued, which resonates well in some chapters of this work. Reading the written result of this project felt enlightening as well as giving a sense of shared experiences and therefore a sense of belonging. But it made me feel sad, annoyed, and angry at the same time: That we, as FLINTA*s (still) come across so many obstacles in this machinery of scientific and academic work (and not just there).”

“For me, it was very nice to be a part of this wonderful project. During the interview and now, while reading the analysis, I was able to reflect on how I’ve been doing and how things have been going for me during my time at (various) universities. Reading the analysis now has completed the picture for me, and I feel somehow better embedded than before because I’ve gained more awareness for the fact that FLINTA* individuals have similar experiences at university (even though the way it is dealt with can be quite different). It’s always alarming to me how unconsciously, invisibly, and casually ‘male* dominance’ is reproduced in so many contexts. That’s why I’m very glad that you have tackled this issue!”

Conclusion

This paper is founded on Miranda Fricker’s (2007) theory of epistemic injustice and Marcia Baxter Magolda’s (1992) model of gender-related patterns in students’ epistemological development. Based on this theoretical foundation, we explored FLINTA* individuals’ experiences with and navigation of epistemic injustice in university and other academic settings and the impact of gendered socialization practices on their epistemological development.

We, the authors, conducted a Reflexive Thematic Analysis – a methodology developed by Virginia Braun and Victoria Clarke (e.g., Braun et al., 2019; Braun & Clarke, 2006, 2022) – based on transcripts from two conversations with friends and fellow FLINTA* individuals. The methodology enabled us to identify common themes within the four different reports concerning the experience and dealing with epistemic injustice. To achieve this, we coded the data extensively and developed four overarching themes, which were analyzed in detail in this paper: ‘Relating to Others’, ‘Interacting With the Academic Habitus’, ‘Dealing With Epistemic Injustice’, and ‘Journeying One’s Own Epistemology’.

Additionally, the methodology is founded on the assumption that meaning is situated and embodied, knowledge is subjective, and therefore a singular ‘reality’ cannot exist. Consequently, we do not see this paper as an objective account of how all FLINTA* individuals experience epistemic injustice but rather as the product of a small number of subjective perspectives. To – at least partly – dismantle the hierarchy between researcher and subject, we decided to involve our contributors in the data analysis. They were provided with a draft version of the analysis and could provide feedback and request changes, as well as write a short testimonial on their experience of participating in the research.

Three research questions were addressed in this paper:

- How is epistemic injustice perceived by FLINTA* students?
- What areas of university life does epistemic injustice impact and how do FLINTA* students navigate this?
- How does the experience of epistemic injustice affect academic writing?

The first question was primarily addressed in the analysis of three themes: ‘Relating to Others’, ‘Interacting With the Academic Habitus’, and ‘Journeying One’s Own Epistemology’. We have shown that the perception of one’s competence and that of others is closely tied to interactions in university settings. While some of these empower FLINTA* students and help them perceive themselves as competent, others are perceived to be unsettling. In comparison to the performance of fellow students

and established scholars, one's own performance is devalued (see section 'Relating to Others'). FLINTA* individuals also experience epistemic injustice through the constant confrontation with the devaluation of female* knowledge as purportedly less significant and niche (see section 'Interacting With the Academic Habitus'). In line with this, the contributors perceive an academic habitus they cannot completely embody. The analysis also revealed that for the contributors, epistemic injustice is not a recent experience but a constant companion since childhood which continues to influence perceptions of (experiences in) academic settings (see section 'Journeying One's Own Epistemology'). The second question was addressed in all the main sections of the analysis. It was demonstrated that epistemic injustice is not limited to specific university settings but affects all areas of academic life, including seminars, lectures, interactions with professors and peers, and academic writing (see sections 'Relating to Others' and 'Interacting With the Academic Habitus'). In the theme 'Dealing With Epistemic Injustice', we showed that the contributors navigate epistemic injustice by employing competence strategies and actively resisting inequality. While the competence strategies serve to 'survive' in a 'hostile' system, moments of resistance lead to questioning and challenging patriarchal structures and internalized images. The theme 'Journeying One's Own Epistemology' highlights that dealing with epistemic injustice is part of a personal epistemological journey in which the contributors acquire interpretive resources to address their experience of epistemic injustice. Additionally, it became evident that engagement with feminist concepts is significant in the contributors' journey of actively countering epistemic injustice.

We addressed the final question in the themes 'Interacting With the Academic Habitus' and 'Dealing With Epistemic Injustice'. The contributors are confronted with the dominance of male* knowledge and male* (forms of) expression in academic texts. They attempt to position themselves as knowledgeable within this framework using a range of competence strategies. Simultaneously, the contributors consciously (but selectively) seek to break out of this framework, for instance, by highlighting concepts by FLINTA* individuals or by situating themselves as researchers within their texts. Therefore, academic writing occurs between the poles of the joy of research and the constraints of the academic habitus. Uncertainty arising from the experience of epistemic injustice not only manifests in the content of the contributors' academic texts but permeates the entire writing process.

Notably, our findings show that FLINTA* individuals are not passive victims but active agents in adapting to and countering epistemic injustice. Thus, we expand Miranda Fricker's (2007) theory with perspectives of agency and resistance from marginalized individuals navigating a system that was not built for them.

We hope that this article contributes to an understanding of epistemic injustice as a collective struggle experienced by marginalized groups of people by showcasing that the four individual reports of epistemic injustice show a high degree of overlap. By 'shining a light' on this, we hope to raise awareness for this widespread issue in a writing studies and writing center studies context and therefore, by extension, help to facilitate a culture in which educators can more easily recognize and help counteract marginalized students' experience of epistemic injustice.

References

- Arshad, M., Zaidi, S. M. I. H., & Mahmood, K. (2015). Self-Esteem & Academic Performance Among University Students. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 156–162.
- Atherton, M. (2015). Measuring Confidence Levels of Male and Female Students in Open Access Enabling Courses. *Issues in Educational Research*, 25(2), 81–98.
- Bailey, A. H., LaFrance, M., & Dovidio, J. F. (2019). Is Man the Measure of All Things? A Social Cognitive Account of Androcentrism. *Personality and Social Psychology Review*, 23(4), 307–331.
- Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*. Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Stylus Publishing.
- Beaufäys, S. (2003). *Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft*. Transcript.
- Beaufäys, S. (2019). Habitus: Verkörperung des Sozialen – Verkörperung von Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Eds.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Vol. 65, 349–358). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Beaufäys, S., Engels, A., & Kahlert, H. (Eds.). (2012). *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. Campus.
- Beaufäys, S., & Kraiss, B. (2005). Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von Wissenschaftlerinnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. *Feministische Studien*, 23(1), 82–99.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (n.d.-a). *Doing Reflexive TA* [University of Auckland]. Thematic Analysis. Retrieved June 12, 2023, from <https://www.thematicanalysis.net/doing-reflexive-ta/>
- Braun, V., & Clarke, V. (n.d.-b). *Understanding TA* [University of Auckland]. Thematic Analysis. Retrieved June 12, 2023, from <https://www.thematicanalysis.net/understanding-ta/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (843–860). Springer Singapore.
- Caplar, N., Tacchella, S., & Birrer, S. (2017). Quantitative Evaluation of Gender Bias in Astronomical Publications From Citation Counts. *Nature Astronomy*, 1(6), 0141.
- Dion, M. L., Sumner, J. L., & Mitchell, S. M. (2018). Gendered Citation Patterns Across Political Science and Social Science Methodology Fields. *Political Analysis*, 26(3), 312–327.
- Earhart, A. E., Risam, R., & Bruno, M. (2021). Citational Politics: Quantifying the Influence of Gender on Citation in 'Digital Scholarship in the Humanities'. *Digital Scholarship in the Humanities*, 36(3), 581–594.

- Engels, A., Beaufäys, S., Kegen, N. V., & Zuber, S. (2015). *Bestenauswahl und Ungleichheit: Eine soziologische Studie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Exzellenzinitiative*. Campus Verlag.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Eds.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Fulvio, J. M., Akinnola, I., & Postle, B. R. (2021). Gender (Im)Balance in Citation Practices in Cognitive Neuroscience. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 33(1), 3–7.
- Godbee, B. (2017). Writing Up: How Assertions of Epistemic Rights Counter Epistemic Injustice. *College English*, 79(6), 593–618.
- Kusch, M. (2009). Review: Miranda Fricker: *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. *Mind*, 118(469), 170–174.
- Mirzapour, F. (2016). Gender Differences in the Use of Hedges and First Person Pronouns in Research Articles of Applied Linguistics and Chemistry. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(6), 166–173.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., extended and updated edition). De Gruyter Oldenbourg.
- Mott, C., & Cockayne, D. (2017). Citation Matters: Mobilizing the Politics of Citation Toward a Practice of 'Conscientious Engagement.' *Gender, Place & Culture*, 24(7), 954–973.
- Nasri, M., Biria, R., & Karimi, M. (2018). Projecting Gender Identity in Argumentative Written Discourse. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(3), 201–205.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 09(2023)

ISSN 2709-3778