



# ZISCH

zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung



Ausgabe 10/2024

## Junge Schreibwissenschaft

Elodie Ahn, Lara Spitzenberger: VWA: Eine Effizienz-Rezension. Die vorwissenschaftliche Arbeit als Vorbereitung auf universitäres Schreiben.

Sabrina Bach: Die Umsetzung der Feedback-Policy in drei ausgewählten Geisteswissenschaften an der Universität Wien

Adel Ermak, Paola Adriana Scherzer: Die Utopie des wissenschaftlichen Schreibens. Universität Wien: Ort der Objektivität oder Raum für die eigene Stimme?

Evelyn Cornelia Patry, Hannah Horn, Lukas Meixner: Individuelle Schreiborte von Studierenden. Eine Arbeit über Reflexion, Resonanz und Gestaltung.

## 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)

### Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Rubrik "Junge Schreibwissenschaft"

Klara Dreo, MA  
Mag.<sup>a</sup> Eva Kuntschner, MSc  
Erika Unterpertinger, MA  
Dr.<sup>in</sup> Karin Wetschanow

**Kontakt:** zisch.ctl@univie.ac.at

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

Erika Unterpertinger, Johanna Lindner

### Layout

Felice Gotthardt, Erika Unterpertinger

### Visuelle Gestaltung

Felice Gotthardt, 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

Forschung rund um wissenschaftliches Schreiben ist vielseitig. Roz Ivanič (2004) beschreibt vier verschiedene Ebenen, auf denen Schreiben, Schreibprozesse und Texte beforscht werden und die mit verschiedenen *beliefs* rund um das Schreiben und Schreibenlernen verbunden sind. Die Texte dieser Ausgabe zeigen, wie breit dieses Spektrum ausfallen kann: Schreibmentor\*innen haben im Rahmen ihrer Forschungsprojekte eine Vielfalt an Themen aufgegriffen, die in der Rubrik **“Junge Schreibwissenschaft”** gesammelt wird.

Schreibmentor\*innen werden im Rahmen des Erweiterungscurriculums *“Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen“* in Kooperation von SPL 10 (Deutsche Philologie) und Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien ausgebildet. Sie entwickeln im Laufe eines Jahres alleine oder im Team Forschungsprojekte, führen diese durch und präsentieren sie - zum einen im Rahmen einer Abschlusskonferenz zu Semesterende, zum anderen im Rahmen eines Beitrags in der zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung.

Elodie Ahn und Lara Spitzenberger untersuchen den Einfluss der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) als Teil der Reifeprüfung auf den Aneignungsprozess wissenschaftlichen Schreibens. Die VWA-Erfahrung hängt, wie sie zeigen, mit der Betreuungserfahrung zusammen. Die interviewten Studierenden geben jedoch an, dass die Erfahrungen, die sie mit der VWA gemacht haben, die selbständige Aneignung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen erleichtert.

Sabrina Bach untersucht, wie die 2017 erarbeitete Feedback-Policy der Universität Wien umgesetzt wurde. Dafür untersucht sie Lehrveranstaltungsbeschreibungen im Vorlesungsverzeichnis dreier Geisteswissenschaften.

Mit der Frage, wie und wo Studierende einen Ort für die eigene Positionierung als Wissende wahrnehmen, beschäftigen sich Adel Ermak und Paopla Adriana Scherzer. Hierfür haben sie in einem partizipativen Workshop mit fünf Studierenden Werkstücke erarbeitet, die im vorliegenden Beitrag interpretiert und analysiert werden.

Um Raum geht es auch im vierten Beitrag dieser Ausgabe: Evelyn C. Patry, Hannah Horn und Lukas Meixner haben sich der Frage gewidmet, wie Studierende ihre Schreiborte gestalten. Im Rahmen ihrer explorativen Studie haben sie erforscht, welche Aspekte von Schreiborten für Schreibende relevant sind und decken mit ihren Ergebnissen die Vielschichtigkeit des Themas ‘Schreibort’ auf.

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

Erika Unterpertinger  
(Chefredaktion)

### Literatur

Ivanič, Roz (2004). Discourses in Writing and Learning to Write. *Language & Education*, 18(3), 220-245.

## Inhaltsverzeichnis

Editorial 3

### Junge Schreibwissenschaft

#### **VWA: Eine Effizienz-Rezension**

Die vorwissenschaftliche Arbeit als Vorbereitung auf universitäres Schreiben.

Elodie Ahn, Lara Spitzenberger 5

Die Umsetzung der Feedback-Policy in drei ausgewählten Geisteswissenschaften an der  
Universität Wien

Sabrina Bach 18

Die Utopie des wissenschaftlichen Schreibens

Universität Wien: Ort der Objektivität oder Raum für die eigene Stimme?

Adel Ermak, Paola Adriana Scherzer 33

#### **Individuelle Schreiborte von Studierenden**

Eine Arbeit über Reflexion, Resonanz und Gestaltung

Evelyn Cornelia Patry, Hannah Horn, Lukas Meixner 50



## VWA: Eine Effizienz-Rezension

### Die vorwissenschaftliche Arbeit als Vorbereitung auf universitäres Schreiben

Elodie Ahn, Lara Spitzenberger (Universität Wien)

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

#### Abstract:

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

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

#### Empfohlene Zitierweise:

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



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

## VWA: Eine Effizienz-Rezension

### Die vorwissenschaftliche Arbeit als Vorbereitung auf universitäres Schreiben

Elodie Ahn, Lara Spitzenberger (Universität Wien)

#### Einleitung

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

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

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

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

## **Kompetenzorientierung der vorwissenschaftlichen Arbeit**

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

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

## **Betreuung als Säule des Arbeitsprozesses**

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

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

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

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

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

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



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

## Methodik

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

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

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

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

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

## Erhebung

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

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

## Auswertung

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

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

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

## Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Diskussion

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

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

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

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

## Conclusio

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

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

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

## Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



## Die Umsetzung der Feedback-Policy in drei ausgewählten Geisteswissenschaften an der Universität Wien

Sabrina Bach (Universität Wien)  
Betreuer\*in: Klara Dreo (Universität Wien)

### Abstract:

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Umsetzung der Feedback-Policy, die 2017 an der Universität Wien eingeführt wurde. Hierbei wurden Kriterien, sowie Tipps für effektives Feedback bereitgestellt, um für eine Verbesserung der Feedbackkultur zu sorgen. Dass Feedback seit Jahrzehnten ein hochrelevantes Thema in der Forschung ist, ist unumstritten, zumal sich der Effekt von Rückmeldungen nicht leugnen lässt. Um diese Relevanz zu unterstreichen, werden Feedback-Policies durchgesetzt. Ziel des Forschungsprojektes ist es, ein Stück weit anhand der Vorlesungsverzeichnisse (VVZ) von drei auserwählten Geisteswissenschaften in Erfahrung zu bringen, ob es eine Besserung in der Frequenz von Feedbackerwähnungen nach der Feedback-Policy gab. Ebenso gilt es zu erforschen, ob sich der Stellenwert von Feedback innerhalb der jeweiligen Lehrveranstaltungen verschoben hat. Dies wird mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bewerkstelligt.

**Keywords:** Feedback, Feedback-Policy, Feedbackkultur

### Empfohlene Zitierweise:

Bach, S. (2024): Die Umsetzung der Feedback-Policy in drei ausgewählten Geisteswissenschaften an der Universität Wien. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 10, 18-32. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.241002>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

## Die Umsetzung der Feedback-Policy in drei ausgewählten Geisteswissenschaften an der Universität Wien

Sabrina Bach (Universität Wien)

### Einleitung

Die Frage nach der Relevanz und Wirkung von Feedback ist seit Jahrzehnten in der Forschung heißdiskutiert – nicht zuletzt deshalb, weil vor allem von Studierenden empfunden wird, dass an Universitäten noch immer ein Mangel an Rückmeldungen vorhanden ist (Adcroft, 2011, 415). Ein ausschlaggebender Faktor ist laut der aktuellen Forschungsliteratur, dass oftmals Probleme im Feedbackprozess entstehen, beispielsweise, wenn unterschiedliche Vorstellungen über die Gestaltung von Feedback bestehen (Louis, 2017, 2), oder aber, wenn Studierende sich als passiven Teil des Prozesses betrachten (Winstone, 2022, 1121). Dadurch werden Rückmeldungen meist nicht als Praxis gesehen, an der man aktiv mitwirken kann. Teils wurden, um diesen Problematiken entgegenzuwirken, sogenannte „Feedback-Policies“ umgesetzt: 2017 führte auch die Universität Wien eine solche Policy ein, welche die korrekte Vermittlung von Feedback darstellen sollte, sowie Anreize zu gelungenen Rückmeldungen schaffen wollte (Center of Teaching and Learning, 2017, 1-2).

Die vorliegende Arbeit soll sich aufgrund dieser allgegenwärtigen Thematik zunächst mit Feedback per se auseinandersetzen, ehe der Fokus auf die Umsetzung von Feedback an der Universität Wien gelenkt werden soll. Wie sich hier der Umgang mit Feedback gestaltet, soll anhand dieser Forschung gezeigt werden. Um dies ein Stück weit greifbarer zu machen, war das zugrundeliegende Ziel dieser Arbeit, sich mit den Vorlesungsverzeichnissen (VVZ) auf u:find (dem online VVZ der Universität Wien) anhand einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auseinanderzusetzen. Die VVZ sind insofern ein guter Ansatzpunkt, da sie auch für Studierende die ersten Informationen zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen (LVs) beinhalten und somit die Erwartungen an jene Kurse beeinflussen, auch bezüglich der Verfügbarkeit von Feedback und dessen Stellenwert in der Lehre.

Im Hinblick auf die bereits genannten Faktoren wurde folgende Forschungsfrage formuliert: Wie unterscheiden sich die Erwähnungen von Feedback in den Vorlesungsverzeichnissen der Komparatistik, Germanistik und Geschichte vor der in 2017 eingeführten Feedback-Policy (WS 2016) und danach (WS 2022)?

Die drei Studienfächer wurden exemplarisch gewählt, da sie alle eng mit Literaturarbeit verbunden sind. Alle drei Studienbereiche haben ungefähr dieselbe Zielgruppe, da es viele Studierende gibt, die eine Kombination der Studienfächer studieren, nicht zuletzt wegen des Lehramtstudiums. Es handelt sich um Geisteswissenschaften mit jeweils einer Vielzahl an schreibintensiven Lehrveranstaltungen; der Aufbau des Studiums und die Relevanz des Schreibens per se sind daher vergleichbar.

Nach dem Einlesen in den Forschungsstand und einer überblicksartigen Betrachtung der VVZ bin ich zu folgenden Hypothesen gelangt:

1. Die Erwähnung von Feedback im VVZ kommt lediglich in prüfungsimmanenten LVs auf.
2. Erwähnungen von Feedback scheinen in den VVZ vermehrt nach der Feedback-Policy von 2017 auf.
3. Die Erwähnung von Feedback in Kombination mit ausgewiesenen Überarbeitungsmöglichkeiten macht einen geringen Anteil der Feedbackerwähnungen im VVZ aus.

Anhand der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse sollen die Hypothesen geprüft werden. Letztlich wird ein Bogen zu der Feedback-Policy aus 2017 gespannt, um dahingehend die Forschungsfrage noch einmal umfassend zu beantworten. Dafür werden die Forderungen der Feedback-Policy mit den Ergebnissen verglichen und dahingehend Schlüsse über eine mögliche Effektivität gezogen. Die Feedback-Policy der Universität Wien hat einen besonderen Fokus auf die Relevanz von Feedback gelegt und dabei betont, dass es sich bei Feedback um eine Praxis handelt, die einerseits praktiziert werden muss, andererseits bei korrekter Durchführung einen erheblichen Einfluss auf den Schreibprozess der Studierenden haben kann. Hierbei wurden sowohl Prinzipien, demnach ‚Regeln‘ für solch eine gelungene Umsetzung von Feedback vorgestellt, als auch Beispiele für Arten von Feedback, die in der Lehre genutzt werden können (Center for Teaching and Learning, 2017, 1-2).

## Theorie: Relevanz von Feedback

Im folgenden Kapitel soll der Begriff „Feedback“ diskutiert werden – darunter diverse Feedbackvarianten und Umsetzungsmöglichkeiten. Ebenso soll die Frage nach der Wirkung von Feedback diskutiert werden, sowie die Frage danach, was gutes Feedback begünstigt.

## Verschiedene Arten von Feedback und deren Anwendungskontext

Von Gunten und Beyer (2018, 11) schreiben, dass die Vorstellungen des Begriffs „Feedback“ im deutschsprachigen Raum stark zu variieren scheinen, da es keine exakte Übersetzung hierfür gibt: Als Vorschläge liefern sie sowohl „Textkommentierung“, als auch „Rückmeldung“. Komplex ist dies vor allem deshalb, weil schwer zu definieren ist, welche Bestandteile gutes und effektives Feedback ausmachen – insofern auch, wie sich all dies in einem Begriff fassen lässt. Den wahren Effekt von Feedback zu messen, ist daher ebenfalls nahezu unmöglich; klar ist allerdings, dass es einen Effekt hat und deshalb hochgradig relevant ist (Sigott et al., 2019, 201).

Eine Rückmeldung kann auf mehrere Arten geschehen: So gibt es einige Feedbackarten – darunter Peer-Feedback und Lehrendenfeedback, die sicherlich die häufigsten darstellen. Lehrende sind im Allgemeinen laut van den Boom et al. (2007, 535) für produktive Rückmeldungen geeignet. Einen Vorteil von Peer-Feedback gegenüber Lehrendenfeedback heben Sigott et al. allerdings hervor: Ersteres ist ohne Machtgefälle und äußere Autoritäten – der Text wird dadurch nicht von Lehrpersonen ‚entfremdet‘, beziehungsweise verändert (Sigott et al., 2019, 211). Peer-Feedback muss dennoch mit Studierenden geübt werden, damit die Rückmeldungen ihre volle Wirkung entfalten können (Hartung 2017). Ansonsten kann es ebenso zu einer Entfremdung des Textes kommen: Von Gunten und Beyer (2018, 22) fanden in ihrer Studie heraus, dass auch Peer-Feedback von einer Art Reparaturhaltung geprägt sein kann. Insofern zogen bereits van den Boom et al. den Schluss, dass Rückmeldungen

dieser Art oftmals mit „Fehlerkorrektur“ gleichgesetzt werden (2007, 538). Ein Ergebnis der Forschung war zudem, dass es im Peer-Setting selten zu reflektierender Arbeit kommt, beziehungsweise zu Rückmeldungen, die den Schreibprozess bestärken, was bei Lehrendenfeedback allerdings sehr wohl der Fall ist (van den Boom et al., 2007, 541, 544). Lehrendenfeedback wurde zudem positiver von den Studierenden aufgefasst und erwies sich allgemein als förderlichste Form der Rückmeldung (van den Boom et al., 2007, 543-545). Beide Arten von Feedback haben somit ihre Vor- und Nachteile, die man reflektieren muss, um die Rückmeldung produktiv und effektiv zu gestalten. Während bei jenen Feedbackvarianten die feedbackgebende Person im Fokus steht, existieren ebenso Feedbackarten, in denen der Zeitpunkt der übermittelten Rückmeldung essentiell ist.

Zu nennen sind „summatives Feedback“, das man auf die Endversion einer Arbeit bekommt, sowie „formatives Feedback“. Bei letzterem wird man während des Schreibprozess von einer Lehrperson begleitet, weshalb Rückmeldungen in die noch unfertige Arbeit eingebaut werden können (Louis, 2017, 2). So genanntes summatives Feedback hat laut Price et al. (2010, 280) wenig Einfluss auf den Lernprozess der Studierenden, da Rückmeldungen oftmals nicht greifen, wenn die Arbeit als abgeschlossen anerkannt wird. Insofern wird summatives Feedback oftmals nicht als Feedback per se gewertet, da es nicht prozessorientiert ist (von Gunten und Beyer, 2018, 14-16). Bei formativem Feedback sei dies anders, da Schreiben hierbei als Prozess erachtet wird, den die Studierenden aktiv beeinflussen können (Price et al., 2010, 282). Formatives Feedback muss allerdings auch richtig angewendet werden: Hattie und Timpereley (2007, 101) schreiben, dass es nicht ausreichend ist, öfter Feedback zu geben (wie es im formativen Feedback etwa der Fall ist), sondern, dass dieses immer auch von „timing“ und der Art des Feedbacks abhängig ist. Eine zu späte Rückmeldung könnte beispielsweise zu Frustration führen (Hattie & Timpereley, 2007, 103) – dies kann ein Nachteil von summativem Feedback sein, das meist als zu spät erachtet wird.

Weiterführend lässt sich feststellen, dass es nicht nur die bereits erwähnten Varianten von Feedback gibt, sondern, dass vor allem auch der Fokus der Feedbackgebenden hochgradig relevant ist – beispielsweise, wann die Rückmeldung stattfindet und welches Ziel sie verfolgt. So lassen sich noch folgende Formen erwähnen: Zum einen „feed up“, bei dem Beurteilungskriterien geklärt und Ziele abgesteckt werden. Zudem gibt es das ‚typische‘ „feed back“ – das sind Rückmeldungen aller Art. Letztendlich ist noch „feed forward“ zu nennen: Hierbei handelt es sich um Rückmeldungen auf die Endversion einer schriftlichen Arbeit mit Hilfestellungen, die im weiteren Verlauf der Schreibkarriere angewandt werden können. (Louis, 2017, 4).

Die diversen Arten von Feedback sind immer in ihrem jeweiligen Wirkungs- und Anwendungsbereich zu betrachten, demnach ist je nach Situation des Feedbacks zu überlegen, auf welche Variante des Feedbacks man sich bezieht, sowie, worin der Fokus der Rückmeldung liegt. Wenn es, wie bei summativem Feedback etwa der Fall ist, dass die Rückmeldung oftmals lediglich als Begründung der Note dient, wirkt diese Art von Feedback zunehmend anders auf die Studierenden als beispielsweise formatives Feedback. Summatives Feedback kann dabei oft nicht mehr umgesetzt werden, da, konträr zum formativem Feedback, keine Option auf Überarbeitung besteht. Die Frage, ob die Relevanz von Überarbeitungsprozessen innerhalb der untersuchten Einträge betont wird, ist ein Punkt, den ich im

Zuge meiner Analyse behandeln werde. Die diversen Feedbackarten, die vorgestellt wurden, sind zugleich die, die im Forschungsdiskurs die häufigsten bilden. Insofern wurden sie für die vorliegende Forschung als Grundlage der Analyse herangezogen und dienten als Ausgangspunkt für die Formulierung der einzelnen Kategorien, in die die Einträge sortiert wurden.

## Die Wirkung von Feedback

Dass Feedback einen Effekt hat, wurde bereits erwähnt und ist ein anhaltendes Thema in der Forschung. Mit der Effektivität verschiedener Feedbackvarianten beschäftigten sich deshalb zahlreiche Forscher\*innen: Price et al. fanden beispielsweise in ihrer Studie heraus, dass Feedback seine wahre Effektivität erst entfalten kann, wenn alle Beteiligten („feedback-giver“ und „-receiver“) wissen, wofür diese spezifische Rückmeldung gelten soll und wohin es einen bringen soll („purpose“) (Price et al., 2010, 288). Die aktuelle Auffassung von der Umsetzung effektiven Feedbacks scheint zu sein, dass Studierende und Lehrpersonen gleichwertige Rollen und vor allem auch Verantwortungen im Feedbackprozess einnehmen sollen (Carless & Winstones, 2023, 152). Besagte Autor\*innen fanden heraus, dass die effektivste Form von Feedback jene ist, die in einem Dialog zwischen Feedbackgebenden und -nehmenden entsteht. Solch ein Dialog sollte insofern auch öfter im Verlauf des Schreibens geschehen, weshalb Feedback von Merry et al. als Prozess erachtet wird. Die Feedbacknehmer\*innen sind in jener idealen Situation nicht passiv, sodass das Feedback an ihnen verrichtet wird, sondern sie sind ein fester Bestandteil dieses Dialogs (Merry et al., 2013, 204-206).

Dawson et al. (2019, 28) untersuchten in ihrer Studie ebenso die wichtigsten Bestandteile von effektivem Feedback. Dabei befragten sie sowohl Lehrpersonen als auch Studierende mit folgendem Ergebnis: Sie identifizierten unter anderem die Rechtfertigung der Notenvergabe, sowie Verbesserungsvorschläge als relevant, wobei „Improvement“ als allgemeiner Sinn von Feedback angegeben wurde (Dawson et al., 2019, 33). In der Forschung wurde allerdings festgestellt, dass die Auffassungen von Feedback zwischen Studierenden und Lehrpersonen divergieren, da diese die Häufigkeit, mit der Feedback übermittelt wird, konträr erleben. Lehrpersonen empfinden, dass sie häufiger Feedback geben als es von Studierenden wahrgenommen wird (Adcroft, 2011, 415). Gründe für die existierende Divergenz sind einerseits schlechte Umsetzung von Seiten der Lehrpersonen, aber andererseits auch das fehlende Verständnis für den Zweck von Feedback auf der Studierendenseite (Adcroft, 2011, 408). Dies könnte passieren, wenn die Rückmeldung nicht eindeutig ist und im Zuge dessen von Studierenden nicht angewendet wird (Louis, 2017, 2). Weitere Problematiken sind zum Beispiel seitens der Studierenden schlechte Erfahrungen, durch die ein offener, persönlicher Dialog oftmals vermieden wird (Price et al., 2010, 283-284).

Wichtig zu begreifen ist ebenso, dass der Weg, über den eine Rückmeldung überliefert wird, für Studierende bedeutsam ist: So wurden primär mündliche Formen des Feedbacks positiv hervorgehoben, da diese verständlich und personalisierter seien (Dawson et al., 2019, 31). Anmerkungen sollten laut Studierenden des Weiteren „brauchbar“ sein – demnach so, dass man sie anwenden kann (Dawson et al., 2019, 34). Damit deckt sich auch Hatties und Timpereleys Auffassung: „To be effective, feedback needs to be clear, purposeful, meaningful, and compatible with students' prior knowledge and to

provide logical connections.“ (2007, 104).

Die Effektivität von Feedback ist folglich im allgemeinen Konsens, und trotz diverser möglicher Problematiken, unumstritten. Viele Universitäten führten aus diesem Grund eine sogenannte Feedback-Policy ein, die gewisse Richtlinien zur Verfügung stellt, wie genau Feedback aussehen soll (Davies, 2023, 9) – so auch die Universität Wien. Die vorliegende Untersuchung der VVZ im Hinblick auf die Erwähnungen von Feedback steht in einem Konnex zu der Feedback-Policy der Universität Wien aus 2017, da sich die Frage ergab, ob eine Veränderung in der Häufigkeit von Feedbackerwähnungen sichtbar wurde. Im folgenden Kapitel wird deshalb die Vorgehensweise der Analyse dargestellt, um die Untersuchung transparenter zu gestalten.

## Methodik

Das Projekt stützt sich aufgrund der Menge an Einträgen in den VVZ, die es zu gruppieren galt, auf eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Diese Form der Inhaltsanalyse befasst sich mit größeren Korpora und versucht anhand von zuvor festgelegten Kategorien und Kriterien essentielles Material zu erlangen (Mayring, 2015, 67). Das Kategoriensystem ist insofern einer der zentralen Anhaltspunkte jeder qualitativen Inhaltsanalyse, als dass dieses die Forschung für Außenstehende nachvollziehbar macht und zugleich für die Reliabilität sorgt (Mayring, 2015, 51-52). Für einen Überblick über die Kategorien sowie die Kriterien für die Zugehörigkeit zu den Gruppierungen, siehe Anhang Punkt 1.

Die VVZ der Komparatistik, Germanistik und Geschichte wurden nach diesem Prinzip auf ihre Feedbackerwähnungen hin untersucht, welche anschließend in Gruppierungen sortiert wurden. Für den Vergleich wurden das Wintersemester 2016 und das Wintersemester 2022 herangezogen. Das Ziel dieser Forschung war es demnach zu überprüfen, ob sich die Erwähnungen bezüglich des Feedbacks im späteren Semester tatsächlich vermehrt haben, beziehungsweise ob ein größerer Fokus auf dem Thema Feedback lag. Insofern wird auch die Häufigkeit der Meldungen in den jeweiligen Kategorien berücksichtigt, zum Beispiel welche Form von Feedback am häufigsten erwähnt wurde, auf welche Weise sie umgesetzt werden soll laut Eintrag et cetera. Hierfür wurden die Prozentsätze von der jeweiligen Anzahl der Einträge berechnet, um ebenfalls einen Vergleichswert zwischen den Studienrichtungen zu ermöglichen.

Die Namen und Definitionen der Kategorien basieren auf dem aktuellen Forschungsstand, der in dieser Arbeit diskutiert wird. Die einzelnen Kategorien stehen nicht immer unter diesen Bezeichnungen in den Einträgen der VVZ, doch konnten die Erwähnungen von Feedback anhand der Unterpunkte jenen Kategorien zugeordnet werden. Besagte Unterpunkte wurden wiederum im Laufe der Forschung angepasst, um einen möglichst spezifischen, abgesteckten Rahmen schaffen zu können, in dem bestimmte Schlagwörter immer wieder auftauchen. Beispielsweise wird „Feedback“ oft in Verbindung mit „Rücksprache“ oder „Besprechung“ in den VVZ erwähnt, während „Peer-Feedback“ in den jeweiligen Einträgen oft als „Diskussion“ bezeichnet wird. Bei den spezifischeren Variationen von Feedback habe ich mich auf Forschungsliteratur gestützt – hier musste interpretativ gearbeitet werden, da die Namen der Kategorien („formatives“ und „summatives Feedback“) nie gefallen sind. Anhand des Textes von Louis (2017) und dessen Definitionen konnte wiederum eine stringente Zuordnung durchgeführt

werden.

Die Forschung hat, so wie beinahe jede, Limitationen: So kann man natürlich nicht rein von einem VVZ auf das Curriculum oder die tatsächliche Stundengestaltung von Lehrenden schließen. Für diesen Kontext relevant ist allerdings die Transparenz von Feedbackangeboten und -möglichkeiten, sowie die Gestaltung des Diskurses an sich. Ebenso war es teils schwierig, abzugrenzen, was man als Feedback zählt und was nicht. Da der Fokus dieses Projekts allerdings darauf lag, die Sichtbarkeit von Feedback innerhalb von Lehrveranstaltungen zu erforschen, habe ich mich bei Grenzfällen, die zu unspezifisch waren, dagegen entschieden. Ein solcher Grenzfall wäre zum Beispiel: „Sie werden in diesem Semester für das Erstellen dieser Arbeit durch eine Tutorin unterstützt“ (u:find 2024a), da nicht klar hervorkommt, inwieweit Feedback in der Lehrveranstaltung selbst eine Rolle spielt, sowie: „Hausübungen werden verteilt und korrigiert“ (u:find 2024b). Letzteres habe ich nicht als Feedback gewertet, da das Korrigieren alleine nicht als Rückmeldung gilt, wenn es ohne weitere Kommentare und Anregungen geschieht. Beide Exemplare sind dem Vorlesungsverzeichnis WS 2016 der Komparatistik entnommen.

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ausgefallen sind, wird im kommenden Kapitel erläutert und analysiert – die exakten Zahlen werden im Tabellenformat im Anhang (Punkt 2) zur Verfügung gestellt.

## Ergebnisse der Untersuchung und deren Interpretation

### Germanistik

Anhand der Einträge, die in den Wintersemestern der Jahre 2016 und 2022 in den VVZ der Germanistik festgehalten wurden, lässt sich ausmachen, dass es im späteren Jahr mehr als doppelt so viele Erwähnungen von Feedback gibt. Im WS 2016 waren es fünf (4,39%), im WS 2022 bereits zwölf Einträge (9,84%). Feedback (etwa in Form von Besprechungen mit dem/der Lehrenden) wurde 2016 dreimal erwähnt, 2022 achtmal. Dennoch wurde dreimal innerhalb der zwölf Einträge 2022 nicht näher erläutert, wie das Feedback in der LV aussieht, beziehungsweise wie es vonstatten gehen soll – dies war 2016 bei den fünf Einträgen bloß einmal der Fall. Ein Beispiel für eine nicht näher definierte Feedbackerwähnung wäre wie folgt: „Feedbackmöglichkeit wird angeboten“ (u:find 2024c). Aus dem Eintrag geht nicht hervor, wie das Feedback durchgeführt wird. Ebenso ist nicht klar nachvollziehbar, welchen Stellenwert es tatsächlich in der Lehrveranstaltung einnimmt, da es bloß angeboten und nicht etwa als Teilleistung aufgelistet wird. Ein Beispiel für eine definierte Feedbackerwähnung wäre: „[Erwartet wird] nach Semesterende ein Exposé für eine Bachelorarbeit und (nach dessen einvernehmlicher Besprechung) eine Arbeit im Umfang von 30 Seiten in elektronischer Form“ (u:find 2024d). Hier ist klar definiert, wie Feedback in den Prozess der Arbeit integriert werden soll.

Abgesehen davon lässt sich aber im VVZ vom WS 2022 erkennen, dass es eine Hinwendung zu Peer-Feedback gab (zuerst nur eine Erwähnung (2016), später sechs). Summatives Feedback wurde 2022 nicht erwähnt, formatives Feedback wurde in beiden Semestern genannt – dabei in vier von fünf Fällen mit einer Chance auf Überarbeitung. Feedback wurde im WS 2016 dreimal als Teilleistung im VVZ angegeben, 2022 sechsmal. Es gab keine Erwähnungen von Feedback in nicht-prüfungsimmanenten



LVs.

Insgesamt lassen sich zwischen WS 2016 und WS 2022 leichte Veränderungen ausmachen.

## Komparatistik

Das VVZ der Komparatistik ist das einzige Institut der drei Studienrichtungen, in dem Feedback 2022 weniger oft erwähnt wurde als 2016: vier von 42 Einträgen im WS 2016 (9,52%) gegenüber drei von 60 Einträgen (5%) im WS 2022. Peer-Feedback wurde im WS 2022 nicht erwähnt (2016: zweimal), während formatives Feedback ebenfalls nur einmal genannt wurde (2016: zweimal). Darüber hinaus bestand in zwei von drei Erwähnungen eine Betonung von Überarbeitungsmöglichkeiten.

Im WS 2022 gab es zwei Erwähnungen von Feedback, eine davon war nicht näher definiert hinsichtlich ihrer Durchführung, wurde aber als Teilleistung innerhalb der LV gewertet. Zudem war nur eine von den insgesamt sieben Feedbackerwähnungen der beiden Semester in einer nicht-prüfungsimmanenten LV. Bei der Komparatistik kam es zu den im vorangegangenen Kapitel besprochenen Grenzfällen, wodurch einzelne, mögliche Erwähnungen aufgrund von mangelnder Eindeutigkeit aus der Wertung als Feedback ausgeschlossen wurden.

## Geschichte

Die Geschichte ist jene Studienrichtung mit dem markantesten Anstieg bei Feedbackerwähnungen. Im Wintersemester 2016 lag die Prozentzahl der Einträge bei 7,32%; im Wintersemester 2022 bei 24,32%. Es lässt sich allgemein eine breite Variation von Feedbackarten ausmachen: Peer-Feedback ist dabei eine häufige Variante (2016 zwei Erwähnungen, 2022 14), doch auch formatives Feedback hat eine ähnliche Häufigkeit (2016 fünf Erwähnungen, 2022 ebenfalls 14). 13 der 19 Erwähnungen von formativem Feedback gingen zudem mit Überarbeitungsmöglichkeit einher. Das Angebot eines summativen Feedbacks wurde 2022 viermal gefunden, 2016 keinmal. Die prinzipielle Erwähnung von Feedback ist gestiegen, die zum Beispiel in Form eines einfachen Gesprächs oder eines geschriebenen Kommentars geschehen kann (von vier auf elf Erwähnungen). Dabei scheinen die Lehrenden im Wintersemester 2022 auch präziser abgesteckt zu haben, wie eben jenes Feedback funktionieren soll: 2016 waren zwei von vier Feedbackerwähnungen nicht näher definiert, 2022 nur noch vier von zwölf. Um für den letzteren Zeitpunkt wieder zwei Beispiele heranzuziehen: „Die Studierenden erhalten regelmäßig schriftliches und mündliches Feedback durch die Lehrveranstaltungsleiterin.“ (u:find 2024e). Die Zuordnung zur Kategorie „Feedback“ erfolgte, da der Begriff erwähnt wurde und die Umsetzung des Feedbacks ersichtlich erschien. Wenn man sich hingegen folgendes Beispiel ansieht: „Hausübungen mit Feedback“ (u:find 2024f) – hier lässt sich nicht herauslesen, ob das Feedback in Form einer Besprechung oder eines Kommentars zustande kommen soll, insofern war es nicht klar in die Kategorie zuzuordnen. Zudem kann nicht festgestellt werden, ob es sich um Feedback durch Lehrende, oder durch Peers handelt. Es wurde dennoch als Feedback-Erwähnung gewertet, da das Wort im Eintrag enthalten war, doch wurde es eben in jene separate Unterkategorie der nicht näher definierten Feedbackerwähnungen eingeordnet. Es gab keine Erwähnungen von Feedback in nicht-prüfungsimmanenten LVs.

Feedback wurde öfter als Teilleistung angeführt: 2016 viermal, 2022 elfmal. Auffällig ist, dass im WS 2022 die meisten Feedbacknennungen (20 von 36) aus den Bachelormodulen stammen – aus Modulen, die eher am Ende des Studiums absolviert werden. Im WS 2016 waren es zwei der neun Einträge. Die Geschichte ist nach Betrachtung der Daten das von den drei untersuchten Instituten, in dem es eine Steigerung der Sichtbarkeit von Feedback im VVZ gab.<sup>1</sup>

## Die Ergebnisse in Verbindung mit der Feedback-Policy

Im weiteren Verlauf möchte ich auf die 2017 erschienene Feedback-Policy der Universität Wien Bezug nehmen, die in Form einer zweiseitigen PDF-Datei veröffentlicht wurde. Dabei werden wichtige Gesichtspunkte bearbeitet und in Anbetracht der Ergebnisse dieser Forschung reflektiert.

Etwas, das bereits mehrmals erwähnt wurde, ist die Relevanz von Rückmeldungen – auch die Feedback-Policy unterstreicht dies, wobei betont wird, dass sie vor allem positiv auf die gesamte „Feedback-Kultur“ an der Universität Wien wirken möchte. Dass es sich bei Feedback um einen integralen Bestandteil des Studiums und der Ausbildung zum/zur Forscher\*in handelt, wird unter anderem durch die Aussage unterstrichen, dass es sich hierbei um eine „akademische Praxis“ handelt (CTL, 2017, 1). Mit jener Festlegung von Kriterien des guten Feedbacks soll somit eine langfristige Verbesserung angestrebt werden. Dabei geht es vor allem auch darum, eine kommunikative und aktivere Haltung in den Studierenden zu fördern, sodass sich diese in den Feedbackprozess inkludiert fühlen (CTL, 2017, 1). All das deckt sich mit dem aktuellen Forschungsstand, der auch in dieser Arbeit behandelt wurde. Ebenso wurden explizit Kriterien für gelungenes Feedback genannt: „Feedback erfolgt zeitgerecht und ist sachlich, aufgabenbezogen, verbesserungsorientiert und respektvoll formuliert“ (CTL, 2017, 1). Ob diese Prinzipien eingehalten werden, kann nicht eindeutig anhand des VVZ bestimmt werden. Was man allerdings ablesen kann, ist, dass sich gutes Feedback bereits in der Planung der Lehrveranstaltung äußert, wie unter Punkt 4 steht (CTL, 2017, 1). Dies ist vor allem der Fall, wenn der Stellenwert von Feedback von Anfang an klar kommuniziert wird – was beispielsweise durch eine Erwähnung im VVZ ermöglicht werden kann. Unter Punkt 3 wird erwähnt, dass gute Rückmeldungen demnach auch immer mit Transparenz und Kommunikation der Anforderungen durch die Lehrperson verbunden sind (CTL, 2017, 1). Peer-Feedback steht somit oftmals als Teilleistung in den VVZ, was dessen Stellenwert sehr betont, wie man anhand der im Anhang angeführten Tabellen ablesen kann. Damit wird diese Form der Rückmeldung nicht zu einer Option, sondern zu einer Leistung, die im Laufe des Semesters von allen Studierenden erbracht werden muss. Wichtig, und das wurde bereits im Theorieteil angemerkt, ist allerdings, dass auch diese Variante von Feedback durch eine Lehrperson angeleitet wird, so Punkt 7 (CTL, 2017, 1). In der Feedback-Policy steht somit explizit geschrieben, dass Studierende einen großen Nutzen aus Peer-Feedback ziehen können, dieses aber nicht die Rückmeldung durch die Lehrperson ersetzen kann. Peer-Feedback ist in Anbetracht der Ergebnisse dieser Studie eine der häufigsten Gestaltungsarten von Feedback. Die andere Feedbackart, die oft genannt wird, ist individuelles Feedback – betrachtet man die Beschreibung der Feedback-Policy, so scheint sich dies mit der Idee des

<sup>1</sup> Bei den drei untersuchten Studienrichtungen wurde in Betracht gezogen, dass die Lehrenden als bestimmender Faktor in der Häufigkeit von Feedbacknennungen eine Rolle spielen könnten, beispielsweise, wenn sie in beiden Semestern unterrichtet hätten und es somit zu zwei aufeinanderfolgenden Feedbackerwähnungen kam. Dies war allerdings nicht der Fall; es gab keine Überschneidungen dergleichen.

formativen Feedbacks zu decken. Unterstrichen wird die Begleitung der Arbeit durch Rückmeldungen, die vor allem zu Beginn und am Ende des Schreibprozesses einsetzen (CTL, 2017, 2). Die weiteren Feedbackarten lassen sich durch die bloße Einsicht des VVZ nicht erschließen.

Etwas, das im Hinblick auf meine Hypothese, es gäbe Feedback ausschließlich in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen, passend ist, steht in Punkt 2 (CTL, 2017, 1) geschrieben: So sollte auch in nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen stets die Möglichkeit für Feedback (etwa durch Prüfungseinsicht) existieren. Obwohl diese Möglichkeit besteht, ist auffällig, dass bei den Ergebnissen lediglich einmal in insgesamt 69 Feedback-Einträgen bei einer nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung die Rede von Feedback war.

## Conclusio

In dem vorliegenden Artikel wurde eine fundierte Auseinandersetzung mit Feedback, dessen Methoden und der Umsetzung von Feedback an der Universität Wien geschaffen. Ein besonderes Augenmerk lag auf der Feedback-Policy, die 2017 an der Universität Wien eingeführt wurde. In Anbetracht dessen wurde überprüft, ob diese einen vermeintlichen Einfluss auf die Feedbackkultur der Universität hatte, indem eine qualitative Inhaltsanalyse der Einträge im VVZ aufgeführt wurde.

Im Hinblick auf meine Hypothesen lässt sich somit folgendes sagen:

1. Erwähnung von Feedback im VVZ nur in prüfungsimmanenten LVs:  
Feedback wurde lediglich einmal in einer nicht-prüfungsimmanenten LV genannt. Die große Mehrheit der Feedbackerwähnungen wurde somit in prüfungsimmanenten LVs verzeichnet. Die Hypothese kann beibehalten werden.
2. Erwähnungen von Feedback scheinen in den VVZ vermehrt nach der Feedback-Policy von 2017 auf:  
Es wurde ein Anstieg der Erwähnungen von Feedback in den VVZ der Germanistik und der Geschichte beobachtet. Bei der Komparatistik gab es einen leichten Rückgang im Anteil der Erwähnungen. Inwiefern dies mit der Feedback-Policy in Verbindung steht, kann man nicht klar bestimmen; es scheint jedoch im Hinblick auf die Ergebnisse eine transparentere Kommunikation von Feedbackmöglichkeiten zu geben.
3. Erwähnungen von Feedback im VVZ selten in Kombination mit ausgewiesenen Überarbeitungsmöglichkeiten:  
Diese Hypothese muss verworfen werden. Es gab in jedem Semester Erwähnungen von formativem Feedback, das unter anderem mit Überarbeitungsmöglichkeiten einhergeht.

Grundlegend wurde somit festgestellt, dass es in zwei der drei herangezogenen Institute einen Anstieg der Feedbackerwähnungen gab und somit wohl ein größerer Fokus auf Feedback in den LVs lag. Daraus lässt sich ein möglicher Einfluss der Feedback-Policy ableiten, beziehungsweise eine Annäherung an die Thematik Feedback. Obwohl sich dies, wie so oft, nicht mit Gewissheit bestimmen lässt, ermöglicht diese Forschung Ausgangspunkte für weitere Untersuchungen der Feedbackkultur an der Universität Wien. Dabei tut sich unter anderem die Frage auf, weshalb der Anstieg so ausfiel, wie es eben der Fall war: Wurde Feedback vielleicht öfter in den LVs erwähnt und umgesetzt, als sich im VVZ erkennen lässt? Wird Feedback von Lehrpersonen eventuell als selbstverständlich erachtet und deshalb nicht explizit erwähnt, da es ohnehin ein fixer Bestandteil ihrer Lehre ist? Ebenso bleibt die Frage offen, ob Feedback, das in den VVZ erwähnt wurde, auch tatsächlich umgesetzt wurde.

Bei einem größeren Umfang wäre für jene Arbeit daher erstrebenswert gewesen, Gewährspersonen aus den jeweiligen Fachrichtungen heranzuziehen und bezüglich ihrer Erfahrungen an den Instituten zu befragen, um subjektive und objektive Auffassungen der Feedbackumsetzung zu vereinen.

## Literatur

Adcroft, A. (2011). The Mythology of Feedback. *Higher Education Research and Development*, 30(4), 405–419. Routledge. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096>.

van den Boom, G., Paas, F., van Merriënboer, J.J.G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17(5), 532–548. Elsevier Ltd.

Carless, D. & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Carless, D. & Winstone, N. (2023). Teacher Feedback Literacy and Its Interplay with Student Feedback Literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. Routledge. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>.

Center for Teaching and Learning. (2017). Feedback-Policy der Universität Wien. CTL Universität Wien, 09.05.2017. Aufgerufen am 28.02.2023 von [[https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/z\\_ctl\\_neu/Angebote\\_fuer\\_Lehrende/Feedback\\_in\\_der\\_Lehre/Feedback/Feedback-Policy\\_final-1.pdf](https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl_neu/Angebote_fuer_Lehrende/Feedback_in_der_Lehre/Feedback/Feedback-Policy_final-1.pdf)]

Davies, J.A. (2023). In search of learning-focused feedback practices: a linguistic analysis of higher education feedback policy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2180617>.

Dawson, P., Boud, D., Henderson, M., Phillips, M., Molloy, E. & Ryan, T. (2019). What Makes for Effective Feedback: staff and Student Perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>.

von Gunten, A. & Beyer, A. (2018). Schriftliche Textkommentierungen. Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 9, 11-26. UTB Journals. <https://doi.org/10.3278/JOS1802W011>

Hartung, S. (2017). Nachhaltiges Feedback an Studierende. CTL Universität Wien, 14.12.2017. Aufgerufen am 28.02.2023 von <https://www.youtube.com/watch?v=OBfRPr3QUvs>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 2007, 81–112. SAGE Publications.

Louis, B. (2017). Feedback von Lehrenden auf schriftliche Arbeiten. *Infopool besser lehren*. CTL Universität Wien, Jänner 2017. Aufgerufen am 28.02.2023 von [<https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/feedback-von-lehrenden-auf-schriftliche-arbeiten/>]

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: *Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.

Russell, M., Bygate, D. & Barefoot, H. (2013). Making learning-oriented assessment the experience of all our students. Supporting institutional change. In: S. Merry, M. Price, D. Carless, & M. Taras (Hrsg.), *Reconceptualising feedback in higher education. Developing dialogue with students*, 172–189. Taylor & Francis Group.

Merry, S., Price, M., Carless, D. & Taras, M. (2013). *Reconceptualising Feedback in Higher Education:*

*Developing Dialogue with Students*. Taylor & Francis Group.

Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all That Effort, but What is the Effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>.

Sigott, G., Fleischhacker, M., Sihler, S. & Steiner, J. (2019). The Effect of Written Feedback Types on Students' Academic Texts: A Pilot Study. *AAA, Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 44(2), 195–216. Narr Francke Attempto Verlag GmbH Co. KG.

Winstone, N. E. (2022). Characterising Feedback Cultures in Higher Education: An Analysis of Strategy Documents from 134 UK Universities. *Higher Education*, 84(5), 1107–1125. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00818-8>.

## Untersuchungsgegenstand

u:find 2024a: 130095 PS PS Literaturtheorie: Karte und Gebiet - Literaturtheorie zum Raum, 2016W, u:find, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=130095&semester=2016W> (10.06.2024).

u:find 2024b: 130074 UE Weitere lebende Fremdsprache: Französisch für LiteraturwissenschaftlerInnen, 2016W, u:find, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=130074&semester=2016W> (10.06.2024).

u:find 2024c: 100107 PS NdL: Hybrides Erzählen. Multimodalität in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur, 2022W, u:find, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=100107&semester=2022W> (10.06.2024).

u:find 2024d: 100097 SE-B NdL: Apocalypse now? Szenarien atomarer Bedrohung in Literatur und Film, 2022W, u:find, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=100097&semester=2022W> (10.06.2024).

u:find 2024e: 070063 UE Quellengattungen, qualitative und quantitative Methoden, 2022W, u:find, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=070063&semester=2022W> (10.06.2024).

u:find 2024f: 070028 UE Recherchetechniken und wissenschaftliches Schreiben, 2022W, u:find, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=070028&semester=2022W> (10.06.2024).

## Anhang

### 1. Kodierleitfaden:

#### 1. Allgemeine Erwähnung von „Feedback“:

- Besprechung, Rücksprache, Rückmeldung, Kommentar (schriftlich, mündlich)
  - z.B.: „Die Themen müssen individuell mit dem Seminarleiter besprochen werden.“
- Art und Beschaffenheit des Feedbacks nicht näher beschrieben: Nicht näher definiert, wie Feedback durchgeführt wird, beziehungsweise ohne nähere Spezifikation
  - z.B.: „Regelmäßiges Feedback“

#### 2. Erwähnung „Peer-Feedback“:

- Diskussionen, Ergänzungen, (gemeinsame) Besprechung, Kommentar
  - z.B.: „mindestens eine Respondenz zur Präsentation einer anderen Expertengruppe“

Hinzukommen noch spezifischere Variationen von Feedback:

1. **Erwähnung „Formatives Feedback“:** Feedback vor der Abgabe, Chance auf Überarbeitung
  - Unterstützung, begleitend, vorbereitend, Überarbeitung, laufend/kontinuierlich
    - z.B.: „Der Themenvorschlag wird nicht benotet. Alle Studierenden erhalten bis 22. Mai 2022 Feedback, das sie für die Abschlussarbeit nutzen können.“
2. **Erwähnung „Summatives Feedback“:** Feedback nach der Abgabe, keine Chance auf Überarbeitung
  - Nach der Beurteilung
    - z.B.: „in Form einer Kurzmitteilung erhalten Sie nach Beurteilung der Proseminararbeit und Ihrer Mitarbeit eine Rückmeldung“

## 2. Ergebnisse der Untersuchung und deren Interpretation: Tabellen

### Germanistik

Einträge im VVZ der Germanistik:	L V s i m VVZ	LVs, die Feedback erwähnen	davon pi-/nicht pi-LVs	davon als Teilleistung	davon im Bachelormodul
WS 2016:	114	5 (4,39%)	5/0 (100%/0%)	3 (60%)	0 (0%)
WS 2022:	122	12 (9,84%)	12/0 (100%/0%)	6 (50%)	4 (33,33%)

Tabelle 1

### Häufigkeit der einzelnen Kategorien (teils mehrere Kategorien pro Eintrag)

Kategorien Germanistik:	Allgemeine Erwähnung von „Feedback“	Art und Beschaffenheit des Feedbacks nicht näher beschrieben	Erwähnung „Peer-Feedback“	Erwähnung „Formatives Feedback“	Erwähnung „Summatives Feedback“
WS 2016:	3	1	1	2	1
WS 2022:	8	3	6	3	0

Tabelle 2

### Komparatistik

Einträge im VVZ der Komparatistik:	LVs im VVZ	LVs, die Feedback erwähnen			
			davon pi-/nicht pi-LVs	davon als Teilleistung	davon im Bachelormodul
WS 2016:	42	4 (9,52%)	3/1 (75%/25%)	0 (0%)	0 (0%)
WS 2022:	60	3 (5%)	3/0 (100%/0%)	1 (33,33%)	0 (0%)

Tabelle 3

Häufigkeit der einzelnen Kategorien (teils mehrere Kategorien pro Eintrag)

Kategorien Komparatistik:	Allgemeine Erwähnung von „Feedback“	Art und Beschaffenheit des Feedbacks nicht näher beschrieben	Erwähnung „Peer-Feedback“	Erwähnung „Formatives Feedback“	Erwähnung „Summatives Feedback“
WS 2016:	0	0	2	2	0
WS 2022:	2	1	0	1	0

Tabelle 4

**Geschichte**

Einträge im VVZ der Geschichte:	LVs im VVZ	LVs, die Feedback erwähnen	davon pi-/nicht pi-LVs	davon als Teilleistung	davon im Bachelormodul
WS 2016:	123	9 (7,32%)	9/0 (100%/0%)	4 (44,44%)	2 (22,22%)
WS 2022:	148	36 (24,32%)	36/0 (100%/0%)	11 (30,56%)	20 (55,56%)

Tabelle 5

Häufigkeit der einzelnen Kategorien (teils mehrere Kategorien pro Eintrag)

Kategorien Geschichte:	Allgemeine Erwähnung von „Feedback“	Art und Beschaffenheit des Feedbacks nicht näher beschrieben	Erwähnung „Peer-Feedback“	Erwähnung „Formatives Feedback“	Erwähnung „Summatives Feedback“
WS 2016:	4	2	2	5	0
WS 2022:	12	4	14	14	4

Tabelle 6





## Die Utopie des wissenschaftlichen Schreibens

Universität Wien: Ort der Objektivität oder Raum für die eigene Stimme?

Adel Ermak, Paola Adriana Scherzer (Universität Wien)

Betreuer\*innen: Mag. Eva Kuntschner (Universität Wien), Mag. Dr. Karin Wetschanow  
(Universität Wien, Universität Klagenfurt)

### Abstract:

Dieser Beitrag erkundet die Wahrnehmung Studierender der Universität Wien zur Objektivität von Wissen in ihren Disziplinen und ihrer eigenen Positionierung innerhalb des Diskurses um den Objektivitätsanspruch von Wissen(-schaft), der hier anhand der Überlegungen feministischer Wissenschaftskritiker\*innen wie Haraway, Cixous, Gramlich und Haas dargelegt wird. Die Situation Studierender zeichnet sich durch die Anforderung aus, ihr Wissen nach vorgegebenen Objektivitätsstandards für eine gute Leistungsbeurteilung zu entkörpern, was die Situierung des eigenen Wissens nach Haraway zu einem riskanten Unterfangen macht. Anhand eines partizipativ gestalteten Workshops konnten fünf Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen ihr Wissen in Form von visuell und schriftlich gestalteten Werkstücken situieren und sich jenseits des institutionellen Leistungsdrucks positionieren. Die Werkstücke wurden gemeinschaftlich mithilfe von Jägers kritischer Diskursanalyse (2001) betrachtet und die daraus gezogenen Erkenntnisse in diesem Beitrag verschriftlicht und interpretiert. In ihnen zeigt sich der starke Wunsch nach mehr Platz für die eigene Situierung und eine Veränderung der universitären Strukturen für eine gemeinschaftlichere Wissensschaffung.

**Keywords:** Feministische Wissenschaftskritik, Selbstpositionierung, Objektivitätsanspruch, Partizipative Forschung

### Empfohlene Zitierweise:

Ermak, A., & Scherzer P.A. (2024): Die Utopie des wissenschaftlichen Schreibens. Universität Wien: Ort der Objektivität oder Raum für die eigene Stimme?. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 10, 33-49. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.241003>



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

## Die Utopie des wissenschaftlichen Schreibens

### Universität Wien: Ort der Objektivität oder Raum für die eigene Stimme?

Adel Ermak, Paola Adriana Scherzer (Universität Wien)

#### Einleitung

Wissenschaft und Forschung beanspruchen für sich oft sogenannte Objektivität, frei von Bias und Vorurteil, und damit einen Blick auf die Welt, wie sie tatsächlich sei. Doch laut Roig ist diese Art von Objektivität gar nicht möglich: „In der Wissenschaft herrscht noch immer die Illusion einer Perspektive ohne Körper – einer Sicht auf die Welt ohne Geschlecht, ohne Hintergrund, ohne Hautfarbe oder Ethnizität, ohne soziale Klasse. Diese Perspektive existiert in der realen Welt nicht“ (Roig, 2023). Weil es sich bei diesem patriarchal bestimmten, scheinbar objektiven Wissensbegriff um eine „männlich und westlich codierte Strategie [handelt], die viele Varianten von Wissen unterdrückt und ausschließt“ (Harasser, 2011, 590-591), stellen sich einige Forscher\*innen der feministischen Wissenschaftskritik dagegen und plädieren für eine markierte, verantwortungsbewusste Rolle der Wissenschaftler\*innen und weiterführend eine „feministische Objektivität“ (Haraway, 1995, 80): „Einen spezifischen Ort einzunehmen, ist der einzige Weg zu einer umfangreichen Vision. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus zielt auf Objektivität als positionierte Rationalität“ (Haraway, 1995, 590).

Der von Haraway geprägte Begriff des „sitierte[n] Wissen[s]“ (Haraway, 1995, 80) beschreibt diese positionierte Rationalität, welche ihre Nicht-Neutralität hervorhebt und sich im Gegensatz zu dem andozentristischen Wissenschaftsverständnis nicht scheinbar unschuldig über andere Erkenntnistheorien stellt. Beschäftigt man sich mit der Situietheit von Wissen, ist es kaum möglich, Machtverhältnisse in der Wissensproduktion zu ignorieren. Wer schreibt? Wer wird gelesen und als wissenschaftlich wahrgenommen? Solche Fragen stellen sich neben Haraway auch weitere feministische Wissenschaftlerinnen wie u.a. Harding und Cixous.

Diejenigen, die wissenschaftlich arbeiten und schreiben, finden sich nun aus unserer, Adels und Paolas, Sicht vor einem Spannungsfeld wieder: Weiterhin herkömmliche, vorgeblich neutrale Objektivität für sich beanspruchen oder sich und das eigene Wissen verantwortlich situieren und somit in die feministische Wissensschaffung einschreiben? Aufgrund der Machtstrukturen an der Universität Wien ist die reale Positionierung für Studierende in diesem Spannungsfeld mit Konsequenzen verbunden, denn schriftliche Arbeiten als Prüfungsleistungen haben oft den Anspruch, unmarkiert, also scheinbar objektiv und neutral, gestaltet sein zu müssen: „Eine wissenschaftliche Arbeit muss objektiv sein. D.h., die Forschungsergebnisse und ihre Darstellung müssen unabhängig vom Forschenden/Schreibenden sein. Ziel wissenschaftlicher Forschung ist es, möglichst verallgemeinerbare Aussagen zu treffen“ (Wickert, 2022).

Wenn also nicht-sitierte, scheinbare Objektivität als Benotungs- und Qualitätskriterium verlangt wird (Haraway, 1995, 80) könnte Situietheit als Risiko empfunden werden, das nicht jede\*r eingehen

möchte.

Die Stellvertreterinnen der feministischen Wissenschaftskritik werten die weiter oben erklärte scheinbare Objektivität stets ab und verwerfen diese. Sie wird sowohl in Verbindung zum wissenschaftlichen als auch zum literarisch-biografischen Schreiben beforscht, jedoch wurde dieser Themenkomplex noch nicht an der Universität Wien untersucht. Hacker (2013) beschränkt sich in ihrer Diplomarbeit auf Studierende der internationalen Entwicklung und konzentriert sich insbesondere auf den Begriff der Affinität nach Haraway. Nasr und Pober (2023) fragen Studierende der Geschichte und der Sozial- und Kulturanthropologie nach ihrer epistemologischen Entwicklung.

Uns, Adel und Paola hat interessiert, wie sich Studierende bezüglich des Themas „Objektivität in der Wissenschaft“ positionieren und auf welche Ergebnisse wir Studierende gemeinsam kommen könnten. Dabei war es uns wichtig, die Grundsätze der feministischen Wissenschaftskritik vertiefend in den Diskurs unterschiedlicher Institute einzubringen.

Die weiter unten aufgezählten Fragen haben wir als Orientierung und Denkanstoß für die Gespräche im Rahmen unseres Projekts genutzt. Wir wollten offen für die Möglichkeit sein, dass sich Antworten auf Fragen ergeben, die wir uns selbst noch nicht gestellt haben, oder dass im Gespräch neue Fragen aufgeworfen werden, die wir lieber verfolgen wollten.

- Soll das Ziel des wissenschaftlichen Schreibens die scheinbar neutrale Objektivität sein oder geht es dabei um das Wissen aus einer markierten Position und durch die individuelle Stimme?
- Welche Möglichkeiten sehen die Studierenden, ihrer Identität im universitären Schreiben Raum zu geben?
- Wie unterstützt oder gehemmt fühlen sie sich durch ihre universitäre Umgebung?

Wir, Paola und Adel, haben gemeinsam mit anderen Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen der Universität Wien erarbeitet, wo wir Studierende uns in diesem Spannungsfeld positionieren und wie unsere Vorstellung vom wissenschaftlichen Schreiben aussieht. Dafür haben wir in einem partizipativen Workshop subversive, individuelle Erkenntnisse gesucht, wobei wir im Vorfeld Begriffe wie „Objektivität“ und „Wissen“ für ein gemeinsames Verständnis dieser Begriffe kritisch hinterfragt haben. Diese in Werkstücken festgehaltenen Positionierungen haben wir als Gruppe angelehnt an Jägers kritischer Diskursanalyse (2001) analysiert und besprochen. Die Erkenntnisse aus dieser Gruppenanalyse wurden von Adel und Paola anschließend verschriftlicht.

Aufgrund des partizipativen Charakters dieses Forschungsprojektes bezieht sich „wir“ auf alle Teilnehmenden, sofern wir, Adel und Paola, es nicht anders angeben. Wir haben auch unsere eigenen Situierungsversuche in dieser Arbeit festgehalten, um Worten auch Taten folgen zu lassen.

## Theoretische Hintergründe

Ausgehend von der Experimentalwissenschaft, an der die scheinbare Objektivität als „wissenschaftliche[r] Beschreibungsmodus [...], in dem ein scheinbar neutrales, also körper- und standortloses Wissenschaftssubjekt universell gültige Ergebnisse erzeugt“ (Gramlich, 2021) von Haraway kritisiert wird, entwickelte die Wissenschaftsphilosophin die Idee des „situierten Wissens“ im Jahr 1988 (Gramlich, 2021).

Sie charakterisiert den Wissensbegriff, gegen den sie sich damit stellt, als patriarchal und somit sich an diskriminierenden Ausschlussmechanismen bedienend: „Der erobernde Blick von nirgendwo [...] bezeichnet die unmarkierte Position des Mannes und des Weißen“ (Haraway, 1995, 80).

Es geht also darum, dass die Position, aus der gesprochen, geschrieben und Wissen hergestellt wird, unsichtbar bleibt, nicht markiert wird. Es ist, mit Gramlich und Haas gedacht, also zu hinterfragen, inwiefern es sich bei so einem nicht-situierten Wissen um tatsächliche Objektivität handle: „Das Nicht-Benennen der jeweiligen Perspektive (beim Sprechen/Schreiben/Arbeiten) [wird] als Objektivität (miss) verstanden“ (Gramlich & Haas, 2019, 43).

Diese missverstandene Objektivität bezeichnet Harding im Zuge ihrer „standpoint-theory“ (Harding, 2016, 106) als „schwache Objektivität“ (Harding, 2016, 106), welche sie von der „strengen Objektivität“ (Harding, 2016, 106) und somit dem „situierten Wissen“ (Harding, 2016, 106) abgrenzt und abwertet. Haraway geht hier noch einen Schritt weiter, indem sie feststellt, dass „Wissen vom Standpunkt des Unmarkierten wahrhaft phantastisch, verzerrt und deshalb irrational“ (Haraway, 1995, 87) sei. Es ist also die patriarchal und eurozentrisch geprägte Position des Unmarkierten zu kritisieren, bei der viele Stimmen weder gehört noch als relevant eingestuft werden. Die feministische Auffassung von Objektivität bezeichnet Haraway als „situiertes Wissen“ (1995, 80).

Mit dieser Umdeutung des Objektivitätsbegriffs wird es für die Produktion eines objektiven Textes unerlässlich, die eigene Position mitzubedenken und klar zu markieren, statt diese zu verschleiern. Was jedoch damit nicht gemeint ist, ist die subjektive Meinung bzw. das singuläre Wissen als das scheinbar wahre Wissen, sondern das ‚Sich-Einschreiben‘, was auch laut Schriftstellerin Cixous (Gramlich & Haas, 2019) für eine progressive Wissenschaft, aber auch generell die Autor\*innenschaft, welche die allgemeingültige Objektivität dekonstruieren will, unabdingbar ist: „Es ist unerlässlich[sic!], daß[sic!] die Frau mit ihrem Körper schreibt, daß[sic!] sie die unbezwingliche Sprache erfindet, die die Abschränkungen, Klassifizierungen und Rhetoriken, Vorschriften und Kodierungen kaputtschlägt“ (Cixous, 2013, 51).

Der explizite Bezug auf die „Frau“ wird in unserer Auseinandersetzung auf „Person“ umgelegt, weil uns die binäre Trennung, die mit dieser Perspektive einhergeht, veraltet scheint.

Die Definition des Begriffs „Selbst“, welches markiert werden soll, ist relevant. Mit Harding gedacht handelt es sich dabei um einerseits die individuellen Erfahrungen, die eine Person gemacht hat, und andererseits, wie diese in ihre jeweiligen sozialen Umstände (Geschlecht, sexuelle Orientierung, finanzielle Möglichkeiten, Herkunft, Ethnie etc.) eingebettet sind (Bionity, o. D., o.S.).

Es stellt sich die Frage, wie „Wissen“ in unserer Auseinandersetzung definiert werden soll. Wir folgen hier den bereits erläuterten Denkfiguren der feministischen Wissenschaftskritik und sehen Wissen nicht als „neutral und objektiv, sondern [...] in konstitutivem Verhältnis [stehend] zu historischen Gesellschafts- und Herrschaftsformen“ (Gramlich, 2023, o.S.).

## Eigener Situierungsversuch

Da wir die Theorien, von denen wir ausgehen, ernst nehmen wollen und auch ausprobieren möchten, inwiefern sich diese in der wissenschaftlichen Praxis umsetzen lassen, soll in diesem Kapitel knapp unsere eigene Situierung erfolgen:

Ich, Adel, bin 22 Jahre alt, identifiziere mich als queer und schließe aktuell das BA-Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft ab. Mit einem osteuropäischen Migrationshintergrund bin ich bilingual aufgewachsen. Meine Forschungsinteressen werden meistens von unterschiedlichen Formen der darstellenden Kunst beeinflusst, vor allem interessiere ich mich für Medientheorie und Queer Cinema. Da ich sehr gerne mein Wissen vertiefe und mit anderen teile, fühle ich mich im Schreibmentoring wohl und möchte gerne mithilfe dieses Forschungsprojekts etwas Neues zur Schreibforschung beitragen.



Abbildung 1

Ich bin Paola. Vor einem Jahr habe ich mein MA-Studium am Zentrum für Translationswissenschaft begonnen und begeistere mich für Multimodalität. Meine Mutter ist DAF/DAZ-Lehrerin und für das Deutschkurs-Programm der VHS zuständig. Mein Vater ist als erster seiner zehnköpfigen Familie von Mexiko nach Österreich ausgewandert. Meine Großmutter hat mir Stricken und Häkeln beigebracht, und wegen ihr stopfe ich meine Socken. Ich bin ein Mischmasch aus meinen eigenen und den Erfahrungen der Leute vor mir, die mich in meinen Entscheidungen unterstützen und inspirieren. Queer bin ich übrigens auch.



Abbildung 2

Von Anfang an wollten wir uns mit der Wahrnehmung Studierender zu ihren Situierungsmöglichkeiten an der Universität Wien beschäftigen. Dass wir uns mit unserer Arbeit auf das Verständnis von Wissen und Objektivität fokussieren, verdanken wir einerseits einer Vorlesung, die Adel besucht hat, und den Arbeiten ehemaliger Schreibmentor\*innen, die uns dazu inspiriert haben, für uns neue Methoden und Ansätze auszuprobieren.

## Methodik

### Partizipative Herangehensweise

Ein partizipativer Forschungszugang, der die Partialität in der Forschung betont, erlaubte uns, der Forderung einer personalisierten Wissenschaft nachzukommen und diese gemeinsam mit anderen Studierenden auf Peer-Ebene umzusetzen. Er gibt gesellschaftlichen Akteur\*innen Handlungsmacht in Forschungsprojekten, indem sie sich als Co-Forscher\*innen aktiv an der Forschung beteiligen und Maßnahmen zur Selbstermächtigung setzen können (Unger, 2014, 1). Wissenschaft wird so ein „Gemeinschaftsunterfangen“ (Unger, 2014, 2) und die Art, Wissen zu schaffen, wird selbst situierter und entfernt sich davon, elitär oder ausgrenzend zu sein.

Das Ziel unserer Forschung war nicht nur, Erkenntnis über die Wahrnehmung der Studierenden zum Wissensverständnis der Universitätsinstitute, sondern eine Veränderung dieses Verständnisses und dadurch dessen Umsetzung im wissenschaftlichen Schreiben zu erlangen. Besonders lag uns am Herzen, Fragen und Themen, zu denen das Gruppengespräch uns führen könnte, flexibel mit einzubeziehen, um eigenen individuellen Erfahrungen Raum zu geben, wobei uns dieser Ansatz geholfen hat.

### Rahmungen des Projektes

Unser Forschungsprojekt bestand darin, einen Tagesworkshop zu planen und durchzuführen. Die Teilnehmenden sollten aus möglichst unterschiedlichen Disziplinen kommen und bereits Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben gesammelt haben. Studierende, die sich im ersten Semester befanden, waren aber genauso willkommen. Wir hatten für eine maximale Anzahl von 6 Teilnehmenden geplant und konnten den Workshop schließlich mit 5 Teilnehmenden halten.

Um Teilnehmende zu finden, haben wir über die sozialen Medien, Studo und Instagram sowie in studentischen Austauschgruppen auf WhatsApp auf das Projekt hingewiesen. Bis zur Abgabe des Artikels haben wir mit den Teilnehmenden Kontakt über WhatsApp gehalten und sie über unsere Arbeitsschritte informiert. Es war ihnen möglich, ihre Meinung über alle Kapitel dieses Artikels zu äußern sowie selbst am Text mitzuarbeiten.

### Aufbau des Workshops

Vorbild für unser Projekt war der in Wolfsbergers Memoire beschriebene Workshop zu einer feministischen Schreibpraxis (2018, 236-244): Zuerst wird eine kritische Reflexionsübung zum Ist-Zustand des Universitätsbetriebs als ein patriarchales System, das bestimmte Personengruppen ausschließt, durchgeführt, eingeleitet von Texten zu diesem Thema. Anschließend wird diskutiert, was für eine Utopie des wissenschaftlichen Schreibens gebraucht wird, wie sie gestaltet werden soll. Als Abschluss werden diese Überlegungen in individuellen Schriftstücken festgehalten, in denen jede\*r der Teilnehmenden die eigene Art des wissenschaftlichen Schreibens, Denkens und Handelns teilen und eine konkrete Umsetzung dieser Utopie vorstellen kann.

Unser Workshop bestand aus ähnlichen Übungen, zusätzlich ergänzten wir ihn mit Elementen zur Vorbereitung auf die Partizipation am Forschungsprozess. Der Ablauf und die PowerPoint-Präsentation,

die wir für den Workshop erstellt haben, sind in Anhang A und B einzusehen. Anhang C sind Paolas und Adels Notizen und Anhang D die auf Flipcharts zusammengefassten Diskussionen.

Wir begannen mit Zitaten von Haraway, Gramlich und Haas, um den Teilnehmenden einen Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs zum Spannungsfeld Objektivität-Situiertheit zu geben und eine gemeinsame Wissensbasis zu etablieren. Anhand dieser Zitate reflektierten wir im Gespräch und mittels Freewritings über unsere realen Bewegungsmöglichkeiten in diesem Spannungsfeld.

Die Produkte, die in diesem Workshop entstanden sind, nennen wir „Werkstücke“ oder „Manifeste“. Durch diese fassten die Teilnehmenden das miteinander Gelernte und Erfahrene zusammen und stellten ihre Positionierung dar. Da partizipative Forschung die Veränderung der Lebensrealitäten der Teilnehmenden anstrebt, wollten wir mit den Manifesten auch darüber reflektieren, was mit unserem Wissen passieren soll und was wir dafür verändert sehen wollen.

Wir wollten die Teilnehmenden nicht auf eine bloße schriftliche Beschreibung ihrer Situierung beschränken. Die Fragen des Auftrags wurden absichtlich auf eine Weise gestellt, die eine bildliche Antwort erleichtern sollte (Abbildung B14). Es wurden verschiedene Materialien bereitgestellt und von den Studierenden mitgebracht, um möglichst viel Freiheit in der individuellen Gestaltung zu bieten.

Die Teilnehmenden präsentierten ihre Manifeste und erläuterten Gestaltungsentscheidungen, bevor wir die Werkstücke im letzten Abschnitt nach Jäger (2001) diskursanalytisch betrachteten. Danach besprachen wir unsere Beobachtungen und die Manifeste als Gesamtes noch einmal. Um die Dynamik nicht zu stören, haben wir, Paola und Adel, uns für die schriftliche Festhaltung der Analyse und Besprechung anstelle audiovisueller Aufnahmen entschieden.

Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens im Workshop erfolgte die Interpretation der Erkenntnisse mithilfe der Workshop-Notizen. Die Teilnehmenden konnten sich außerhalb des Workshops weiter an diesem Prozess beteiligen.

## **Auswertungsmethode**

Wir, Adel und Paola, haben uns bereits im Vorfeld für die kritische Diskursanalyse nach Jäger (2001) entschieden, da wir uns beide bis dahin ausschließlich mit Texten in unseren jeweiligen Studiengängen beschäftigt hatten und mit dieser Methode bereits vertraut waren. Zwar schränkt Jäger „Text“ auf „sprachlich gefasste Ergebnisse“ (Jäger 2001, 118) ein, dennoch gibt es in seiner Methode Platz, die grafische Gestaltung des Textes mit in die Analyse einzubeziehen (Jäger 2001, 172). Wir verstehen unter „Text“ auch visuelle Texte und schenken der grafischen Gestaltung in allen Analyseschritten Beachtung. Jägers Analyse von Diskursfragmenten (Jäger 2001, 174-187) sieht vier Analyseschritte vor, welche als Vorarbeit für die anschließende Interpretation dienen. Im ersten Schritt wird der institutionelle Rahmen des zu analysierenden Diskursfragmentes und der gesellschaftliche Kontext, in dem es entstanden ist, angesehen. Der zweite Schritt widmet sich der grafischen Gestaltung und der groben Sinnstruktur des Textes. Auf die Mikrostruktur und die Satz- und Wortebene wird im darauffolgenden Schritt eingegangen, wobei wir für die Analyse der Werkstücke besonders die Blickführung und die visuellen Hervorhebungen beachtet haben. Der vierte Schritt beschäftigt sich mit dem Weltbild und den Überzeugungen, die im Text übermittelt und als gegeben dargestellt werden.

Die Erkenntnisse aus diesen Schritten werden schließlich in der Interpretation zusammengeführt. In der Besprechung der Werkstücke während des Workshops sind wir gemeinsam die vier Analyseschritte mit Leitfragen von Jäger in einer Gruppendiskussion durchgegangen. Die Interpretationen haben Adel und Paola gemacht.

## Ergebnisse des Workshops

### Werkstückanalysen

Die Analysen sind die Ergebnisse unseres gemeinschaftlichen Arbeitens auf Peer-Ebene und basieren auf Adels und Paolas protokollartige Notizen (Anhang C). Dass die Teilnehmenden nicht Forschungsobjekte, sondern Mitforschende sind, spiegelt sich auch in der Offenheit und Verletzlichkeit wider, die sich in einigen der Werkstücke zeigen.

Die Zuordnung der einzelnen Werkstückanalysen haben wir wie folgt ausgelost: Adel interpretierte Werkstücke a) und e), Paola interpretierte b) und c). Werkstück d) wurde gemeinsam interpretiert.

#### Werkstück a)



Abbildung 3

Die Person, welche dieses Werkstück angefertigt hat, wollte laut eigener Aussage mit vielen Materialien arbeiten, da diese kreative Möglichkeit im Rahmen der Universität eine Seltenheit darstellt (Anhang C, 26).

Beim ersten Betrachten stehen die Handabdrücke ins Auge. Die Farbdiversität dieser unterstützt die Aussage der situierten Individualität und thematisiert die Vielfalt in der wissenschaftlichen Community. Auch die variierende Deckkraft der Handabdrücke ist von besonderem Interesse: Einige schreiben sich stärker bzw. langanhaltender in den Wissenschaftsdiskurs ein als andere.

Die Metapher des Fingerabdrucks als individuelle Identifikation spielt hier eine relevante Rolle. Da die Schrift viel kleiner und gedeckter ist als die malerischen Aspekte des Bildes, könnte dieser eine unterstützende Funktion zugeschrieben werden.

Zwischen den Handabdrücken sind unterschiedliche Formen zu sehen, das demonstriert die Art, wie Wissen hergestellt und weitergegeben wird: parallel, überlappend, deckend oder auch zusammenführend. Man sieht, dass die Formen und Linien außerhalb des Papierrahmens weitergehen könnten. Die Schlagwörter, Zitate und Sätze, welche außerdem in verschiedenen Farben und Schriftarten zu sehen sind, stellen Assoziationen der Person dar, die sie zum Theorieinput mit Filmen oder Theaterstücken hatte.



Es handelt sich hierbei um einen spielerischen Zugang zu Wissen und der Wissensproduktion. Das freie Zeichnen sowie die bunten Handabdrücke sind in den Kindergartendiskurs eingebettet, es handelt sich also um eine Form der Wissensvermittlung auf greifbarem Niveau.

Die Person hat für die Abdrücke ihre linke Hand verwendet. Diese Entscheidung für die helfende Hand der gestaltenden Person als Werkzeug war unbewusst. Mit der rechten Hand verbindet sie eher das Schreiben, während sie mit der Linken das Kreativ-Sein, den freien, nicht von der akademischen Unterdrückung geprägten Körper in Verbindung setzt.

Im Gegensatz zu einem klassischen wissenschaftlichen Text ist es bei diesem Werkstück laut der Aussage der Person unwichtig, wo man zu lesen bzw. zu betrachten beginnt. Die Betrachtenden sollen assoziativ das in den Fokus nehmen, was ihnen zuerst auffällt, oder auch das Papier drehen, um neue Perspektiven zu finden.

Dieses Manifest situiert sich nicht nur selbst, indem es buchstäblich die Hände der gestaltenden Person in sich trägt und wertet diese Herangehensweise somit auf, sondern positioniert sich auch klar für eine vielfältige und offene Wissenschaft.

### Werkstück b)



Abbildung 4

Die gestaltende Person dieses Werkstückes erstellte eine Mindmap zum Brainstormen, bevor sie mit selbst mitgebrachten Zeitschriften eine Collage begann. Die Person bemühte sich um die Verständlichkeit des Werkstückes und achtete besonders auf die Blickführung und das Zusammenspiel der Bild- und Textelemente, welche jeweils ohne den anderen unverständlich wären. Auch das Fehlen handschriftlicher Textelemente war eine bewusste Entscheidung, um die Einheitlichkeit der Textelemente beizubehalten.

Das Werkstück zeigt bunte, reflektierende Washitape-Streifen, die von einem Fluchtpunkt unten außerhalb des Bildes ausgehen und sich nach oben hin ausbreiten. Diese Streifen stellen die Äste eines Baumes dar, der unendlich weiterwächst. Der Rand des Zettels ist nur das Ende des Ausschnittes und nicht das Ende der Äste. Zwischen den bunten Ästen befinden sich Farbkleckse, die sich sowohl oben als auch unten konzentrieren und das Werkstück in zwei Ebenen teilen.

Die Person will mit der Buntheit der Farbkleckse und der Äste Vielfalt und Diversität ausdrücken. Diese ist in der unteren Ebene, welche das Wissen der Person zur Zeit der Entstehung des Werkstückes repräsentiert, eingeschränkt, die Äste sind eng beieinander und die wenigen Farbkleckse durchbrechen kaum die Washitape-Linien. Nach oben hin öffnen sich die Äste, es gibt mehr Raum für Diversität, und die Farbkleckse sind nun auch von Glitzersteinen begleitet, die für Inspiration und unterschiedliche

Perspektiven stehen. In der Ich-Ebene ist nur ein einziges Glitzerstein-Herz zu finden.

Zentrales Bildelement in der Ich-Ebene ist ein möglicherweise aus der Barockzeit stammender Brunnen, welcher die Wissensinstitution Universität darstellt. Die Person beschrieb den Brunnen als „wohlhabend“ und sprach damit die privilegierte Position an, welche die Universität repräsentiert (Anhang C, 27). Um welche Art von Privilegien es sich dabei handelt, wird durch die beigefügten Textelemente deutlich: sowohl generationsbedingter Wohlstand als auch rassistische kolonialistische Einflüsse und Ursprünge, sowie der Eurozentrismus der Wissenschaft und der Universität.

Der Weg zur oberen Ebene, dem „utopischen Wissen“ (Anhang C, 27), zeigt mehrere Text- und Bildelemente, die sich auf ein gemeinsames Lernen von- und miteinander beziehen. Das einzige Bildelement auf der Utopie-Ebene ist eine leuchtende Glühbirne, die für gute Ideen, Erkenntnis oder Erleuchtung steht. Begleitet wird sie von drei Textelementen: zwei kleinere mit Bezug auf die Notwendigkeit einer neuen Weise, Wissen zu denken und der nötigen Unterstützung bei Wissensaneignung; und der großen Frage, ob das tatsächlich für eine Utopie reiche.

In diesem Werkstück werden der gemeinschaftliche Aspekt von Wissensschaffung sowie die gesellschaftlichen Dimensionen, welche diese einschränken, thematisiert. Es verlangt nach einem Wissensdiskurs, der über die Institution Universität hinausgeht, um einer utopischen Vorstellung der Welt gerecht zu werden, in der Wissen für alle zugänglich ist. Die Person, welche dieses Werkstück gestaltet hat, bindet sich in den Diskurs über die Zugänglichkeit von Wissen ein und die Bedeutung dieser für eine zukünftige Welt.

### Werkstück c)

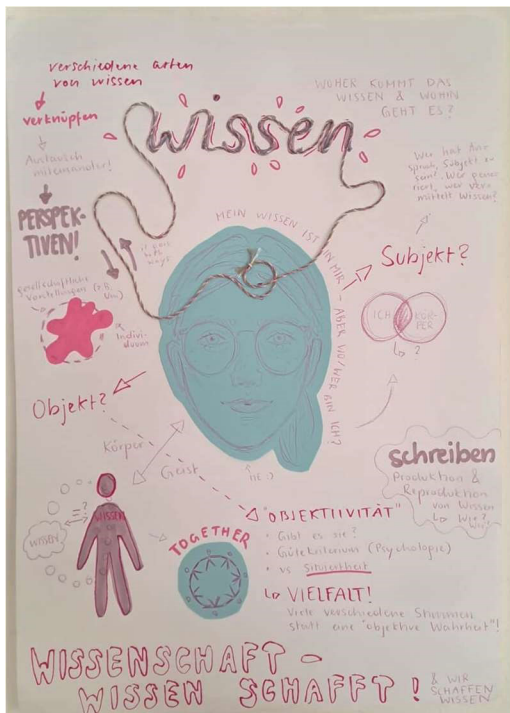


Abbildung 5

Dieses Werkstück ist durch und durch geprägt von der Autor\*innenschaft der Person, welche es geschaffen hat. Sie betonte die Frage, wo Wissen sei, als Ausgangspunkt für das Werkstück, um diese Frage zu beantworten (Anhang C, 26). Sie entschloss sich, sich in Form eines Selbstportraits zu situieren und ließ sich ausschließlich von ihren Vorlieben für Farben und Gestaltungsmedien bei der visuellen Gestaltung des Werkstückes leiten.

Der Aufbau des Werkstückes erinnert an eine Mindmap und lässt sich wie diese zirkulär lesen. Im Vergleich zu den vorherigen Manifesten weist dieses mehr Textelemente auf, die nicht nur eine begleitende Rolle für die Bildelemente einnehmen. Aufgrund dessen ist die visuelle Gestaltung auch mit einem Infoposter vergleichbar, bei dem das Geschriebene als wichtigstes Kommunikationsmedium dient.

Die Person stellt Fragen, kann für sich selbst jedoch noch keine Antworten finden, und verarbeitet die im Workshop ausgetauschten Theorien und Ideen.

Es werden verschiedene Thematiken aufgegriffen, ohne einen genauen Fokus auf einen spezifischen Diskurs zu legen, sei es etwa die in der individuellen Entwicklung hemmenden Erwartungen und Anforderungen der Universität an Studierende; der Umgang mit Personen als Forschungsobjekt/-subjekt; oder die Neudeutung von Objektivität als eine Zusammensetzung verschiedener Standpunkte, für die es Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung bedarf. Wissensschaffung wird hier in den Kontext einer globalisierten Welt gestellt.

Trotz der unterschiedlichen angeschnittenen Thematiken konzentriert sich dieses Manifest besonders auf den Prozess der Wissensschaffung, deutlich durch den auf das Papier aufgeklebte Faden als Metapher für Wissen, welcher im Kopf der Person verknüpft und so zu einem Kreis geschlossen wird. Dieser visuelle Prozess wird daneben in einem Flussdiagramm auch schriftlich erklärt. Die vermehrte Nutzung von Pfeilen als Gestaltungsmittel verstärkt den Schwerpunkt auf die Prozesse, die mit Wissen verbunden sind. Besonders beschäftigte sich die Person dabei mit ihrer eigenen persönlichen Beziehung zu Wissen. Als einzige der Teilnehmenden hat sich die Person in ihrem Werkstück selbst dargestellt. Die gedämpften Farben geben dem Manifest eine zurückhaltende, nachdenkliche Wirkung und unterstreichen den Erkenntnisprozess, den die Person mit diesem Workshop begonnen und im Werkstück festgehalten hat. Dass die Person, die dieses Werkstück gestaltet hat, Psychologie studiert, stellt diesen Erkenntnisprozess in ein besonderes Licht: Situierung präsentiert sich als neue Möglichkeit, Wissenschaft zu sehen, im Vergleich zur unmarkierten Objektivität, die in diesem Studium verlangt wird (Anhang C, 25).

Die Erkenntnis der eigenen Situiertheit zeigt sich hier als inspirierende Kraft für die Wissensschaffung und als Ermutigung, selbst einen Beitrag in der Wissenschaft zu leisten. Das Verständnis, dass Wissen durch uns geschaffen wird, steht außerhalb des Mindmap-Kreises wie ein Fazit und ein hoffnungsfroher Aufruf, weiter Wissen zu schaffen.

**Werkstück d)**

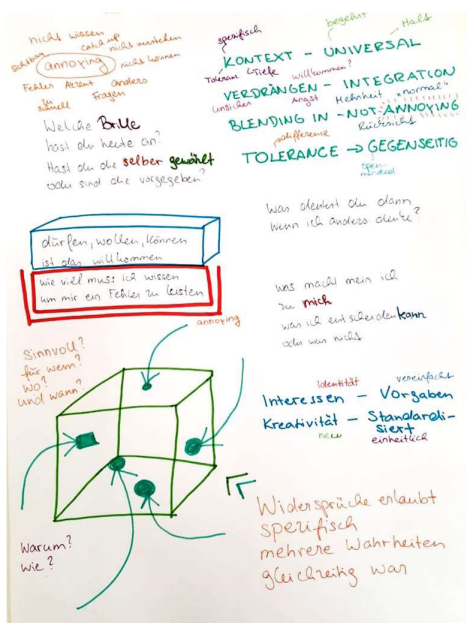


Abbildung 6

Dieses Werkstück ist besonders schriftlastig. Laut eigener Aussage macht das kreative Schreiben das Wesen der Person aus (Anhang C, 26). So hat sie als Vorbereitung auf die Gestaltung des Werkstückes Gedichte geschrieben, die als Basis für das endgültige Ergebnis gedient haben. Die Farbwahl basiert auf den Lieblingsfarben der gestaltenden Person und die Gestaltung basiert stark auf Improvisation. Daran kann man erkennen, wieviel Kreativität vorhanden ist, die beim starren wissenschaftlichen Schreiben, bei der Suche nach dem vermeintlich objektiven, wahren Wissen verloren gehen kann.

Einige Begriffe sind durch die Verwendung von Filzstiften stärker hervorgehoben als andere. Oben rechts im Eck sind kleine Mindmaps zu sehen, welche klar in den universitären

Lernkontext eingebettet sind. Der Würfel im linken unteren Eck dient als Metapher für einen Diskurs, welcher je nach Perspektivierung unterschiedliche Wahrnehmungen hervorrufen kann und erst durch diese konstituiert wird, weshalb diese Wahrnehmungen nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Es veranschaulicht, dass es vor allem in den Geisteswissenschaften keine richtigen oder falschen, sondern nur ‚andere‘ Interpretationen gibt. Das durchlaufende Thema der Akzeptanz des ‚Anderen‘ wird nicht nur in einem wissenschaftlichen Kontext verarbeitet, sondern auch im Rahmen der eigenen Erfahrungen der Person, sich unzureichend zu fühlen (Anhang C, 28). Insbesondere die in der PowerPoint-Präsentation benutzten Modalverben (Abbildungen B10, B11, B12) dürfen, wollen und können haben die Person inspiriert, diese Erfahrungen zu thematisieren. Etwas tun zu dürfen oder zu können spricht von einem Privileg, genauso wie der Wunsch, das, was man will, umsetzen zu können. Im Kontext dieses Manifestes handelt es sich um das Prestige bestimmter Sprachen bzw. Sprachvarianten und den Druck auf Personen, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache haben, ihren Akzent zu verstecken und sich keine grammatikalischen Fehler erlauben zu können.

Vor allem der Diskurs um das Thema „Fehler machen“ wird angesprochen und durch visuelle Elemente, wie die Einrahmung mit roter Farbe, hervorgehoben. In einen universitären Kontext gesetzt entsteht eine Dissonanz zwischen der gefühlten Notwendigkeit, keine Fehler zu machen, und der Tatsache, dass ohne Fehler kein Wissen entstehen kann. In der Wissenschaft besteht ein Fokus auf Ergebnisse, anstatt des Erkenntnisprozesses, der durch Experimentieren und Fehler machen gekennzeichnet ist. Erst mit einem gewissen Prestige ist Fehler machen erlaubt. Studierende müssen sich in der Realität jedoch nicht nur dieses Prestige erarbeiten, sondern sich auch erst in ihr ausgesuchtes Fach einarbeiten und die Grundlagen lernen. Vor allem in diesem wichtigen Entwicklungsprozess ist es notwendig, dass Studierende sich ‚Fehler leisten‘ dürfen.

Auf einer persönlichen, interpersonellen Ebene besteht für die gestaltende Person auch die Angst, „nervig“ auf ihre Studienkolleg\*innen zu wirken und sie zu befremden (Anhang C, 28). Die Person berichtete, dass ihr die Suche nach dem Universellen in der Forschung Halt und Sicherheit gibt, um sich selbst zu erlauben, „nervig“ zu sein (Anhang C, 28). Die Universität ist hier einerseits Stressquelle durch die eben ausgeführten Anforderungen, andererseits bringt sie der gestaltenden Person theoretische Überlegungen, welche ihr die Sicherheit geben, authentischer zu leben.

Werkstück e)

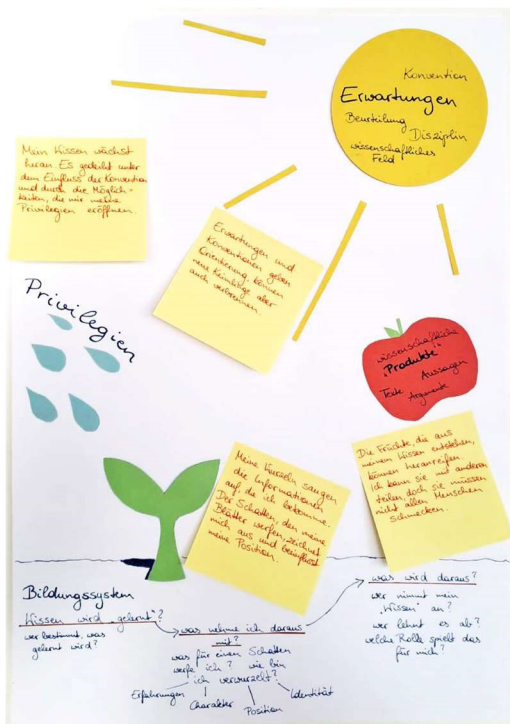


Abbildung 7

Die Person, welche dieses Werkstück angefertigt hat, berichtete, dass sie brainstormen musste, um eine Idee auf Papier bringen zu können. Durch den Diskurs des Brainstormings ist sie so schnell auf die Post-its gekommen, die im alltäglichen Gebrauch dafür da sind, Gedanken meist stichwortartig aufzuschreiben und an einen sichtbaren Ort zu platzieren. Weil ihr diese Metapher passend zum Thema der Wissenschaftskritik schien, entschied sie sich dafür, die Post-its als Arbeitsprozess im Endergebnis ihres Werkstückes zu behalten.

Im Gegensatz zu den anderen Werkstücken ist hier am wenigsten ein individueller Aspekt, ein Sich-Einschreiben erkennbar. Die Person hat prozessorientiert gearbeitet: Welcher Prozess mit welcher Lösung steht beim wissenschaftlichen Arbeiten im Fokus?

Hauptsächlich arbeitet dieses Werkstück mit Metaphern des Wachstums als Erweiterung von Wissen.

Man sieht ein grünes Pflänzchen und unterschiedliche Elemente, die für dessen Wachstum von Notwendigkeit sind. Das Wasser, welches die Pflanze biologisch vorantreiben würde, wird hier beispielsweise mit Privilegien gleichgesetzt, die bei der Bildung eines Menschen helfen können. Wenn diese jedoch wegbleiben, stellt sich die Frage, wie das Wissen weiterwachsen kann. Was, wenn man weniger privilegiert ist und der Bildungszugang erschwert wird? Der Apfel ist dann das „Produkt“, also die Aussagen, die gemacht werden, aufgrund einer bestimmten Bildung (Anhang C, 28). In der Reflektion haben wir darüber gesprochen, dass der Apfel außerdem eine Metapher für die Idee sein kann, wenn man an Newton denkt (Anhang C, 28). Oder aber auch darüber, dass Äpfel gerne geteilt werden, beispielsweise in Schulpausen. Das zeigt also, dass man Ergebnisse, die man gesät und kultiviert hat, auch mit anderen austauschen kann. Die Sonne strahlt von oben hinunter, beobachtet das Lerngeschehen als, eine ständig anwesende Autorität (Anhang C, 28). Darauf bezogen wurde besprochen, dass diese zwar einerseits nährend ist, andererseits aber auch gefährlich sein kann (Anhang C, 28). Sie hilft beim Wachsen, aber es besteht auch die Gefahr, sich an ihr zu verbrennen. Sie stellt den Druck der akademischen Bewertung dar. Ohne diesen würde sich unser Wissen weniger nähren, vorantreiben, aber er sorgt auch für Enttäuschungen.

Hier wurde ein institutionskritischer Zugang gewählt, bei dem eine autoritäre Gesellschaft und die Qualität von Produkten eine große Rolle spielen.

## **Einfluss der Studienrichtung**

Als Teil des Workshops reflektierten wir, wie Objektivität an unseren jeweiligen Fakultäten verstanden und den Studierenden vermittelt wird. Wir erkannten zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften einen Unterschied.

So wird an der Psychologie die Tilgung der Forschenden als Personen und mögliche Einflussfaktoren auf die Forschung verlangt (Anhang C, 25). Objektivität und Standardisierung wird als Ziel dieser angesehen. Laut der\*des Studierenden findet die Hinterfragung dieses Objektivitätsverständnisses auch kaum Platz im Curriculum und wird höchstens in einzelnen Lehrveranstaltungen angesprochen, ohne sich in anderen Lehrveranstaltungen niederzuschlagen.

An der Fakultät für Europäische Ethnologie hingegen ist die Hinterfragung der eigenen Ansichten und Bias Teil wissenschaftlichen Arbeitens (Abbildung D2). Die Wahl des Forschungszugangs ist bereits Teil der Situierung. Allerdings bezieht sich diese nur auf „Backgrounds, aber nicht Körper“ (Abbildung D2). Ähnlich beschrieb der\*die Studierende der Komparatistik den Umgang mit Situierung. Das euro- und androzentrische Bias des Wissens- und Literaturkanon wird offen diskutiert, der Diskurs sei jedoch gespalten (Abbildung D3).

Das Verständnis von Objektivität am Institut der Theater-, Film- und Medienwissenschaften wurde von den Studierenden als im „Wandel“ beschrieben (Abbildung D1). So gibt es noch Texte, die als unmarkiert objektiv behandelt werden, die Subjektivität von Filmen wird aber anerkannt.

Sehr oft kamen wir auf die Handlungsmöglichkeiten der Studierenden, um sich zu situieren, zurück, zum Beispiel durch die Wahl der Lehrveranstaltungen, für die wir uns anmelden und dann auch tatsächlich besuchen (Anhang C 25, 26; Abbildung D6). Wie sehr wir so die Inhalte unserer Studiengänge beeinflussen können, hängt jedoch auch von Strukturen ab, auf die wir weniger Einfluss haben. Können wir zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen wählen? Gibt es Sanktionen, wenn wir nicht an der Lehrveranstaltung teilnehmen? Erlaubt uns das Format der Lehrveranstaltung, uns zu situieren?

Mit ihrer Vorbildfunktion haben die Lehrpersonen ebenfalls Einfluss darauf, wie sehr eine Situierung als Möglichkeit wahrgenommen wird, etwa indem sie sich selbst in ihren Lehrveranstaltungen situieren (Abbildung D7).

## **Zusammenfassende Analyseergebnisse**

All diese Werkstücke haben visuell gemeinsam, dass sie in bunten Farben gehalten sind. Es war eine Befreiung von der einheitlichen und unpersönlichen Gestaltung anderer Texte, die an der Uni entstehen. Auch die außergewöhnlichen Blickführungen sprechen dafür. Bei den meisten Werkstücken hatte die Schrift lediglich eine erklärende Funktion zu den Bildelementen, was darauf hindeutet, dass die Teilnehmenden die seltene Möglichkeit genutzt haben, sich auch über andere Mittel auszudrücken. Sie haben sich bereits ab dem Moment situiert, in dem sie das Material selbst ausgesucht und entschieden haben, welche Aspekte des Diskurses von ihnen die meiste Aufmerksamkeit bekommen.

Auch wenn es im universitären Kontext üblich ist, Poster zu gestalten, werden diese selten zur akademischen Bewertung von Studierenden herangezogen. Aus dem Feedback zum Workshop ist herauszunehmen, wie viel Freude ihnen die Werkstatt in Verbindung mit der wissenschaftlichen

Thematik gebracht hat und wie gerne sie der puren Wissensgenerierung, die schwarz auf weiß und stets mit demselben Programm, Zeilenabstand, Schriftart etc. passiert, im Rahmen der Universität Wien manchmal entfliehen würden.

Bereits während des Input-Teils des Workshops bemerkten wir, wie vor allem Zitate Haraways einen besonderen Eindruck auf die Teilnehmenden gemacht haben. Auch die Werkstücke zeigen, dass die theoretische Grundlage inspirierend und fördernd für sowohl diejenigen waren, die diese bereits kannten, als auch für jene, die sie zum ersten Mal reflektiert und diskutiert haben.

Bunt, vielschichtig, dynamisch - und alle unterschiedlich. Schon auf den ersten Blick fällt die Diversität der Werkstücke auf. Dies ist so, weil sich die gestaltenden Personen die Freiheit nehmen konnten, die eigene Identität, das, was sie ausmacht, zu thematisieren. Sie konnten die Form, das Material und die Herangehensweise frei aussuchen und waren so wenigen Einschränkungen wie möglich untergeordnet.

## Fazit

Das, was uns im Alltag prägt, sei es unsere Herkunft, unser sozialer Stand, unsere Sprachkenntnisse, unser Geschlecht und so vieles andere, was die Identität eines Menschen bestimmt, kann, entgegen einigen unterdrückenden Sichtweisen selbst während akademischer Tätigkeiten nicht ausgelöscht werden.

Wir wissen nun, dass Studierende der Universität Wien das diskutierte Spannungsfeld wahrnehmen. Ob und inwiefern sich die eigene Situiertheit am jeweiligen Institut entfalten kann, hängt davon ab, welche Identitätsaspekte man preisgeben möchte und ob dies überhaupt frei entschieden werden kann. Fühlt man sich wohl genug? Was müssen wir an den universitären Strukturen ändern?

Diese und einige Fragen mehr gehen uns selbst nach Abschluss des Projekts nicht aus dem Kopf: Wenn nicht wir selbst in unseren Arbeiten sprechen, wer oder was spricht dann für uns? Wer diskutiert in den Seminaren mit, wer lernt für Prüfungen und wer schreibt wissenschaftliche Arbeiten? Verdrängen wir unser Selbst, dann verdrängen wir, wer wir sind. Ist das der akademische Erfolg, den wir anstreben (wollen)?

Wir, Paola und Adel, gehen schlussendlich mit einem positiven Gefühl aus unserem Forschungsprojekt. Nicht, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte, aufgrund dessen, dass wir ein ganzes eigenes Projekt organisieren und durchführen durften und dafür ECTS-Punkte erlangen werden, sondern auch, dass wir dabei professionell und herzlich von zwei Betreuenden des CTLs begleitet wurden. Für unsere weitere Tätigkeit als studentische Multiplikator\*innen, aber auch allgemein für unser weiteres Studium nehmen wir uns die Produktivität des partizipativen Ansatzes und der feministischen Wissenschaftskritik mit, welche neben der breiten Palette an Erfahrungen und Ideen der Teilnehmenden auch einfach zu einem spaßigen und erkenntnisreichen Tagesworkshop geführt haben. Wir freuen uns darüber, dass es uns beiden als Team, aber auch mit den Teilnehmenden als Gruppe gelungen ist, ein Thema, in dem es durchaus auch um Unterdrückung und Ausgrenzung geht, mit Respekt und Vorsicht zu behandeln.

Für die Zukunft der Universität Wien wünschen wir uns, dass grundlegende epistemologische Fragestellungen und die Hinterfragung der Wissenschaft bereits vom ersten Semester an Teil der Studienprogramme werden und hoffen, dass wir mit unserem Projekt etwas dazu beitragen können.

## Literaturverzeichnis

Cixous, H. (2013). Das Lachen der Medusa. In E. Hutffless, G. Postl & E. Schäfer (Hrsg.), *Hélène Cixous: Das Lachen der Medusa zusammen mit aktuellen Beiträgen* (39-62). Passagen Verlag.

Gramlich, N. (2021). Situiertes Wissen. Gender Glossar. Aufgerufen am 7.9.2023 von <https://www.gender-glossar.de/post/situiertes-wissen>.

Gramlich, N. & Haas, A. (2019). Situiertes Schreiben mit Haraway, Cixous und Grauen Quellen. *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 20/1, 38–52.

Hacker, H. (2013). Kritische Wissensspraxen in der Entwicklungsforschung: Drei Perspektiven und ein Selbstversuch (mit Donna Haraway). Diplomarbeit, Universität Wien.

Harrasser, K. (2011). Donna Haraway: Natur-Kulturen und die Faktizität der Figuration. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur: Theorien der Gegenwart* (580–594). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer & I. Stiebs (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (73-97), Campus Verlag.

Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Open University Press.

Harding, S. (2016). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interaction in academic writing*. Pearson.

Jäger, S. (2001). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Unrast Verlag.

Kalmbach, K., Kleinau, E. & Völker, S. (2020). Sexualität, Klasse und Schamschreiben – Des/Identifikationen ermöglichen? In K. Kalmbach, E. Kleinau & S. Völker (Hrsg.), *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies* (1-9), Springer.

Kerekes, A., Löffler, M., Spitaler, G. & Zelger S. (Hrsg.) (2018). *Denken, schreiben, tun: politische Handlungsfähigkeit in Theorie, Literatur und Medien*. Peter Lang.

Lüke U. & Souvignier, G. (2017). *Wie objektiv ist Wissenschaft?* WBG.

Pober, P. & Nasr, O. (2021). Epistemologische Entwicklung an der Universität Wien: Reflexion über die persönliche epistemologische Entwicklung von Studierenden der Geschichte und der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien. *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung* 2, 52–

63. Aufgerufen am 7.9.2023 von <https://journals.univie.ac.at/index.php/zisch/article/view/6439/6276>.

Roig, E. (2021). Was als normal gilt, wird von weißen cis Männern bestimmt. *Zeit Online*. Aufgerufen am 7.9.2023 von <https://www.zeit.de/zett/politik/2021-02/emilia-roig-why-we-mattergerechtigkeit-rassismus-sexismus-politikwissenschaft-buch>.

Unger, von H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer Fachmedien.

Wickert, C. (2022). Qualitätskriterien für wissenschaftliches Arbeiten. *SozTheo*. Aufgerufen am 7.9.2023 von <https://soztheo.de/forschung/qualitaetskriterien-fuer-wissenschaftliches-arbeiten/#:~:text=Eine%20wissenschaftliche%20Arbeit%20muss%20objektiv,m%C3%B6glichst%20verallgemeinerbare%20Aussagen%20zu%20treffen>.



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

Bionity. (o. D.). Standpunkt-Theorie. Aufgerufen am 24.9.2023 von <https://www.bionity.com/de/lexikon/Standpunkt-Theorie.html>

### **Abbildungsverzeichnis**

Bei den Abbildungen 1-7 handelt es sich um Fotografien der Werkstücke, die von uns und den Teilnehmenden im Zuge des Tagesworkshops am 07.05.2023 angefertigt wurden.



## Individuelle Schreiborte von Studierenden Eine Arbeit über Reflexion, Resonanz und Gestaltung

Evelyn Cornelia Patry, Hannah Horn, Lukas Meixner (Universität Wien)  
Betreuer\*in: Erika Unterpertinger (Universität Wien)

### Abstract:

Der Schreibort ist trotz seiner Zentralität im Schreibprozess vergleichsweise selten Hauptgegenstand von schreibwissenschaftlichen Untersuchungen. In diesem Projekt widmen wir uns den individuellen Schreiborten von Studierenden und fragen nach deren Bedürfnissen und Strategien sowie ihrer Beziehung zu diesen. Anhand von qualitativen Interviews wurde explorativ erforscht, welche Aspekte von Schreiborten für die Teilnehmer:innen relevant sind, und welche Handlungen sie umsetzen, um ihre Schreiborte passend zu gestalten. Erste Ergebnisse sind die Bedeutung der sozialen Einbettung des Schreibortes, die differenzierte Wahrnehmung von Stimmung und Atmosphäre von Räumen des Schreibens, der vorhandenen und bewussten Strategien von Studierenden, und im allgemeinen eine breite Fächerung an relevanten Aspekten, welche die Vielschichtigkeit des Themas ‚Schreibort‘ aufzeigt. Das offene Forschungsdesign ermöglicht auch den Zugang zu Themen, die am ersten Blick nicht unbedingt als essentiell für den Schreibort erachtet werden, von den Proband:innen jedoch beschrieben werden. Beispiele dafür sind ästhetische Vorstellungen des Ortes und das Gefühl der Sinnhaftigkeit.

**Keywords:** Schreibort, Resonanz, Subjektivierung, Bewusstsein, Selbstorganisation, Schreibinfrastruktur

### Empfohlene Zitierweise:

Patry, E.C., Horn, H., & Meixner, L. (2024): Individuelle Schreiborte von Studierenden. Eine Arbeit über Reflexion, Resonanz und Gestaltung. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 10, 50-70. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.241004>



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

## Individuelle Schreiborte von Studierenden

### Eine Arbeit über Reflexion, Resonanz und Gestaltung

Evelyn Cornelia Patry, Hannah Horn, Lukas Meixner (Universität Wien)

#### Einleitung

Die Schreibwissenschaft befasst sich mittlerweile aus der Perspektive verschiedener Disziplinen wie Psychologie, Sprachwissenschaft, Fachdidaktik und Literaturwissenschaft mit Phänomenen des Schreibens (Knaller et al., 2020, 9f.). Was dabei oft vorausgesetzt oder eher am Rande erwähnt wird, sind jene Orte und Räume, an und in denen Schreibende ihre Texte verfassen. Der klassische Ort des Schreibens ist der Schreibtisch, sprich ein eigens für das Schreiben und Arbeiten dezidierter und reservierter Tisch, oft mit dazugehöriger Schreibtischlampe und Schreibtischstuhl. Bei genauerer Überlegung kommen jedoch noch viel mehr Schreiborte in den Sinn, die oft ursprünglich für anderes gedacht und womöglich für verschiedenste Tätigkeiten genutzt werden: Ein Platz im Café oder in der Bibliothek, das Sofa im Wohnzimmer oder der Tisch in der Küche, der Liegestuhl oder gar das Bett. Aus der Beschäftigung mit eigenen und mit fremden Schreibtischen und Schreiborten entstand unser Interesse, die Schreiborte von anderen Studierenden zu beforschen und zu fragen, wie Schreibende zu ihren individuellen Schreiborten stehen, wie sie mit ihnen interagieren und wieso sie schreiben, wo sie schreiben. Wir möchten in dieser Arbeit erforschen, wie individuelle Studierende ihren Schreibort verstehen und welche Bedeutung sie ihm zumessen. Unter *Schreibende* oder *schreibende Personen* verstehen wir in diesem Text alle Menschen, die in jeglicher Form mit einer wissenschaftlichen (Schreib-)Arbeit beschäftigt sind.

Die Wahl des Themas ergab sich aus einer vorangegangenen soziologischen Seminararbeit zur visuellen Kommunikation des Schreibtisches. Die Ausgangsidee des vorliegenden Papers fokussierte sich daher auch noch mehr auf Schreibtisch an sich mit dem Vorhaben, diese fotografisch zu dokumentieren und zu analysieren. Im Laufe der Literatursuche und Themenfindung entwickelte sich bald der weiter gefasste Begriff des 'Schreiborts'. Losgelöst vom Subjekt kann der individuelle Schreibort keinen alleinstehenden Faktor für erfolgreiches wissenschaftliches Schreiben darstellen, weshalb sich das Interesse dieser Arbeit bald auf das subjektive Empfinden und die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen und Prozesse am Schreibort verlagerte. Dabei begleitete uns immer die Vorannahme, dass das eigene Bewusstsein über die Bedürfnisse an den Schreibort und den damit verknüpften Handlungsmöglichkeiten zu produktiverem Arbeiten führt und dadurch den Schreibprozess verbessert. Ausgehend von diesen Vorannahmen möchten wir in dieser Arbeit herausfinden, wie Studierende bewusst oder unbewusst Momente der Resonanz zu ihrem Schreibort und sich selbst erfahren. Dafür beziehen wir uns einerseits auf die Resonanztheorie nach Rosa (2016) und die Subjektivierungstheorie nach Moser und Strätling. Die Resonanz zum Schreibort wird in dieser Arbeit idealtypisch als Beziehungsmodi betrachtet, die sich einerseits zwischen Subjekt und Objekt als erfahrbaren Weltausschnitt aufspannt, sowie zwischen

Subjekten und von Subjekt zu sich selbst besteht. Die Bedeutung von Subjektivierungsprozessen und die daraus folgende Herausbildung von Handlungsmöglichkeiten im Schreibprozess soll durch diese Arbeit sichtbar und anwendbar gemacht werden. Besonders im Schreibmentoring können Mentor:innen und Mentees von Techniken zur Gewährleistung der eigenen Bedürfnisse und Routinen profitieren. Im ersten Teil dieser Arbeit werden zentrale theoretische Konzepte skizziert und wichtige Begriffe erklärt. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der auf die Forschungsfragen ausgerichteten qualitativ-explorativen Methodik dieser Arbeit und erläutert das Vorhaben hinsichtlich Erhebung und Analyse, wobei leitfadenzentrierte retrospektive Interviews unsere Hauptdatenquelle bilden. Im dritten Teil wird die Durchführung der Interviews besprochen, danach werden einzelne Auszüge hinsichtlich unseres Themas kommentiert. Im Diskussionsteil werden die Ergebnisse der Datenerhebung anhand eines Kategoriensystems und der vorgestellten Theorien analysiert und auf Zusammenhänge mit unseren Annahmen geprüft. Die Conclusio greift die Forschungsfragen nochmal auf, fasst die Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche Anknüpfungspunkte.

## **Theoretischer Rahmen**

Im folgenden theoretischen Teil wird zuerst der Begriff 'Schreibort' und andere damit verbundene schreibwissenschaftliche Begriffe diskutiert. Anschließend werden mit dem Konzept der Subjektivierung und der Resonanztheorie das theoretische Fundament unseres Projekts umrissen.

## **Begriffsklärung Schreibort**

Der ‚klassische‘ private Schreibtisch begegnet den meisten Personen schon in ihrer Kindheit und bietet laut Kluge einen Platz zum Lernen und Hausaufgaben erledigen, um die Schulzeit positiv abzuschließen (Kluge, 2019, 279f.). Nicht selten aber wird der Schreibtisch seinem schulischen Zweck beraubt und für andere Tätigkeiten verwendet. Umgekehrt ist der Schreibtisch nur eine Möglichkeit für das schulische Arbeiten und nicht der einzige Ort, um zu lernen und Aufgaben zu erledigen (Krininger et al., 2017, 148). Im Laufe der schulischen und später universitären Laufbahn verändern und experimentieren Studierende mit ihren Arbeits- bzw. Schreibumfeldern. Anhand von persönlichen Erfahrungen entwickeln sich individuelle Routinen, Bedürfnisse und Orte - also eine Schreibinfrastruktur - die den Fortschritt im Studium und, vor allem, das erfolgreiche universitäre Schreiben ermöglichen. So wird in der Praxis jeder Ort, jede Oberfläche zum Arbeitsplatz, die es ermöglicht, physisch oder psychisch anstrengende Aufgaben zu erledigen und dafür den Körper und Arbeitsmaterialien abzustützen bzw. aufzubewahren und abzulegen (Ponge, 2014, 2). Eine Wiese im Park, ein Bett im privaten Raum setzen keine aufrechte Sitzhaltung voraus, fungieren jedoch genauso wie der Schreibtisch als Arbeitsplatz.

Schreibratgeber betonen unterschiedliche Aspekte von Schreiborten, Arbeitsplätzen und Rahmenbedingungen für das Schreiben. Zegenhagen & Peters betonen die Individualität von Arbeitsplätzen (2019, 20f.), Scheuermann (2016, 67), Wolfsberger (2021, 156-162) sowie Esslbörn-Krumbiegel (2021, 34 f.) zeigen den Einfluss verschiedener Schreibwerkzeuge auf und diskutieren die passende Atmosphäre von Schreiborten. Boeglin widmet der Raumgestaltung eines der ersten Kapitel seines Buches, in dem er individuelle Bedürfnisse, Atmosphäre, Körperhaltung, Einrichtung und Gestaltung des Raumes und

verschiedene "Schreibobjekte" bespricht (2012, 17-26). Generell zeigt sich: Der Ort, an dem geschrieben wird, beeinflusst den Prozess und damit auch das Produkt sehr stark, und ist gleichzeitig einer jener Dinge, über die die Schreibenden vergleichsweise viel Gestaltungsmacht verfügen: „Den Schreibort bewusst zu gestalten und sich verschiedene Plätze zum Schreiben zu erobern ist einer der einfachsten und wirkungsvollsten Schreibtricks“ (Wolfsberger, 2021, 164).

In der Schreibforschung, der Schreibdidaktik und der generellen Beschäftigung mit Orten des Schreibens kommen verschiedene Begriffe zusammen, die oft unterschiedliche Facetten und Aspekte von Schreiborten beleuchten. Prior & Shipka sprechen von ‚Schreibumgebungen‘ (*writing environments*), durch deren Strukturierung der Schreibprozess beeinflusst wird. Ob in der wissenschaftlichen Bibliothek, am privaten Schreibtisch, dem Sofa oder der Badewanne, entscheidend sind Umstände, die es ermöglichen produktiv zu arbeiten (Prior & Shipka, 2003, S. 180; Römmer-Nossek, 2017, S. 26). Die Wahl der Tageszeit und der Schreibumgebung beeinflusst den Schreibprozess und reguliert einerseits die Umwelt und Stimmung (Prior & Shipka, 2003, 226) und andererseits die Häufigkeit von Ablenkungen und Unterbrechungen (Römmer-Nossek, 2017, 26). Die Tageszeit kann dann eine Rolle spielen, wenn z.B. ein Sitzplatz in einem Lesesaal oder einer Universitätsbibliothek gesucht wird. Aus Erfahrung sind freie Plätze während den Randzeiten leichter zu erhalten als in den Stoßzeiten zur Mitte des Tages. Nacht- und Morgenstunden können je nach Ort ruhige oder aufgeweckte Zeiten sein. Beim Beispiel eines Kaffeehauses variiert die Atmosphäre und Funktion des Ortes häufig mit der Tageszeit. In privaten Wohnbereichen wird aus Rücksicht auf andere Personen häufig eine Nachtruhe eingehalten. Öffentliche Verkehrsmittel reduzieren nachts ihren Betrieb und sorgen wie der abnehmende Individualverkehr zu einer Reduzierung des Lärmpegels auf den Straßen. Und auch die Lichtverhältnisse können Auswirkungen die Atmosphäre und Stimmung beim Schreibprozess haben. In einer ebenfalls stark an Schreiborten interessierten Untersuchung verwenden Hackl & Hubert den Begriff „Schreibumwelt“, der den spezifischen Arbeitsplatz (z.B. ein Schreibtisch) in seiner unmittelbaren Umgebung (z.B. eine Bibliothek) beschreibt (2020, 7).

Dengscherz spricht bei der Konzeption ihres Schreibprozessmodells von Schreibsituationen, die sich aneinanderreihen und so den Schreibprozess ergeben. Schreibsituationen stellen bestimmte Anforderungen an die Schreibenden, die von ihnen durch Strategien, Routinen und andere Aktivitäten gelöst werden (2020, 57). Dabei "wirkt [die Schreibsituation] auf die Schreibenden, und die Schreibenden wirken auf die Schreibsituation" ein (ebd., 60). Schreibende stecken also nicht einfach in den gegebenen Situationen fest, sondern haben die Möglichkeit, sie zu gestalten und zu formen. Der räumliche Schreibort ist für Dengscherz nicht direkter Teil der Schreibsituation, sondern der Rahmenbedingungen des Schreibprozesses. Der Ort des Schreibens kann dadurch aber dennoch zur Entwicklung und Umsetzung von Strategien dienen, die Bedürfnisse der Schreibenden erfüllen und die Schreibsituation ‚meisterbar‘ machen.

Analog zum Schreibtisch bietet demnach jede individuelle Schreibumgebungen und -infrastruktur Raum für Ordnung/Unordnung, Konzentration/Ablenkung, Tätigkeit/Untätigkeit (Kluge, 2019). Für unsere Arbeit verwenden wir den Begriff Schreibort, unter dem wir jeden physischen Ort verstehen, an dem geschrieben wird. Dieser Ort muss nicht statisch und kann multifunktional sein. Mit dieser

Definition grenzen wir den Begriff stärker ein als Dengerscherz' Schreibsituation, fassen den Schreibort aber weiter als nur den ‚klassischen‘ Schreibtisch.

## Subjektivierung

In der Subjektforschung wird unter anderem der Prozess der Formung und Selbstformung von Subjekten untersucht (Moser & Strätling, 2019, 11). Für dieses Projekt ist speziell das Gewahrwerden des eigenen Subjekt-seins und des Subjektivierungsprozess von Relevanz. Außerdem stellt sich die Frage, wie Subjektivierung hervorgebracht wird. Oder noch konkreter: „welche Techniken und Medien der Selbststeuerung von Subjekten genutzt und entwickelt werden, um Selbstverhältnisse zu transformieren“ (ebd., 12).

Die Autor:innen Moser und Strätling erkennen im Prozess der Subjektivierung ein Zusammenspiel von Autonomie und Heteronomie, zwei Ansätze die sich auf unterschiedliche und „konkurrierende“ Denkrichtungen stützen (Moser & Strätling, 2019). Der subjektphilosophischen Ansicht nach funktioniert Subjektivierung autonom und natürlich von Menschen aus, als „souveräne und seiner selbst bewusste Subjekte“ (ebd., 9). Hauptfragen der klassischen Subjektphilosophie sind dabei „Wie werden Menschen zu Subjekten gemacht, und wie machen sie sich selbst zu Subjekten?“ (Wiede, 2014, 1). Im Gegensatz dazu stellen strukturalistische und poststrukturalistische Autor:innen eine Gegenbewegung dar, die das Selbst „[...] durch historische, kulturelle, soziale, mediale, diskursive und körperliche Kontexte“ (Moser & Strätling, 2019, 9) bedingt und beeinflusst sehen. Also eine Subjektivierung von außen, anhand gesellschaftlicher Strukturen. Vertreter:innen dieser Denkrichtung sind unter anderem Michael Foucault mit Herrschafts- und Machttheorien sowie Judith Butler mit Theorien zur Hervorbringung von Handlungsmacht und der Ausbildung ethischer Haltungen (Moser & Strätling, 2019, 11; Wiede, 2014, 2). Gegenwärtigen Subjekt-Theorien stellen in Prozessen der Subjektivierung eine Verflechtung der beiden Denkrichtungen, Autonomie und Heteronomie fest, da Subjekte weder komplett unbeeinflusst von gesellschaftlichen Strukturen handeln noch ausschließlich von außen in ihrer Reflexion und Positionierung unterworfen sind (Moser & Strätling, 2019, 11).

Welche Aufgabe oder individuellen Nutzen bringen Subjektivierungsprozesse hervor? Weshalb sind sie für unser Projekt relevant und wie werden sie hervorgebracht?

Techniken und Medien der Subjektivierung sind z.B. reflexive Formen des Schreibens (autoethnographisches Essay und Tagebuch, auch Freewriting) oder visuelle Ausdrucksformen wie das photographische Selbstportrait oder autobiographische Filme (ebd., 9). Reflexionstechniken wie diese können die Selbstformung des Subjekts hervorbringen und dadurch Selbstverhältnisse aufzeigen. Dadurch können strukturierende Parameter wie „Raum- und Zeitstrukturen, aber auch die Konfiguration von Regelvorgabe und Wahlmöglichkeit“ verändert und modifiziert werden (Moser & Strätling, 2019, 16). Im Fall von wissenschaftlichen Arbeiten kann das Bewusstsein über die eigenen „habituellen Routinen und Automatismen“ (Bublitz et al., 2010 nach Moser & Strätling, 2019, 16) die Selbstorganisation verbessern und Selbstformung ermöglichen. Automatismen sind dabei „Abläufe, die sich einer bewussten Kontrolle weitgehend entziehen“, was die Frage nach der tatsächlichen Kontrollierbarkeit von Habitualisierung aufwirft (Bublitz et al., 2010, 9) und durch die Subjektforschung

beantwortet wird. Automatismen treten dort auf, wo keine „planende Instanzen“ (Bublitz et al., 2010, 9f.) vorherrschen, wie etwa bei der selbstständigen Arbeit an einem wissenschaftlichen Text, und können durch Medien und Techniken der Subjektivierung reflektiert werden. Werden demnach Subjekte der eigenen Habitualisierung und Automatismen gewahr, können diese die Umstände rund um den Schreibprozess wahrnehmen und konfigurieren.

Moser und Strätling betten Subjektivierungsprozesse zusätzlich in das theoretische Konzept der Spieltheorie ein, das unter anderem das Zusammenspiel von Regeln und Freiheiten hervorhebt und wiederum die Verflechtung von Autonomie und Heteronomie anspricht (2019, 15). Mit Blick auf die Selbstformung wird der Begriff der Autonomie hier im Sinne der sozialen Autonomie verstanden, indem Subjekte ihre „Ziele, Werte, Normen, Inhalte selbst festlegen und schließlich eigenständig die Einhaltung dieser Normen kontrollieren“ (Klimke et al., 2020, 69) bzw. „sich selbst eine Regel geben, nach eigenen Regeln leben“ (Moser & Strätling, 2019, 16). Mit Fokus auf Verhaltensweisen und eigene Regeln können Spiele auch als Technik begriffen werden, die „ein tradiertes Repertoire an Verhaltensweisen darstellen [und] [...] dem Subjekt spezifische Modi des Agierens eröffnen“ (ebd., 13). So kann auch Schreiben am Beispiel der Spieltheorie anwendbar gemacht werden, indem Situationen, Orte und Anlässe des Schreibens (Moser & Strätling, 2019, 13) mithilfe Techniken und Medien der Subjektivierung überprüft werden und damit Handlungs- und Konfigurationsrahmen eröffnen. Subjektivierung ist also eng mit der Gewahrwerdung eigener Wünsche und Bedürfnisse verbunden, wie auch mit der Entwicklung von Handlungsmacht.

## Resonanz

Die Resonanztheorie nach Hartmut Rosa (2016) ist ein umfassendes Konzept einer Ich-Welt Beziehung und soll hier an die Subjektivierung dahingehend Anschluss finden, indem Resonanz immer auch ein transformatorisches Moment der Anverwandlung in sich trägt und als Subjektformung mitgedacht wird. Weiters ermöglicht die Brille dieser kritische Resonanztheorie verschiedene Dimensionen als Achsen von Beziehungsebenen zu skizzieren. In dieser komprimierten verdichteten Annäherung möchte folglich ein Überblick auf dieses Konzept gegeben werden. Rosa betrachtet Resonanz als eine Modi des *„In-der-Welt-Seins, das heißt eine spezifische Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt“*. (Rosa 2016, 285, Herv.i.O.)

Er definiert Resonanz als:

„eine durch Af<-fizierung und E->motion, intrinsische Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren.“ (ebd., 298)

Nach Rosa (2016) sind in Resonanzbeziehungen vier Grundmomente enthalten. Affizierung meint hier etwas im Außen berührt, bewegt und ergreift das Subjekt im Inneren. Dies ist ein aktives Moment, indem ein Ruf wahrgenommen wird, in Form von; etwas spricht mich an - ich fühle mich von etwas angesprochen. Emotion vom lateinischen emovere, definiert eine von Innen nach Außen gerichtete Form der Selbstwirksamkeit, die auf den verspürten Ruf einer Affizierung antwortet. Hierbei entsteht das Auseinandersetzen mit dem Begegnenden Weltausschnitt. In einem wechselseitigen Verhältnis zwischen Affizierung und Emotion liegt das Moment der Anverwandlung. Es kommt durch dieses

oszillierende Aktivwerden zwischen Berührung und Antwort zu einer Resonanzbeziehung, wie zum Beispiel zwischen Schreibenden und Schreibort. In diesem Prozess verändert sich das Subjekt wie auch der erfahrbare Weltausschnitt. Berührung hat immer etwas Verflüssigendes - es kommt zu einer Transformation. Zugrunde liegt ein Moment konstitutiver Unverfügbarkeit. Dies kann als ergebnisoffener Prozess verstanden werden, welcher fluide und nicht vorab fixierbar ist. Eine Voraussetzung für diese Antwortbeziehung ist, dass "Subjekt und Welt hinreichend >geschlossen< bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen." (ebd., 298) Resonanzerfahrungen können demnach nicht willentlich hervorgerufen, jedoch durch eine Offenheit für ein Bewusstsein von Resonanzbeziehungen und derer Achsen befördert werden.

Resonanzachsen bilden stabile Bezugfelder, auf welchen Subjekte Resonanzerfahrungen erleben. Jeder Mensch hat diese Resonanzachsen mit individuellen Feldern besetzt (Rosa & Endres, 2016, 126). Dies zeigt sich darüber, welche Weltausschnitte: Fächer, Disziplinen, Begegnungen resonieren und Interesse respektive Fokus wecken.

Rosa (2016) definiert vier Sphären von Resonanzachsen. Die horizontale Resonanzachse entsteht zwischen Subjekten. Die diagonale Resonanzachse beschreibt das Abarbeiten von Subjekt als leibliches, physisches Wesen an einer materiellen stofflichen Umwelt. Insbesondere von dieser Achse ausgehend, werden unsere weiteren Überlegungen in der Datenanalyse als Beziehungsfeld zwischen Schreibenden und Schreibort geleitet sein. Eine weitere Sphäre bildet die vertikale Resonanzachse. Diese beinhaltet, wie Subjekt in die Welt gestellt ist und sich das Erleben immer auch in Rückbezug auf Erfahrung und Prägung begründet. Die letzte Ebene ist die Selbstachse der Resonanz, als eine reflexive Metaebene, in der sich das Subjekt zu sich selbst in Beziehung setzt; unter anderem in Form der Selbstwahrnehmung eines in sich hinein Spürens. (ebd.)

Anzumerken ist, dass dem Konzept der Resonanz der Begriff der Entfremdung gegenübersteht. In einer entfremdeten Weltbeziehung, begegnet Welt dem Subjekt in indifferenzierter, repulsiver Form (ebd., 306-316). Dies zeigt sich über stumme Welterfahrungen, die nicht antwortend auf den eigenen Körper, die eigenen Gefühle und die äußere Umwelt erlebt werden. Entfremdung und Resonanz sind gebunden an die Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Subjekts (ebd., 302). Das Fehlen von Selbstwirksamkeitsüberzeugung verhindert Resonanz. Resonanzbeziehungen beinhalten ein Abarbeiten an Welt. Wie kann Resonanzbeziehung zu Objekten verstanden werden? An einem Beispiel von Schreibenden zu Schreibort lässt sich die diagonale Resonanzachse über den Bezug zu Schreibort als Weltausschnitt und den darin enthaltenen Objekten veranschaulichen. Dies kann der Blick auf Fußboden oder Tapete sein (Rosa, 2016, 388ff), wie auch eine symbolische und emotionale Wertzuschreibung zu Dingen. Als Abarbeiten und Einlagern kann das Markieren durch Textmarker oder Eselohren oder das Zeichensetzen von Randnotizen in Literatur betrachtet werden, indem Gedanken von Schreibenden in ein Objekt des Schreibortes eingelagert wurden und sich verändert haben.



## Datenerhebung und -auswertung

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Beschreibung der Erhebungsmethoden und aus welchem Grund diese ausgewählt wurden.

Aus unserem thematischen Interesse und den oben beschriebenen Vorannahmen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Beziehung haben die befragten Studierenden zu ihrem Schreibort und wie prägt sich diese Beziehungsgestaltung aus?
2. Welche Bedürfnisse werden an den eigenen Schreibort gestellt und welche Handlungen werden umgesetzt, um diese sicherzustellen?

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein explorativ-qualitatives Forschungsdesign gewählt, das Aspekte der Photovoice Methode (Reicher, 2020) mit semi-strukturierten retrospektiven Interviews (Dengscherz, 2017; Misoch, 2019) verbindet. Bei den zwei teilnehmenden Personen handelt es sich um Masterstudent:innen der Universität Wien, die ab Juli 2022 selbständig begannen, visuelle Daten als Impuls für die Interviews zu erheben und Mitte November 2022 von uns befragt wurden. Ein Faktor für die Auswahl der Personen war die aktive Arbeit an einer Masterarbeit. Unsere Annahme bestand darin, dass Studierende im Masterstudium über ausreichend Schreiberfahrung verfügen, um sowohl vergangene Schreibprozesse als auch den aktuellen Schreibprozess an der Masterarbeit zu reflektieren. Über persönliche Bekannten- und Studierendenkreise konnten zwei Teilnehmer:innen gefunden werden.

In der ersten von zwei Erhebungsphasen wurden visuelle Datenimpulse angelehnt an die Methode Photovoice (Reicher, 2020) erhoben. Hannelore Reicher bezeichnet diese Methode selbst *“as a participatory visual research tool in analyzing social interaction, social relations, and social issues”* (Reicher, 2020, 147) und hebt die Rolle von Partizipant:innen entscheidend hervor, die im Zeitalter von Handykameras selbst über den Zeitpunkt der visuellen Datenerhebung bestimmen können. Diese selbstermächtigende Methode hat ihren Ursprung in der Ungleichheitsforschung und Feministischen Theorien (Reicher, 2020, 148) und wird für diese Arbeit als Inspiration verwendet. Mit diesem Zugang wurde den Teilnehmer:innen selbst überlassen, ihren Schreibort zu fotografieren und damit zu inszenieren. Dafür nahmen die teilnehmenden Personen an zwei von ihnen frei gewählten Zeitpunkten Fotos von ihrem aktuellen Schreibort auf. Für die Art oder Gestaltung der Aufnahme gab es keine Vorgaben, die Teilnehmenden sollten selbst entscheiden, wie sie ihren Schreibort abbilden wollen und was sichtbar bzw. nicht sichtbar sein soll. Diese Fixierungen von Medienimpulsen werden unmittelbar nach dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt seitens der Studierenden mit Hilfe eines Freewritings nach Elbow (1998) reflektiert. Das Freewriting fungiert als Reflexionsmethode zur Beförderung von Introspektion und Selbstwahrnehmung. Um die Rahmenbedingungen für den Reflexionsprozess so frei wie möglich zu gestalten, verfassen die Studierenden diese Form des kreativen Schreibens für sich selbst, das Freewriting ist für die Erhebung also keine direkte Datenquelle.

In der zweiten Phase wurden Einzelinterviews mit beiden Teilnehmenden durchgeführt. Die Entscheidung zu dieser Vorgehensweise folgt dem gesetzten Fokus auf individuelle Erfahrungen und persönliche Reflexionen einzugehen, wofür sich Einzelinterviews besser als Fokusgruppen eignen

(Dengscherz, 2017, 142). Die zuvor erhobenen Fotografien dienen als Impuls für die Teilnehmenden und die verfassten Freewritings als Möglichkeit, sich nochmals in die jeweiligen Situationen zurückzusetzen. Übergreifende Themenblöcke der Interviews sind Wahrnehmung des derzeitigen Schreiborts, Bedürfnisse an den Schreibort, Handlungen und Strategien, um diese Bedürfnisse zu erfüllen, und gewonnene Erkenntnisse der Teilnehmenden sowie deren mögliche Anwendung in zukünftigen Schreibsituationen.

Hauptdatenquelle der Auswertung sind die Transkripte der beiden Interviews, die Fotografien dienen als Illustration, wurden aber nicht systematisch ausgewertet. Die Interviews wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) ausgewertet, wobei in einem ersten Durchgang induktiv und sehr frei Kategorien gebildet wurden, diese dann zu einem Kategorienset zusammengefasst wurden und in einem zweiten Durchgang nochmals auf die Daten angewendet wurden.

### **Ablauf der Datenerhebung**

Die Leitfaden-zentrierten Interviews wurden Mitte November 2022 an zwei unterschiedlichen Tagen in Räumlichkeiten der Universität Wien durchgeführt. Die interviewende Person variierte bei den jeweiligen Terminen und es waren jeweils zwei Personen des Teams anwesend. Die Interview-führende Person saß dabei jeweils gegenüber der befragten Person und konnte sich aufgrund der laufenden Audioaufnahme auf das Gesagte fokussieren. Die dritte Person saß jeweils schräg gegenüber und machte Notizen. Die geplante Interviewlänge von 30 bis 45 Minuten wurde in beiden Gesprächen mit leichten Abweichungen eingehalten. Die zusätzlichen 15 Minuten Gesprächszeit bei Interview 1 fielen bei einer Dauer von 1 Stunde nicht ins Gewicht. Die Atmosphäre während der Befragungen kann als sehr entspannt beschrieben werden, da die interviewten Personen anhand ihrer eigenen Artefakte befragt wurden. Unsere Annahme, dass Studierende im Masterstudium über ausreichend Schreiberfahrung verfügen, um einzelne Schreiberlebnisse zu vergleichen und zu bewerten, bestätigte sich damit. Die befragten Personen wurden im Vorhinein grob über die Themenbereiche der Datenerhebung informiert. Beide Interviewsituationen begannen damit, dass die befragten Personen gebeten wurden, ihre mitgebrachten Freewritings durchzulesen. Danach wurden ihnen nacheinander die Fotos des Schreibtisches ausgedruckt vorgelegt und gebeten, sie einzeln zu beschreiben und was sie auf den Bildern sehen. Dabei wurden die Gegenstände des jeweiligen Schreibortes erklärt und teilweise auch nach persönlichem Empfinden bewertet. Im Anschluss konnten die Interviewten anhand der Bilder entscheiden, auf welche der beiden Schreibsituationen sie näher eingehen wollen. Obwohl die Aufnahme der Bilder bei den zwei Personen mitunter schon über zwei Monate in der Vergangenheit lag, konnten diese die Schreibsituationen noch exakt wiedergeben werden, was an schriftlichen und visuellen Impulsgebung liegen kann. Anhand eines strukturierten Leitfadens wurden die Themenblock "vergangene Schreibsituationen", "gegenwärtiges Schreiben" und "zukünftige Schreibsituationen" abgearbeitet. Dabei wurden festgelegte Einstiegsfragen gestellt, die angepasst auf das Antwortverhalten durch Nachfragen ergänzt wurden. Im ersten Themenblock, der sich mit der spezifischen Schreibsituation des Bildes beschäftigt, galt unser Interesse der Zeit vor dem Schreibprozess und dem Verhalten und Empfinden währenddessen. Zusatzfragen betrafen unter anderem das eigene Körpergefühl, Rituale,

Unterbrechungen und Veränderungen des Schreibortes während dieser Zeit. Im zweiten Themenblock wurden die Interviewten nach Erkenntnissen befragt, die sich durch die Reflexion und Subjektivierung auf den gegenwärtigen Schreibprozess auswirken. Dabei wurden positive Effekte bestätigt, die sich durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibort und Schreibprozess ergaben. Durchaus überraschend war, dass sich die Befragten im Vorhinein nur unbewusst mit ihren eigenen Bedürfnissen auseinandergesetzten, vereinzelt widersprüchliche Aussagen zu Annahmen über sich selbst und tatsächlich beschriebenen Schreibsituationen bestätigten die teilweise fehlende Reflexion der eigenen Schreibsituationen. Im letzten Themenblock wurden zukünftige Schreibsituationen besprochen und nachgefragt, wie etwa der ideale Schreibort aussehen könnte und welche Maßnahmen getroffen werden könnten, um diese Veränderungen umzusetzen.

## Beschreibung der Interviews

In diesem Abschnitt möchten wir zuerst beide Interviews einzeln darstellen und für uns relevante und interessante Aspekte und Vergleichspunkte aufzeigen, um sie anschließend zu analysieren und mit der Forschungsliteratur zu verknüpfen.

### Interview 1

Nach dem erneuten Durchlesen der Freewritings beginnt das Interview mit einer Bildbeschreibung. Der Interviewte (hier genannt X) beschreibt sehr detailliert die unterschiedlichen Objekte auf dem Foto, ihre Funktion, inwiefern sie praktisch sind und ob er gerne oder ungern mit ihnen arbeitet. Hin und wieder kommen ihm dabei andere Gedanken in den Sinn, beispielsweise eine zu zahlende Rechnung. Er beschreibt auch die Anordnung der Objekte, und wie sie durch Reflexion einander spiegeln und den Blick in den umliegenden Raum eröffnen.



Abb. 1a: Bild Teilnehmer X Nr. 1

Abb. 1b: Bild Teilnehmer X Nr. 2

Nach der Beschreibung des Ablaufes der Interviews werden nun einzelne Themenbereiche genauer besprochen. Die Abbildungen 1a und 1b zeigen die Fotografien des Interviewten X an zwei verschiedenen Zeitpunkten. Zur weiteren Besprechung wurde von X das Bild 1b gewählt.

Im folgenden Auszug aus Interview 1 befindet sich das Gespräch im ersten Themenblock "vergangene Schreibsituationen". Auf die Frage, ob er den Tag und die Momente vor dem Schreibprozess genauer skizzieren kann, beschreibt X das Gefühl der Überwindung, mit dem wissenschaftlichen Arbeiten zu beginnen oder weiterzumachen. Anhand einer konkreten Schreibsituation beschreibt X den Versuch,

im Freien, außerhalb seiner Wohnung und dem üblichen Schreibort an einer wissenschaftlichen Arbeit zu schreiben:

Ja, die Vorbereitung war lustig, wir sind am \*\*\*\*\*platz gesessen vor meiner Wohnung, ich und meine Mitbewohner. Die wollten irgendwie chillen, ich glaub es war Wochenende, und ich musste aber noch etwas fertig schreiben. Und ich habe dann meinen Laptop mitgenommen, bin unten gesessen und hab ein Bier oder so getrunken und dann habe ich versucht, das Gespräch ein bisschen in die Richtung von meiner Arbeit zu lenken. (I1, Z71-75)

Er nutzt dabei die Interaktion und das Gruppengespräch, um einen Impuls zum Thema zu finden und sich selbst zu motivieren, was in diesem Beispiel gelingt. X fasst daraufhin den Entschluss, zurück in seine Wohnung zu gehen, um dort in einer ruhigen Atmosphäre zu arbeiten. Denn während das angeregte Gespräch einen inspirierenden und unmittelbar animierenden Effekt auf den Befragten ausübt, erkennt dieser sein persönliches Bedürfnis bei weniger Stimulation und Ablenkung konzentriert arbeiten zu können.

[Ich] hab dann aber auch immer wieder gemerkt, dass ich abgelenkt bin und dann habe ich mir nun gedacht, so, ich bring das jetzt hinter mich und ich geh jetzt rauf. Ich hab das quasi so angestoßen, diesen Stein, hab gemerkt, der ist jetzt im Rollen und jetzt muss ich unbedingt weiter schreiben. Aber ich hatte keine Ruhe dort unten und deswegen hab ich mir dann überlegt, na gut, dann geh ich jetzt nach oben, schreib ein paar Stunden, dann hab ich's hinter mir und hab noch was vom Tag. (I1, Z105-110)

Das Zusammenspiel aus inspirierender Interaktion und einer ungestörten Arbeitsatmosphäre führt bei der befragten Person zu positiver Resonanz, wird jedoch nur durch die richtigen Rahmenbedingungen erfüllt. Die neuerliche Interaktion mit einer Mitbewohnerin, die etwas später an diesem Schreibtisch in sein Zimmer kommt nutzt X als positive Abwechslung, um erneut Impulse für die Arbeit zu bekommen:

Und dann habe ich sie gebeten, dass sie mir doch noch die ein oder andere Sache, wie sie was interpretieren würde [...] noch einmal erklärt und das hat sie dann auch gemacht. (I1, Z158-160)

X beschreibt die Situation als einzigartiges Schreiberlebnis, dass auf diese Art nicht regelmäßig vorkommt und mit den Rahmenbedingungen zusammenhängt:

Ich muss auch sagen, dieses Schreiberlebnis, das war einmalig in dem Sinne, dass da mehrere Leute dabei waren, dass ich den Schreibprozess eigentlich woanders gestartet hab, dass dann mehrere Interaktionen währenddessen stattgefunden haben. Es ist eigentlich ein sehr, sehr spannender Schreibmoment gewesen. (I1, Z168-171)

Der Befragte integriert diese positive Erfahrung in die Rahmenbedingungen für seinen idealtypischen Schreibort. Die Verbindung aus Interaktion und Ruhe wird auch in einem späteren Teil des Gesprächs angedeutet. Auf die Frage nach einem idealen Schreibort führt X neben der Möglichkeit der sozialen Interaktion und der Ruhe eines Zimmers bzw. Bibliothek auch die externe Befriedigung der Grundbedürfnisse an.

also so eine Art Rundum-sorglos-Paket, wo für jedes Bedürfnis irgendwie- (beide lachen) die richtige Ansprechperson oder Situation oder Gegenstand da ist. Ahm, also es ist mehr so ein sehr dynamisches Umfeld, würde ich mal sagen (I1, Z385-387)

Das "Rundum-sorglos-Paket" stellt eine interessante Kategorie dar, bezieht sich in diesem Interview auch auf den Aufwand von - im Marx'schen Sinne - Reproduktions- bzw. Eigenarbeit. Im Gegensatz zu der gewinn gerichteten Erwerbs- und Lohnarbeit (Klimke et al., 2020, 201) werden damit Tätigkeiten verstanden, die zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit und "physischen und psychischen Betreuung der Arbeitskräfte" zählen (Klimke et al., 2020, 656). Dazu gehört sowohl die Wiederherstellung der eigenen Kräfte durch die Befriedigung von Grundbedürfnissen als auch die Betreuung und Versorgung

von Personen im Haushalt. In beiden Interviews führt die Befriedigung von Grundbedürfnissen zu Zeitverlusten, die den Arbeitsrhythmus beeinflussen. Bestimmte Arten von Unterbrechungen entwickeln sich häufig zu längeren, teilweise ungewollten Pausen wie hier beschrieben:

[Wenn ich] sag, okay, jetzt muss [ich] was zu essen machen, dann bin ich auch nicht jemand der irgendwie nur schnell was isst, sondern ich mach mir dann halt irgendwie eine halbe Stunde was zu essen, da komm ich so wieder ein bisschen raus." (I1, Z382-385).

Auch in Interview 2 werden längere Unterbrechungen thematisiert.

Ich sag: ‚Ich mal ein bisschen Pause‘ und dann wird die Pause viel länger weil ich was zu tun habe [...]. Zu Hause hab ich- weiß nicht. Ich kann telefonieren, ich kann Bücher lesen, kann Ukulele spielen, ich kann eine Serie anschauen, das ist ein viel zu breites Angebot dafür, dass mein Schreibprozess das Interessanteste in dem Raum bleibt. (I2, Z231-236)

Können Rahmenbedingungen hergestellt werden, die längere Pausen durch Ablenkungen und störende Unterbrechungen vermeiden, ermöglicht es dem Befragten X konzentriert zu arbeiten. Um den Fokus auch auf längere Zeit beizubehalten, beschreibt X individuelle Stimulationen, die zu positiven Effekten führen können. Der eigene Körper und die Atmosphäre im Raum spielen dabei eine Rolle, um lange konzentriert zu bleiben. X beschreibt Stimulationen wie das Öffnen eines Fensters, kurze sportliche Betätigung wie Liegestütze (I1, Z277-278) oder der Konsum eines alkoholischen Getränks: "Dazwischen habe ich dann auch noch einen Whisky getrunken, das hilft mir dann auch oft in, in diesem Prozess drinnen zu bleiben" (I1, Z95-96). Die Rolle von Stimulationen sind demnach sowohl negativ wie positiv zu bewerten und führen zu einem Spannungsverhältnis zwischen Ablenkung und Abwechslung. Während aktiv gewählte Stimulationen positive Abwechslung bewirken, können negative Stimulationen zu störender Ablenkung führen.

Ein weiterer Aspekt des individuellen Schreiborts ist das Gefühl der Sinnhaftigkeit und ergibt sich aus dem Wunsch: "dass das, was man tut, ein bisschen an diesen Ort passt, und [...] was man tut, in diesem Ort einen Wert hat, der irgendwie mit diesem Ort korrespondiert" (I1, Z369-372). Als Beispiel dafür nennt X das Trinity College und bezieht sich damit auf seine ästhetischen Vorstellungen: "so eine extrem alte Bibliothek, ich war noch nie dort, ich würd gern hin [...] dunkle Holzvertäfelungen und sehr bibliothekisch halt, wie man sich das vorstellt. Also so ein Setting wär schon ganz fein" (I1, Z359-362). Auf subtile Weise besteht auch in dieser Ausführung eine Beziehung vom Schreibenden zum Schreibort.

## Interview 2

Auch das zweite Interview beginnt mit einer Beschreibung der Bilder. Die Teilnehmerin (hier genannt Y) geht auf die Möbel ein, beschreibt deren Farbe und Material. Sie weist auf die Türen und Fenster hin, die den Raum nach außen öffnen, und beschreibt das auffällig orangene Licht des zweiten Bildes (vgl. Abb. 4). Die Abbildungen 2a und 2b zeigen die Fotografien der Interviewten Y an zwei verschiedenen Zeitpunkten. Zur weiteren Besprechung wurde von Y das Bild 2b gewählt.

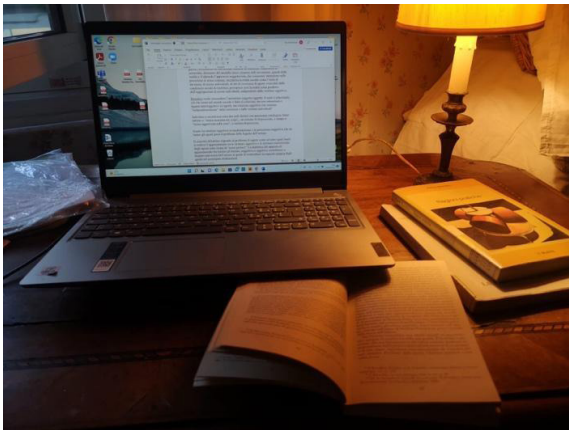


Abb. 2a: Bild Teilnehmerin Y Nr. 1



Abb. 2b: Bild Teilnehmerin Y Nr. 2

Y beschreibt eine dahingehend besondere Schreibsituation, da sie gesundheitlich eingeschränkt war und aus diesem Grund eine Zeit lang bei ihrer Familie wohnte, wodurch sich für sie ein temporärer und ungewohnter Schreibort ergab. Diese körperliche Einschränkung beeinflusst aber auch ihre Möglichkeiten, mit dem Ort zu interagieren und ihren Schreibprozess zu strukturieren. Y erzählt davon, dass ihr Schreiben von vielen Pausen unterbrochen wird, die oft auch eine räumliche Entfernung von der Schreibsituation bedeuten. Wenn sie in eine „Sackgasse“ (I2, Z130) kommt, braucht sie das, um die Gedanken wieder zu sammeln. Wenn sie körperlich fit ist, geht sie auch spazieren oder fährt mit dem Rad; in dieser Situation war das aber nicht möglich. Trotzdem versucht sie, den Ortswechsel in den Pausen zu realisieren: „[D]ann einfach Raum wechseln oder mir einen Tee machen. Sowas. Etwas, was auch nicht unbewusst sagt: ‚Okay jetzt ist Pause.‘“ (I2, Z142 f.)

Ein Bedürfnis von Y ist Ordnung am Schreibtisch, die es ihr erlaubt, ohne Ablenkungen zu arbeiten. Am Arbeitsplatz Ordnung zu schaffen, ist für sie auch oft der Beginn der ‚Schreibsitzung‘:

Ich versuche den Tisch so viel wie möglich zu entleeren und nur die Sachen zu haben, die ich wirklich zum Schreiben brauche, also wenn ich so Notizen hab oder Bücher oder so Materialien, die ich verwende. Aber sonst nix anderes. (I2, Z121)

Interessant ist hier die Trennung in Gegenstände, die entweder zum Schreibprojekt gehören und deswegen auch an den Schreibtisch ‚passen‘, oder eben aus dem restlichen Leben stammen und während dem Schreiben als störend empfunden werden. Es gibt den Wunsch, diese zwei Bereiche – mein Schreibprojekt und mein privates/anderes Leben – getrennt zu halten. Bei der Frage, was sie einem auf den Fotos abgebildeten Schreibtischen als positiv empfunden hat, antwortet Y: „Das ist zum Beispiel ein Ort, wo es weniger Sachen von mir gibt“ (I2, Z242). Auch in Interview 1 kam die Zugehörigkeit von Dingen zu bestimmten Domänen oder Bereichen zur Sprache, als X gefragt wurde, ob er sich vorstellen könnte, auf seiner Arbeits-Tastatur auch Texte für das Studium zu schreiben. Er sagt: „Das wäre sehr komisch. Ahm, weil ich das versuche schon stark zu trennen. (Lange Pause) Wär sicher irgendwie bisschen so als würd es eine andere Person schreiben“ (I1 Z510-512).

Das Bedürfnis nach Ordnung setzt sich in einem Bedürfnis nach Leere fort. Das bezieht sich beispielsweise ein „entleertes“ Schreibtisch (s. oben), aber auch auf menschenleere Räume, die Ruhe und Konzentration ermöglichen: „Ich mag es gerne in der Bibliothek - aber ich habe es am liebsten

wenn ganz wenige Menschen da sind und das wäre so eine leere Bibliothek, wo ich alleine sitze“ (I2, Z215-217). Gleichzeitig ist Y während des Schreibens die soziale Einbindung sehr wichtig. Zum einen tut es ihr gut, wenn ihr Schreibort umgeben ist von Menschen, die ihr Sicherheit geben:

Ich weiß, es gibt jemanden im Nebenraum. Ich kann auch immer wieder einen Ansprechpartner haben. [...] Es geht um die Mitmenschen, also ich bin zu Hause. Das heißt ich habe immer eine Art Unterstützung (I2, Z243-247)

Zum anderen wünscht sie sich die Möglichkeit, mit Freundinnen oder Studienkolleginnen in einen thematischen und fachlichen Austausch zu kommen – auch hier bietet sich für sie die Bibliothek an. Das ist ein gewisser Widerspruch zu dem Bedürfnis nach Leere und Ruhe, Y formuliert es aber eher als Gleichgewicht:

Ja, es ist eigentlich diese Kombination aus irgendwie Leere, aber auch die Möglichkeit einen Austausch zu haben. Das heißt, dass alles aufgeräumt ist, aber idealerweise habe ich auch schnell die Möglichkeit (Pause) einen emotionalen Bezug zu haben, einen Kontakt. (I2, Z257-260)

## Ergebnisse und Diskussion

In diesem Teil der Arbeit stellen wir zuerst unser Kategorienset vor, um ausgehend davon die Ergebnisse in Verbindung mit der Forschungsliteratur zu diskutieren.

### Kategorienset

Nachdem zuerst induktiv und in Einzelarbeit Kategorien aus dem Datenmaterial gebildet wurden, haben wir diese in einem zweiten Schritt zu einem einheitlichen Kategorienset zusammengefasst, welches im Folgenden vorgestellt wird.

Resonanzbeziehung zum Schreibort			
Schreibende:r ist aktiv		Schreibort ist aktiv	
Körperliche Beziehungsebene			
Emotionale Beziehungsebene			
Bedürfnisse an den Ort		Strategie der:des Schreibenden	
Nach „auslassen“	Bewegung	Bewegung	körperliche Betätigung
	Interaktion		Ortswechsel
	Lebendigkeit		
	„Rundum-Sorglos-Paket“		

Nach Gleichgewicht		Kontakt	soziale Interaktion
		Interaktion mit Raum	
Nach Ruhe	Ordnung/Leere	Gestaltung des Schreiborts	aufräumen Objekte bewegen
Nach Sinnhaftigkeit/einem passenden Ort			
Nach Wohlfühlen/Atmosphäre			

Eine Grundlage für die Beschreibung der Beziehung zwischen Schreibenden und Schreibort ist die Annahme, dass beide Parteien in dieser Beziehung aktiv werden können. Indem sich Schreibende von ihrem Schreibort affizieren - berühren lassen und sich responsiv - antwortend zu diesem Verhalten. Wir gehen dabei von der Beobachtung aus, dass in den Interviews häufig Unterschiede zwischen bewusster und unbewusster Ablenkung thematisiert wurden. Ablenkung kann hier als Fokusverlagerung verstanden werden, welche sowohl willentlich als auch unwillentlich hervorgebracht werden kann. Die Teilnehmenden nahmen aktive und bewusste Ablenkungen wie z.B. Pausen, sportliche Betätigungen oder soziale Kontakte als positiv und hilfreich wahr. Im Gegensatz dazu empfanden sie unbewusste und nicht beabsichtigte Ablenkungen als negativ und störend. Wir fassen das als ein wechselseitiges Aktiv-Werden von Schreibenden und Schreibort. Werden bewusst Pausen eingelegt, um z.B. vom Schreibtisch in die Küche zu gehen oder um einen Kaffee zu kochen, ist die schreibende Person in der aktiven Rolle in ihrer Beziehung zum Ort: Sie *lenkt sich ab*. Demgegenüber können störende Geräusche aus dem Nebenraum, eine To-Do-Liste am Tisch, oder eine E-Mail am Computer die Studierenden aus ihrem Fokus reißen. In diesem Zustand wird der Schreibort aktiv und die schreibende Person wechselt in eine passive, erlebende Rolle: Sie *wird abgelenkt*. Als Welt, die dem Subjekt begegnet und es affiziert. Die Kategorien **Schreibende:r ist aktiv** und **Schreibort ist aktiv** erfassen dieses wechselseitige Spannungsfeld. Sie stehen in der Tabelle über den Beziehungsebenen, da sie eine Grundstruktur bzw. -dynamik dieser Beziehungsverhältnisse ausdrücken. Weiter ergaben sich aus den Interviews zwei Ebenen, auf denen die Teilnehmenden Resonanz Erfahrungen wahrnahmen: die **körperliche Beziehungsebene** und die **emotionale Beziehungsebene**.<sup>1</sup>

Die erhobenen Interviews enthalten eine Vielzahl von Bedürfnissen an den Schreibort, die sich oft auch in Kontrast zueinanderstehend widersprechen.

Das **Bedürfnis nach „auslassen“** ist eine Überkategorie, wobei wir das Wort ‘auslassen’ von Y (Interview 2) entnommen haben. Sie meinte damit an unterschiedlichen Stellen ein körperliches Auslassen, d.h. **ein Bedürfnis nach Bewegung**, aber auch ein soziales Auslassen, d.h. **ein Bedürfnis nach Interaktion**, sowie einen Ausgleich zur Schreibaktivität, d.h. ein **Bedürfnis nach einer Lebendigkeit**, wie beispielsweise abends etwas trinken gehen zu können (auch ‚Lebendigkeit‘ wurde in Anlehnung an die Beschreibungen der Interviewten gewählt). Die letzte Unterkategorie **Bedürfnis nach einem „Rundum-Sorglos-Paket“**

<sup>1</sup> Durch den von uns gewählten Begriff “Beziehung” ergab sich auch eine gewisse (sprachliche) Anlehnung an zwischenmenschliche Beziehungen. Indem gefragt wurde, welche *Beziehung* Studierende und Schreibende zu ihrem Schreibort haben, beschränken sich die Antwortmöglichkeiten auf Begriffe, die zwischenmenschliche Beziehungen beschreiben, da für Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt keine zusätzlichen Adjektive existieren.



ist eine Wortschöpfung von X (Interview 1), womit der Interviewte eine Situation meint, in der seine Grundbedürfnisse wie Hunger, Durst und soziale Kontakte von der Umgebung bereitgestellt werden, und er dadurch einen Teil der Anstrengung abgeben und ‚auslassen‘ kann. Auslassen kann somit als Spalt für etwas Fluides stehen.

Die zweite Überkategorie **Bedürfnis nach Ruhe** scheint dem entgegengesetzt zu sein. Die Teilnehmenden wünschen sich einen Ort, der ihnen durch möglichst wenig Ablenkungen Konzentration und Fokus erlaubt. Die Unterkategorie **Bedürfnis nach Ordnung/Leere** spezifiziert dies noch weiter und meint eine räumliche ‚Ruhe‘, die Platz für das Schreiben lässt.

Die Kategorie **Bedürfnis nach Gleichgewicht** beschreibt das Wissen der Interviewten um diese (scheinbare) Widersprüchlichkeit ihrer Bedürfnisse (z.B. gleichzeitiges Bedürfnis nach ‚Lebendigkeit‘ und ‚Leere‘). Beide Teilnehmenden möchten diese Bedürfnisse in einem Gleichgewicht vereinen.

Die Kategorie **Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit/einem passenden Ort** meint Orte, die sich durch ihre Funktion oder Atmosphäre stimmig für die Schreibtätigkeit anfühlen, wie beispielsweise eine Bibliothek. In diesem Sinne ist diese Kategorie mit dem **Bedürfnis nach Wohlfühlen/Atmosphäre** verbunden. Hier gemeint ist sowohl ein körperliches und emotionales Wohlfühlen als auch eine ästhetisch ansprechende Umgebung, die wiederum eine Atmosphäre erzeugen kann, die zur Schreibtätigkeit ‚passt‘.

Aus den in den Interviews angesprochenen Strategien haben wir drei Überkategorien gebildet, die sich wiederum in Unterkategorien ausdifferenzieren lassen.

Die erste Überkategorie **Bewegung** war in beiden Interviews zentral. Zum einen beschrieben die Studierenden **Ortswechsel** als Möglichkeit, um einerseits einen passenden Schreibort auszusuchen und andererseits in einer Pause den Kopf frei zu bekommen, wobei die zurückgelegten Strecken länger (von Zuhause in die Bibliothek) oder kürzer (vom Zimmer in die Küche) sein können. Auch **körperliche Betätigung** wie Liegestütze oder Joggen wurde von beiden als hilfreiche Strategie angesprochen; während diese Strategie nicht direkt mit dem Schreibort zusammenhängt, so beeinflusst dieser, inwiefern körperliche Betätigung überhaupt möglich ist.

Die zweite Überkategorie **Kontakt** meint die **soziale Interaktion** mit den Mitmenschen, sei es über das Thema des Schreibprojekts oder allgemein soziale Kontakte; beides kann für die Interviewten eine positive, sichere und/oder produktive Umgebung schaffen.

Die dritte Überkategorie **Gestaltung des Schreiborts** ist eine weitere Strategie, bei der die Interviewten sehr aktiv in den Raum eingreifen. Einerseits geht es hier um Ordnung Schaffen und **Aufräumen**, andererseits um das **Bewegen von Objekten**, wodurch zum Beispiel Objekte, die nicht zum Schreibprojekt ‚gehören‘, vor dem Schreiben an einen bestimmten Platz auf dem Tisch geschoben werden, um so den Raum aufzuteilen und zu strukturieren.

Abschließend halten wir fest, dass sich diese Kategorien gegenseitig beeinflussen und im direkten Wechselspiel zueinanderstehen. Die Befriedigung der Bedürfnisse an den Schreibort und sich selbst begünstigt die Bildung von Resonanz bzw. einer aktiven Beziehungsgestaltung der Schreibenden zum Ort.

## Diskussion

In der Beziehung zum Schreibort ist die körperliche Ebene vor allem in Interview 2 präsent, womöglich durch den Umstand, dass Y krankheitsbedingt körperlich eingeschränkt war und dadurch auch größere Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt vorhanden war. Der Körper wird auch von Boeglin thematisiert, der die Bedeutung einer guten und angenehmen Haltung für ein positives Schreiberlebnis betont (2012, 25). In Interview 2 geht es jedoch mehr um die körperliche Spürbarkeit von Frustration und Erschöpfung (in diesem Fall Hitze), d.h. eine Erfahrung von Dissonanz in Form von Irritation, wird körperlich spürbar; solche Aspekte werden in der von uns einbezogenen schreibwissenschaftlichen Literatur nicht diskutiert. Rosa jedoch misst dem Körper als „Instrument und Ressource“ (2016, 165) der Mensch-Welt Beziehung große Bedeutung zu; er ist einerseits das Werkzeug, mit dem der Mensch mit seiner Umwelt in Verbindung tritt, mit dem er sie formen und beeinflussen kann, andererseits wird er selbst ebenso zum „Objekt der Gestaltung“ (ebd.). In einer sich beschleunigenden Welt, indem der Mensch und sein Körper leistungs- und funktionsfähig sein müssen, ist gerade letzterer immer größerer Belastung ausgesetzt, wobei es der Körper ist, der dem Menschen schließlich die Grenzen seiner Belastbarkeit aufzeigt. Rosa schreibt: „Spätmoderne Subjekte neigen dazu, Raubbau an ihren körperlichen Ressourcen zu betreiben, was sich unter anderem daran ablesen lässt, dass sie sich nur noch (oder erst) durch ihren Körper stoppen lassen“ (ebd., 168). Gerade in Anbetracht einer solchen Körperbeziehung wäre es wünschenswert, auch in der Schreibwissenschaft und -didaktik den Schreibprozess nicht nur als kognitiven sondern auch als körperlichen Vorgang zu beforschen, und Schreibende dazu ermutigen, die Bedürfnisse und Signale ihres Körpers zu berücksichtigen.

Eine emotionale Beziehungsebene zeigt sich bei beiden Teilnehmenden, jedoch auf unterschiedliche Weise. Bei X erkennt man eine Beziehung zu verschiedenen Objekten am Schreibort, von denen er fast wie von alten Freunden spricht; sie haben teilweise eine Geschichte, manche verwendet er besonders gerne. Bei Y zeigt sich die emotionale Beziehung zum Schreibort subtiler, indem sie immer wieder die Zugehörigkeit bestimmter Dinge zu unterschiedlichen Sphären ihres Lebens – das Private, das Studium, die Arbeit – betont. Es zeigt sich, dass für beide Teilnehmende viele Objekte nicht einfach nur existieren, sondern ein Bezug zu ihnen existiert und bestimmte Dinge mit ihnen verbunden werden, was wiederum beeinflusst, wie geeignet sie für verschiedene Schreibprojekte sind. Dieses Gerichtetsein zu Objekten beschreibt Rosa als „*entfremdete* Formen der Beziehung [...], welche die Dingwelt ‚starr und stumm‘ werden lassen könne, aber eben auch *resonante* Formen, in denen sie zu ‚singen‘ beginnt“ (Rosa 2016, 387, Hervorhebungen im Original), welche für ihn durchaus „*alltägliche* Beziehungsweisen“ (ebd., 389) darstellen. Auch wenn die Interviewten andere Ausdrücke und ‚Framings‘ für ihre Beziehung zu verschiedenen Objekten gewählt haben, so ermöglicht Rosas Ansatz eine feinfühlig und differenzierte Einbeziehung der Dingwelt in Schreiberfahrungen. Diese Beziehung zu den Dingen eines Ortes wird in der schreibwissenschaftlichen Literatur ebenfalls wenig thematisiert; eine Ausnahme bildet die kreative Schreibübung von Zenhagen & Peters (2019), bei der die Aufgabe ist, aus Perspektive eben jener Objekte zu schreiben, wieso diese einen selbst beim Schreiben brauchen. Ausgehend von unseren Ergebnissen sind wir der Meinung, dass solche ‚unkonventionellen‘ Zugänge in der Schreibdidaktik großes Potenzial haben.

Im Vergleich beider Interviews ist es spannend, dass die soziale Komponente so viel Raum einnimmt.

Für beide Teilnehmer:innen ist der Austausch mit anderen einerseits sehr fruchtbar und anregend, andererseits besteht auch ein Bedürfnis nach Ruhe und Ungestörtheit. Die Erzählungen der Schreiborte malen ein Bild von Räumen, die quasi durchlässig sind für soziale Kontakte von ‚außen‘ und in diese eingebettet sind, während sie gleichzeitig auch eine Rückzugsmöglichkeit bieten sollen.

Ebenfalls interessant ist der Aspekt der Bewegung, der in beiden Interviews zur Sprache kam und auch in der Ratgeberliteratur erwähnt wird (Esselborn-Krumbiegel, 2021, 31 f.; Wolfsberger, 2021, 171). Es zeigt sich hier das Bedürfnis, den (körperlich) statischen Schreibprozess aufzubrechen und dynamischer zu machen und dadurch auch „externe Ideen zu fange[n]“ (I2, Z132f.).

In der Schreibdidaktik werden Ablenkungen am Schreibtisch meist als negativ und konzentrationsstörend verstanden. Die Interviews allerdings zeigten, dass Ablenkungen sehr wohl hilfreich sein können, sofern sie aktiv den Schreibenden initiiert und dadurch in gewissem Maße auch kontrolliert werden. Das Zusammenspiel von Ablenkung und konzentrierten Arbeitsphasen sowie Interaktion und Ruhe stellt wie die Reflexion einen ständigen Prozess dar und muss von Schreibenden immer berücksichtigt werden. Hier ist es sehr interessant, dass spezifischen Schreiborte die Art und Länge von Pausen und Ablenkungen strukturieren können. Y erklärt: „Ich sag, ‚Ich mach mal ein bisschen Pause‘, und dann wird die Pause zu Hause viel länger, weil ich was zu tun habe. Und wenn ich in der Bibliothek sitze, dann ist die Pause wirklich nur so die Zeit eines Kaffees“ (I2, Z231-233).

Gerade das von beiden Teilnehmenden geäußerte Bedürfnis nach Gleichgewicht zeigt sehr klar, dass ein passender und funktionierender Schreibtisch die Befriedigung verschiedener und teilweise widersprüchlicher Bedürfnisse ermöglichen muss. Hier lässt sich gut an die Forschung von Krinninger et al. anschließen, die in ihrer beobachtenden Untersuchung beschreiben, wie Familien während der Einschulung auch ihre familialen Räume verändern und anpassen, um eben explizit Raum für Schule und Lernen zu schaffen, in dessen Zentrum der Schreibtisch steht. Dabei stellt es sich für die Familien aber immer wieder als Herausforderung dar, diese gewünschte Trennung von „Spielkindheit und Schulkindheit“ (Krinninger et al. 2017, 148) aufrechtzuerhalten, und der Schreibtisch endet oft als multifunktionaler und dynamischer Ort, sodass Krinninger et al. vom Schreibtisch als „widerständiges Objekt“ (ebd., 151) sprechen. Dieser ‚Widerstand‘ kam in den Interviews immer wieder zur Sprache, eben gerade in jenen Momenten, in denen der Raum des Schreibtisches durchlässig wird und seine temporäre Abgrenzung verliert. In Interview 1 beschreibt der Befragte beispielsweise, wie er sich von einem lustigen Beisammensein in einer Gruppe zurückzieht, eine Freundin aber kurz darauf während seinem Schreibprozess in sein Zimmer „hereinschneit“ (I1, Z148) und ihn überreden möchte, etwas zu unternehmen. Während er entschlossen ist, bei seinem Schreibprojekt und am Schreibtisch zu bleiben, bittet er sie, mit ihm einige Punkte zu diskutieren und zu interpretieren, was ihm wichtige Impulse gibt. Während der Ort also seine Funktion des Schreib- bzw. Arbeitsraumes beibehält, wird er von einem solitären Ort zu einem sozialen – der versuchte Rückzug ‚scheitert‘, was aber schlussendlich trotzdem eine positive Situation für X hervorbringt. Eine wichtige Erkenntnis dieser Arbeit war es, solche Momente nicht direkt als positiv/negativ oder hilfreich/störend zu bewerten, sondern genauer auf die hier aufeinandertreffenden Bedürfnisse und Möglichkeiten zu achten.

Allgemein hat sich, ebenfalls in Übereinstimmung mit der Forschungs- und Ratgeberliteratur (Prior &

Shipka, 2003; Boeglin, 2012; Krinninger et al. 2017; Römmer-Nossek, 2017; Wolfsberger, 2021) gezeigt, dass Schreiborte Ansatzpunkte für die aktive Gestaltung und Selbstorganisation des Schreibprozesses bieten, und dass die befragten Studierenden verschiedene eigene Strategien kennen, um ihre Schreiborte für sich passend und funktionierend zu gestalten. Gleichzeitig war die vertiefte Reflexion im Zuge der Teilnahme an diesem Projekt für sie hilfreich, sich ihrer Bedürfnisse noch besser bewusst zu werden und Ideen für die zukünftige Auswahl und Gestaltung ihrer Schreiborte zu gewinnen. Techniken und Medien der Subjektivierung, also Reflexionstechniken, können laut Moser und Strätling die Selbstformung des Subjekts hervorbringen und dadurch Selbstverhältnisse aufzeigen sowie strukturierende Parameter wie „Raum- und Zeitstrukturen, aber auch die Konfiguration von Regelvorgabe und Wahlmöglichkeit“ verändern und modifizieren (Moser & Strätling, 2019, 16). Durch Subjektivierungsprozesse, der Gewährwerdung eigener Wünsche und Bedürfnisse lässt sich Handlungsmacht entwickeln. Diese befördert die Selbstwirksamkeitserwartung, welche als Grundbedingung dient, sich selbst als schreibendes Subjekt resonant zu den Objekten im Schreibort als begehrenden Weltausschnitt in Bezug setzen zu können (vgl. Rosa, 2016).

## Conclusio

In der Conclusio möchten wir abschließend noch einmal auf die Forschungsfragen eingehen, unsere Ergebnisse zusammenführen, offen gebliebene Fragen erläutern und einen Ausblick für weitere Forschungsmöglichkeiten geben.

Unsere zu Beginn gestellten Forschungsfragen waren:

1. Welche Beziehung haben die befragten Studierenden zu ihrem Schreibort und wie prägt sich diese Beziehungsgestaltung aus?
2. Welche Bedürfnisse werden an den eigenen Schreibort gestellt und welche Handlungen werden umgesetzt, um diese sicherzustellen?

(1) Bei der Auswertung und Diskussion der Interviews stellte sich für uns heraus, dass die Frage nach der Art der Beziehung zum Schreibort (allgemein) schwer zu beantworten ist. Die Teilnehmenden haben keine ‚freundschaftliche‘ oder ‚professionelle‘ Beziehung zu ihren Schreiborten. In beiden Interviews wurde jedoch deutlich, dass sich zwischen den Schreibenden und ihren Schreiborten eine Resonanzbeziehungsebene aufspannt, in der beide aktiv werden können. Betreffend der Beziehungsausgestaltung lassen sich sowohl eine körperliche als auch emotionale Beziehungsebene beschreiben, zu/in welchen sich die Schreibenden verorten/positionieren und reflektieren können. Die Betrachtung der eigenen Bedürfnisse, ermöglicht Schreibenden eine differenziertere ressourcenorientierte Handlungsfähigkeit im Aktivwerden – dem responsiven Antworten.

(2) Schreibende haben verschiedene und teilweise entgegengesetzte Bedürfnisse an ihren Schreibort: die Möglichkeit von Bewegung und Interaktion, Lebendigkeit, Umsorgt-Werden, Ruhe, Ordnung, Sinnhaftigkeit, generelles Wohlfühlen und eine gute Atmosphäre. Außerdem möchten sie entgegengesetzte Bedürfnisse in einem Gleichgewicht vereinen können. Die Strategien, die sie einsetzen, um diese Bedürfnisse zu erfüllen, sind körperliche Betätigung, Ortswechsel, soziale Interaktion, Interaktion mit dem Raum und den Schreibort gestalten.

Durch das offene und explorative Forschungsdesign war es möglich, den Schreibort aus einer relativ unkonventionellen Perspektive zu erforschen und die Teilnehmenden aktiv an der Forschung zu beteiligen. Den Bezug zwischen Schreibenden und Schreibort als Beziehung zu fassen hat eine spannende und bis jetzt in der Schreibforschung noch nicht umfassend erkundete Perspektive ermöglicht, die dem Schreibort die notwendige Wichtigkeit und Präsenz im Schreibprozess zuspricht und ihn als aktiven Teil einer Beziehung gewissermaßen ernst nimmt. Das eröffnet neue Betrachtungsweisen, die sowohl für die Forschung als auch für die Schreibdidaktik wertvoll sind, da eine umfassende Beschäftigung mit dem Thema möglich wird und dadurch neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten entstehen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schreibende und ihrem individuellen Schreibort lässt sich auf viele verschiedene Arten ausführen. Diese Arbeit ist ein erster Versuch anhand theoretischer Konzepte und sowohl eigener als auch ausgelagerter Datenerhebung auf das Thema einzugehen. Was in diesem Projekt nicht möglich war, ist eine größere Untersuchung, um auch repräsentative Ergebnisse zu erzielen; dies wäre eine spannende Herausforderung für zukünftige Projekte. Als Ausblick für weitere Forschungsvorhaben wäre es interessant, einzelne Aspekte wie die emotionale und körperliche Beziehungsebene oder den Aspekt der Bewegung genauer zu untersuchen.

Ebenso lässt sich das Konzept einer Schreibender-Schreibort Beziehung weiterverfolgen, gerade in einer kreativen Auseinandersetzung im Bereich des Schreibmentoring und der Schreibdidaktik allgemein. Hierbei wäre das Miteinbeziehen der Komponenten Selbstwirksamkeitserwartung und Moment der Unverfügbarkeit im Kontext auf die eigenen Schreibprojekte spannend, um tiefere Einblicke in Resonanzverfahren zu generieren.

Auch von Interesse wäre unter den eben genannten Aspekten - Schreiborte als "Enabling Spaces" zu denken, in denen Potential für tripple-loop-learning Erfahrungen liegt und sich über den Prozess des Schreibens zeigt.

## Literatur

Boeglin, M. (2012). *Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt : Gelassen und effektiv studieren* (2. Aufl.). UTB GmbH W. Fink.

Bublitz, H., Marek, R., Steinmann, C. L., & Winkler, H. (2010). *Automatismen*. Einleitung In: Bublitz, H., Ecker, G., Eke, N., Keil, R., & Winkler, H. (2010). *Automatismen*. München: Fink.

Dengscherz, S. (2017). Retrospektive Interviews in der Schreibforschung. In Brinkschulte, M. & Kreitz, D. (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 139-158). wbv Verlag.

Dengscherz, S. (2020). Perspektiven auf Schreibsituationen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell für professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. In Knaller, S., Pany-Habsa D. & Scholger M. (Hrsg.), *Schreibforschung interdisziplinär: Praxis - Prozess - Produkt* (S. 49-64). transcript Verlag.

Elbow, P. (1998). *Writing with power. Techniques for mastering the writing process* (2nd ed.). Oxford University Press.

Esselborn-Krumbiegel, H. (2021). *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben* (6., aktualisierte Auflage.). Brill Schöningh.

Hackl, C. & Hubert, M. (2020). Schreibtisch am Stand : Studentische Arbeitsplätze und Schreibumgebungen. ZISCH Zeitschrift für Interdisziplinäre Schreibwissenschaft, 2 (2020), S. 5-25.

Klimke, D., Lautmann, R., Stäheli, U., Weischer, C., & Wienold, H. (2020). *Lexikon zur Soziologie*.

Kluge, M. (2019). Schreibtisch. In Hasse, J. & Schreiber, V. (Hrsg.), *Räume der Kindheit: Ein Glossar* (S. 278 -283). transcript Verlag. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Knaller, S. (2020). Emotions and the Process of Writing. In Jandl, I., Knaller, S., Schönfellner, S. & Tockner, G. (Hrsg.), *Writing Emotions: Theoretical Concepts and Selected Case Studies* (S. 17-28). transcript Verlag.

Krinninger, D., Kesselhut, K. & Kluge, M. (2017). Schreibtisch. Maltisch. Abstellisch. Empirische und theoretische Perspektiven auf die Materialität familialer Pädagogik. In Tervooren, A. & Kreitz, R. (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (139-156), Verlag Barbara Budrich.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage.). Beltz.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.

Moser, C. & Strätling, R. (2016). *Sich Selbst Auf's Spiel Setzen*. BRILL.

Ponge, F. (2014). Der Tisch. In Engelhorn, K. & Hackenschmidt, S. (Hrsg.), *Möbel Als Medien*. Transcript Verlag. S. 199-228. Web.

Prior, P. & Shipka, J. (2003). Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity. In: Bazerman, C., & Russell D. (Eds.). *Writing Selves, Writing Societies*. S. 180-238. WAC Clearinghouse.

Reicher, H. (2020). Photovoice. In Huber, & Froehlich, D. E. (Hrsg.), *Analyzing Group Interactions*. Taylor and Francis.

Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.

Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik : wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Auflage.). Beltz.

Römmer-Nossek, B. (2017). *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: an Enactivist Perspective*. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien, Österreich.

Scheuermann, U. (2016). *Schreibdenken* (3. Ausgabe). utb GmbH.

Wiede, W. (2014): *Subjekt und Subjektivierung*. Zeitgeschichte Digital.

Wolfsberger, J. (2021). *Frei geschrieben* (5. Ausgabe) utb GmbH.

Zenhagen, J. & Peters, N. (2019). Was einen so alles beim Schreiben braucht. In Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik : Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*. Verlag Barbara Budrich, 19-24.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 10 (2024)

ISSN 2709-3778