ZISCH

zeitschrift für interdiszipinäre schreibforschung

Ausgabe 12/2025

Junge Schreibwissenschaft

Vivian Grabowski, Tom Kliche: Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von First Generation Students beim Verfassen wissenschaftlicher Schreibprojekte. Eine qualitative Interview-Studie

Severin Mittermayer: Scanning texts and orthographic proofreading as a measure for cognitive control? A perspective on cognitive control in cognitive writing models

GewissS

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

Impressum

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

Für den Inhalt verantwortlich
Center for Teaching and Learning
Universitätsstr. 5
1010 Wien
ctl@univie.ac.at

Chefredaktion
Erika Unterpertinger, MA
Lina Theiß, MA

Herausgeber*innen der Rubrik "Interdisziplinäre Schreibwissenschaft"
SIG Schreibforschung der GewissS

Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Rubrik "Junge Schreibwissenschaft"
Klara Dreo, MA
Erika Unterpertinger, MA

Kontakt: zisch.ctl@univie.ac.at

Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrektorat
Erika Unterpertinger, Johanna Lindner

Layout
Felice Gotthardt, Erika Unterpertinger

Visuelle Gestaltung
Klara Dreo

Herausgegeben vom Center for Teaching and Learning der Universität Wien, präsentiert dieses Journal die Ergebnisse, die Schreibmentor*innen in zwei bis drei Semestern intensiver Beschäftigung mit Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Schreibens im Rahmen des Erweiterungscurriculums "Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen – Ausbildung von Schreibmentor*innen" an der Universität Wien erarbeitet haben, sowie freie Einreichungen von Forschenden, die vom jeweiligen Herausgeber*innenteam der Rubrik "Interdisziplinäre Schreibwissenschaft" gemeinsam mit der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) betreut werden.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung erscheint zweimal im Jahr.
Die Rubrik **"Interdisziplinäre Schreibwissenschaft"** wird durch ein Double-Blind-Peer-Review-Verfahren inhaltlich geprüft, die Rubrik "**Junge Schreibwissenschaft**" durch ein offenes Peer-Review-Verfahren im Rahmen der Lehrveranstaltung "Akademisches Schreiben vermitteln und beforschen".

ISSN 2709-3778

Editorial: Rubrik "Junge Schreibwissenschaft"

Die Rubrik **„Junge Schreibwissenschaft"** zeigt wie in jeder Ausgabe die Breite der Interessen der Schreibmentor*innen im Erweiterungscurriculum „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen". In dieser Ausgabe geben eine Gruppe und ein Schreibmentor, der allein gearbeitet hat, Einblick in ihre Forschungsprojekte.

Vivian Grabowski und Tom Kliche beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Frage danach, welche Ressourcen First-Generation-Students beim wissenschaftlichen Schreiben zur Verfügung haben und vor welche Herausforderungen sie gestellt sind. Dabei legen sie gezielt den Fokus auf die Perspektiven und Handlungsspielräume der Studierenden und geben Einblick in ihre vielfältigen Strategien: Sie wählen ihr soziales Umfeld bewusst aus, setzen Grenzen gegenüber Lehrenden, nutzen KI als Schreibhilfe und begreifen wissenschaftliches Schreiben als Möglichkeit, dominante wissenschaftliche Paradigmen kritisch zu hinterfragen.

Severin Mittermayer hat sich in seiner Literaturarbeit mit Komponenten kognitiver Kontrolle auseinandergesetzt, die auf kognitive Modelle des Schreibens wie jenes von Hayes & Flower (1980) übertragen werden können. Hierbei stellt er eine Verbindung zwischen dem Stroop Word Colour (Switching) Task und dem überfliegenden Lesen sowie Korrekturlesen her.

Erika Unterpertinger und Lina Theiß
für die Redaktion

Inhaltsverzeichnis

Junge Schreibwissenschaft

Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von First Generation Students beim Verfassen wissenschaftlicher Schreibprojekte. Eine qualitative Interview-Studie
Vivian Grabowski, Tom Kliche (Universität Wien) 5

Scanning texts and orthographic proofreading as a measure for cognitive control? A perspective on cognitive control in cognitive writing models
Severin Mittermayer (University of Vienna) 27

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung

Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von First Generation Students beim Verfassen wissenschaftlicher Schreibprojekte

Eine qualitative Interview-Studie

Vivian Grabowski, Tom Kliche (Universität Wien)
Betreuerin: Erika Unterpertinger (Universität Wien)

Abstract:
Dieses Paper untersucht die Ressourcen und Herausforderungen von First-Generation-Students (FGS) an der Universität Wien im Kontext wissenschaftlicher Schreibprojekte. Während sich bisherige Forschung zu FGS vorwiegend auf den US-amerikanischen Raum beschränkt und häufig einer defizitorientierten Logik folgt, legt diese qualitative Studie den Fokus auf die Perspektiven und Handlungsspielräume der Studierenden selbst. Mittels konstruktivistischer, induktiver Analyse nach Clark und Brown (2006) wurde ein Fokusgruppen-Interview mit FGS ausgewertet. In den Ergebnissen zeigt sich, dass FGS zu Beginn ihres Studiums mit einem Gefühl der Unterlegenheit kämpfen, was sich in Perfektionismus und einem ausgeprägten Bedürfnis, sich zu beweisen, äußert. Zudem erschweren materielle Voraussetzungen und der damit verbundene Zeitmangel das Schreiben. Gleichzeitig entwickeln FGS jedoch vielfältige Strategien: Sie wählen ihr soziales Umfeld bewusst aus, setzen Grenzen gegenüber Lehrenden, nutzen KI als Schreibhilfe und begreifen wissenschaftliches Schreiben als Möglichkeit, dominante wissenschaftliche Paradigmen kritisch zu hinterfragen. Die vorliegende Studie trägt zu einer ressourcenorientierten Perspektive auf FGS bei und eröffnet neue Zugänge für die wissenschaftliche Arbeit mit FGS.

Keywords: First Generation Students, wissenschaftliche Schreibprojekte, qualitative Interview-Studie, Ressourcen, Herausforderungen

Empfohlene Zitierweise:
Grabowski, V., & Kliche, T. (2025): Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von First Generation Students beim Verfassen wissenschaftlicher Schreibprojekte. Eine qualitative Interview-Studie. **zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 12, 5-26. DOI: https://doi.org/10.48646/zisch.251201**

Lizensiert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz 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

Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von First Generation Students beim Verfassen wissenschaftlicher Schreibprojekte

Eine qualitative Interview-Studie

Vivian Grabowski, Tom Kliche (Universität Wien)

Einleitung

Universitäten in westlichen, demokratischen Ländern verstehen sich als Orte des Lernens, Austauschs und der Diversität. Dennoch fällt besonders der Einstieg in den universitären Alltag, die damit verbundene Selbstorganisation sowie der Modus des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns schwer (Leidenfrost et al., 2009; Mir et al., 2013). Studierende sind keine homogene Masse, sondern werden auf unterschiedliche Weisen von verschiedenen, teils überlappenden Diskriminierungsdimensionen erfasst und eingeschränkt. Dazu können beispielsweise Gender, Erstsprache, chronische Krankheiten, eine Migrationsgeschichte sowie ihre soziale und geographische Herkunft gehören. Insbesondere das Erlernen und Einfinden in fachspezifische Wissenschaftssprachen, akademische Diskurse und die Produktion von eigenen wissenschaftlichen Schreibprojekten können für Studierende aus akademischen Milieus unverhältnismäßig leichter sein als für andere. Daher soll dieser Artikel eine intersektionale Analyse der Erfahrungen sogenannter „First Generation Students“ (FGS) mit dem wissenschaftlichen Arbeitsprozess bieten. Wir lehnen einen defizitorientierten Forschungsansatz ab und wollen mittels Yossos (2005) Community Cultural Wealth Theory sowie Knappiks Subjektivierungstheorie die Kompetenzen und Ressourcen von FGS fokussieren. Dazu haben wir ein qualitatives, induktives Forschungsdesign gewählt und ein Fokusgruppen-Interview mit FGS organisiert. Eine solche Studie wurde in Österreich noch nie durchgeführt, daher wollen wir mit diesem Artikel diese Forschungslücke aufzeigen und Anknüpfungspunkte für zukünftige Studien liefern.

Außerdem sehen wir in dieser Arbeit eine Chance, kanonische akademische Arbeitsweisen zu hinterfragen und Ergebnisse unserer Forschung auch auf der formellen Ebene der Arbeit zu reflektieren. Daher wollen wir beispielsweise keinen linearen Erkenntnisprozess suggerieren, sondern die Prozesshaftigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens hervorheben. Wir rekonstruieren im Aufbau dieses Artikels unsere Vorgehensweise und legen offen, an welchen Stellen sich unsere initiale Herangehensweise als unproduktiv herausgestellt hat und wie wir mit diesen Herausforderungen umgegangen sind.

Zunächst erläutern wir im theoretischen Teil, wie und warum wir den Begriff First Generation Students verwenden. Dann gehen wir auf die bestehende US-Literatur zu den Erfahrungen von FGS mit wissenschaftlichen Schreibprojekten ein, da wir trotz der kulturellen Unterschiede zwischen den USA und Österreich überraschend viele Parallelen mit unseren Ergebnissen feststellen konnten und erläutern schließlich Yossos (2005) Community Cultural Wealth Theory. Im empirischen Teil beschreiben wir unser Forschungsdesign, präsentieren unsere Ergebnisse und beziehen uns auf Knappiks (2018)

Subjektivierungstheorie, um diese zu kontextualisieren. Im Diskussionsteil erörtern wir die Limitationen unserer Arbeit, vergleichen die Erfahrungen unserer Teilnehmenden mit der Forschung aus den USA und fassen in der Conclusio schließlich unsere Forschung zusammen.

Theoretischer Teil

Wer sind First Generation Students?

Ein Großteil der Forschung zu FGS stammt aus den USA, Deutschland, dem Vereinigten Königreich und Kanada (Lessky 2023, 41). Die Konzeptualisierung und Operationalisierung des Begriffs variieren jedoch stark, sodass eine einheitliche Definition nicht existiert (Peralta, & Klonowski, 2017, 630). Auch wird der Begriff zunehmend synonym mit „working-class student" verwendet oder mit der Formulierung „First-Generation and Economically Marginalized College Students" (FGEM) um die ökonomische Diskriminierungsdimension erweitert (Garriott 2022, 81).

Und auch im österreichischen Raum, in welchem First Generation Students als Forschungsthema nur langsam an Relevanz gewinnen, existieren verschiedene Begriflichkeiten und Zugänge. So untersucht Boór (2022) „First Generation Students", während Lessky (2023), Lessky et. al (2021) und Lessky & Unger (2023) die Formulierung „First-in-Family Studierende" verwenden. Damit sollen auch studierende Geschwisterkinder berücksichtigt werden, da sich die First Generation-Definition nur auf die Eltern der studierenden Person bezieht. Wir entscheiden uns jedoch gegen die First-in-Family Bezeichnung, da diese Menschen exkludiert, die nicht in ‚traditionellen' Familienkonstellationen aufgewachsen sind. Bei der Operationalisierung des Konzepts haben wir daher die Formulierung „Studierende, die als erste in ihrem Haushalt studieren", verwendet. Dadurch werden Studierende, deren Eltern ihr Studium abgebrochen haben, tendenziell exkludiert, da davon auszugehen ist, dass ein zumindest geringfügiger Wissensstand über akademische Umfelder existiert. Trotzdem haben wir in unserer Aussendung auch explizit Teilnehmende aufgefordert, die sich aus verschiedenen Gründen selbst als FGS bezeichnen. Studierende, die keinen bis kaum Kontakt zum Elternteil mit einem universitären Abschluss hatten oder deren Elternteil, wie im Fall von Boór (2022) den Abschluss in einem realsozialistischen System gemacht hat, wurden ebenso zur Teilnahme eingeladen.

Den Begriff „First Generation Student" nutzen wir aufgrund seiner Dominanz innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zwar in unserem Forschungsprojekt, doch behalten uns vor, ihn zu kritisieren. Mit unserer intersektionalen Analyse sollen auch die Limitationen des FGS-Begriffs erkundet werden, da diese Diskriminierungsdimension allein nicht ausreicht, um die Komplexität der verschiedenen Identitäten zu erfassen. Bei FGS handelt es sich um eine heterogene Übergruppe, innerhalb derer verschiedene Unterdrückungsmechanismen wie unter anderem Rassismus, Klassismus und Sexismus wirken, sodass verschiedene Individuen unterschiedlich stark diskriminiert werden (Garriott 2020). Wir möchten mit unserer Forschung keine neuen Begriffe etablieren und versuchen, neue Kategorisierungen zu finden, sondern zielen darauf ab, die verschiedenen Lebensrealitäten der Teilnehmenden in ihrer Komplexität nachvollziehbar zu machen.

First Generation Students und wissenschaftliche Schreibprojekte

Es existieren verschiedene Definitionen wissenschaftlicher Schreibprojekte: Das Handbuch für wissenschaftliches Arbeiten der Theater-, Film- und Medienwissenschaft nennt beispielsweise Essays, Thesenpapiere, Exposés, Rezensionen und Kritiken, Seminararbeiten sowie Bachelorarbeiten, aber auch die Textsorte Lesekarte, die in anderen Studienrichtungen nicht verwendet wird. Wissenschaftliche Schreibprojekte sind also studiengangabhängig und divers; eine universelle Norm gibt es nicht.

Die qualitative Forschung zu den Erfahrungen von FGS mit wissenschaftlichen Schreibprojekten an der Universität beschränkt sich auf Forschung aus den USA. Die Erfahrungen von FGS an der Universität im Allgemeinen wurden bereits ein wenig untersucht, doch das Thema wissenschaftliches Arbeiten als solches erhielt dabei kaum Beachtung. So erforscht Lessky (2023) die Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family (FiF)-Studierenden in Wien; Lessky und Unger (2022) widmen sich ebenfalls dem Thema Erwerbstätigkeit und untersuchen, inwiefern österreichische FiF-Studierende oder Studierende bestimmter Studienrichtungen über ein höheres Beschäftigungsausmaß verfügen als andere. Lessky, Nairz-Wirth und Feldmann (2021) dagegen untersuchen die Erfahrungen von FiF-Studierenden beim Studienbeginn an österreichischen Universitäten. Nairz-Wirth, Feldmann und Spiegl (2017) wollen Gründe für den Studienabbruch ermitteln und erforschen dies im Zusammenhang mit FGS. Boòr (2023) verfasste ihre Masterarbeit zu den Erfahrungen von FGS an öffentlichen Universitäten in Österreich.

Die relevanten Artikel aus den USA fokussieren entweder die Perspektive der Lehrenden, indem sie Vorschläge für einen produktiveren Umgang mit FGS in der Lehre erarbeiten oder untersuchen die Wahrnehmung und Subjektivierungsprozesse der betreffenden Studierenden als Schreibende an der Universität.

Die Studienergebnisse variieren jedoch hinsichtlich der Einstellung der Studierenden zum Befolgen von Regeln an Colleges und Universitäten. Einige FGS sehen in der wissenschaftlichen Praxis die Chance, mit etablierten Normen zu brechen, während andere sich stark an akademischen Konventionen orientieren und hauptsächlich versuchen, Fehler zu vermeiden (Jorgensen 2016). Nancy (2016) zufolge bezeichnen FGS sich selbst zwar eher selten als „writer“, doch sie sind selbstbewusster hinsichtlich ihrer Fähigkeiten als Schreibende und orientieren sich weniger an externen Erwartungen als Nicht-FGS-Studierende.

Park (2023) forschte mit Black FGS of colour in den USA und entdeckte ebenso, dass die Studienteilnehmer*innen eher persönlich schreiben, unerwartete oder kontroverse Positionen einnehmen und verschiedene Diskurse miteinander verschmelzen lassen. Die Studierenden nutzten translinguale Ansätze und verbanden verschiedene Arten von Wissen, wodurch sie „wissenschaftliches Schreiben als monolithisches Konzept“ in Frage stellen (Park, 2023, 244). Park verknüpft dies mit Konzepten der Identitätsbildung, Ausbildung von Handlungsfähigkeit und dem wachsenden Bewusstsein als schreibende Person. Black FGS of colour können am College ein Bewusstsein für das Schreiben als eine Praxis, mit „persönlichen (identitätsbasierten), sozialen und ideologischen Dimensionen, die beeinflussen, was und wie man schreibt“ (Park, 2023, 238) entwickeln.

Als Black FGS of colour kann dies beispielsweise bedeuten zu realisieren, dass man für eine mehrheitlich weiße Leser*innenschaft schreibt. Auch lernten FGS „von und für sich selbst, jedoch auf eine Weise, die zugleich den Erwartungen der Professor*innen entsprach“ zu schreiben (Park, 2023, 244). Sie erfüllten also nicht nur den Arbeitsauftrag, sondern begriffen die Schreibaufgabe als Chance, sich zu artikulieren und gehört zu werden. Außerdem lernten Black FGS of colour, ihre Identität strategisch zu nutzen, indem sie sich Professor*innen gegenüber als FGS bezeichneten, um zum Beispiel detailliertes Feedback auf enttäuschende Noten zu bekommen (Park, 2023).

Park versteht die Identitäten der Studierenden nicht als problematisch für einen üblicherweise gewünschten ‚rationalen‘ und ‚unpersönlichen‘ wissenschaftlichen Schreibstil, sondern betrachtet die gelebte Erfahrung der Black FGS of colour als Ressource, die neue Perspektiven und Zugänge ermöglicht. Ives & Castillo-Montaya (2020) teilen diese Ansicht und sprechen sich in ihrer Metastudie gegen das innerhalb der Literatur dominierende defizitorientierte Verständnis von FGS aus. Häufig wird von FGS erwartet, sich an hegemoniale Verständnisse von akademischer Leistung anzupassen, wodurch die Stärken und Ressourcen von FGS bereits durch das Forschungsdesign ignoriert werden. Die Autorinnen raten Lehrenden, das Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Klassenraums zu stärken, die „gelebten Erfahrungen von FGS miteinzubeziehen und explizit auf Ressourcen und Hilfsmittel hinzuweisen, die bei der Navigation des universitären Alltags helfen” (Ives & Castillo-Montaya, 2020, 168). Sie sehen darin das Potential, langfristig die „akademische Kultur zu transformieren, die sie [FGS] von vornherein ausgrenzt“ (Ives & Castillo-Montaya, 2020, 168).

Mit dieser Studie möchten wir die Erfahrungen von FGS der Universität Wien mit dem wissenschaftlichen Arbeiten mit einem Ansatz untersuchen, der die Stärken der Studierenden fokussiert, wie er von Ives & Castillo-Montaya (2020) vorgeschlagen wird. Da eine solche Studie in Österreich noch nie durchgeführt wurde, wollen wir mit diesem Artikel diese Forschungslücke aufzeigen und Anknüpfungspunkte für zukünftige Studien liefern.

Community Cultural Wealth Theory (Yosso, 2005)

Als theoretischer Hintergrund der Arbeit sollte die Community Cultural Wealth Theory von Yosso (2005) dienen. Die Theorie liegt in der Critical Race Theory begründet und Yosso setzt in ihr den Schwerpunkt darauf, defizitäre Logiken klassischer Theorien und Modelle zu kritisieren und zu überwinden. Konkret kritisiert Yosso Bourdieus Konzeption der Kapitalsorten und die damit einhergehende Annahme, dass einige soziale Gruppen kulturell wertvolles Kapital besitzen, während andere soziale Gruppen durch das Nicht-Vorhandensein kulturellen Kapitals definiert werden. In Konsequenz dieser Annahme fokussieren sich Universitäten darauf, Studierende dabei zu unterstützen diese dominanten Fähigkeiten zu erlangen, anstatt sie in ihren spezifischen Stärken zu fördern. Entgegen dieser Logik konzeptionalisierte Yosso folgende Kapitalsorten marginalisierter Gruppen: „aspirational, navigational, social, linguistic, familial and resistant capital” (Yosso, 2005, 69). Aspirational Capital bezieht sich auf die Fähigkeit, Hoffnungen und Träume trotz institutioneller Hürden aufrecht zu erhalten, während sich Linguistic Capital auf Fähigkeiten bezieht, die durch Mehrsprachigkeit erworben werden. Familial Capital beschreibt kulturelles Wissen, welches durch Erinnerungen und die Geschichte der eigenen Gemeinschaft (community) erworben

wird. Kapital aus persönlichen Netzwerken und gemeinschaftlichen Ressourcen wird hingegen als Social Capital verstanden. Die Fähigkeit sich in gesellschaftlichen Institutionen zurechtzufinden beschreibt Yosso als Navigational Capital. Als letzte Kapitalart sieht Yosso Resistant Capital, worunter Fähigkeiten und Wissen verstanden wird, das durch die Auseinandersetzung mit unterdrückenden Strukturen verstanden wird (Yosso, 2005). In der vorliegenden Arbeit sollte die Anwendbarkeit dieser Kapitalsorten marginalisierter Gruppen auf die Gruppe der FGS überprüft werden. Yosso bezieht sich in ihren Überlegungen auf People of color (PoC) Studierende und argumentiert, dass diese bereits vor der universitären Laufbahn Ressourcen aufgrund ihrer marginalisierten Stellung innerhalb der Gesellschaft entwickelt haben. Beim Analysieren unserer Ergebnisse haben wir realisiert, dass hier ein entscheidender Unterschied zwischen PoC-FGS und FGS im Allgemeinen besteht. Zweitere erarbeiten sich erst in der Auseinandersetzung mit dem universitären System Ressourcen, während erstere diese laut Yosso bereits mitbringen. Im Diskussionskapitel führen wir diese Überlegungen weiter aus und präsentieren eine passendere Theorie.

Empirischer Teil

Teilnehmer*innen und Vorgehen

Wir haben ein semistrukturiertes Fokusgruppen-Interview mit fünf FGS der Universität Wien aus verschiedenen Studiengängen und Semestern durchgeführt. Zur Rekrutierung haben wir den Kontakt zum Referat für Working Class Students der ÖH Uni Wien hergestellt und sie gebeten, die Informationen über unsere Studie auf ihren Social-Media-Kanälen sowie per Mail-Verteiler zu kommunizieren. Das Interview wurde in einem Gruppenarbeitsraum der Universität Wien durchgeführt und hat eine Stunde und 34 Minuten gedauert. Als Grundlage diente Vogls (2019) Leitfaden für Gruppendiskussionen.

Entgegen üblicher wissenschaftlicher Methodik haben wir uns dazu entschieden, kein Vergleichsinterview mit Nicht-FGS durchzuführen, da diese Vorgehensweise FGS automatisch in eine defizitäre Position bringt (vgl. Ives & Castillo-Montaya, 2020).

Wir haben zunächst personenbezogene Daten erhoben und ließen die Teilnehmenden dann von Christina Hollosi-Boiger entwickelte Laufbahn-Kurven (Cervenakova et al., 2023) zeichnen, einmal in Bezug auf ihre Erfahrungen an der Universität und einmal hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem Schreiben (s. Anhang). Die Kurven dienten der Unterstützung der Teilnehmer*innen für das Erzählen ihrer Erfahrungen, da Zeichnungen ein geeignetes Medium zur Bewusstmachung und Reflexion versteckter Aktivitäten und Handlungen sein können (Ollinger & Unterpertinger, 2021). Zum Transkribieren der Interviews wurde NoScribe verwendet. Zum Codieren der Daten haben wir MAXQDA genutzt.

	Gender	Migra- H.	Sprachen	Chr. Krankheit	Semester	Erwerbstätigkeit	Vorerfahrung CTL Uni Wien
Theresa	W	Ja	3, Erstsprache nicht Deutsch	Ja	1., Master	Nein	Nein
Mara	W	Nein	2, Erstsprache Deutsch	Nein	9., drittes Bache-lor-Studium	Ja, 30-40 h/Wo	Nein
Lilli	W	Ja	4, Erstsprache nicht Deutsch	Nein	6., zweiter Bachelor, schon ein Master-Ab-schluss	Ja, 40 h/Wo	Ja
Jakob	M	Ja	1, Erstsprache Deutsch	Nein	7., Bachelor	Nein	Nein

Die hier aufgeführten Namen sind Pseudonyme. Von unseren Teilnehmer*innen sind drei weiblich und einer männlich. Drei von ihnen haben einen Migrationshintergrund, doch es ist wichtig zu beachten, dass nur zwei unserer Teilnehmer*innen nicht Deutsch als Erstsprache gelernt haben: Theresa und Lilli. Dies ist für unsere Ergebnisse von größerer Bedeutung als die Migrationsgeschichte. Außerdem ist relevant, dass Theresa die einzige Teilnehmer*in mit einer chronischen Krankheit ist. Und schließlich ist die Lohn- und Care-Arbeit, welche die Studierenden jede Woche leisten, ein wichtiger Faktor, der nicht ignoriert werden darf.

Analyse

Zur Analyse der Transkripte wurde eine konstruktivistische induktive thematische Analyse nach Clark und Brown (2006) durchgeführt. Zunächst, vor dem Führen der Interviews, war zwar eine deduktive thematische Analyse geplant, bei der wir von Yossos Kapitalsorten ausgehend die Transkripte untersuchen wollten. Doch es wurde schnell deutlich, dass dabei zu viele zentrale Aspekte des Interviews verlorengehen würden. Daher entschieden wir uns, die Daten zu kategorisieren und davon ausgehend Theorien zu generieren, die wir erst in einem späteren Schritt mit den Kapitalsorten der Community Cultural Wealth Theory verknüpfen wollten. Dieses Vorgehen ermöglicht auch ein kritisches Hinterfragen der Kapitalsorten und inwiefern diese auf die Teilnehmenden unserer Studie und ihre Erfahrungen überhaupt anwendbar sind.

Wie Charmaz (2013) gehen wir davon aus, dass „Wissen und Lernen in sozialen Realitäten verankert sind“, sodass „Subjektivität untrennbar von sozialer Existenz“ zu verstehen ist (Charmaz, 2013, 13). So argumentiert sie, dass Forscher*innen keine neutrale Rolle im Forschungsprozess einnehmen, sondern gemeinsam mit den Forschungsteilnehmenden Narrative erschaffen. Sie ruft dazu auf, den Einfluss der eigenen Subjektivierung nicht zu verschleiern, sondern stattdessen selbstreflexiv damit umzugehen. Daher erachten wir es als notwendig, unsere Postion als Forschende zu kontextualisieren: Ich, Vivian Grabowski, komme aus Deutschland, bin weiß und studiere Politikwissenschaft sowie Theater-, Film und Medienwissenschaften an der Universität Wien. Meine Mutter verfügt über keinen universitären Abschluss, aber mein Vater hat Wirtschaftswissenschaften studiert. Sie sind beide im Teenageralter nach Deutschland emigriert. Ich identifiziere mich daher nicht als FGS.

Ich, Tom Kliche, komme ebenfalls aus Deutschland und studiere Psychologie an der Universität Wien. Meine Eltern sind beide in der DDR aufgewachsen und durften dort weder das Abitur machen noch ein Studium beginnen. Ich bin daher die erste Person in meinem Erziehungshaushalt, die das Abitur abgeschlossen hat und studiert.

In der ersten Phase der Analyse nach Clark und Brown (2006) namens *familiarising yourself with the data* haben wir das mithilfe von KI erstellte Transkript mit der Audioaufzeichnung des Interviews abgeglichen und ausgebessert und bereits erste Gedanken mithilfe der Memofunktion von MAXQDA notiert.

Danach haben wir parallel relevante Textabschnitte codiert und erste Codes und Themes entwickelt. Diese Phasen heißen *generating initial codes* und *searching for themes*. Für die Phasen 4 und 5, *reviewing themes* und *definining and naming themes*, wurde wieder gemeinsam gearbeitet: Durch das Vergleichen und Diskutieren unserer Codes und Themes waren wir in der Lage, übergreifende Kategorien zu definieren und Zusammenhänge zwischen ihnen herzustellen. Auch haben wir uns auf die Struktur der finalen Analyse geeinigt und arbeiteten dann, in Phase 6, getrennt am Formulieren des Textes, den wir in mehreren Feedbackschleifen gemeinsam weiter verbessert haben.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse unserer Interviewstudie entlang von vier Kategorien mit einzelnen untergeordneten Aspekten dargelegt. Diese lauten: [1] Vom Perfektionismus zum Prozessbewusstsein, [2] Ressourcen und Hilfsmittel zur Entwicklung der Handlungsfähigkeit, [3] Herausbildung der Identität als Schreibende* und [4] A Collective Room of One‘s Own: Wünsche der FGS.

Kategorie 1: Vom Perfektionismus zum Prozessbewusstsein

Die Studienteilnehmer*innen haben insbesondere zu Beginn ihres Studiums starken, oft lähmenden Perfektionismus verspürt, den einige von ihnen jedoch im Laufe des Studiums verringern und in Prozessbewusstsein umwandeln konnten. Dieses Bewusstsein hilft ihnen dabei, ihre Handlungsfähigkeit hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens zu erlangen und zu sichern.

Um zu verstehen, woher der extreme Perfektionismus kommt, muss zunächst auf ihre Erfahrungen und Situierung an der Universität im Allgemeinen eingegangen werden.

Die Teilnehmenden unseres Fokusgruppen-Interviews haben sich im ersten Semester wie „Eindringlinge" gefühlt, als „sei [die Universität] nicht ihr space" (FGS Transkript, Pos. 58). Mehrfach haben sie davon berichtet, Differenzen zwischen sich selbst und Akademiker*innenkindern wahrzunehmen; eine Diskriminierungsdimension, die sie vor dem ersten Semester noch gar nicht kannten. Eine weitere Herausforderung, die spezifisch FGS mit Migrationshintergrund betraf, ist die intersektionale Diskriminierung: „Bei mir waren viele Sachen, wo mir nicht klar war, ist es, weil ich aus Arbeiterklasse bin, oder ist es, weil ich aus dem Ausland komme" (FGS Transkript, Pos. 21).

Ihre ersten Erfahrungen an der Uni waren also häufig geprägt von einem starken Fremdheits- sowie Unterlegenheitsgefühl aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Arbeiter*innenschicht, wodurch viele von ihnen den Drang verspürten, sich mit herausragenden Leistungen zu beweisen: „Ich muss jetzt ganz fest herzeigen, dass ich dahin gehöre" (FGS Transkript, Pos. 58).

Hinzu kommen ökonomische Abhängigkeiten von den Eltern, die viel Lohnarbeit verrichten müssen, um ihren Kindern das Studium zu finanzieren. Theresa, der es aufgrund ihrer chronischen Erkrankung nicht möglich ist, ihre Miete selbstständig zu finanzieren, befürchtet ihre Eltern zu enttäuschen und verspürte daher zu Beginn des Studiums das starke Bedürfnis, gute universitäre Leistungen zu vollbringen: „Und dann auch meine Eltern nicht enttäuschen, weil wenn die mir ermöglichen zu studieren und ich weiß, was es denen abverlangt, gerade auch dadurch, dass ich aus gesundheitlichen Gründen nicht schaffe nebenbei hier noch zu arbeiten, (.) dann will ich auch eine perfekte Studentin sein" (FGS Transkript, Pos. 59).

Lilli hatte zwar nie das Gefühl, von ihren Eltern direkt unter Druck gesetzt zu werden, doch spricht von einer impliziten Erwartungshaltung: „Ich kann nicht sagen, dass es Druck von den Eltern war, aber es war schon so Anspruch, okay, du bist so gut in der Schule gewesen, du wirst sicher an der Uni auch gut sein" (FGS Transkript, Pos. 19).

Besonders Lilli, Mara, Theresa und Jakob, die bereits in ihrer Schulzeit Spaß am Lesen und Schreiben hatten, verstanden sich selbst als akademisch begabt und hatten hohe Erwartungen an ihre Performance an der Universität.

Somit ist nachvollziehbar, weshalb FGS ihr Studium mit anderen Prädispositionen beginnen als Akademiker*innenkinder. Häufig wurden die teilnehmenden FGS sich dieser Differenz jedoch erst durch ihre ersten Kontakte an der Universität mit Akademiker*innenkindern bewusst, die oftmals von starken Differenzerfahrung geprägt waren. Diese Differenzen zeigten sich unter anderem beim Verfassen der ersten Schreibprojekte deutlich.

Mara und Jakob, deren Erstsprache Deutsch ist, begannen voller idealisierter Vorstellungen vom Uni-Alltag ihr Studium. Mara erklärt:

> Und ich habe mir das halt irgendwie so vorgestellt, dass ich dann so rauchend in irgendwelchen Kaffeehäusern sitze und ein bisschen in der Nacht so über Wein irgendwelche Sachen diskutiere (FGS Transkript, Pos. 16) Ich habe so ein total idealisiertes Bild davon gehabt und habe mir gedacht, so boah und jetzt, würde ich ganz viel mit Leuten sein, die wollen auch die Welt verstehen und die wollen auch irgendwie verstehen was um uns herum abgeht. (FGS Transkript, Pos. 16)

Und auch Jakob hatte ein ziemlich romantisiertes Bild vom Studieren, nachdem er den Bruder eines Freundes in dessen großer Studierenden-WG besucht hatte (FGS Transkript, Pos. 14).

Daher waren auch die ersten wissenschaftlichen Schreibaufgaben von hoher Relevanz für sie: Dies war der Moment, um erstmals eigene Gedanken in einem wissenschaftlichen Rahmen zu formulieren und sich an der Universität zu beweisen. Ihre Kommiliton*innen aus akademischen Elternhäusern dagegen betrachteten die Schreibaufgaben häufig nur als Mittel zum Zweck und schienen sie nicht ernst zu nehmen – eine Diskrepanz, die in Mara Gefühle von Frustration und Wut auslöste:

> Und das hat mich dann schon irgendwie grantig gemacht, weil ich war so, ja, man kann ja da jetzt nicht irgendwas schreiben und wir sind ja jetzt da quasi nicht so irgendwie, auch noch sehr romantisierte Vorstellungen, eben so Wahrheit irgendwie zu finden oder so. Und dann war das für mich total irritierend, dass das so, ja, dann machen wir halt und es geht schon. Und dann muss man halt irgendwas hinschreiben. Und ich war so, aber für mich hat sich das so wichtig angefühlt, dass ich da jetzt irgendwie so Aussagen über Sachen triff, wo ich so das Gefühl habe, das ist jetzt auch das erste Mal die Erlaubnis, dass ich darüber reden darf oder so (FGS Transkript, Pos. 30)

Theresa und Lilli, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, versuchten dagegen, schon vor dem Beginn des Studiums die Erwartungen an die eigene akademische Leistung herunterzuschrauben. Sie wollten keinen Einserschnitt, sondern einfach nur das Studium bestehen. So fasst es Lilli zusammen:

> In der Schule war ich Einserschülerin und es war mir halt klar, schon wenn ich nach Österreich komme, werde ich halt auf eine andere Sprache studieren und eben diesen Anspruch an mich habe ich dann abgelegt und habe gesagt, okay, auch mit einem Vierer bin ich voll zufrieden, nur dass ich durchkomme durchs Studium. (FGS Transkript, Pos. 19)

Die Studienteilnehmer*innen wurden hinsichtlich ihrer akademischen Aspirationen auf verschiedene Weisen desillusioniert: Vielen von ihnen war beispielsweise nicht klar, dass die Regelstudienzeit nur von Vollzeitstudierenden erreicht werden kann – das heißt ohne Lohnarbeit, chronische Krankheiten, Probleme aufgrund von Sprachbarrieren oder psychische Krisen. Besonders die sozialen Beziehungen zu anderen FGS waren für diese Erkenntnis zentral: Lilli berichtete, dass vor allem die Personen, die sie im BAGRU-Kammerl (Ort der Studierendenvereinigung) ihres Instituts der Universität Wien kennenlernte, ihr sehr bei dieser Erkenntnis geholfen haben. Die Relevanz sozialer Netzwerke und Orte, an denen sich diese entwickeln können, ist nicht zu unterschätzen.

Spannend ist, dass sich Theresas Erfahrungen recht stark von den oben geschilderten Dynamiken unterscheiden: Sie hatte niemals das Gefühl, akademisch begabt zu sein und hat sich auch in ihrer Schulzeit, die sie außerhalb von Österreich verbrachte, für gute Noten anstrengen müssen. Sie begann das Studium aufgrund ihrer chronischen Krankheit, da sie einen Abschluss als einzige Möglichkeit wahrnahm, ausreichend Geld zu verdienen. Theresa absolvierte ihr eigentlich schreibintensives Bachelor-Studium, ohne eine einzige wissenschaftliche Arbeit abgeben zu müssen, da sie enorme Angst davor hatte, mit einer schlechten Seminararbeit ihren Schnitt nach unten zu ziehen. Als sie zu ihrer Bachelorarbeit kam, erlebte sie eine Schreibblockade und brach beinahe ihr Studium ab.

> Und dann saß ich bei der Bachelorarbeit und ich war so, ich habe noch nie mehr als drei Sätze am Stück geschrieben, wissenschaftlich. (..) Und es hat sich dann sehr interessant gestaltet und ich habe die ganze Bachelorarbeit schon im Kopf komplett durchgeplant gehabt. Ich habe das durchgeführt und ich hätte nur noch schreiben müssen. (.) Und es ging einfach nicht. (FGS Transkript, Pos. 25)

Nur aufgrund ihres bestärkenden, betreuenden Professors und ihrer Freund*innen schaffte sie es, die Arbeit abzugeben und ihr Studium abzuschließen. Die Relevanz sozialer Beziehungen wird hier erneut deutlich.

Seit dem ersten Semester haben die meisten Teilnehmenden ein Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des akademischen Arbeitens entwickelt, wodurch sie dem oftmals lähmenden Perfektionismus

entkommen und handlungsfähig werden konnten. Dieses Bewusstsein äußert sich zum einen in einer Akzeptanz von Feedback und dem Prozess des Überarbeitens. Lilli berichtet: „Und jetzt sehe ich das auch als Teil von Prozessen, dass jemand mir was sagt, was nicht passt. Und ich finde das jetzt auch nicht so Einmischung in meinen Text, sondern ich verbessere meinen Text dadurch. Und das ist trotzdem mein Text, das ist mein Werk“ (FGS Transkript, Pos. 45). Sie sagte allerdings auch, dass dieses Prozessbewusstsein das wissenschaftliche Arbeiten nicht unbedingt leichter macht, da sie jetzt weiß, wie viel Arbeit in einem wissenschaftlichen Text steckt.

Welche Strategien FGS bei der Entwicklung dieses Prozessbewusstseins genutzt haben, fassen wir im nächsten Abschnitt zusammen.

Kategorie 2: Strategien und Ressourcen zur Entwicklung von Prozessbewusstsein und Handlungsfähigkeit

Die Ressourcen und Strategien, welche den teilnehmenden FGS halfen, ihre Handlungsfähigkeit zu erlangen und zu sichern, teilen wir in zwei verschiedene Kategorien ein: Zunächst werden Vorgehensweisen beschrieben, die von Lehrenden oder dem Kurssystem der Universität vorgegeben sind und somit zumindest teilweise innerhalb der Universität institutionalisiert sind. Danach gehen wir auf Strategien ein, die Studierende selbstständig entwickelt haben und praktizieren.

Jakob beschrieb ein Fachliteratur-Seminar, bei dem durchgehend in Vierergruppen an kurzen Reports gearbeitet wurde, die alle zwei Wochen abgegeben werden mussten. Am Ende des Semesters setzte sich daraus die Fachliteratur-Seminararbeit zusammen. Er empfand die Aufgabenteilung, den sozialen Kontakt sowie die Bewältigbarkeit der vielen kleinen Aufgaben als angenehm und hilfreich. Dadurch konnte er eine Arbeitsroutine entwickeln, die perfektionistische Ansprüche reduzierte:

> Man hat dann so mehr und mehr die Erfahrung gemacht, ja es ist auch voll okay, wenn es irgendwann darauf hinausläuft, dass man es halt irgendwie macht. (..) Und es ist einfach wichtig, dass dann so der Inhalt drin ist und so die Form ist dann manchmal, vor allem dann eben bei diesen vorläufig abzugebenden Reports, erstmal zu vernachlässigen und sich dabei immer wohler zu fühlen und irgendwie dann sowieso auch zu wissen, ja alle zwei Wochen muss ich auch für meine Gruppe so meinen Teil zur Abgabe beitragen. Und denen geht es auch irgendwie so und man arbeitet zusammen dran. (FGS Transkript, Pos. 67)

Außerdem gab die Lehrperson recht ausführliches Feedback auf die einzelnen Abgaben, was er ebenfalls als positiv empfand.

Auch drückte Jakob eine Vorliebe für persönlichere Textsorten wie einen Praktikumsbericht aus: „Wo dann einfach alles, um die Aufgabe zu machen so in mir selber ist“ (FGS Transkript, Pos. 14). Am liebsten setzt er sich hin und „überleg[t] in Ruhe, mit welchen Worten [er] am präzisesten Eindrücke beschreiben kann“ (FGS Transkript, Pos. 14).

Doch auch der Kontakt mit Nicht-FGS kann dabei helfen, perfektionistische Tendenzen abzubauen. Dies mag paradox wirken, da die Differenzerfahrung und das Fremdheitsgefühl, welche im Vergleich mit Nicht-FGS aufkommen, stark zu dem Bedürfnis sich akademisch beweisen zu wollen beitragen.

Doch Mara fasst es gut zusammen: „Wenn Akademiker*innen manchmal unlogische Dinge sagen und strugglen, darf ich auch meine Fehler haben“ (FGS Transkript, Pos. 91).

Die Erkenntnis darüber, dass Akademiker*innen-Kinder ebenfalls häufig Fehler machen, hat sowohl Jakob als auch Mara dabei geholfen, Gefühle der Unzulänglichkeit abzubauen. Der Kontakt zu anderen Studierenden wurde von beiden als sehr positiv wahrgenommen, und insbesondere bei Jakob zeigt sich auch ein Bedürfnis nach einem Gemeinschaftsgefühl in Seminaren. Hier wird eine Verbindung zu Code 1 deutlich: Soziale Beziehungen sind eine wichtige Ressource für FGS.

Die als hilfreich empfundenen Faktoren wie Aufgabenteilung, über das Semester verteilte kleinere Abgaben, persönliche und introspektive Textsorten, Feedback und das Herstellen eines Gemeinschaftsgefühls werden natürlich nicht in allen Seminaren der Universität Wien umgesetzt, aber wären theoretisch von den meisten Lehrpersonen implementierbar, weshalb wir sie separat von den selbstständig entwickelten Strategien der FGS aufführen.

Das Sprechen über Schreiben hat nicht nur Jakob innerhalb des Seminars als positiv empfunden, auch Lilli und Theresa berichteten von verschiedenen Sprech-Techniken. Theresa hat sich an ihrer letzten Universität im Bachelorstudium regelmäßig mit einem Kommilitonen getroffen, um über das Schreiben und den Stoff zu sprechen. Sie merkt, dass ihr dieser Austausch im Master in einer neuen Stadt fehlt. Zugleich ist ihr manchmal aber gar nicht wichtig, dass die andere Person viel beiträgt, da sie lediglich laut ihre Gedanken artikulieren möchte. Daher redet sie manchmal auch laut mit sich selbst über das Schreiben, und Lilli nutzt diese Strategie ebenfalls. Lilli berichtet ebenfalls einen Umgang mit sehr begrenzter Zeit zum Schreiben gefunden zu haben. Sie arbeitet 40 Stunden die Woche im hochschuldidaktischen Bereich und hat selten mehr als eine Stunde Zeit zum Verfassen von Texten. Daher hat sie sich angewöhnt, praktisch in jeder freien Minute ihre Ideen zu notieren und so viel wie möglich in sehr kurzer Zeit zu schreiben.

Im Umgang mit Schwierigkeiten bezüglich der Sprachbarriere gibt es ebenfalls verschiedene Strategien: Jakob fällt das Verständnis von englischen Texten schwer, weshalb er viele KI-Tools nutzt, um Inhalte schneller zu erfassen. Er lässt sich Texte übersetzen und formuliert Fragen an den Text. Theresa nutzt ebenfalls KI, aber zur Grammatik-Korrektur ihrer deutschen Texte. Außerdem hat sie eine Zeit lang die Speech-to-Text Funktion verwendet, da ihr das Sprechen auf Deutsch leichter fällt als das Schreiben. Besonders bemerkenswert ist ein Farbcodesystem, das Theresa sich überlegt hat, um ihre „Angst vor dem leeren Blatt” (FGS Transkript, Pos. 56) zu überwinden: Verschiedene Farben indizieren das Stadium, in dem sich ein Textteil befindet. Ganz neue, rohe Texte sind rot markiert, nach ein wenig Überarbeitung markiert sie sie gelb und sobald sie bereit zur Abgabe sind, schließlich schwarz. So hat sie bereits etwas Text im noch unfertigen Dokument stehen und kann besser einschätzen, wie viel noch zu tun ist.

Theresa navigiert außerdem aktiv ihre sozialen Kontakte, nicht nur im Fall ihres Kommilitonen, sondern auch in Beziehungen zu Lehrpersonen: Beim Schreiben ihrer Bachelorarbeit hat sie bewusst einen Betreuer ausgewählt, den sie bereits kannte und wusste, dass er freundlich und verständnisvoll ist, da sie glaubte, diese Aufgabe ohne eine solche Vertrauensperson nicht bewältigen zu können.

Auffällig ist bei dieser Kategorie, dass Theresa die meisten Strategien und Ideen beigetragen hat. Sie ist auch diejenige, die nie das Gefühl hatte, gut schreiben zu können und an der Universität die meisten Probleme hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens erlebt hat. Sie scheint also das größte Bedürfnis nach Unterstützung gehabt zu haben und hat aus der Not heraus erfolgreich eigene Strategien entwickelt.

Kategorie 3: Das kritische Hinterfragen hin zu einem Selbstbewusstsein und dem Herausbilden einer Identität als Schreibende*r

Unsere Kategorie 3 beschreibt ein Thema, dass in der Literatur aus den USA recht widersprüchlich dargestellt wird: Die Einstellungen der FGS gegenüber der Universität als System mitsamt ihren Regeln und Vorgaben sowie die Entwicklung eines Selbstbewusstseins und einer Identität als Schreibende*r. Es geht hier um die Subjektivierung der Studierenden. Mara und Lilli berichten, dass sie sich vor allem zu Beginn ihres Studiums in Hinblick auf Schreibarbeiten an Regeln und Normen der Universität orientiert haben. In ihrer Wahrnehmung schien dies die einzige Möglichkeit einen legitimen Platz an der Universität beanspruchen zu können. Mara drückt dies wie folgt aus:

> Vor allem ganz am Anfang war es für mich voll so, ich muss jetzt Kant zitieren und Humboldt und ich muss genau diesem Plan folgen, der in der STEOP gelegt worden ist, mit was die Sachen sind, die relevant für mich sind. (FGS Transkript , Pos. 47)

Während ihres Studiums beschreibt Mara jedoch einen Wandel, der gemeinsam mit einer kritischen Auseinandersetzung mit akademischen Regeln und Paradigmen einhergeht. Sie beschreibt die Veränderung folgendermaßen:

> Ich glaube, bei mir hat die Veränderung auch viel damit zu tun, wie viel ich mir traue, das zu sagen, was ich mir wirklich denke. Oder auch so Quellen heranzuziehen, die jetzt nicht so Quellen sind, die man schon in einer Vorlesung gehört hat oder schon in einem Seminar vorkommen sind. (FGS Transkript, Pos. 47)

Am Anfang ihres Studiums orientierte sie sich in ihren Arbeiten also an ‚klassischen' Theorien, wodurch ihr ihre Arbeiten jedoch fremd vorkamen. Im Laufe des Prozesses veränderte sie jedoch ihre Arbeitshaltung hin zu einem Gefühl von Autor*innenschaft über ihren eigenen Text. Dieses Gefühl von Autor*innenschaft beschreibt auch Lilli: „Jetzt habe ich schon Verbindung mit meinen Texten. Das ist so eine emotionale Verbindung, dass ich mich auch traue, Texte mehrmals zu lesen und schaue, passt das alles. Weil das so quasi meine Werke sind" (FGS Transkript, Pos. 45).

Auch bei ihr ist dies jedoch Produkt eines langjährigen Prozesses. Am Anfang des Studiums sei bei ihr dieses Gefühl noch nicht vorhanden gewesen:

> Und ich bin jetzt mehr verbundener mit meinen Texten, die ich schreibe, so emotional als vor zehn Jahren. Da waren dann irgendwelche Texte, die ich so produziert habe und die ich dann nie wieder ansehen will. Und jetzt sind es so meine Texte, die ich dann auch schöner gestalten kann. (FGS Transkript, Pos. 45)

Sowohl bei Mara als auch bei Lilli zeigt sich also eine Entwicklung weg vom Schreiben als bloße Anwendung akademischer Regeln hinzu einem Schreiben für die eigene Identität.

Jakob machte jedoch eine andere Erfahrung. Er beschreibt am Anfang ein Überforderungsgefühl in Hinblick auf die Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben:

> Und ja, ich war da schon überfordert, weil ich dann dachte, wieso soll ich davon ausgehen, dass ich das gut kann. Das ist ja irgendwie eine komplett andere Aufgabe, erstmal irgendwie so ganz viel Zeug zu lesen, sich dann einzubilden, das zu verstehen. (FGS Transkript, Pos. 38)

Dieses Gefühl der Überforderung wurde bei Jakob aufgelöst, weil er sich strikt an den Regeln wissenschaftlichen Schreibens orientierte:

> Und dann war es für mich irgendwie auch nicht mehr so wichtig oder mir ging es dann eher so, dass ich mich irgendwann gar nicht mehr so damit identifiziert habe mit der Aufgabe und dann so viel technischer sehen konnte, ja okay, ungefähr das wird verlangt und die Fehler sollte man nicht machen und mit allen Hilfsmitteln, die es gibt, schaue ich einfach, dass ich das so mache und dann steckt ja nicht mehr so viel von mir drin. Und dann war es einfacher für mich, weil es nicht mehr so viel Potenzial geboten hat, dass ich mich irgendwie unzulänglich gefühlt habe. (FGS Transkript, Pos. 48)

Die Auflösung der Überforderung geht bei Jakob jedoch anders als bei Lilli und Mara nicht mit einem Gefühl von identitätsstiftendem Schreiben einher. Vielmehr beschreibt Jakob eine reine technische Ausführung während des Schreibens und eine Ablösung seiner Identität von den wissenschaftlichen Schreibprojekten, um die Gefahr zu umgehen, dass Kritik an seinem Text zu Kritik an seiner Persönlichkeit wird.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Mara, Lilli und Jakob in ihrer universitären Laufbahn eine klare Orientierung an Regeln gezeigt haben. Bei Mara und Lilli kam es in Folge jedoch zu einem Wandel, bei dem sie sich als selbstbewusste Schreibende wahrnehmen konnten. Jakob möchte jedoch nach dem Studium, anders als Lilli und Mara, beruflich nicht im akademischen Feld arbeiten:

> Dann war das Praktikum, das war gut und irgendwann hat sich dann so ein Modus [...] eingestellt, wo ich einfach dachte, ja, ich weiß ungefähr, was ich beruflich machen will, und jetzt mache ich dafür noch das Studium und irgendwie ist jetzt nur noch Business. (FGS Transkript, Pos. 14)

Diese Prozesse lassen sich in das Verständnis von Subjektivierung nach Knappik (2018) einbetten. Subjektivierung – und in diesem Kontext auch wissenschaftliches Schreiben - sei gleichzeitig Ermöglichung und Unterwerfung. Im Rahmen des Subjektivierungsprozesses geht es hier vor allem um Viabilität, worunter Knappik die Möglichkeit versteht, legitimerweise in einem Kontext – hier Universität – stattzufinden. Knappik unterscheidet zwischen Schreiben für Viabilität und Schreiben in Viabilität. Schreiben für Viabilität ist durch die Unterwerfung unter institutionellen Regeln charakterisiert. Diese Unterwerfung zeigt sich bei Mara, Lilli und Jakob durch das strikte Befolgen der Normen wissenschaftlichen Schreibens. Die Schreibenden erlangen hierdurch nach Knappik ein Gefühl von Legitimität des eigenen Subjekts im Rahmen der Institution. Schreiben in Viabilität wird als sicheres Schreiben verstanden, welches jedoch mit dem Gefühl von Routinisierung und ohne ein Gefühl von Autor*innenschaft einhergehen kann (Knappik, 2018). Dies zeigt sich vor allem bei Jakob, welcher sich ohne einen persönlichen Bezug strikt an wissenschaftlichen Regeln hält und diese technisch anwendet. In anderen Fällen von Schreiben in Viabilität könne es aber auch dazu kommen,

dass Schreiben zu einem Instrument werde, um schöpferisch tätig zu werden (Knappik, 2018, 171). Dieses als Autor*innenschaft bezeichnete Ergebnis zeigt sich sowohl bei Mara als auch bei Lilli deutlich.

Kategorie 4: „A Collective Room Of One's Own" – Wünsche der FGS

Unser letzter Hauptcode thematisiert die Wünsche und Verbesserungsvorschläge der FGS. Dafür haben wir uns für eine Verknüpfung mit Virginia Woolfs Essay *A Room of One's Own* entschieden. Bevor wir die Überschneidungen zwischen Woolfs Essay und den Forderungen der Studienteilnehmenden erläutern, begründen wir zunächst, weshalb wir unseren Code mit dem Wort „collective" ergänzt haben.

Der Wunsch nach Gemeinschaft und sozialen Beziehungen beim Arbeiten wurde mehrfach von den interviewten FGS ausgedrückt. Sie wünschen sich kein isoliertes Schreiben im stillen Kämmerchen, sondern möchten große gemeinsame Räume, in denen gearbeitet und sich ausgetauscht werden kann. Mara bewertet beispielsweise die Aktion der Universität Wien *Die Lange Nacht des Schreibens* als sehr positiv: „Und ich war auch einmal bei, so heißt es, die lange Nacht des Schreibens, wo man dann so, wo ganz viele Leute gemeinsam so, ja das war cool" (FGS Transkript, Pos. 105). Und Jakob beschreibt den Ort des Austauschs und gemeinsamen Arbeitens als:

> diese eine Bib, wo dann alle, oder die meisten, vor allem zu so Peak-Zeiten dann dort sind und an irgendwas arbeiten, und wo man dann viel öfter in so einem unverbindlichen Kontext sich darüber austauscht, woran man gerade arbeitet, und dann vielleicht versucht, irgendwie das zu erklären, oder das zu verstehen, was die anderen machen (FGS Transkript, Pos. 114)

Er kritisiert also unter anderem die Fragmentierung der Standorte der Universität Wien, da es nicht einen Ort gibt, an dem Menschen verschiedenen Studienrichtungen zusammenkommen. Auch Mara bewertet Fragmentierungen als negativ, doch bezieht dies auf das Curriculum ihres Studiums:

> Und was dann noch mit dazu kommt, ist halt so dieses Curricula sind halt so fragmentiert gestaltet, dass du halt wirklich extrem viel Zeit brauchst, dass du dann auch so einfach mit anderen gemeinsam studieren kannst, konsequent. Also für mich war das voll schwierig, einfach in Lehrveranstaltungen wieder mit denselben Leuten zu sitzen. Und mir hat das halt auch oft viel geholfen, dass ich halt so diese ein, zwei Personen habe, die denselben Pfad durchs Studium genommen haben und mit denen man dann gegenchecken kann, aber wir haben das dort doch anders gelernt oder das widerspricht sich jetzt irgendwie oder hast du noch Unterlagen davon, was wir in dem Kurs gemacht haben oder so. Und das ist halt schwierig, wenn das so fragmentiert ist und es halt total schwer ist, sich das irgendwie gemeinsam einzurichten, wenn man halt nicht alle Zeit der Welt hat oder halt irgendwelche Einschränkungen darin, wann man sich halt Kurse aussuchen kann (FGS Transkript, Pos. 116)

Hier wird deutlich, dass die Fragmentierung es schwierig macht, gemeinsam mit Freund*innen zu studieren - und zwar besonders für diejenigen, die sich ihre Kurse nicht komplett frei aussuchen können, egal ob aufgrund von Lohnarbeit, Care-Arbeit oder auch Krankheiten.

Außerdem zeigt sich bereits, dass es vor allem die materiellen Voraussetzungen sind, die das wissenschaftliche Arbeiten für FGS erschweren. Virginia Woolf hat schon 1929 die Relevanz materieller Situierung für die Schreibpraxen einer marginalisierten Gruppe, der Frauen, erkannt. In ihrem Essay „A Room of One's Own" betont sie die Relevanz von verfügbaren Räumen, einem stetigen Einkommen, welches sich leicht als bedingungsloses Grundeinkommen interpretieren lässt sowie Zeit, in der sich Schreibende ungestört ihrer Arbeit widmen können. Es ist wichtig, dass die Räume nicht prekarisiert

sind; man sollte beispielsweise nicht in der ständigen Angst leben müssen, diese Räume aufgrund von hohen Mieten verlassen zu müssen.

Mara und Lilli gehen beide Lohnarbeit nach; Lilli arbeitet 40 Stunden, Mara zwischen 25 und 35 Stunden pro Woche. Dazu kommen allerdings noch Care-Verpflichtungen, die sich nicht wie gewöhnliche Lohnarbeit behandeln lassen. Wenn es einen Notfall gibt, muss Mara verfügbar sein und hat niemals wirklich frei, wodurch es zu einer hohen psychischen Belastung kommt. Sie berichtet, mit dem wissenschaftlichen Arbeiten an sich nie Probleme gehabt zu haben. Ihre größte Herausforderung ist und bleibt die verfügbare Zeit:

> Und von Anfang an eine von den größten Herausforderungen war halt einfach zu sagen, kann man jetzt den ganzen Tag Zeit nehmen, wo ich mal den ganzen Tag lies und schreibe und zusammenfasse und muss nicht jedes Mal halt nur so einen kleinen Brocken machen und das dann irgendwie in meinem Kopf halten, bis ich das nächste Mal wieder Zeit finde, zum da wieder ansetzen (FGS Transkript, Pos. 53)

Lilli hat einen Umgang mit dieser Zeitknappheit gefunden, indem sie - für ihr Gefühl - ständig an die Uni denkt und sich zum Beispiel auch in der U-Bahn Notizen zu ihren Schreibprojekten macht. Dies ist natürlich bewundernswert, aber setzt sie sicherlich einem höheren Belastungs- und Stresslevel aus als viele andere Studierende, die nicht arbeiten müssen.

Die Tatsache, dass Zeit eine dermaßen knappe Ressource ist, wirkt sich auch auf die Teilnahme an freiwilligen Angeboten wie dem Schreibmentoring aus. Die folgenden Sätze hat Mara im Bezug auf den Stammtisch des ÖH-Working Class-Referats geäußert, doch sie lassen sich genauso auf das Schreibmentoring beziehen:

> Es ist halt dann immer nur etwas, was man zusätzlich machen muss, oder? Also das ist ja dann das, was ja auch irgendwie der Zwiespalt an dem Ganzen ist. Es ist cool, dass es solche Angebote gibt, aber andererseits ist es halt so, bis zu einem gewissen Grad eine Extraarbeit, die man machen muss. (FGS Transkript, Pos. 130)

Diese Kritik lässt sich mit Maras und Lillis Forderung nach verpflichtenden Angeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten verbinden: Lilli hat in ihrem Vorstudium zwar positive Erfahrungen mit dem Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten" gemacht, doch in ihrem aktuellen Studium wurde dies einfach vorausgesetzt und im Kurs wurden lediglich Zitierstile behandelt. Und Mara sagt ebenfalls: „Ich habe zwei verschiedene Studien plus die Recherche-Schulungen von der Uni und es geht immer nur darum, kannst du einen Zitierstil reproduzieren, obwohl du das sogar im u:find rauskopieren kannst" (FGS Transkript, Pos. 116).

Die Problematik ist hier, dass nur die Studierenden, die diese Extrastunden pro Woche aufwenden können, auch die Chance haben, ihre Fähigkeiten im Schreibmentoring zu verbessern. Gleichzeitig können diejenigen, die den meisten Zeitdruck haben und am ehesten Methoden für eine effiziente Arbeitsweise brauchen könnten, gar nicht erst teilnehmen.

Eine Studentin kritisiert:

> Das System Uni Wien ist halt überhaupt nicht an die Realität angepasst von Studierenden […] Ungern gebe ich irgendwelche Vorschläge, die dann nicht gehört werden von der Uni. Es ist halt immer so, auch der Anspruch der Wissenschaft, es gibt die Vorschläge, die man dann eh ignorieren wird, also in Ministeriumsarbeit oder ÖH-Arbeit, so Forderungen, die man eh vorlegt dem Ministerium. Nein, kann ich nicht. (.) Das sollen Sie sich halt überlegen, bin ich jetzt ganz konsequent (FGS Transkript, Pos. 120)

Sie sieht die Bringschuld für Vorschläge nicht bei sich, sondern fordert die Universität auf, Vorschläge zu formulieren und umzusetzen.

Von der Universität wünschten sich die Teilnehmer*innen außerdem die bloße Anerkennung der Existenz von arbeitenden Studierenden, da mittlerweile nur 31 Prozent überhaupt nicht berufstätig sind. 56 % der Studierenden arbeiten während des ganzen Semesters, 13 Prozent zeitweise (Eurostudent-Studie, 8. Runde, 2024). Auch fordern sie ein Bewusstsein für Herausforderungen aufgrund von Intersektionalität und offene Räume, um sich über Schwierigkeiten auszutauschen. Mara formulierte außerdem den expliziten Wunsch nach einem bedingungslosen Grundeinkommen für Studierende – eine Idee, die Virginia Woolf sicherlich unterstützen würde.

Diskussion

Vergleich mit bestehender Literatur

Unsere Ergebnisse weisen große Überschneidungen mit den Studien aus den USA auf; insbesondere die Präferenzen von Black FGS of colour beim wissenschaftlichen Arbeiten und der universitären Lehre in den USA sind nahezu deckungsgleich mit den Schilderungen der FGS der Universität Wien. Genau wie die von Parks (2023) befragten Black FGS of colour bevorzugt auch Jakob persönliche, introspektive Schreibaufgaben, deren Bearbeitung keine externen Texte erfordert. Jakob hat Gruppenarbeit ebenfalls positiv wahrgenommen und auch Mara und Theresa wünschen sich mehr Gemeinschaft an der Universität. Unsere Empfehlung für Seminarleitende, deren schreibintensive Kurse hauptsächlich von Studierenden im zweiten Semester besucht werden, ist daher, den Workload aufzuteilen und lieber alle paar Wochen kleinere Abgaben zu verlangen als eine große am Ende. Ebenso wäre gut, als erste Aufgabe einen Reflexionstext schreiben zu lassen und die Studierende mittels Gruppenarbeiten in engen Kontakt miteinander zu bringen.

Auch die etwas widersprüchlichen Ergebnisse zur Wahrnehmung der universitären Regeln und Konventionen lassen sich mit den im Hauptcode 3 beschriebenen Entwicklungen in Einklang bringen: FGS wie Mara, Jakob und Lila empfinden besonders zu Beginn ihres Studiums eine Form der Ehrfurcht und großen Respekt vor den akademischen Regeln. Wenn sie jedoch desillusioniert werden, können sie sehr verschiedene Richtungen einschlagen. Mara und Lilli lernten, ihren Fähigkeiten zu vertrauen und sich beispielsweise selbstständig Theorien und Themen auszusuchen, die sie interessieren. Sie schafften es also, die von Park (2023) beschriebene Balance zwischen den Erwartungen der Lehrenden und den Schreibaufgaben als Chancen zur Artikulation zu finden. Darüber hinaus gelang es ihnen, einen Subjektivierungsprozess zu durchlaufen, der ihnen erlaubt, sich als Schreibende zu identifizieren.

Außerdem begreifen beide Schreiben als einen Prozess, durch den sie innerhalb der Institution Universität handlungsfähig werden. Sie könnten durch ihre kritische Haltung in der Lage sein, wissenschaftliche Konventionen zu hinterfragen und akademische Praxen zu verändern. Doch in der Realität ist dies gerade für Mara schwierig: Sie würde gern Akademikerin sein, doch sieht sich aufgrund ihrer materiellen Voraussetzungen dazu nicht in der Lage.

Bei Jakob ist dies jedoch anders: Er stellt seine eigene Identität als Schreibender zurück, um die Erwartungen der Lehrenden zu erfüllen. Aus Enttäuschung im Hinblick auf die Universität folgt er nur noch den Regeln, um so schnell wie möglich sein Studium abschließen und mit der Arbeit beginnen zu können. Dabei hat er ebenso motiviert wie Lilli und Mara sein Studium begonnen und hat eigentlich Spaß an der Wissenschaft und am Schreiben, doch die Restriktionen der Universität haben ihn ‚vertrieben'. Dadurch hat er eine andere Aspiraton entwickelt als Lilli und Mara.

Und noch eine weitere Beobachtung deckt sich mit Parks (2023) Studie: Jakob, Lilli und Mara haben ihre FGS-Identität in der Kommunikation mit Lehrenden strategisch genutzt, um Grenzen zu setzen und zu kommunizieren, dass manche Arbeitsleistungen für sie aufgrund der Arbeit nicht spontan bewältigbar sind. Dies steht im Kontrast zu den Erwartungen der Lehrenden:

> Und ich finde halt Anspruch von den Lehrenden ist oft so, ihr studiert eh nur, nehmt euch immer Zeit, wenn wir sagen, dass ihr jetzt etwas machen sollt. (.) Jetzt denk ich mir warum soll ich da mitspielen? Ich sage dann ehrlich so, ich bin erwerbstätig und kann das nicht schaffen. (FGS Transkript, Pos. 72)

Im Bezug auf Mehrsprachigkeit unterscheiden sich unsere Ergebnisse jedoch fundamental von bisheriger Forschung: Theresa und Lilli, die mehr Sprachen als Deutsch und Englisch beherrschen, berichteten ausschließlich von negativen Erfahrungen. Sie schienen ihre Mehrsprachigkeit als Hindernis wahrzunehmen. Jakob allerdings berichtet von Problemen aufgrund von mangelnder Mehrsprachigkeit:

> Und so das ganze neue Umfeld und so Hörsaal und dann sind da jetzt meine Kommiliton*innen und die kommen so aus großen Städten, ich komme aus einem kleinen Dorf und die können voll gut Englisch und die wissen voll, wie man spricht und so. (FGS Transkript, Pos. 22).

Intersektionale Unterdrückungsmechanismen

Unsere Ergebnisse illustrieren die Relevanz intersektionaler Unterdrückungsmechanismen deutlich. Bei Theresa kreuzen sich die Dimensionen der Migrationsgeschichte, dem Schreiben in einer Sprache, welche nicht die Muttersprache ist, die Angehörigkeit zur Arbeiter*innenschicht sowie die Erkrankung, welche es ihr unmöglich macht, neben dem Studium zu arbeiten. Daher weiß sie teilweise nicht immer, welche Unterdrückungsdimension sich bei welcher Form der Diskriminierung manifestiert: „Bei mir waren viele Sachen, wo mir nicht klar war, ist es, weil ich aus Arbeiterklasse bin oder ist es, weil ich aus dem Ausland komme" (FGS Transkript, Pos. 21). Sie berichtete ebenfalls, sich nicht zum Working Class Stammtisch der ÖH zu trauen, da sie zwar zur Arbeiter*innenschicht gehört, aber keine Lohnarbeit verrichtet. Theresa hat Sorge, dort fehl am Platz zu wirken.

Lilli hat ebenfalls Probleme mit der Wissenschaftssprache Deutsch sowie der Migrationsgeschichte erlebt. Bei ihr kommen die 40 Stunden Lohnarbeit pro Woche als Belastung hinzu, die ihren akademischen Alltag stark prägen. So hat sie gelernt, selbst bei wenig Zeit für Schreibprojekte effizient zu arbeiten.

Mara verrichtet ebenfalls viel Lohnarbeit während des Studiums, doch in ihrem Fall greift auch ihre Identität als Frau, da sie Care-Arbeit für Familienmitglieder leistet.

Jakob erlebt ebenfalls Probleme im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, aber hinsichtlich des Einsatzes von Englisch im Studium. So wie Theresa nutzt er KI-Tools zum Textverständnis und zur Übersetzung. Hinzukommt, dass Jakob aus einem kleinen Dorf ausgewachsen ist und Differenzen gegenüber Menschen aus Großstädten feststellte, die in seiner Wahrnehmung besser Englisch sprechen und sich allgemein eloquenter ausdrücken (FGS Transkript, Pos. 22).

Wir plädieren dafür, weniger auf enge Kategorien und Identifikationen zu fokussieren, sondern stattdessen offene Räume des Austauschs für verschiedenste Unterdrückungserfahrungen zu schaffen, in denen die Erfahrungen von Individuen in ihrer Komplexität Platz finden und besprochen werden können.

Subjektivierungsprozesse

Hinsichtlich der von uns gewählten Theorie gab es ein Problem, welches wir erst während der Arbeit mit den Analyseergebnissen realisierten: Die Community Cultural Wealth Theory von Yosso (2015) ist auf weiße Studierende an der Universität Wien kaum anwendbar. Yosso argumentiert, dass PoC-Studierende schon vor dem Beginn des Studiums aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer marginalisierten Gruppe spezifische Ressourcen entwickeln. Sie sind beispielsweise daran gewöhnt, Räume zu navigieren, die nicht für sie ausgelegt sind und bringen daher aufgrund ihrer Vorerfahrung hilfreiche Strategien mit. Die Erfahrungen der von uns interviewten FGS unterscheiden sich davon jedoch grundsätzlich: Sie haben erst an der Universität und im Kontakt mit Akademiker*innen-Kindern gemerkt, dass sie einer marginalisierten Gruppe angehören und die Universität nicht für sie ausgelegt ist. Das heißt, dass sie erst an der Universität beginnen konnten, Strategien für diese Situation zu entwickeln und Subjektivierungsprozesse durchlaufen. Daher haben wir uns beim Auswerten der Daten dazu entschieden, auch die Subjektivierungstheorie zu nutzen, wie sie von Knappik (2018) formuliert wird. Knappik meint mit Subjektivierung einen Prozess der gleichzeitigen Unterwerfung und Ermöglichung. Mit Unterwerfung ist im universitären Schreibkontext das Befolgen der Regeln wissenschaftlicher Sprache gemeint, die dazu dient von anderen verstanden werden zu können. Diese Unterwerfung sorgt aber auch für Ermöglichung. Die schreibende Person kann so auch zu einer handlungsfähigen Person werden. Die Auseinandersetzung mit akademischem Schreiben und die damit einhergehende Positionierung innerhalb eines akademischen Diskurses kann so für FGS identitätsstiftend sein.

Limitationen

Eine ernstzunehmende Einschränkung dieser Studie ist unser sehr limitiertes Sample sowie der darin enthaltene Bias. Zum einen haben wir nur ein Gruppeninterview durchführen können, wodurch wir nicht die Chance hatten, auf ausgewählte Themen erneut einzugehen oder weitere Personen dazu zu befragen. Zum anderen handelt es sich bei den Teilnehmenden ausschließlich um Personen, die wir über das ÖH-Working Class-Referat gefunden haben. Alle Interviewten hatten also bereits ein Verständnis von sich selbst als Angehörige der Arbeiter*innenschicht und hatten sich auf verschiedene Weisen kritisch mit dieser Identität auseinandergesetzt. Spannend wäre, FGS zu befragen, die sich selbst nicht als Angehörige der Arbeiter*innenschicht verstehen und eventuell auch weniger Diskriminierung wahrgenommen haben.

Conclusio

In dieser Studie haben wir die Herausforderungen untersucht, denen FGS an der Universität Wien beim wissenschaftlichen Arbeiten begegnen sowie verschiedene Strategien und Ressourcen identifiziert, die ihnen im Umgang mit diesen Herausforderungen helfen. Da dies die erste Studie ist, die sich diesem Thema mit einem qualitativen, ressourcenorientierten Ansatz widmet, können wir unsere Ergebnisse nur mit der US-Literatur vergleichen. Wir gehen allerdings davon aus, dass unsere kritische Ablehnung eines defizitorientierten Forschungsdesigns uns dabei geholfen hat, einige Limitationen früherer Studien zu umgehen. Beispielsweise haben wir bewusst vermieden, FGS mit einer Gruppe von Nicht-FGS zu vergleichen und die FGS somit direkt in eine defizitäre Position zu bringen. Wir wurden außerdem in unserem intersektionalen Forschungsansatz bestärkt, da die Teilnehmenden auf unterschiedlichste Weise von Diskriminierungsdimensionen betroffen sind, die sich nur mit dieser Brille untersuchen und nachvollziehen lassen.

Unsere Ergebnisse zeigen zunächst, dass FGS beim Beginn ihres Studiums häufig mit Gefühlen von Unterlegenheit und Unzulänglichkeit konfrontiert werden, die dann in einem starken Perfektionismus und dem Drang, sich zu beweisen resultieren können. Wir haben verschiedene Strategien der FGS gefunden, die ihnen beim akademischen Arbeiten helfen: Aufgabenteilung, über das Semester verteilte kleinere Abgaben, persönliche und introspektive Textsorten, Feedback, das Herstellen eines Gemeinschaftsgefühls, das Sprechen über Schreiben und das Grenzen setzen gegenüber Lehrenden, der Einsatz von KI-Tools sowie das bewusste Navigieren sozialer Kontakte an der Universität. Unser Interview hat außerdem gezeigt, wie FGS mit den Regeln an der Universität umgehen und lernen, sich innerhalb eines akademischen Diskurses zu positionieren – eine potentiell sinn- und identitätsstiftende Tätigkeit. Schließlich haben wir die FGS nach ihren Wünschen gefragt und gemerkt, dass die soziale Komponente von hoher Relevanz für sie ist: Sie vermissen das gemeinsame Studieren sowie offene Räume des Austauschs und gemeinsamen Arbeitens. Doch auch die materiellen Voraussetzungen fürs Studieren müssen verbessert werden: Mehr Zeit für das Schreiben durch ein bedingungsloses Grundeinkommen könnte die Lebensrealität der FGS grundsätzlich verändern.

Literatur

Bell, A. & Santamaría, L. J. (2018). *Understanding Experiences of First Generation University Students*. Abgerufen 1. Juni 2024, von http://www.bloomsburycollections.com/collections/monograph-detail

Boór, B. (2022). *On being the first one here: An intersectional analysis of the experiences of first generation students at Austrian public universities*. https://doi.org/10.25365/thesis.71934

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Eurostudent Country Profiles. (2024). Abgerufen 17. Februar 2025, von https://database.eurostudent.eu/comparative-overview/?country=AT&indicator=29&subindicator=82

Charmaz, K. (2013). Constructing grounded theory. Sage Publications.

Garriott, P. O. (2020). A Critical Cultural Wealth Model of First-Generation and Economically Marginalized College Students' Academic and Career Development. *Journal of Career Development*, *47*(1), 80–95. https://doi.org/10.1177/0894845319826266

Garrison, N. J., & Gardner, D. S. (2012). Assets First Generation College Students Bring to the Higher Education Setting. In *Online Submission*. https://eric.ed.gov/?id=ED539775

Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). First-Generation College Students as Academic Learners: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139–178. https://doi.org/10.3102/0034654319899707

Jorgenson, J. R. (2016). *First-generation pedagogy: A classroom study of first-generation college students in first-year writing* [Ph.D., North Dakota State University]. https://www.proquest.com/docview/1829574901/abstract/E9970B7FD0F643B7PQ/1

Knappik, M. (2018). Schreibend werden: Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft (Bd. 6). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004651w

Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A. & Carban, C. (2009). Verbesserung der Studiensituation für StudienanfängerInnen durch Cascaded Blended Mentoring, *Psychologische Rundschau*, 60(2), 99–109.

Lessky, F. (2023). *Studium als Balanceakt: Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden* (Bd. 41). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1

Lessky, F., Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2021). Informational capital and the transition to university: First-in-family students' experiences in Austrian higher education. *European Journal of Education*, 56(1), 27–40. https://doi.org/10.1111/ejed.12437

Lessky, F., & Unger, M. (2023). Working long hours while studying: A higher risk for First-in-Family students and students of particular fields of study? *European Journal of Higher Education*, 13(3), 347–366. https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084

Mir, E., Gebhard, D. & Mitterbacher, A. (2013), Gesunder Start ins Studium, Journal Gesundheitsförderung, 2, 62-64.

Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12–29. https://doi.org/10.1177/1474904116673644

Nancy, R. K. (2016). *Travel in the borderlands: Queer and first generation identity in academic writing* (Order No. 10153518). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Social Science Premium Collection. (1817083458). https://www.proquest.com/dissertations-theses/travel-borderlands-queer-first-generation/docview/1817083458/se-2

Ollinger, I., & Unterpertinger, E. (2021). Zeichnungen als Zugang zu Kreativität im akademischen Schreibprozess. Theoretische Überlegungen mit Blick in die Beratungspraxis. *JoSch - Journal der Schreibwissenschaft*, 22(2), 30-42.

Park, J. Y. (2023). Agency, Identity, and Writing: Perspectives from First-Generation Students of Color in Their First Year of College. *Research in the Teaching of English*, 57(3), 227–247. https://doi.org/10.58680/rte202332353

Peralta, K. J., & Klonowski, M. (2017). Examining Conceptual and Operational Definitions of „First-Generation College Student“ in Research on Retention. *Journal of College Student Development*, 58(4), 630–636. https://doi.org/10.1353/csd.2017.0048

Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 695–700). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46

Woolf, V. (2020). *A Room of One's Own: Virginia Woolf*. Penguin Classics.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*. https://doi.org/10.1080/1361332052000341006

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung

Scanning texts and orthographic proofreading as a measure for cognitive control?

A perspective on cognitive control in cognitive writing models

Severin Mittermayer (University of Vienna)
Supervisors: Erika Unterpertinger, Klara Dreo (University of Vienna)

Abstract:
Many cognitive models of the (academic) writing process integrate components of cognitive control, a concept which has mainly been scrutinized through psychological laboratory experiments. The question arises whether results obtained from such experiments are validly transferable to such models (i.e. if they are ecologically valid). In this perspective paper, I highlight similarities and differences between 1. tasks used to measure components of cognitive control (Stroop Word Colour (Switching) Task) and 2. activities that form part of the (academic) writing process (proofreading for orthographic errors and scanning a text for a keyword). Drawing from this comparison, I subsequently argue 1. for the ecological validity of the Stroop Word Colour (Switching) Task with respect to these activities and 2. encourage a stronger consideration of the ecological validity of experiments measuring components of cognitive control to better understand their relationship with activities relevant for the (academic) writing process. A better understanding of this relationship could further lead to the development of strategies to overcome difficulties in (academic) writing related to cognitive control.

Keywords: cognitive control, academic writing, writing, proofreading, selective search, inhibition, task switching

Empfohlene Zitierweise:
Mittermayer, S. (2025): Scanning texts and orthographic proofreading as a measure for cognitive control? A perspective on cognitive control in cognitive writing models. **zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 12, 27-37.**
DOI: https://doi.org/10.48646/zisch.251202

Lizensiert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz 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

Scanning texts and orthographic proofreading as a measure for cognitive control?

A perspective on cognitive control in cognitive writing models

Severin Mittermayer (University of Vienna)

Introduction

Cognitive control is understood as a broad concept which encompasses cognitive, affective, motivational and biological mechanisms underlying the regulation of goal-directed and habitual behaviour (for an overview see Kropotov, 2016). Although the further differentiation of cognitive control into its components is debated, work from Miyake and colleagues (2000) and a later elaboration by Friedman and Miyake (2004) resulted in distinguishing between 1. updating and monitoring information in working memory, 2. inhibiting prepotent responses (response inhibition), inhibiting interference through processing irrelevant information (interference inhibition), resistance to distractor interference and 3. shifting attention between different tasks (task switching) (but see Friedman & Miyake, 2017; Miyake & Friedman, 2012). These components of cognitive control – updating, inhibiting and switching – are crucial for higher order executive functions such as planning, reasoning and problem-solving (Diamond, 2013; Koole et al., 2023; Kuhl, 1984).

Although the concept of cognitive control, as it is defined here, has been extensively scrutinized in the fields of cognitive psychology and neuroscience (Cohen, 2017), it has also received considerable attention in the field of literacy studies. In their original model, Hayes and Flower (1980) elaborate on the process of cognitively controlling task-irrelevant thoughts when planning a writing project by "breaking associative chain[s] when [an] item is retrieved that is not useful for the task" (Hayes & Flower, 1980, p. 13). This 'breaking of associative chains' implies self-monitoring and regulating thoughts for the sake of fulfilling a goal or task. Further, in the process of reviewing the text written, the authors refer to maintaining focus on a specific goal while temporally ignoring another; the text written so far is read "[…] either as a springboard to further translating or with an eye to systematically evaluating and/ or revising the text." (Flower & Hayes, 1981, p. 374).

Instead of implicitly considering components of cognitive control, in Hayes' most recent model (Hayes & Berninger, 2014), working memory and attention are explicitly included as components of cognitive control. However, these terms remain rather broadly defined. Graham (2018, 2021) proposed a more extensive model by elaborating on different aspects of working memory and attention as components of cognitive control. By giving examples of how components of cognitive control may relate to specific tasks in the writing process, he argues for the pertinence of components of cognitive control in writing tasks, but he does so without considering the degree of their empirical transferability (i.e. their ecological validity). Empirical transferability of tasks measuring components of cognitive control (e.g. interference inhibition) to tasks relevant for the (academic) writing process (e.g. proofreading) is

especially important in the realm of cognitive control, because tasks once believed to measure the same components of cognitive control seem to have relatively weak correlations with one another i.e. they do not seem to measure the exact same thing (Gärtner & Strobel, 2021; Miyake et al., 2000; Shilling et al., 2002). Therefore, considering the exact operationalization of tasks measuring components of cognitive control when comparing them to tasks relevant for the (academic) writing process, may lead to more valid comparisons.

In his model, Graham (2018, 2021) focuses more strongly on integrating higher order executive functions, such as planning, reasoning and problem-solving, into the (academic) writing process instead of directly focusing on underlying components of cognitive control (see also Graham, 2006). This approach impedes making elaborate claims about which components of cognitive control are relevant for which activities in the (academic) writing process, because they are being considered indirectly. To make such claims, an examination of components of cognitive control underlying those higher executive functions in the context of (academic) writing activities would be necessary.

A more direct assessment of components of cognitive control could be achieved by identifying similarities and dissimilarities between tasks used to measure components of cognitive control and tasks of the (academic) writing process. Such similarities would suggest that similar latent variables (components of cognitive control) underlie the execution of both tasks i.e. they demand similar cognitive abilities. By clarifying the degree of transferability of findings of components of cognitive control to abilities relevant for the (academic) writing process, more light could be shed on the role of components of cognitive control in (academic) writing.

From this perspective, I will point out conceptual similarities between selected components of cognitive control (interference inhibition and task shifting) and how they are operationalized (Stroop Word Colour (Shifting) Task) with activities occurring in the (academic) writing process (proofreading a text written and scanning a text for keywords). I chose to focus on the components named, because they are being assessed via the Stroop Word Colour (Switching) Task (from now on SWCT and SWCST respectively), which, as I will argue, are comparable to the mentioned activities occurring in the (academic) writing process. Because the theoretical arguments made in this paper are empirical testable, I encourage conducting research comparing more and less ecologically valid tasks measuring components of cognitive control regarding their explanatory power of activities which are relevant for the (academic) writing process. Both fields of research could profit from such interdisciplinary work, with possible consequences being new pedagogic applications for the (academic) writing process, which in turn could shed new light on the underlying components of cognitive control.

Interference inhibition

Inhibiting interference through processing irrelevant information is commonly measured by tasks in which two stimuli are simultaneously presented, whereby one is relevant, the other disruptive for task fulfilment. To fulfil the task, one needs to react to the relevant stimulus while neglecting the disruptive stimulus. The two stimuli are therefore conflicting, because they are competing for attention.

To swiftly and correctly react to the relevant stimulus and not to the disruptive one, focusing on former while neglecting latter is necessary (Gratton et al., 2018).

A widely used example of such a task is the SWCT (but see Friedman and Miyake (2004), who argue that the task rather measures response inhibition) . While the task exists in some variation (e. g. in Penner & Calabrese, 2012 or Shilling et al., 2002), the scheme underlying all word colour tasks remains the same and will be presented here. The conflicting stimuli presented are 1. a written word symbolizing a colour (e.g. “blue”) and 2. the font colour of the word (which differs from the colour symbolized by the word). Latter stimulus is the relevant one that needs to be reacted to, former the disruptive one that needs to be neglected. The reaction to the font colour is usually a key press (e.g. the key “G” if the font is green, “R” if red and “B” if blue), thus a motor reaction. The words written represent the same colours as represented by the font colour (“green”, “red” and “blue”), although they do not have to overlap. The challenge for the participants therefore is to neglect the word meaning (semantic properties) while focusing on a specific visual property (font colour), in order to perform the correct motor action (key press).

Although this procedure is not seamlessly transferable, there seem to be similarities to scanning a text for information when reviewing literature, e.g. when searching for a specific keyword (e.g. “cognition”) in a text. While doing this, the goal is to only perform the action of reading the word, sentence or paragraph (motor action) in response to the occurrence of a specific visual stimulus or stimuli (e. g. the word “cognition”, an assembly of letters such as “cog…”, the initial letter “c”). While scanning a text for a specific keyword, the focus lies more strongly on its visual properties (e.g. constellation of letters, initial letter, number of letters) rather than on its semantic properties (Dampuré & Vibert, 2014; Vibert et al., 2019, 2023; Wang & White, 2019). Likewise, when running the SWCT, a motor reaction (key press) follows a stronger focus on and subsequent registration of a visual stimulus of a word (font colour) at the cost of neglecting the words’ meaning (semantic properties).

A similar procedure can be recognized when proofreading a text for orthographic errors. Although empirically less well secured, it seems that a weaker focus on word meaning through explicit instructions or forced interruption of the natural reading flow, improves spelling error recognition by shifting the focus from meaning to visual characteristics of the word (Bean & Bouffler, 1987; Larigauderie et al., 2020; Porte, 2001). To once again point out procedural parallels with the SWCT, proofreading seems more efficient with an increased focus on visual characteristics of a word (e.g. letter constellation, type of letters) at the cost of neglecting word meaning (semantic properties) to subsequently enable error correction (motor action) .

Task switching

In task-switching tasks the ability to flexibly switch between tasks is assessed. Although there exist different setups, one variant consists of presenting a specific stimulus that a participant reacts to under changing circumstances. More precisely, while the reaction (e. g. pressing certain keys) remains the same throughout the task, the conditions under which the reaction is supposed to be executed differ (for a review of setups see Kiesel et al., 2010; Vandierendonck et al., 2010).

This task has been applied by using the already discussed stimuli of the SWCT. For this, words representing different colours (e. g. “red”, “green” and “blue”) written in font colours not matching the colour they are representing (e. g. “red” written in blue font) are being displayed. The task consists of alternately naming the colour represented by the current word and the colour of the words’ font (Allport et al., 1994; Wylie & Allport, 2000; for different setups see Monsell et al., 2000).

Alternating between focusing on the meaning of a word (the colour it is representing) and its specific visual properties (the font colour) to subsequently react to it adequately (naming the colour of the respective characteristic) seems to have similarities with approaches to reviewing a text. Text review can encompass considering the content of the text written and considering orthographic rules (Dengscherz, 2019; Dockrell & Connelly, 2021). These two different reviewing approaches necessarily draw on information from different stimuli. When reviewing the content of a sentence or chapter, word meaning seems to be crucial while visual characteristics of a written word appear to be neglectable (given that the word is decodable). For an orthographic review of a text, it seems to be the other way around (Bean & Bouffler, 1987; Larigauderie et al., 2020; Porte, 2001), although, as noted before, I admit that there can be exceptions.

Furthermore, there seem to be similarities between SWCST and the activity of scanning a text for keywords to subsequently read it. As already examined above, when searching for a specific word in a text, paying attention to the words’ visual features rather than to its meaning, seems to be the strategy intuitive to humans (given that the word and its visual features are known) (Dampuré & Vibert, 2014; Vibert et al., 2019, 2023). In the context of (academic) writing, scanning a text for specific key words, especially during literature research, in order to identify relevant passages of the text at hand is a common practice. This procedure implies a task switch in transition from scanning a text for a keyword to reading the relevant passage in which it is embedded. Similarly, in the SWCST, it is necessary to flexibly switch between focusing on visual properties of a word (colour) and its meaning to subsequently set the right motor action for task fulfilment (keypress).

Ecological Validity of experiments

There is evidence that task switching tasks using verbal stimuli (such as the SWCST) measure different abilities when compared to tasks not using verbal stimuli (e.g. numbers or pictures) (Cartwright, Lee, et al., 2020; Cartwright, Marshall, et al., 2020). More precisely, the skill of reading comprehension was shown to be more accurately predicted by verbal task-switching tasks throughout different age groups (Cartwright, Lee, et al., 2020; Cartwright, Marshall, et al., 2020). Additionally, training task switching with verbal stimuli in children improved reading comprehension significantly while training with non-verbal stimuli did not (Cartwright, 2002).

Similar evidence has been found for tasks measuring cognitive components of working memory: Tasks using verbal stimuli to measure working memory span better predicted reading comprehension compared to tasks using spatial or numeric stimuli (Shah et al., 1996).

Further, the ability to decode written words seems to be predicted by working memory tasks using verbal stimuli (Arrington et al., 2014; Christopher et al., 2012) whereas this was not the case for working memory tasks using non-verbal stimuli (Kieffer et al., 2013).

Regarding interference inhibition, there does not seem to exist such an effect on reading comprehension (Borella et al., 2010; Nouwens et al., 2021) or different syntactic abilities (Kaushanskaya et al., 2017). However, a relatively recent study suggests that verbal interference inhibition tasks are better predictors of reading comprehension in individuals diagnosed with ADHD than non-verbal tasks (Avramovich & Yeari, 2023). Although the findings of this study still need to be replicated, it suggests that, under specific circumstances, interference inhibition tasks using verbal stimuli are better suited to assess reading related abilities such as reading comprehension.

Although these studies do not refer to the relevance of components of cognitive control for activities involved in the (academic) writing process such as proofreading for orthographic errors or scanning for keywords (they rather refer to the ability of semantically understanding a text), they suggest that tasks measuring components of cognitive control are better applicable to some abilities involved in text processing if verbal stimuli are being used. Without treating tests measuring e.g. reading comprehension and the activities of proofreading and scanning (as described above) as interchangeable, I interpret the increased accuracy in predicting reading comprehension by components of cognitive control as an increase in ecological validity of tasks measuring them, which may also be the case for other text related activities such as proofreading and scanning. In other words, if using verbal stimuli increases ecological validity of tasks measuring components of cognitive control for specific text related abilities, leading to more accurate predictions than tasks using non-verbal stimuli, then using verbal stimuli for such tasks to assess other text related abilities may also lead to more accurate predictions.

Therefore, I argue to more strongly consider the exact setup of tasks measuring components of cognitive control when referring to them as abilities relevant for activities in the (academic) writing process. This is important, because using more ecologically valid tasks leads to more accurate predictions in general and potentially to a better understanding of the role of components of cognitive control in the (academic) writing process in particular.

Conclusion

In prominent cognitive models of (academic) writing, components of cognitive control are being integrated without considering the ecological validity of the experiments they were assed with (Hayes & Berninger, 2014; Graham, 2018, 2021). Further, it is argued for the relevance of components of cognitive control in the (academic) writing process by referring to studies measuring the influence of higher order executive functions, such as planning, reasoning and problem-solving, on skills related to writing (Graham, 2018, 2021; Jacob & Parkinson, 2015). To enrich these approaches, I propose a different perspective aiming at a more direct comparison of components of cognitive control and abilities relevant for the (academic) writing process.

By pointing out similarities between tasks (SWC(S)T) measuring components of cognitive control (interference inhibition and task switching) and activities of the (academic) writing process (scanning a text for keywords and proofreading for orthographic errors), I offer a perspective focusing on the degree of transferability between the two. This is important, because, more generally, the transferability of results obtained in a specific context to another context should be theoretically and empirically justified. The SWC(S)T task resembles proofreading for orthographic errors and scanning a text for keywords because of two critical reasons: 1. The stimuli are all words and 2. a shift in focus from word meaning towards visual properties of the text is relevant for task fulfilment.

Besides the similarities mentioned, there are dissimilarities hampering a direct comparison of the SWC(S)T and scanning or proofreading a text. The goal of the SWC(S)T task to focus on visual properties instead of word meaning is imposed on a participant by an experimenter, while it seems to be an intuitive choice to do so when scanning a text for keywords or proofreading for orthographic errors (Bean & Bouffler, 1987; Dampuré & Vibert, 2014; Larigauderie et al., 2020; Porte, 2001; Vibert et al., 2019, 2023). It should be considered that this difference could restrain the comparability of these tasks, because for the execution of “intuitive” behaviour it might not be necessary to suppress irrelevant stimuli during its execution in a manner comparable to a rather new, unusual behaviour as required by the SWC(S)T. Furthermore, it remains debatable whether specific reactions displayed in the different tasks are comparable, e.g. if naming the colour symbolized by the word in the SWCST is comparable to the reaction of reading when having found the keyword looked for in a text. Such differences should be considered, because different response types in the SWC(S)T are associated with different intensities of interference (Penner & Calabrese, 2012; Kinoshita et al., 2017).

However, tasks measuring components of cognitive control using verbal stimuli (such as the SWC(S) T) seem to better predict reading-related abilities compared to tasks using non-verbal stimuli (such as numbers or pictures). This supports the view that tasks that are more similar to real-life (academic) writing situations (such as the SWC(S)T for the activities discussed) are more accurate in assessing components of cognitive control in such (academic) writing abilities. Albeit evidence supporting this view still needs to be gathered. To further clarify the relationship between cognitive control and abilities relevant for the (academic) writing process, I argue for considering the ecological validity of tasks measuring components of cognitive control, when transferring knowledge about such components to abilities relevant for the (academic) writing process.

References

Allport, D. A., Styles, E. A., & Hsieh, S. (1994). Shifting intentional set: Exploring the dynamic control of tasks. In Attention and performance 15: Conscious and nonconscious information processing. (pp. 421–452). The MIT Press.

Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. Scientific Studies of Reading, 18(5), 325–346. https://doi.org/10.1080/10888438.2014.902461

Avramovich, A., & Yeari, M. (2023). The Role of Executive Functions in Reading Comprehension by Adolescents with ADHD: The Case of Domain-General Versus Domain-Specific Functions. Reading & Writing Quarterly, 0(0), 1–23. https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2192705

Bean, W. M., & Bouffler, C. (1987). Proofreading and Spelling. In Spell by writing (pp. 68–76). https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59781487

Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. Journal of Learning Disabilities, 43(6), 541–552. https://doi.org/10.1177/0022219410371676

Brunswik, E. (1955). Representative design and probabilistic theory in a functional psychology. Psychological Review, 62(3), 193–217. https://doi.org/10.1037/h0047470

Brunswik, E. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments, 2nd ed. (pp. xii, 154). University of California Press.

Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. Journal of Educational Psychology, 94(1), 56–63. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.56

Cartwright, K. B., Lee, S. A., Barber, A. T., DeWyngaert, L. U., Lane, A. B., & Singleton, T. (2020). Contributions of Executive Function and Cognitive Intrinsic Motivation to University Students' Reading Comprehension. Reading Research Quarterly. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:203061925

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Hatfield, N. A. (2020). Concurrent and Longitudinal Contributions of a Brief Assessment of Reading-Specific Executive Function to Reading Comprehension in First and Second Grade Students. Mind, Brain, and Education, 14(2), 114–123. https://doi.org/10.1111/mbe.12236

Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. Journal of Experimental Psychology: General, 141(3), 470–488. https://doi.org/10.1037/a0027375

Cohen, J. D. (2017). Cognitive Control. In The Wiley Handbook of Cognitive Control (pp. 1–28). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118920497.ch1

Dampuré, J.-F. R., Ros, C. & Vibert, N. (2014). Task-dependent sensitisation of perceptual and semantic processing during visual search for words. Journal of Cognitive Psychology, 26(5), 530–549. https://doi.org/10.1080/20445911.2014.907576

Dengscherz, S. (2019). Integration von Teilaktivitäten. In Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen (pp. 382–385). https://doi.org/10.3726/b16495

Diamond, A. (2013). Executive Functions. Annual Review of Psychology, 64(1), 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dockrell, J. E., & Connelly, V. (2021). Capturing the Challenges in Assessing Writing: Development and Writing Dimensions. In Executive Functions and Writing (pp. 103–136). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198863564.003.0005

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387. JSTOR. https://doi.org/10.2307/356600

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. Journal of Experimental Psychology. General, 133 1, 101–135.

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. Cortex, 86, 186–204. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023

Gärtner, A., & Strobel, A. (2021). Individual Differences in Inhibitory Control: A latent Variable Analysis. Journal of Cognition. https://doi.org/10.5334/joc.150

Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. In Handbook of writing research. (pp. 187–207). The Guilford Press.

Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. Educational Psychologist, 53(4), 258–279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S. (2021). Executive Control and the Writer(s)-Within-Community Model (pp. 38–76). https://doi.org/10.1093/oso/9780198863564.003.0003

Gratton, G., Cooper, P., Fabiani, M., Carter, C. S., & Karayanidis, F. (2018). Dynamics of cognitive control: Theoretical bases, paradigms, and a view for the future. Psychophysiology, 55(3), e13016. https://doi.org/10.1111/psyp.13016

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Cognitive Processes in Writing (pp. 3-).

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications. (pp. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, J. R., & Berninger, V. W. (2014). Cognitive processes in writing: A framework. In Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for assessment and instruction. (pp. 3–15). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199827282.003.0001

Kaushanskaya, M., Park, J. S., Gangopadhyay, I., Davidson, M. M., & Weismer, S. E. (2017). The Relationship Between Executive Functions and Language Abilities in Children: A Latent Variables Approach. Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR, 60 4, 912–923.

Kieffer, M., Vukovic, R., & Berry, D. (2013). Roles of Attention Shifting and Inhibitory Control in Fourth-Grade Reading Comprehension. Reading Research Quarterly, 48, n/a-n/a. https://doi.org/10.1002/rrq.54

Kiesel, A., Steinhauser, M., Wendt, M., Falkenstein, M., Jost, K., Philipp, A. M., & Koch, I. (2010). Control and interference in task switching—A review. Psychological Bulletin, 136(5), 849–874. https://doi.org/10.1037/a0019842

Kihlstrom, J. F. (2021). Ecological Validity and “Ecological Validity”. Perspectives on Psychological Science, 16(2), 466–471. https://doi.org/10.1177/1745691620966791

Kinoshita, S., De Wit, B., & Norris, D. (2017). The magic of words reconsidered: Investigating the automaticity of reading color-neutral words in the Stroop task. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 43(3), 369–384. https://doi.org/10.1037/xlm0000311

Knorr, D. (2019). Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. 24, 165–179.

Koole, S. L., Jostmann, N. B., & Baumann, N. (2023). Chapter Five—From intentions to action: An integrative review of action control theory and research. In B. Gawronski (Ed.), Advances In Experimental Social Psychology (Vol. 68, pp. 291–375). Academic Press. https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2023.07.001

Kropotov, J. D. (2016). Chapter 3.2—Executive System and Cognitive Control. In J. D. Kropotov (Ed.), Functional Neuromarkers for Psychiatry (pp. 171–205). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410513-3.00012-7

Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Eds.), Wissenschaftlich schreiben—Lehren und lernen (pp. 95–111). De Gruyter. https://doi.org/doi:10.1515/9783110907766.95

Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control1 1I wish to thank Dr. Charles S. Carver and Dr. Franz E. Weinert for helpful comments on a previous draft of this article. In B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.), Normal Personality Processes (Vol. 13, pp. 99–171). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-541413-5.50007-3

Larigauderie, P., Guignouard, C., & Olive, T. (2020). Proofreading by students: Implications of executive and non-executive components of working memory in the detection of phonological, orthographical, and grammatical errors. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 33(4), 1015–1036. https://doi.org/10.1007/s11145-019-10011-6

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. Current Directions in Psychological Science, 21(1), 8–14. https://doi.org/10.1177/0963721411429458

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. Cognitive Psychology, 41(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. British Journal of Educational Psychology, 91(1), e12355. https://doi.org/10.1111/bjep.12355

Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. American Psychologist, 17(11), 776–783. https://doi.org/10.1037/h0043424

Penner, K. O., Kobel, M., Stöcklin, M., Weber, P. & Calabrese, P. (2012). The Stroop Task: Comparison Between the Original Paradigm and Computerized Versions in Children and Adults. The Clinical Neuropsychologist, 26(7), 1142–1153. https://doi.org/10.1080/13854046.2012.713513

Porte, G. (2001). Losing sight of errors: The effects of typographical conditions on error salience in L2 proof-reading. System, 29(1), 137–148. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00050-6

Shah, P., Miyake, A., & Miyake, A. (1996). The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: An individual differences approach. Journal of Experimental Psychology. General, 125 1, 4–27.

Shilling, V. M., Chetwynd, A., & Rabbitt, P. M. A. (2002). Individual inconsistency across measures of inhibition: An investigation of the construct validity of inhibition in older adults. Neuropsychologia, 40(6), 605–619. https://doi.org/10.1016/S0028-3932(01)00157-9

Vandierendonck, A., Liefooghe, B., & Verbruggen, F. (2010). Task switching: Interplay of reconfiguration and interference control. Psychological Bulletin, 136(4), 601–626. https://doi.org/10.1037/a0019791

Vibert, N., Braasch, J. L. G., Darles, D., Potocki, A., Ros, C., Jaafari, N., & Rouet, J.-F. (2019). Adolescents' Developing Sensitivity to Orthographic and Semantic Cues During Visual Search for Words. Frontiers in Psychology, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00642

Vibert, N., Darles, D., Ros, C., Braasch, J. L. G., & Rouet, J.-F. (2023). Looking for a word or for its meaning? The impact of induction tasks on adolescents' visual search for verbal material. Memory & Cognition, 51, 1562–1579.

Wylie, G., & Allport, A. (2000). Task switching and the measurement of 'switch costs.' Psychological Research, 63(3–4), 212–233. https://doi.org/10.1007/s004269900003

Xiaotong Wang, X. S., & White, S. J. (2019). Searching for a word in Chinese text: Insights from eye movement behaviour. Journal of Cognitive Psychology, 31(2), 145–156. https://doi.org/10.1080/20445911.2019.1585435