

ZISCH



Ausgabe 14/2026

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Sabine Schmölzer-Eibinger, Sandra Reitbrecht & Muhammed Akbulut: „Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft — Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik“

Nora Hoffmann & Fridrun Freise (Hg.): Themenschwerpunkt „Ressourcen-Netzwerke der österreichischen Schreib-Community“

mit Florentina Astleithner, Anna Eberhöfer, Claudia Franceschini, Barbara Fuchslechner, Franziska Gürtl, Kanita Halkic, Colin Heller, Christian Herzog, Wera HIPPesroither, Christina Hollosi-Boiger, Birgit Huemer, Katharina Krumpeck, Carmen Mertlitsch, Katrin Miglar, Doris Pany-Habsa, Panthea Pawlat, Elisa Rauter, Katharina Rösler, Daniela Rothe und Silke Schwaiger

Junge Schreibwissenschaft

Jana Mösel, Olena Tabunschchyk, Clara Zigan: Beschreiben in der Lehre in einem universitären Kontext

Julia Kraus, Ognjen Zivkovic, Dominic Mayer: Wenn das Geschlecht (k)eine Rolle spielt: Eine Analyse möglicher Verzerrungen in KI-basiertem Schreibfeedback

Isabella Kieres, Eric Andreas Kunz, Jonas Schmutzer: Sei oder nicht sei? Eine Untersuchung zur Funktion des Konjunktivs bei der schriftlichen indirekten Redewiedergabe

GewissS
GEM!???

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“

Erika Unterpertinger, MA, für die SIG Schreibforschung der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS)

Inhaltliche Betreuung der Beiträge der Rubrik „Junge Schreibwissenschaft“

Klara Dreio, MA; Marcela Hubert, BA; Dipl. Päd. Dr. Daniela Rothe, Mag. Dr. Brigitte Römmel-Nossek

Kontakt: zisch.ctl@univie.ac.at

Koordination, Text- und Bildredaktion, Lektorat und Korrekturat

Claudia Lotteritsch, Lina Theiß, Swe Wolters

Layout

Felice Gotthardt, Lina Theiß, Erika Unterpertinger

Visuelle Gestaltung

Klara Dreio, Felice Gotthardt

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, der **Themenschwerpunkt** durch Herausgebenden-Feedback. Die Rubrik „Junge Schreibwissenschaft“ durch ein offenes Peer-Review-Verfahren im Rahmen der Lehrveranstaltung „Akademisches Schreiben vermitteln und beforschen“.

Editorial

Rubrik *Interdisziplinäre Schreibwissenschaft*

In der Rubrik *interdisziplinäre schreibwissenschaft* gibt es in dieser Ausgabe Einblicke in ein spannendes Projekt zum Einsatz von Vignetten im Schulkontext (Schmölzer-Eibinger, Reitbrecht & Akbulut, dieses Heft). Die Autor*innen erörtern darin das Potential von Forschungsvignetten für die wissenschaftspropädeutische Schreibdidaktik und betonen, dass Forschungsvignetten es Schüler*innen ermöglichen, einen niederschweligen Zugang zu den Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens zu finden.

Der **Themenschwerpunkt** der Ausgabe steht im Zeichen des „Jahrs der österreichischen Schreib-Community“. Im Rahmen des Calls for Papers konnten sich alle, die Teil der österreichischen Community sind, melden und haben in der Folge sogenannte „Ressourcen-Netzwerke“ erstellt. Mit ihnen geben sieben Schreibzentren in Österreich und in Luxemburg, zwei Special Interest Groups der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) sowie eine freie Schreibtrainerin und ein Wissenschaftsblog Einblicke in ihre Ressourcen, in die Schwerpunkte, die sie setzen und die Netzwerke, die sie pflegen.

Herausgegeben wird dieser zweite Themenschwerpunkt von Nora Hoffmann und Fridrun Freise, die sich bereits mit der Schreibzentrumslandschaft in Deutschland auseinandergesetzt haben. Sie brachten nicht nur die Idee für die Gestaltung dieses Themenschwerpunkts ein, sondern rahmen ihn auch durch einen Einleitungstext sowie abschließend eine Betrachtung durch die analytische Brille.

Wir freuen uns, mit diesem Heft den ersten Themenschwerpunkt zu präsentieren und wünschen viel Freude beim Lesen!

Die Redaktion der Rubrik *interdisziplinäre schreibwissenschaft*

Editorial

Rubrik *Junge Schreibwissenschaft*

In der Rubrik *junge schreibwissenschaft* präsentieren Schreibmentor*innen Forschungsprojekte, die im Rahmen des Erweiterungscurriculums „Akademische Schreibkompetenz entwickeln, vermitteln und beforschen“ der Universität Wien entstanden sind. In dieser Ausgabe widmen sich die Beiträge dem Thema *Beschreiben* als wissenschaftliche Kernkompetenz, den Auswirkungen von generativer KI auf Feedbackprozesse und dem Ausweisen von Intertextualität im wissenschaftlichen Schreiben.

Das Beschreiben ist ein wesentlicher Bestandteil des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Wird es als Kernkompetenz in den Fachdisziplinen auch entsprechend didaktisch vermittelt? Jana Mösel, Olena Tabunschchyk und Clara Zigan werfen in ihrem Artikel einen Blick darauf, wie das Beschreiben als Kompetenzbereich an der Universität Wien gelehrt wird. Am Beispiel der Fächer Kunstgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaft heben sie die Beschreibung als eine grundlegende Kompetenz der Wissensproduktion und des Wissenstransfers hervor und erforschen, wie das Beschreiben in der universitären Lehre dieser beiden Disziplinen vorkommt.

Generative KI-Systeme verändern die Praxis wissenschaftlichen Schreibens fundamental. Wenn Lehrende und Reviewer*innen beim Verfassen ihrer Rückmeldungen auf KI setzen, dann hat dies Auswirkungen auf ihre Feedbacks. Und zwar nicht nur in Stil und Gliederung, die KI-Systeme schrei-

ben ihre Biases auf struktureller Ebene ein. Wie fair kann ein solches Feedback noch sein? In ihrer Studie untersuchen die Autor*innen Julia Kraus, Ognjen Zivkovic und Dominic Mayer, ob ChatGPT bei der Bewertung identischer studentischer Texte geschlechtsspezifische Unterschiede macht.

Wissenschaftliches Schreiben ist immer ein sich Einschreiben in ein Netz aus bereits existierenden Texten. In dieser Intertextualität ist die wissenschaftliche Textproduktion grundlegend darauf angewiesen, ihre Bezüge auf andere Texte nachvollziehbar und transparent auszuweisen. In ihrem Artikel gehen Isabella Kieres, Eric Andreas Kunz und Jonas Schmutzer von der Frage aus, an welchen Normen sich Schreibende orientieren, wenn es um die indirekte Wiedergabe von bereits Geschriebenem geht.

Wir wünschen viel Freude und spannende Einsichten beim Lesen!

Die Redaktion der Rubrik *junge schreibwissenschaft*

Inhaltsverzeichnis

Interdisziplinäre Schreibwissenschaft

Sabine Schmölzer-Eibinger, Sandra Reitbrecht & Muhammed Akbulut

Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft - Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik.....7

Themenschwerpunkt „Ressourcen-Netzwerke der österreichischen Schreib-Community“

Herausgebende: Nora Hoffmann & Fridrun Freise

Nora Hoffmann, Fridrun Freise

Einleitung.....23

Carmen Mertlitsch, Christian Herzog, Elisa Rauter

Netzwerk: Zentrum für Schreibwissenschaft und Schreibberatung der Universität Klagenfurt.....30

Doris Pany-Habsa, Franziska Gürtl

Netzwerk: Das Schreibzentrum der Universität Graz.....34

Wera HIPPESROITHER, Silke Schwaiger

Netzwerk: Das Schreibzentrum der FHWien der WKW.....37

Katharina Rösler, Panthea Pawlat, Florentina Astleithner

Netzwerk: Das ZEVISS an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Campus Wien.....41

Anna Eberhöfer, Barbara Fuchslechner

Netzwerk: Das Schreibzentrum der ub.mdw.....44

Daniela Rothe, Lea Tusch

Netzwerk: Das Schreibzentrum der Universität Innsbruck.....47

Birgit Huemer

Netzwerk: Das Sprachenzentrum der Universität Luxemburg.....52

Katharina Krumpeck, Kanita Halkić

Netzwerk: Die SIG der Österreichischen Peer-Tutor*innen.....56

Christina Hollosi-Boiger

Netzwerk: Das Netzwerk Freie Schreibberater*innen.....59

Christina Hollosi-Boiger

Netzwerk: Schreiben mit Chribs.....63

Team der Schreibtasche

Netzwerk: Die Schreibtasche für Schreibdidaktik.....67

Fridrun Freise, Nora Hoffmann

Visualisierte Vielfalt und Gemeinsamkeit. Schreibdidaktische Akteur*innen in Österreich und
Luxemburg.....71

Junge Schreibwissenschaft

Jana Mösel, Olena Tabunschchyk, Clara Zigan

Beschreiben in der Lehre in einem universitären Kontext.....88

Julia Kraus, Ognjen Zivkovic, Dominic Mayer

Wenn das Geschlecht (k)eine Rolle spielt:

Eine Analyse möglicher Verzerrungen in KI-basiertem Schreibfeedback.....102

Isabella Kieres, Eric Andreas Kunz, Jonas Schmutzer

Sei oder nicht sei? Eine Untersuchung zur Funktion des Konjunktivs bei der schriftlichen indirekten
Redewiedergabe.....118

Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft – Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik

Sabine Schmölder-Eibinger 
(Universität Graz)
sabine.schmoelzer@univie.ac.at

Sandra Reitbrecht 
(Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
sandra.reitbrecht@uni-bamberg.de

Muhammed Akbulut 
(Universität Graz)
muhammed.akbulut@uni-graz.at

Abstract (DE):

Während Vignetten in der Bildungs- und Sozialforschung ein etabliertes Forschungsinstrument darstellen, spielen sie im sprachdidaktischen Diskurs bislang eine untergeordnete Rolle. Der Beitrag knüpft daran an und untersucht aus theoretisch-konzeptioneller Perspektive das Potenzial sogenannter Forschungsvignetten, wie sie im FWF-Projekt *Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Sekundarstufe II* (kurz: ElWisS) entwickelt wurden, für die wissenschaftspropädeutische Schreibdidaktik in der Sekundarstufe II. Hierzu wird zunächst der Diskurs zu Vignetten in der Bildungs- und Sozialforschung skizziert und mit dem Diskurs zu profilierten Schreibaufgaben in der deutschsprachigen Schreibdidaktik verknüpft. Im Rahmen der theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung wird gezeigt, dass Gestaltungsprinzipien von Vignetten grundlegenden Anforderungen an profilierte Schreibaufgaben in der Deutschdidaktik entsprechen. Anhand einer exemplarischen Analyse wird anschließend das wissenschaftspropädeutische und schreibdidaktische Potenzial von Forschungsvignetten konkretisiert. Der Beitrag macht deutlich, dass Forschungsvignetten das Konzept der profilierten Schreibaufgabe grundlegend erweitern können. Sie ermöglichen es Schüler*innen, sich in die Rolle von Forschenden zu versetzen, mit lebensweltlich relevanten wissenschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen, und eröffnen zugleich einen niederschweligen Zugang zu den Grundlagen wissenschaftlichen Denkens, Arbeitens und Schreibens.

Keywords: Vignette, Forschungsvignette, Profilierte Schreibaufgabe, Schreibdidaktik, Wissenschaftspropädeutik

Empfohlene Zitierweise:

Schmölder-Eibinger, S., Reitbrecht, S., & Akbulut, M. (2026). Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft - Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 7-22.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261401>



Lizenziert unter der CC BY 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft – Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik

Sabine Schmölzer-Eibinger 
(Universität Graz)
sabine.schmoelzer@univie.ac.at

Sandra Reitbrecht 
(Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
sandra.reitbrecht@uni-bamberg.de

Muhammed Akbulut 
(Universität Graz)
muhammed.akbulut@uni-graz.at

Abstract (EN):

Although vignettes are a well-established research tool in educational and social research, they have played only a minor role in discourse on language teaching. This article examines the potential of research vignettes for teaching academic writing in upper secondary education, from both theoretical and conceptual perspectives. This work is based on the FWF project, 'Development of Academic Text Competence in Upper Secondary Education' (ElWisS for short). To this end, the discourse on vignettes in educational and social research is outlined and linked to the discourse on specialised writing tasks in German-language writing pedagogy. As part of this theoretical and conceptual analysis, it is demonstrated that the design principles of vignettes align with the essential requirements of specialised writing tasks in German language pedagogy. Based on an exemplary analysis, the potential of research vignettes for scientific preparation and writing instruction is then explored. This paper clarifies that research vignettes can significantly broaden the scope of specialised writing tasks. They enable students to adopt the role of researchers and engage with scientific problems relevant to their everyday lives while simultaneously providing low-threshold access to the fundamentals of scientific thinking, working and writing.

Keywords: Vignette, research vignette, structured writing assignment, writing pedagogy, introduction to academic writing

Empfohlene Zitierweise:

Schmölzer-Eibinger, S., Reitbrecht, S., & Akbulut, M. (2026). Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft - Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 7-22.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261401>



Lizenziert unter der CC BY 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Schüler*innen erschließen sich die Welt der Wissenschaft – Forschungsvignetten als Instrument der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik

Sabine Schmölzer-Eibinger, Sandra Reitbrecht & Muhammed Akbulut

Einleitung

Während Vignetten im angloamerikanischen Raum zum Standardrepertoire sozialwissenschaftlicher Forschung gehören, haben sie im deutschsprachigen Raum erst seit den 2010er-Jahren in der Bildungsforschung an Bedeutung gewonnen (Niehaus, 2024, 309). Besonders hervorgetreten ist dabei bisher die Professionalisierungsforschung, auch mit Arbeiten zur Professionalisierung von Deutschlehrenden (Keller et al., 2017; Wiechmann, 2025). Vignetten werden in diesen Kontexten als Instrument für die Datenerhebung eingesetzt, sind aber aus didaktischer Perspektive auch als Impuls für Sprech- und Schreibaktivitäten im Sprachunterricht von Interesse.

Vignetten können in jedem Bildungsfeld und in unterschiedlichen sozialen Räumen eingesetzt werden (Agostini et al., 2024, 125). Sie sind an der Lebenswelt der Lernenden orientiert und bilden Erfahrungen aus ihrem Alltag ab, die sie in kurzen Szenen verdichten: „Vignettes capture moments of experience from everyday life or from lifeworlds and social spaces“ (Agostini et al., 2024, 14). Vignetten regen kritisches Denken und Problemlösen an (Jeffries & Maeder, 2011, 164) und sind offen für unterschiedliche Lösungen (Schweinberger, 2019, 93), die von den Lernenden ko-konstruktiv erarbeitet werden sollen (Jeffries & Maeder, 2011, 165; Jeffries & Maeder, 2009, 24).

Der vorliegende theoretisch-konzeptionelle Beitrag greift die Offenheit von Vignetten hinsichtlich ihrer Einsatz- und Bearbeitungsmöglichkeiten wie auch ihr Potenzial auf, eine interaktionale Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Herausforderungen zu initiieren. Er zeigt, wie Vignetten in einer longitudinalen Interventionsstudie zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz als sogenannte **Forschungsvignetten** Anwendung finden. Ziel ist, das spezifisch schreibdidaktische Potenzial von Vignetten mit Fokus auf wissenschaftspropädeutisches Schreiben in der Schule heuristisch herauszuarbeiten und anhand eines konkreten Beispiels aus dem FWF-Projekt *Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz* (kurz: ElWisS, Projektnummer P 36976-G, Laufzeit 2024-28)¹ zu illustrieren.

Dafür erfolgt im Beitrag zunächst eine Aufarbeitung des Fachdiskurses zu Vignetten unter Bezugnahme auf einschlägige Fachliteratur aus bildungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsdisziplinen. Anschließend werden zentrale Aspekte von Vignetten mit Prinzipien zur Gestaltung von Schreibaufgaben in Beziehung gesetzt. Dabei wird auch spezifisch auf Anforderungen an Schreibaufgaben in einem wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Schreibunterricht in der Schule eingegangen.

¹ Projektleitung: Sabine Schmölzer-Eibinger und Muhammed Akbulut, Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung (Universität Graz), <https://wissenschaftliche-textkompetenz.uni-graz.at>

In einem dritten Schritt wird anhand einer Forschungsvignette aus dem ElWiS-Projekt exemplarisch gezeigt, wie das Potenzial von Vignetten gezielt für wissenschaftspropädeutische Schreiblernangebote fruchtbar gemacht werden kann.

Vignetten im wissenschaftlichen und didaktischen Diskurs

Was sind Vignetten?

In der Forschungsliteratur zu Vignetten zeigt sich ein breites Spektrum an Definitionen (Jeffries & Maeder, 2009, 22). Gemeinsam ist diesen, dass Vignetten auf realen Erfahrungen im Alltag basieren, sich an Lebenswelten und sozialen Räumen orientieren und Situationen, Szenen oder *Stories* modellieren: „A vignette is a condensed, concise description of a selected scene of experience“ (Agostini et al., 2024, 126). Vignetten können auch schulische Erfahrungen aufgreifen und sich am Lebensraum von Schüler*innen orientieren (Schratz et al., 2012, 35). Sie stellen offene Problemschilderungen vereinfacht dar (vgl. Agostini et al., 2024, 14) und regen Lernende dazu an, verschiedene Lösungen zu reflektieren (Schweineberger, 2019, 93) und Entscheidungen aus einer Vielzahl von Möglichkeiten zu treffen: „A vignette refers to a hypothetical initial situation that aims to prompt someone to arrive at personal judgements or (normative) conclusions and beliefs“ (Agostini et al., 2024, 10). Vignetten sind ein Stimulus für Diskussionen und interaktive Aushandlungen und ermöglichen es Lernenden, auch schwierig zu erfassende bzw. sensible Themen zu bearbeiten (Jeffries & Maeder, 2011, 162). Vignetten regen auch dazu an, eigene Annahmen und Standpunkte zu überdenken und Probleme sowohl auf individueller als auch systemischer Ebene zu reflektieren (Serrat, 2017, 1078). Lernende sollen so dazu motiviert werden, sich aktiv an der Lösung lebensweltlicher Probleme zu beteiligen.

In Vignetten werden Theorie und Praxis anhand eines konkreten Beispiels miteinander verbunden und auf persönlich relevante Weise für die Lernenden veranschaulicht (Jeffries & Maeder, 2011, 164). Die Reflexion eines in der Praxis verorteten Beispiels kann die Notwendigkeit einer Rückbindung an die Theorie aufzeigen. Dies kann wiederum zu neuen, in der Praxis relevanten Fragen und Annahmen führen. Vignetten ermöglichen es auch, aus der Auseinandersetzung mit dem Besonderen das Allgemeine zu erkennen (vgl. Agostini et al., 2024, 2; Wernet, 2006, 189), und regen Lernende dazu an, selbst Rückschlüsse auf generalisierbare Zusammenhänge zu ziehen. In der Reflexion eines Beispiels wird dann oft mehr verstanden als die darin konkret thematisierte Erfahrung (Agostini, 2019, 5, 99). Die lebensweltlichen Bezüge einer Vignette sollen Impulse dafür geben, das eigene Handeln in vergleichbaren Situationen zu hinterfragen und gegebenenfalls neu zu bewerten. Durch die Auseinandersetzung mit der Vignette können Lernende ihr eigenes Handeln differenzierter beurteilen und so neuen Raum für eigene Erfahrungen schaffen.

Die Auseinandersetzung mit einer Vignette kann eine besondere Form des Wissenserwerbs initiieren, die auf der Verbindung zwischen lebensweltlicher Erfahrung und fachlichem Wissen beruht. Indem Vignetten konkrete Erfahrungen in didaktisch modellierte Situationen, Szenen bzw. *Stories* transformieren, kann bisher Gelerntes mit neuem Wissen verbunden und erweitert werden (Jeffries & Maeder, 2009). Auf diese Weise regen Vignetten dazu an, schon Bekanntes neu zu erfahren und

bisher Unbekanntes mit dem Vorwissen zu verknüpfen, wodurch Transfer- und Lernprozesse entstehen können (Meyer-Drawe, 2012, zit. nach Agostini et al., 2024, 34). Goldstone und Son (2005) empfehlen, Vignetten nicht zu eng an spezifische Kontexte zu binden (Goldstone & Son, 2005, zit. nach Jeffries & Maeder, 2009, 37), um Transferprozesse zu begünstigen.

Didaktische Gestaltung von Vignetten

Im didaktischen Diskurs wird betont, dass Vignetten eine reale, problemhaltige Situation, Szene bzw. *Story* enthalten sollen, die dicht dargestellt, leicht erfassbar und nicht zu komplex ist (Jeffries & Maeder, 2009, 22). Der Kontext soll möglichst knapp und prägnant umrissen werden (Niehaus, 2024, 321) und nur jene Informationen enthalten, die für die Lernenden zum Verständnis der Vignette relevant sind. Es ist darauf zu achten, dass der Kontext ausreichend detailliert dargestellt ist, um die Bedeutungsvielfalt einer Szene nicht zu reduzieren (Agostini, 2019, 98). Die Atmosphäre einer Szene, Situation oder *Story* ist so zu vermitteln, dass sie für die Lernenden gut nachvollziehbar ist (Agostini et al., 2024, 115).

Das in einer Vignette erfasste Problem sollte bedeutungsvoll, authentisch und konkret, aber nicht zu spezifisch sein. Die Offenheit der Vignette für unterschiedliche Lösungen ist dabei ebenso relevant wie die Anforderung an die Lernenden, Entscheidungen aus einer Vielfalt an Möglichkeiten zu treffen (Jeffries & Maeder, 2009, 22–23): „The open-ended nature of the vignette assignment and its emphasis on justification and defense using course content produce unique responses and make authenticity much easier to verify; connections between course content and new contexts“ (Jeffries & Maeder, 2011, 165). Ist es nicht möglich, eine Lösung für das gegebene Problem zu finden, sollte die Auseinandersetzung mit der Vignette zumindest zu einer differenzierteren Sichtweise auf das Problem führen. Eine Vignette Lernenden soll Lernende so dazu anregen, alltägliche Erfahrungen aufmerksamer wahrzunehmen und zu reflektieren (Agostini et al., 2024, 127).

Vignetten können auch Überraschendes, Irritierendes oder Ungewöhnliches enthalten, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf eine bestimmte Problemstellung zu lenken und eine Reflexion dieses Problems zu fördern (Agostini et al., 2024, 126). Darüber hinaus sollten Vignetten ökologisch valide sein, d.h., der Ablauf der geschilderten Handlungen bzw. das in der Vignette beschriebene Verhalten einzelner Akteure soll von den Lernenden als plausibel, authentisch und realitätsnah erfahren werden (Wiechmann, 2025, 192–193). Vignetten sollten praktisches Handeln motivieren bzw. zumindest Diskussionen auslösen, in denen die Lernenden Handlungsvorschläge für die Praxis entwickeln (Paseka & Hinzke, 2014a, 52, zit. nach Niehaus, 2024, 321). Darüber hinaus sollten Vignetten immer auch dazu anregen, dass Lernende ihr Vorwissen abrufen und dieses auf die in der Vignette dargestellte Situation anwenden können (Jeffries & Maeder, 2009, 27).

Eine didaktisch gelungene Vignette zeichnet sich somit durch folgende Merkmale aus:

A well-structured, open-ended vignette therefore provides a vehicle where a relevant and common context and problem can be presented. With a properly scaffolded instruction and assessment tasks, vignettes invite the application of theory into practice and encourage multiple perspectives so that rigid, summative judgements can be avoided. (Jeffries & Maeder, 2011, 168)

Für den Einsatz von Vignetten in der Schule eignen sich sowohl Bild-, Audio- als auch Videovignetten. Bisher wurden überwiegend Texte als Vignetten eingesetzt (Agostini et al., 2024, 99). Für den Einsatz von schriftlichen Vignetten werden kurze Texte in der Länge von einer halben bis maximal einer A4-Seite empfohlen (Agostini et al., 2024, 103–104). Für die Bearbeitung einer Vignette wird geraten, dass die Lernenden in Kleingruppen zusammenarbeiten, Probleme interaktiv aushandeln und kollaborativ zu Problemlösungen gelangen (Jeffries & Maeder, 2009, 23–24). Dabei lernen sie sich in der Regel auch besser kennen und verstehen: „As well as listening to and empathizing with those involved in them, in order to understand them in new or different ways and to reflect on what conclusions they enable us to draw with regard to the future.“ (Agostini et al., 2024, 127).

In der Vignettenforschung wird das Schreiben einer Vignette sowohl als künstlicher als auch als wissenschaftlicher Prozess betrachtet: „It is the art of depicting an experience that might not otherwise be captured or presented in this particular way, but it is also a process of scientific writing“ (Agostini et al., 2024, 94). Die Herausforderung beim Verfassen einer Vignette wird dabei v.a. darin gesehen, praktische Implikationen im jeweiligen Handlungsfeld für die Lernenden sichtbar zu machen, damit sie eigene Handlungsoptionen erkennen und nutzen können.

Vignetten als didaktisches Instrument in der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik

Im Folgenden werden nun die im vorigen Kapitel allgemein(didaktisch)en Konstruktionsprinzipien von Vignetten mit den Anforderungen der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik in Beziehung gesetzt, um theoretisch-konzeptionelle Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Synergiepotenziale heuristisch aufzudecken.

Dabei bietet sich die Tatsache, dass die Schreibdidaktik derzeit durch Aufgabenorientierung gekennzeichnet ist, als erster konkreter Anknüpfungspunkt an. Das Bearbeiten einer Aufgabe wird dabei ebenso wie die Auseinandersetzung mit einer Vignette als Problemlösen verstanden (Biebighäuser, 2021, 246-247; Legutke, 2010, 17). Die Lernenden können zwar Aufgabenschemata abrufen, müssen aber auch Entscheidungen bzgl. des Aufgabenproblems treffen bzw. beim kollaborativen Schreiben aushandeln. Konkret zu lösen ist im Falle einer Schreibaufgabe (zumindest) ein rhetorisches Problem (Flower & Hayes, 2014, 39), das in seiner konkreten Darstellungsform in schulischen Schreibaufgaben – wie auch in Vignetten – durch Reduktion und Vereinfachung gekennzeichnet sein kann (Flower & Hayes, 2014, 39).

Von didaktischer Seite werden zudem auch Forderungen an die Gestaltung von Schreibaufgaben vorgebracht. Zwei dieser Aspekte stimmen stark mit den definitorischen Merkmalen von Vignetten überein: Erstens ist es die Forderung nach einer Situierung des konkreten Schreibauftrags. Schreibaufgaben sollen demnach explizit offenlegen, welche Funktion der zu schreibende Text erfüllt, wer die Adressat*innen des Textes sind und welche Zielsetzungen folglich für das Lösen der Schreibaufgabe gesetzt werden können (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, 195; vgl. u.a. auch Köller, 2022, 153; Roll, 2021, 277). Während eine derartige Situierung für manche schulische Textsorten wie z.B. die Erörterung (Bräuer & Schindler, 2013, 31) aufgrund der fehlenden Einbettung in außerschulische

Kommunikationssituationen uneinlösbar bleibt, bieten Vignetten für Schreibaufgaben zu Textsorten, die aus außerschulischen Domänen stammen (z.B. Leserbrief, Empfehlung), ein vielversprechendes Format, die Situierung für die Lernenden offenzulegen und nachvollziehbar zu machen.

Zweitens zeigen sich hinsichtlich des Lebensweltbezugs von Vignetten klare Parallelen zu didaktischen Überlegungen für die Gestaltung von Schreibaufgaben. Funk (2010, 943) fordert in diesem Zusammenhang in aller Kürze für den Sprachunterricht generell Aufgaben „mit Sitz im Leben“. Bachmann und Becker-Mrotzek führen aus, dass Schreibaufgaben so zu gestalten sind, dass „das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt“ (2010, 191). Bräuer und Schindler sehen Schreibaufgaben dann als authentisch an, „wenn der Umgang mit einem direkt auf die Lebenswelt innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtung der Lernenden bezogenen Problem erforderlich ist“ (2013, 33), wenn also nicht nur ein rhetorisches, sondern auch ein inhaltliches Problem in der Schreibaufgabe angelegt ist.

Hinsichtlich der inhaltlichen Dimension von Schreibaufgaben ist zudem festzuhalten, dass im schreibdidaktischen Kontext gefordert wird, dass Lernende durch die Aufgabe die Chance erhalten, sich Wissen anzueignen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010, 195). Vignetten können dabei sicherlich keine umfassenden Wissensbestände mit in die Situationsbeschreibung aufnehmen, zentrale Informationen können aber sehr wohl in die Konzeption einer Vignette integriert werden und somit den Schreibenden über die grundlegenden Anhaltspunkte zur rhetorischen Problemsituation hinaus zur Verfügung stehen. Die soeben beschriebenen Merkmale von Vignetten – und zugleich Forderungen an Schreibaufgaben – können daher als Impulse dafür gelesen werden, Vignetten auch in der Schreibdidaktik vermehrt einzusetzen. Für den Bereich der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik lassen sich die oben bereits genannten Potenziale von Vignetten für diesen Einsatzbereich um zwei Aspekte erweitern bzw. spezifizieren, die sich gezielt für die Implementierung eines wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Schreibcurriculums in der Sekundarstufe (II) anbieten. So kann die Vignette in ihrer Situationsbeschreibung eine zukünftige (größere) Schreibaufgabe von der Facharbeit über die Seminararbeit bis zur Bachelor- oder Masterarbeit (Decker et al., 2021, 74) in den Blick nehmen und näher skizzieren. Das in einer Vignette angelegte Wissen kann dann auch konkret Wissen zu Forschungszugängen, Forschungsdiskursen bzw. zur Diskursivität von Forschung oder zu bestimmten methodischen Fragestellungen umfassen, die sich einem bei der Lösung des (fachlich-inhaltlichen) Problems stellen.

Ebenso kann durch Vignetten aber auch eine erste Vorstellung von und Erwartungshaltung gegenüber zukünftigen „größeren“ Schreibaufgaben aufgebaut werden, welche aus Lernendenperspektive einen Ankerpunkt für die Antizipation von Transferhandlungen markieren können, womit ein weiterer oben genannter definitorischer Aspekt von Vignetten ins Spiel kommt. Der Umfang und die Komplexität akademischer bzw. wissenschaftlicher Schreibaufgaben/Textsorten bringen nämlich durchaus Herausforderungen für eine schulische Wissenschaftspropädeutik mit sich. So müssen für den schulischen Kontext Aufgabenstellungen mit deutlich reduziertem Umfang und geringerer Anforderungskomplexität geschaffen werden, damit sich die Lernenden auf spezifische Teilkompetenzen, die es zu erwerben gilt, konzentrieren können (Pohl, 2011, 3). Die Entwicklung

des Kontroversenreferats (Feilke & Lehnen, 2011) kann als Lernform und somit als Lösungsansatz für diese Problematik gesehen werden. Die Autor*innen betonen in ihren Ausführungen auch explizit, dass das Schreiben zu einer Kontroverse Teil einer nächsten größeren Schreibaufgabe, wie etwa der Facharbeit am Ende der Sekundarstufe II, sein kann (Feilke & Lehnen, 2011, 40). Decker et al. (2021, 43–48) zeigen, wie ebenfalls über unterschiedliche kleinere Schreibaufgaben in der Sekundarstufe II eine kontinuierliche Komplexitätssteigerung hin zu den akademischen Textsorten wie Seminar-, Bachelor- und Masterarbeit erreicht werden kann. Zurecht betont Pohl (2007, 537–538) in diesem Zusammenhang jedoch, dass der umfassende empirische Beweis noch aussteht, ob diese kleinen Schreibaufgaben ausreichend Antriebskraft für Erwerbsprozesse in Richtung einer wissenschaftlichen Textkompetenz entfalten. Mithilfe einer Vignette, wir nennen sie fortan konkret **Forschungsvignette**, kann ein größeres (Schreib-/Forschungs-)Vorhaben in knapper Form skizziert werden, was einen sogenannten *forward-reaching transfer* (Salomon & Perkins, 1989) aktivieren oder begünstigen kann. Die zu der Situationsbeschreibung in der Vignette konkret gestellten Arbeitsaufträge können sich aber im Rahmen kleinerer Schreibaufgaben bewegen, wie wir im folgenden Kapitel an einer Beispielvignette aus dem ElWisS -Projekt und ihren Einsatzmöglichkeiten in genredidaktischen Unterrichtssequenzen illustrieren und dabei die in Kapitel 2 genannten theoretisch-konzeptionellen Merkmale konkretisieren werden.

Forschungsvignetten im ElWisS -Projekt

Die im Folgenden analysierte und im Anhang abgedruckte Forschungsvignette kommt im ElWisS-Projekt zum Einsatz. In diesem Projekt wird die Wirksamkeit zweier verschiedener genredidaktischer Zugänge für die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz bei Schüler*innen der Sekundarstufe II longitudinal untersucht (nähere Informationen dazu finden sich bei Akbulut et al., 2025). Diese wie auch andere Forschungsvignetten sind im Projekt Teil größerer wissenschaftspropädeutischer Schreibarrangements (z. B. das Schreiben einer wissenschaftlichen Einleitung) und dienen primär der Situierung. In der Vignette wird also eine hypothetische Situation konstruiert, in die sich die Schüler*innen zu Beginn des Schreibarrangements hineinversetzen sollen.

Forschungsvignette: Social Media und psychische Gesundheit

Stell dir folgende Situation vor: Du beschäftigst dich in deiner abschließenden Arbeit mit dem Thema „Welchen Einfluss hat Social Media auf die psychische Gesundheit?“, weil es ein gesellschaftlich relevantes Thema ist, das aufgrund der zunehmenden Digitalisierung vieler Lebensbereiche auch dich selbst und deine Mitschüler:innen betrifft. Zunächst liest du dich in das Thema ein und verschaffst dir einen Forschungsüberblick. Du stellst fest, dass man diese Frage nicht eindeutig beantworten kann und dass es im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Positionen dazu gibt. Mehrere Studien belegen, dass psychische Probleme bei Jugendlichen in den vergangenen Jahren signifikant häufiger auftreten (z.B. Lebrun-Harris et al. 2022, Shorey et al. 2022). Daher gehen Forscher:innen von einem Zusammenhang zwischen der Nutzung von Social Media und dem psychischen Wohlbefinden aus (Steinsbekk et al. 2023). Manche Forscher:innen folgen dabei der Verdrängungshypothese (Neuman 1988), die eine schädliche Wirkung von Social Media annimmt, weil dadurch gesundheitsförderliche Aktivitäten wie Lesen oder Sport verdrängt werden. Andere Forscher:innen hingegen belegen mittlerweile in ersten entsprechenden Studien, dass eine mäßige Nutzung gesund und für die Entwicklung von Jugendlichen sogar förderlich sein kann (z.B. Przybylski & Weinstein, 2017). Deshalb entschließt du dich, eine eigene

empirische Untersuchung durchzuführen, indem du alle Schüler:innen deiner Schule mittels Online-Fragebogen befragst. Du möchtest herausfinden, wie häufig und wie lang deine Mitschüler:innen Social Media nutzen, auf welche Art und Weise sie Social Media nutzen und wie sie ihr eigenes psychisches Wohlbefinden einschätzen. Dein Ziel ist es, neue Erkenntnisse zum Einfluss von Social Media auf die psychische Gesundheit bei Jugendlichen an deiner Schule zu gewinnen. Deine Daten ermöglichen es dir auch zu untersuchen, ob es alters- oder geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Die Ergebnisse deiner Studie sollen abschließend genutzt werden, um Empfehlungen zum Umgang mit Social Media in der Schule zu formulieren und deine Mitschüler:innen über Social Media aufzuklären.

Zitierte Quellen:

- Lebrun-Harris, L. A., Ghandour, R. M., Kogan, M. D. & Warren, M. D. (2022). Five-Year Trends in US Children's Health and Well-being, 2016–2020. *JAMA Pediatrics*, 176(7), e220056.
- Neuman, S. B. (1988). The Displacement Effect: Assessing the Relation between Television Viewing and Reading Performance. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 414.
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215.
- Shorey, S., Ng, E. D. & Wong, C. (2022). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal Of Clinical Psychology*, 61(2), 287–305.
- Steinsbekk, S., Nesi, J. & Wichstrøm, L. (2023). Social media behaviors and symptoms of anxiety and depression. A four-wave cohort study from age 10–16 years. *Computers in Human Behavior*, 147, 1–12.

Die in der Forschungsvignette dargestellte Situation bezieht sich auf eine umfangreichere wissenschaftliche Schreibaufgabe (inklusive empirischen Forschungsvorhabens), eine sog. **Abschließende Arbeit (ABA)**, wie sie von Schüler*innen an österreichischen AHS am Ende der Sekundarstufe 2 geschrieben werden kann. Es handelt sich dabei um eine Abschlussarbeit im Rahmen der Zentralen Reifeprüfung, die einen forschenden, gestalterischen oder künstlerischen Zugang ermöglicht und im Falle eines forschenden Zugangs auch ein empirisches Vorgehen umfassen kann. Die Schüler*innen sollen mit der ABA nachweisen, dass sie grundlegende Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens erfüllen und über ein basales methodisches Repertoire verfügen.

Die folgende Analyse der Vignette orientiert sich nun an den in Kapitel 2 und 3 herausgearbeiteten Kriterien zur Gestaltung von Vignetten (und Schreibaufgaben), nämlich Lebensweltlichkeit und Authentizität, Theorie-Praxis-Verknüpfung, Problemorientierung und Offenheit, Singuläres und Universelles sowie Vorwissensaktivierung und Wissenserwerb.

Lebensweltlichkeit und Authentizität

Die Forschungsvignette zur Frage: „Welchen Einfluss hat Social Media auf die psychische Gesundheit?“ ist einem Thema gewidmet, das in der Lebenswelt der Schüler*innen unmittelbar relevant ist. Schüler*innen nutzen Social Media meist intensiv in ihrem Alltag und die Frage nach dem Einfluss von Social Media auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist sowohl in der Schule als auch in der Öffentlichkeit ein viel diskutiertes Thema.

Die Vignette stellt den Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen gleich zu Beginn her, indem eine authentische Situation konstruiert und die Schüler*innen direkt angesprochen werden: „**Stell dir die folgende Situation vor: Du beschäftigst dich in deiner abschließenden Arbeit mit dem Thema ‚Welchen Einfluss hat Social Media auf die Gesundheit?‘ (...)**“. Ein weiterer lebensweltlicher Bezug

wird durch die Einbettung der Vignette in den Kontext der abschließenden Arbeit hergestellt. Das Thema ist für eine ABA geeignet, da es real, aktuell und für die Schüler*innen ansprechend ist und Möglichkeiten für die Durchführung kleinerer empirischer Arbeiten bietet. Die Schüler*innen werden angeregt, eine Umfrage in ihrer Klasse durchzuführen („study of lived experience“, Agostini et al., 2024, 1) und ihre Mitschüler*innen mittels eines Online-Fragebogens dazu zu befragen, wie häufig, wie lange und auf welche Art sie Social Media nutzen und wie sie ihr eigenes Wohlbefinden dabei einschätzen. Daraus sollen sie Empfehlungen für den Umgang mit Social Media in der Schule ableiten und ihre Mitschüler*innen über Social Media aufklären. Auch diese Aktivitäten sind unmittelbar in der schulischen Lebenswelt der Schüler*innen verankert, beziehen sich nun aber nicht nur auf den sozialen Raum der Klasse, sondern auch auf die Schule als Institution. Die Schüler*innen erhalten durch die in der Vignette skizzierte (Schreib-)Situation auch eine Vorstellung davon, was realistische Vorhaben für eine ABA sein können. Eine solche Arbeit müssen sie am Ende ihrer Schullaufbahn schreiben, wodurch auch wiederum ein Bezug zu ihrer eigenen schulischen Lebenswelt hergestellt wird.

Durch den Lebensweltbezug wird auch ein wesentliches Merkmal „profilierter Schreibaufgaben“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) erfüllt. Die Schüler*innen sollen Sinn (Bachmann & Becker-Mrotzek 2010, 191) in der Bearbeitung einer Schreibaufgabe sehen; diese soll authentisch und – wie in der hier beschriebenen Vignette – auf ein schulisches (oder außerschulisches) Problem bezogen sein (siehe Kapitel 3); sie soll den Lernenden einen persönlichen Zugang zum Thema ermöglichen und als Handlungsanweisung gut nachvollziehbar sein.

Theorie-Praxis-Verknüpfung

Die in der Vignette skizzierte eigene kleine Studie eröffnet den Schüler*innen einen Vorstellungsraum, in dem sie selbst neue Erkenntnisse im Praxisfeld gewinnen können, die zur Klärung einer wissenschaftlichen Kontroverse beitragen. Die Schüler*innen stellen sich vor, wie sie einen Fragebogen konstruieren, ihn in der Klasse einsetzen, die erhobenen Daten analysieren und interpretieren. Dadurch wird eine Verbindung zwischen Forschung und Praxis über die Schüler*innen als wissenschaftlich handelnde und in der Praxis verortete Akteur*innen hergestellt. Zudem werden sie dazu angeregt, die erwarteten Erkenntnisse mit eigenen Einschätzungen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Die didaktische Konstruktion der Vignette ist somit darauf ausgelegt, Forschung und Praxis zu verknüpfen (Agostini et al., 2024, 46).

Die Vignette bietet auch eine gute Grundlage, um das strittige Thema sowohl theoriebasiert als auch praxisbezogen zu diskutieren und auf individueller, systemischer wie auch wissenschaftlicher Ebene zu reflektieren. Vor allem der Forschungsüberblick in der Vignette ist dazu geeignet, da er den Schüler*innen eine Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage bietet, die es ihnen im Sinne der Critical-Incident-Forschung ermöglicht, praktische Lösungsvorschläge theoriebasiert zu entwickeln (Agostini et al., 2024, 53).

Problemorientierung und Offenheit

Die Vignette stellt eine offene Fragestellung in den Mittelpunkt, zu der es unterschiedliche Zugänge und Erkenntnisse in der Wissenschaft gibt. Dies entspricht der in der Vignettenforschung formulierten Zielsetzung: „Vignette research does not strive for answers to predetermined questions, but is a transformational process in which something known is experienced in an unknown way and the unknown becomes the known“ (Meyer-Drawe, 2012, zit. nach Agostini et al., 2024, 34). Die Vignette soll für Lernende somit auch bewusst irritierend sein. Die Irritation wird in dieser Vignette durch den Widerspruch zum in der Schule meist vermittelten faktizistischen Bild von Wissenschaft ausgelöst. Demzufolge gibt Wissenschaft stets „Wahrheit“, d.h. feststehendes, gesichertes Wissen, wieder, was sich auch in entsprechenden epistemischen Überzeugungen der Lernenden niederschlägt und ihr strategisches Handeln beim Lösen materialgestützter Schreibaufgaben beeinflussen kann (Schindler et al., 2006). Bråten et al. (2011) plädieren daher dafür, epistemologische Überzeugungen bei der Modellbildung zum Leseverstehen mehrerer Quellen/Texte als zentrale interne Einflussgröße der Lesenden zu berücksichtigen (siehe dazu auch die Ausführungen bei Philipp, 2018, 190–212).

In dieser Vignette manifestiert sich dadurch auch ein wissenschaftspropädeutisches Potenzial: Die Schüler*innen erfahren durch den Forschungsüberblick, dass es auch in der Wissenschaft noch keine eindeutige Antwort auf die Frage gibt und der Diskurs dazu kontrovers ist. In der wissenschaftspropädeutischen Schreibdidaktik werden kontrovers diskutierte Fragen dazu genutzt, um Schüler*innen zu verdeutlichen, wie unterschiedliche Positionen und Erkenntnisse beim Schreiben – etwa eines „Kontroversenreferats“ – aufeinander bezogen werden können. Die Schüler*innen sollen so mit domänentypischen Diskurs- und Schreibpraktiken vertraut gemacht werden. Ebenso belegt die Forschungsliteratur, dass die Auseinandersetzung mit mehreren Quellen und widersprüchlichen Positionen zu Veränderungen von epistemologischen Überzeugungen bis hin zu einem relativistischen Verständnis von Wissen beitragen kann (Barzilai & Ka’adan, 2017).

Ein weiteres, in der Konstruktion der Vignette bewusst einkalkuliertes positives Irritationspotential besteht darin, dass die Schüler*innen selbst in die Rolle von Forschenden schlüpfen und ein offenes Problem durch eine eigene Studie lösen sollen. Bisher mussten sie in der Schule Wissen bloß wiedergeben, nicht aber selbst produzieren. Solche Irritationen erfüllen das in der Literatur zu Vignetten vielfach formulierte Postulat:

Vignettes teach an openness to the surprising and unexpected as these experiences can be both irritating and inspiring, but can lead to new insights. Hence, in order to learn from such reflection on vignettes, particular attention is paid to irritating, surprising and challenging aspects of sensory perception and experience (Agostini et al., 2024, 126).

Mit Blick auf die Schreibdidaktik wird durch die Offenheit und Problemorientierung in der Konzeption der Vignette zudem die Tatsache umgesetzt, dass eine hypothetische Situation konstruiert wird, in der ein inhaltliches Problem (die Forschungsfrage) mit einem rhetorischen Problem (das Verfassen einer ABA) verknüpft wird (Bräuer & Schindler, 2010, 39). Das methodische Vorgehen zur Lösung des Problems wird dabei zwar in Ansätzen skizziert, aber keinesfalls in allen Details festgelegt. Die Vignette fordert somit durch ihre Gestaltung gezielt dazu auf, im Lösungsprozess Entscheidungen zu treffen.

Singuläres und Universelles

In der Forschungsliteratur zu Vignetten wird dafür plädiert, dass das Singuläre des in der Vignette dargestellten Phänomens einen Zugang zum Universellen eröffnet: „Vignettes are examples that depict a specific relationship between the particular and the general/universal“ (Agostini et al., 2024, 47). Die daraus entstehende Spannung zwischen dem Partikulären und Generellen (Wernet, 2006, 189) zeigt sich in der hier vorgestellten Vignette auf mehrfache Weise: So wird eine hypothetische Situation konstruiert, in der die Schüler*innen die Fragestellung zunächst individuell beantworten sollen. Gleichzeitig wird aber schon zu Beginn betont, dass das Thema auch ihre Peers und die gesamte Gesellschaft betrifft.

In der Vignette ist eine Verbindung des Partikulären mit dem Generellen auch dadurch angelegt, dass etablierte Praktiken der *Scientific Community* angedeutet werden, die im eigenen Handeln der Schüler*innen erfahrbar werden können. Ebenso können die Empfehlungen, die die Schüler*innen aus ihrer eigenen hypothetischen Studie ableiten sollen, über das Singuläre hinausführen, da sie sich nicht nur auf die eigene Klasse, sondern auf die Schule als Institution beziehen sollen. So wird ein Vorstellungsraum eröffnet, in dem ein systemisches Problem auf kollektiver Ebene, wie der Einfluss von Social Media auf die psychische Gesundheit, durch Erkenntnisse auf lokaler Ebene bearbeitet werden kann (Agostini et al., 2024, 47). Die in der Vignettenforschung geforderte Verknüpfung zwischen dem Singulären/Partikulären und dem Allgemeinen/Universellen ist somit in dieser Vignette mehrfach und auf verschiedenen Ebenen angelegt.

Mit Blick auf den zukunftsgerichteten Charakter wissenschaftspropädeutischer Lernangebote in der Schule ist diese Verknüpfung des Singulären mit dem Generellen ebenfalls von besonderer Relevanz, denn auch in der wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Schreibdidaktik wird die Bedeutsamkeit des Transfers von Wissen aus kleinen Schreibaufgaben auf zukünftige größere Schreibaufgaben intensiv verhandelt. In der Forschungsvignette wird für die Schüler*innen genau eine solche zukünftige Schreib-/Forschungssituation skizziert. Die Schüler*innen setzen sich mit dieser auseinander und können somit aus dem Beispiel zum einen generelle Prinzipien wissenschaftlichen Handelns und Schreibens erschließen. Diese stehen ihnen bei weiteren (auch größeren) Schreibaufgaben als abstrahiertes Wissen für Transferhandlungen zur Verfügung (DePalma & Ringer, 2011; Salomon & Perkins, 1989). Zum anderen wird durch diese größere Rahmung aber auch eine Zukunftsorientierung für die kleinen Schreibaufgaben angeboten, was sich im Sinne eines *forward-reaching transfers* (Perkins & Salomon, 1989) als äußerst fruchtbar erweisen kann, sodass die empirischen Daten aus dem ElWiS-Projekt auch Antwort auf Pohls Frage (2007, 537–538) geben können, ob bzw. wie sich das Potenzial der kleinen Schreibaufgaben für die Anbahnung von Kompetenzen zum Lösen größerer Schreibaufgaben wie Seminar- oder Bachelorarbeiten entfaltet.

Vorwissensaktivierung und Wissenserwerb

Die in der Vignette angelegte Bezugnahme auf die eigene Erfahrung und das im Forschungsüberblick vermittelte Wissen regen Lernende dazu an, ihr Vorwissen zu aktivieren und es mit neuem Wissen zu

verbinden, wodurch sie ihr vorhandenes Wissen erweitern. Durch die Einbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Vignette können im Sinne des *Critical Incident Research* Lösungsvorschläge theoriebasiert entwickelt werden (Agostini et al., 2024, 53). Ebenso kann die in der Vignette skizzierte hypothetische Erhebung der Peer-Erfahrungen Anknüpfungspunkte zur eigenen Erfahrung und zum Vorwissen der Lernenden bieten und somit ihr Wissen erweitern. Die Vignette versetzt die Schüler*innen somit in eine gedankliche Welt, in der sie ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und die Ergebnisse ihrer eigenen kleinen Studie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Scientific Community in Beziehung setzen können. Die Vignette regt sie darüber hinaus auch dazu an, eigene Sichtweisen im Verhältnis zu anderen zu hinterfragen und (selbst)kritisch zu bewerten. Dadurch kann eine größere Bewusstheit im Hinblick auf das konkrete Problem, aber auch im Umgang mit strittigen Fragen generell entstehen, die sowohl in ihrer eigenen Lebenswelt als auch im wissenschaftlichen Diskurs eine Rolle spielen.

Aus schreibdidaktischer Perspektive ist von Bedeutung, dass die Schüler*innen durch die Forschungsvignette Einblicke in mögliche Forschungs- und Schreibvorhaben in ihrer schulischen und akademischen Zukunft erhalten und sich diese besser vorstellen können. So zeigt die Forschungsvignette etwa auf basaler Ebene, dass einer wissenschaftlichen Arbeit eine Forschungsfrage zugrunde liegt und das Design und methodische Vorgehen wie auch alle weiteren Schritte in einem Forschungsvorhaben auf diese Frage hin auszurichten sind. Ebenso lernen sie, dass es durchaus widersprüchliche Befunde geben kann, was den Kern einer Kontroverse ausmacht und dies einem dichotom ausgerichteten Denken zwischen Richtig und Falsch entgegensteht. Begriffe wie „signifikant häufiger“ oder „eine empirische Studie“ können ebenfalls (abhängig vom Wissensstand der Schüler*innen) Ausgangspunkte für Erklärungen und weiterführende Aktivitäten im Rahmen wissenschaftspropädeutischer Arbeiten im Unterricht darstellen. Und nicht zuletzt beinhaltet die Forschungsvignette domänentypische wissenschaftliche Prozedurausdrücke, die die Schüler*innen für die eigene Textproduktion nutzen können.

Fazit und Ausblick

Die theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Forschungsvignetten, wie sie im ElWisS-Projekt entwickelt und erprobt wurden, hat ihr schreibdidaktisches und wissenschaftspropädeutisches Potenzial offengelegt. Aus schreibdidaktischer Perspektive hat sich gezeigt, dass Forschungsvignetten das Konzept der profilierten Schreibaufgabe erweitern können. Die in den Forschungsvignetten konstruierten Vorstellungsräume gehen über die bloße Kontextualisierung einer Schreibaufgabe hinaus. Sie erlauben es Schüler*innen, sich in die Rolle von Forschenden zu versetzen und sich mit lebensweltlich relevanten wissenschaftlichen Problemen zu befassen. Dabei wird in der Vignette nicht nur ein inhaltliches Problem, im Falle der Forschungsvignette eine Forschungsfrage, aufgeworfen, sondern dieses zugleich mit einem rhetorischen Problem wie dem Verfassen einer abschließenden Arbeit verknüpft. Indem sich die Schüler*innen mit dieser doppelten Herausforderung gedanklich auseinandersetzen, können sie sich generelle Prinzipien wissenschaftlichen Schreibens erschließen, die ihnen für künftige, größere wissenschaftliche Schreibaufgaben zur Verfügung stehen. Nicht zuletzt beinhalten Forschungsvignetten viele domänentypische wissenschaftliche Formulierungsmuster, die

den Schüler*innen als *Scaffolds* für die eigene Textproduktion dienen können.

Aus wissenschaftspropädeutischer Perspektive hat sich gezeigt, dass Forschungsvignetten einen niederschweligen Zugang zu wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweisen eröffnen. Die Schüler*innen erhalten durch die in der Vignette skizzierte Situation eine konkrete Vorstellung davon, was realistische Vorhaben für eine abschließende Arbeit sein können, und gewinnen damit Orientierung für ihr eigenes zukünftiges Projekt. Beiläufig lernen sie zudem auch, dass ein kontroverser Diskurs in der Wissenschaft nicht ungewöhnlich ist, sondern ganz im Gegenteil erkenntnisförderlich sein kann. Forschungsvignetten können somit einen Beitrag dazu leisten, das häufig in der Schule vermittelte faktizistische Verständnis von Wissenschaft zu überwinden. Zugleich werden in der Vignette etablierte Praktiken der *Scientific Community* von der Formulierung einer Forschungsfrage bis hin zur Auswertung von Daten für Schüler*innen erfahrbar gemacht. Die Lernenden können dadurch nachvollziehen, dass wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn ein systematischer Prozess ist und dass die einzelnen Schritte eines Forschungsvorhabens konsequent auf die eigene Forschungsfrage auszurichten sind. So tragen Forschungsvignetten dazu bei, die Grundlagen wissenschaftlichen Denkens, Arbeitens und Schreibens Schritt für Schritt aufzubauen und Lernenden ein authentisches Bild wissenschaftlicher Praxis zu vermitteln.

Eine Limitation dieses Beitrags, in dem die theoriebasierte Konstruktion und Analyse von Forschungsvignetten im Fokus stand, ist darin zu sehen, dass er keine empirisch fundierten Aussagen darüber zulässt, wie lernförderlich Forschungsvignetten tatsächlich sind. Zukünftige Studien sollten daher untersuchen, wie sich Forschungsvignetten auf das Wissenschaftsverständnis von Schüler*innen auswirken und ob und in welchem Ausmaß sie zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz beitragen. Damit könnten Forschungsvignetten langfristig nicht nur theoretisch als vielversprechendes Instrument betrachtet, sondern auch empirisch fundiert in die wissenschaftspropädeutische Schreibdidaktik integriert werden.

Literatur

Agostini, E. (2019). Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für LehrerInnenbildung* 19(4). 92–101. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019>

Agostini, E., Schratz, M., & Eloff, I. (2024). *Vignette research. Research methods*. Bloomsbury Academic. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/87501>

Akbulut, M., Reitbrecht, S., Gösweiner, A., Menditti, I., Schmölzer-Eibinger, S. (2025). Developing genre awareness in novice academic writers in secondary education: A long-term intervention study on students' academic writing development. *Paedagogical linguistics, Special Issue*. 2025. 1-19. doi: 10.1075/pl.24017.akb

Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (191–210). Gilles & Francke. Aufgerufen am 10.02.2025 von <https://kups.ub.uni-koeln.de/8220/1/Koebes72010.pdf>

Barzilai, S., & Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition and Learning* 12(2). 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>

Biebighäuser, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (233–252). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>

Bråten, I., Britt, A. M., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts. Toward an integrated model. *Educational Psychologist* 46(1). 48–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>

Bräuer, G., & Schindler, K. (2013). Schreibarrangements entwickeln. Authentische Schreibaufgaben - ein Konzept. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (11–63). Fillibach bei Klett.

Decker, L., Guschker, B., Hensel, S., & Schindler, K. (2021). *Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II. Fachdebatte und Praxisprojekte*. wbv.

DePalma, M.-J., & Ringer, J. M. (2011). Toward a theory of adaptive transfer: Expanding disciplinary discussions of „transfer“ in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing* 20(2). 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.003>

Feilke, H., & Lehnen, K. (2011). Wissenschaftlich Referieren - Positionen wiedergeben und konstruieren. *Der Deutschunterricht* 63(5). 34–44.

Flower, L., & Hayes, J. R. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (35–56). Barbara Budrich.

Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht – Grundlagen, Prinzipien, Lernfelder und Modelle. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (940–952). De Gruyter.

Goldstone, R. L., & Son, J. Y. (2005). The transfer of scientific principles using concrete and idealized simulations. *Journal of the Learning Sciences* 14(1). 69–110.

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2009). The effect of scaffolded vignette instruction on student mastery of subject matter. *The Teacher Educator* 44(1). 21–39. <https://doi.org/10.1080/08878730802522262>

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2011). Comparing vignette instruction and assessment tasks to classroom observations and reflections. *The Teacher Educator* 46(2). 161–175. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.552667>

Keller, E., Schmitt, M., & Glaser, C. (2017). Lehrerprofessionalisierung im Bereich der Schreibdidaktik – Konzeption eines vignettenbasierten Testverfahrens. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß, & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (93–114). Springer Fachmedien.

Köller, K. (2022). Schreiben. In C. Goer & K. Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (141–192). Wilhelm Fink.

Legutke, M. (2010). Aufgabe/Aufgabenorientierung. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (17). A. Francke. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838584225>

Niehaus, K. (2024). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8>

Philipp, M. (2018). *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. A. Francke

- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Max Niemeyer.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmöglichkeiten. *Der Deutschunterricht* 63(5). 2–11.
- Roll, H. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (2). Schriftlichkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (268–281). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer. Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist* 24(2). 113–142. https://doi.org/10.1207/sf15326985ep2402_1
- Schindler, K., Lehnen, K. & Jakobs, E.-M. (2006). Konzeptualisierung von Wissenschaft und Kontroverse bei Schülern und Studierenden. In W.-A. Liebert & M.-D. Weitze (Hrsg.), *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion* (81–94). transcript.
- Serrat, O. (2017). The Critical Incident Technique. In O. Serrat (Hrsg.), *Knowledge Solutions. Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance* (1077-1083). Springer.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Schweinberger, K. (2019). Vignetten oder die Frage: Was würden Sie an dieser Stelle tun? *Journal für LehrerInnenbildung* 19(2). 92–97. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_09
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wiechmann, Y. (2025). *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Literaturunterricht. Entwicklung eines videobasierten Instruments*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47525-3>

Danksagung

Einen besonderen Dank möchten wir allen Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und Schuldirektor:innen aussprechen, die die Umsetzung des ElWiS-Projekts ermöglicht haben.

Förderung

Diese Forschung wird durch den Wissenschaftsfonds FWF finanziert [10.55776/P36976]. Zum Zweck des freien Zugangs haben die Autor:innen für jedwede akzeptierte Manuskriptversion, die sich aus dieser Einreichung ergibt, eine „Creative Commons Attribution CC BY“-Lizenz vergeben.

Einführung in das Konzept von Ressourcen-Netzwerken für die Schreib-Community

Einleitung zum Themenheft

Fridrun Freise 
(Universität Hamburg)
fridrun.freise@uni-hamburg.de

Nora Hoffmann 
(Goethe-Universität Frankfurt a. M.)
n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de

Abstract (DE):

Das vorliegende Themenheft von zisch vereint Netzwerk-Abbildungen von österreichischen Schreibzentren sowie freien Trainer*innen und Schreibnetzwerken, die in einer aktuellen Momentaufnahme visualisieren, wie österreichische Schreibinstitutionen ihre Arbeit verstehen und verorten. Beigetragen haben sieben Schreibzentren (sechs davon aus Österreich, eins aus Luxemburg), zwei Schreibnetzwerke, eine freie Trainerin sowie ein Blog-Projekt.

Die Netzwerk-Darstellungen und kurzen begleitenden Konzepttexte berücksichtigen dabei nicht nur menschliche Akteur*innen sowie Institutionen, sondern auch Konzepte, Literatur, Räume oder nicht-menschliche Player wie Künstliche Intelligenz. In der vorliegenden Einleitung wird das zugrundeliegende Netzwerkverständnis konzeptionell aus der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) hergeleitet und deren Nähe zu Schreibprozessvorstellungen aufgezeigt, in denen Schreibende mit Schreibwerkzeugen und -umständen – analog zu den nicht-menschlichen Akteur:innen der ANT – interagieren.

Keywords: Netzwerk-Darstellung, Visualisierung, Schreibzentren, freie Trainer*innen, Schreibnetzwerke

Empfohlene Zitierweise:

Freise, F. & Hoffmann, N. (2026). Einführung in das Konzept von Ressourcen-Netzwerken für die Schreib-Community. Einleitung zum Themenheft. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 23-29.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261402>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Einführung in das Konzept von Ressourcen-Netzwerken für die Schreib-Community

Einleitung zum Themenheft

Fridrun Freise 
(Universität Hamburg)
fridrun.freise@uni-hamburg.de

Nora Hoffmann 
(Goethe-Universität Frankfurt a. M.)
n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de

Abstract (EN):

This issue of *zisch* brings together network diagrams from Austrian writing centers, independent trainers, and writing networks. These diagrams provide a current snapshot of how Austrian writing institutions understand and position their work. Seven writing centers (six from Austria and one from Luxembourg), two writing networks, an independent trainer, and a blog project contributed to this issue.

The network diagrams and brief accompanying conceptual texts take into account not only human actors and institutions, but also concepts, literature, spaces, and non-human actors such as artificial intelligence. In this introduction, the foundational conception of networks is conceptually derived from actor-network theory (ANT), and its connection to conceptions of the writing process is highlighted, in which writers interact with writing tools and circumstances—analogueous to the non-human actors in ANT.

Keywords: Actor-Network Theory, Visualizing, writing centers, free writing trainers, writing networks

Empfohlene Zitierweise:

Freise, F. & Hoffmann, N. (2026). Einführung in das Konzept von Ressourcen-Netzwerken für die Schreib-Community. Einleitung zum Themenheft. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 23-29.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261402>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Einführung in das Konzept von Ressourcen-Netzwerken für die Schreib-Community Einleitung zum Themenheft

Fridrun Freise & Nora Hoffmann

2024 blickten viele österreichische schreibdidaktische Hochschuleinrichtungen und private Schreibberater*innen auf 20, zehn oder auch fünf Jahre zurückliegende Gründungen zurück. Solche Jubiläen geben Anlass zur Bilanz – in diesem Fall zum Nachdenken über den aktuellen Stand der österreichischen Schreib-Community. Der vorliegende Band möchte dazu beitragen, durch einen aktuellen Überblick darüber, wie österreichische Schreibinstitutionen ihre Arbeit verstehen und verorten. Hierfür baten wir Schreibzentren und freie Trainer*innen statt der üblichen Form eines wissenschaftlichen Artikels um Netzwerk-Abbildungen. Darin sollten sie als Momentaufnahme visualisieren, was für sie wichtige Elemente und Ressourcen ihrer jeweiligen institutionellen Identitäten ausmacht: Auf welchen Personen(gruppen), Institutionen, Kontakten, Rahmenbedingungen und Orten beruht die Arbeit der Schreibzentren und freien Schreib anbietenden? Welche Konzepte, Ideen, Angebote, Aktivitäten, Dokumente, Forschungsgrundlagen und Entscheidungen prägen ihr institutionelles Selbstverständnis? Eine detaillierte Auflistung der Inspirationsfragen zu den Netzwerken aus dem Call for Papers ist im vorliegenden Band abgedruckt.

Die Anregung zu dieser methodischen Umsetzung stammt aus der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), die in den 1970er und 1980er Jahren aus der soziologischen Untersuchung wissenschaftlicher Laborarbeit hervorgegangen ist (Belliger & Krieger, 2006b, 17; Assmann, 2026, über seine Laborstudien vgl. auch Latour, 2006 [1983]). Vor allem Bruno Latour, John Law, Madeleine Akrich und Michel Callon entwickelten ihre methodischen Verfahren zu einem soziologischen Ansatz weiter.¹ Zentral für die Denkweise der ANT ist die Annahme, dass sich bei der Untersuchung von Netzwerken sozialer Interaktionen nicht klar zwischen handelndem menschlichem Subjekt und einem von diesem manipulierten technisch-materialen Objekt trennen lässt (Latour, 2007, 121–127). Einfach formuliert heißt das, dass nicht nur Menschen als Akteur*innen handeln, sondern auch Dinge einen Einfluss auf Handlungen und Interaktionen haben und insofern als Akteur*innen tätig sind. Menschliche Akteur*innen handeln also nicht nur mit anderen menschlichen Akteur*innen zusammen in „kollektiven Tätigkeiten“, sondern auch „im Austausch mit Dingen, Materialien, Techniken und Technologien“ (Assmann, 2026, 1). Übertragen auf die Institution Schreibzentrum lässt sich ein an die ANT angelehnter Untersuchungsfokus folgendermaßen umreißen: Wie und was ein Schreibzentrum ist, hängt davon ab, wer dort arbeitet, wie die räumlichen Gegebenheiten sind, mit wem und was dort gearbeitet wird, welche Ideen genutzt werden usw. Das Zusammenwirken der einzelnen Komponenten kann sich dabei immer wieder ändern

¹ Wer mehr zur ANT erfahren möchte, findet einen guten Einstieg mit Belliger & Krieger, 2006a. In diesem Sammelband sind Grundlagentexte der genannten Autor*innen zur ANT zusammengestellt. Vgl. außerdem Bruno Latours umfassende theoretische Grundlegung in Latour, 2007.

und damit auch das, was genau in diesem Moment das Schreibzentrum ausmacht.

Diese Perspektiverweiterung auf die Komponente der nicht-menschlichen Akteure macht die ANT interessant für nicht-soziologische Disziplinen, die den Blickwinkel der Interaktion zwischen Mensch und Objekt für den eigenen Forschungsgegenstand adaptieren, darunter beispielsweise die Geschichtswissenschaft (Antenhofer, 2020), die literaturwissenschaftliche Schreibforschung (Knapp, 2019) und nicht zuletzt die Schreibdidaktik (Kreitz, 2021).

David Kreitz, der uns zur Anwendung der Netzwerk-Darstellungen für die Schreibzentren in diesem Band inspirierte, beschreibt die Anwendung der ANT auf das Schreiben folgendermaßen:

„In der Perspektive der ANT ist Schreiben also nicht die Handlung eines oder einer Schreibenden, sondern die Handlung hybrider Akteure und Akteurinnen, die man sich als Netzwerk aus Person, Blatt, Stift, Alphabet, Sprachkenntnissen, Textidee, Textmusterwissen ... vorstellen kann.[...] Ein Text entsteht als Ergebnis aus diesem Zusammenspiel unterschiedlicher Entitäten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Netzwerk vom zentralen sozialen Akteur (dem oder der Schreibenden) bewusst gestaltet wird, jedoch die Textproduktion ein Effekt (oder Ergebnis) des Akteurnetzwerks ist.“ (Kreitz 2021, 166).

Die Erkenntnis, dass sich z.B. die Wahl eines Bleistifts als Schreibwerkzeug oder der Umgang mit unterschiedlichen Dateiversionen im Schreibprozess auswirken (vgl. zur wissenschaftlichen Analyse Knapp, 2019, insbes. 91–95), wird von Schreibberatenden und Schreibdidaktiker*innen methodisch eingesetzt.² Auch der spielerisch-selbstanalytische Blick auf die hybride Interaktion von Schreibenden, Schreibwerkzeugen und -umständen ist z.B. aus Aufgaben wie „Mein Computer/mein Schreibprojekt berichtet“ bekannt (vgl. Grieshammer et al., 2019, 166 f. mit Verweis auf deren Herkunft aus Gerd Bräuers Schreibberatungsausbildung, vgl. auch Kreitz, 2021, 172). D.h. auf der praktischen Ebene arbeiten Schreibzentrumsmitarbeitende längst mit Vorstellungen, die sich auch in Akteur-Netzwerken ausdrücken.

Auf der institutionellen Ebene ist die Netzwerk-Idee im Schreibzentrumskontext bisher wenig angewandt worden, und wenn, zumeist im Sinne praktischer Zusammenarbeit von Menschen und Institutionen (vgl. z.B. Deans, 2021; De Herder, 2018). Es liegt jedoch nahe, eine Methode, die wir ganz selbstverständlich gebrauchen, um das Schreiben als unseren Arbeitsgegenstand näher zu verstehen, auch einzusetzen, um unser institutionelles Selbstverständnis zu erfassen. Gerade sind Schreibzentren mit der zunehmenden Etablierung generativer Künstlicher Intelligenz außerdem mit einem wirkmächtigen nicht-menschlichem Akteur konfrontiert. Hier scheint die „Vermenschlichung bzw. Sozialisierung der Maschine“, die auch als Grund für die Etablierung der ANT in der Soziologie angenommen werden kann (Belliger & Krieger, 2006b, 15), deutlich wahrgenommen zu werden. Viele schreibende Akteure und Institutionen überlegen, wie sie die neue Technologie in ihre bisherigen Tätigkeitsfelder integrieren und generell adressieren können (z.B. Buck, Huemer & Limburg, 2024 oder im hier auch als Netzwerk visualisierten Blog „Schreibtasche“, vgl. Pawlak, 2024).

² Z.B. gibt Ulrike Scheuermann (³2022, S. 78) unterschiedliche Anleitungen zur eigentlich handschriftlichen Brainstorming-Methode Wortsprint für die Ausführung mit dem Computer.

Das ist z.B. mit einem Akteur-Netzwerk-Fokus möglich, der die KI wie auch andere nicht-menschliche Faktoren im Zusammenspiel mit den menschlichen Akteur*innen betrachtet.³

Solche Momentaufnahmen ihrer Arbeitsfelder aus der Schreib-Community haben hochschulische und freie Akteur*innen aus Österreich und Luxemburg für den vorliegenden zisch-Band erstellt. Eingereicht wurden elf ganz unterschiedliche Ressourcen-Netzwerke, die jeweils mit einem kurzen, erläuternden Text flankiert sind. Diese Netzwerk-Darstellungen bilden verschiedene Arten von schreibdidaktischen Einrichtungen, Netzwerken und Personen ab:

- sieben Schreibzentren; sechs davon aus Österreich (in der Reihenfolge der Gründungsjahre: Klagenfurt, Graz, dreimal Wien (FH Wien der WKW, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Campus Wien, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) und Innsbruck) – und damit etwa die Hälfte der derzeit dreizehn existierenden Schreibzentren in Österreich (vgl. Unterpertinger, i. Dr.) – sowie eins aus Luxemburg;
- zwei Netzwerke, eines von österreichischen Peer-Tutor*innen und das zweite für freie Schreibberater*innen in Österreich;
- eine freie Trainerin;
- ein Blog-Projekt: die Schreibtasche.

Kondensiert bilden die Netzwerke in der Gesamtschau aktuelle Themen ab, die die österreichische Schreib-Community umtreiben. Dabei hat das offene Format des Netzwerks zu unterschiedlichen individuellen Auslegungen geführt – inhaltlich, von der Zielsetzung her und von der textlich-grafischen Umsetzung. Allen Netzwerken ist aber gemeinsam, dass sie durch ihre grafische Gestaltung, in der sich angeordnete Textelemente und Symbole verbinden, Raum für Interpretation lassen und zum Lesen ‚zwischen den Zeilen‘ anregen. Genau hierzu möchten wir nun herzlich einladen: die sprechenden und ansprechenden Selbstdarstellungen auf den folgenden Seiten selbst zu durchstöbern, um spannende Facetten und Zusammenhänge zu entdecken.

Literatur

Antenhofer, Chr. (2020). Die Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext der Geschichtswissenschaften: Anwendungen & Grenzen. In S. Barsch & J. van Norden (Hg.). *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 67–88). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839450666-005>

Assmann, D. Chr. (2026). Akteur-Netzwerk-Theorie. In: C. Jürgensen & J. Ingold (Hg.) *Handbuch Literaturvermittlung* (S. 1–8). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67937-1_5-1

Pawlak [vormals Baghbani], P. (2. Oktober 2024). Quo vadis Schreibzentrum? Technologien, Leitlinien und neue Herausforderungen. *Die Schreibtasche für Schreibdidaktik*. Abgerufen am 25. Januar 2026 von <https://doi.org/10.58079/12eml>

Belliger & Krieger 2006a = Belliger, A. & Krieger, D. J. (Hg.) (2006). *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. transcript.

3 Auch Elisa Rauter nutzte in ihrem Tagungsbeitrag „Mensch, Maschine, Cyborg — eine Spurensuche nach dem Menschlichen in der postdigitalen Schreibpraxis“ auf der DACHL-Tagung in Wien 2025 die Akteur-Netzwerk-Theorie, um mit der Tagungscommunity das eigene Schreibverhalten zu analysieren. Vgl. https://gewiss.eu/wp-content/uploads/2025/11/2025-11-06-07_GewissS-Tagungs-2025_Programm_04.11.2025_WEB.pdf

- Belliger & Krieger 2006b = Belliger, A. & Krieger, D. J. (2006). Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: dies. (Hg.). *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 13–50). transcript.
- Buck, I., Huemer, B. & Limburg, A. (2024). KI im Schreibzentrum? Ein Plädoyer für offenen Diskurs und Kollaboration. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft* 26 (Themenheft: Künstliche Intelligenz in der Schreibzentrumsarbeit: Perspektiven auf die KI-induzierte Transformation), 4–7 <https://doi.org/10.3278/JOS2401W001>
- Deans, Th. (2021). A Network Approach to Writing Center Outreach. *Community Literacy Journal*, 15(1), 92–96, <https://doi.org/10.25148/clj.15.1.009366>
- De Herder, W. (2018). Composing the Center: History, Networks, Design, And Writing Center Work. *Praxis: A Writing Center Journal* 15(3), 6–22. Aufgerufen am 20.04.2026 von <https://www.praxisuwc.com/153-de-herder>
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2019). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium* (4. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Knapp, L. (2019). Autorschaft als Akteur-Netzwerk. *Zeitschrift für Germanistik*, N.F., 29(1), 85–99. <https://www.jstor.org/stable/45111705>
- Kreitz, D. (2021). Die persönliche Schreibwerkstatt erkunden. In: F. Freise, L. Musumeci, M. Schubert, M. Jacoby (Hg.). *Writing Spaces: Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in den Disziplinen* (S. 161–177). wbv (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 9). <https://doi.org/10.3278/6004793w>
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp (englische Originalausgabe 2005).
- Latour, B. (2006). Gebt mir ein Laboratorium und ich werde die Welt aus den Angeln heben. (englische Originalausgabe 1983) In A. Belliger & D. J. Krieger (Hg.). *ANThology: Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 103–134). transcript.
- Scheuermann, U. (2022). *Die Schreibfitness-Mappe. 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben* (3. Aufl.). Linde.
- Unterpertinger, E. (i. Dr.). Schreibzentrumsarbeit in Österreich: Eine Bestandsaufnahme 2004–2024. In Korenjak, C. & Stegellner, S. (Hg.) *Schreibwissenschaft, quo vadis?* Waxmann.

Inspirationsfragen zu den Netzwerken aus dem Call for Papers

„Nehmen Sie sich einen halben bis ganzen Arbeitstag Zeit (gerne auch in den Schreibzentrumsteams) und überlegen Sie sich, welche Komponenten (Akteure und materielle wie immaterielle Dinge) eigentlich Sie bzw. Ihr Schreibzentrum ausmachen. Das können z.B. sein:

Personen(gruppen) – z.B. Schreibzentrumsmitarbeitende, Peer Beratende, Nutzende(ngruppen),

- Institutionen – z.B. an der eigenen Hochschule, an anderen Hochschulen, landesweit, im europäischen Kontext, international,
 - Verbünde/Netzwerke/wissenschaftliche Gesellschaften/Arbeitskreise/Special Interest Groups – z.B. an der eigenen Hochschule oder hochschulübergreifend, schreibwissenschaftlich bzw. -didaktisch oder aus anderen Bereichen,
 - die institutionelle Einbindung an der eigenen Hochschule oder im speziellen beruflichen Umfeld – ist das Schreibzentrum an der Bibliothek oder an einer third-space-Einrichtung angebunden, eine wissenschaftliche oder didaktisch ausgerichtete Institution oder selbstständig?
 - Angebote – z.B. Formate, die für das Schreibzentrum wichtig oder besonders sind,
 - Dokumente oder Aktivitäten, die den derzeitigen Rahmen des Schreibzentrums bilden – z.B. Konzeptpapiere, Mission Statements oder Evaluationen,
 - andere Aktivitäten – z.B. solche, die für das Schreibzentrum wichtig sind oder es ausmachen, ggf. zusammen mit Nutzenden, mit Stakeholdern, mit/für andere*n Akteur*innen; das könnten, ganz offen gedacht, sowohl ein inoffizielles Austauschtreffen oder ein institutionalisierter Jour fixe mit Hochschulakteur*innen als auch Werbemaßnahmen, nicht als festes Angebot zählende Schreibzentrumsaktionen oder (hochschul)politische Aktivitäten sein,
 - Forschungsliteratur – z.B. prägende Texte, die Sie bei der Arbeit nutzen oder die an Ihrem Schreibzentrum publiziert wurden,
 - Ideen/Vorstellungen/Einstellungen/Selbstverständnisse – d.h. alles, was Ihnen zum Schreiben, zur Schreibzentrumsarbeit oder -idee wichtig ist – egal, ob es publiziert ist oder nicht,
 - Orte – z.B. die Unterbringung des Schreibzentrums oder Orte/Räume, in denen es aktiv ist, Veröffentlichungsorte, Kontaktkanäle,
 - Besonderheiten Ihres Teams – z.B. Austauschformate, in denen Sie Entscheidungen treffen, oder Aktivitäten, die Sie als Team ausmachen,
 - Dinge – z.B. materielle Ausstattungsgegenstände vom prägenden Unterrichtsmaterial bis zum Wegweiserschild zum Schreibzentrum,
 - digitale Ressourcen – z.B. digitale Tools oder Materialien, die nutzen oder erstellen,
- andere Bestandteile/Aspekte, die für Ihr Schreibzentrum wichtig sind.

Haben Sie noch weitere Ideen, was für Sie bzw. Ihr Schreibzentrum wichtig ist? Dann nehmen Sie diese Aspekte sehr gerne auf. Die Netzwerke sollen deutlich machen, was im Sinne einer aktuellen Momentaufnahme Sie bzw. Ihre Einrichtung heute im Kern repräsentiert.“

Netzwerk: Zentrum für Schreibwissenschaft und Schreibberatung der Universität Klagenfurt

Carmen Mertlitsch
(Universität Klagenfurt)
carmen.mertlitsch@aau.at

Christian Herzog 
(Universität Klagenfurt)
christian.herzog@aau.at

Elisa Rauter 
(Universität Klagenfurt)
elisa.rauter@aau.at

Abstract (DE):

Das *SchreibCenter der Universität Klagenfurt* (seit 2004, ab diesem Semester unter dem neuen Namen) das sind die vielen, vielen Menschen, die sich dafür mit ihren Haltungen, persönlichen Stärken und fachlichen Fähigkeiten, in ihrem Idealismus oft unbezahlt bzw. in ihrem Engagement weit über ihre eigentliche Tätigkeit hinausgehend, seit mehr als 20 Jahren einsetzen: für die Vermittlung des Schreibens in der Lehre, in Workshops (im Haus und auch z.B. an den Pädagogischen Hochschulen bzw. an Schulen selbst, vor allem zur Vorwissenschaftlichen Arbeit), in Schreibevents („Lange Nacht des Schreibens“, „Schreibreise“), in der Schreibberatung sowie in der Schreibforschung.

Keywords: Schreibzentrum, Universität

Abstract (EN):

The Writing Center at the University of Klagenfurt (established in 2004; operating under its new name starting this semester) is made up of the many, many people who, for more than 20 years, have dedicated themselves to this cause through their attitudes, personal strengths, and professional skills—often working without pay out of idealism or going far beyond the scope of their actual jobs: to promote writing in teaching, in workshops (both on campus and, for example, at teacher training colleges or in schools themselves, particularly in preparation for the pre-university thesis), in writing events (“Long Night of Writing,” “Writing Journey”), through writing counseling, and in writing research.

Keywords: writing center, university

Empfohlene Zitierweise:

Mertlitsch, C., Herzog, C., & Rauter, E. (2026). Netzwerk: Zentrum für Schreibwissenschaft und Schreibberatung der Universität Klagenfurt. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 30–33.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261403>

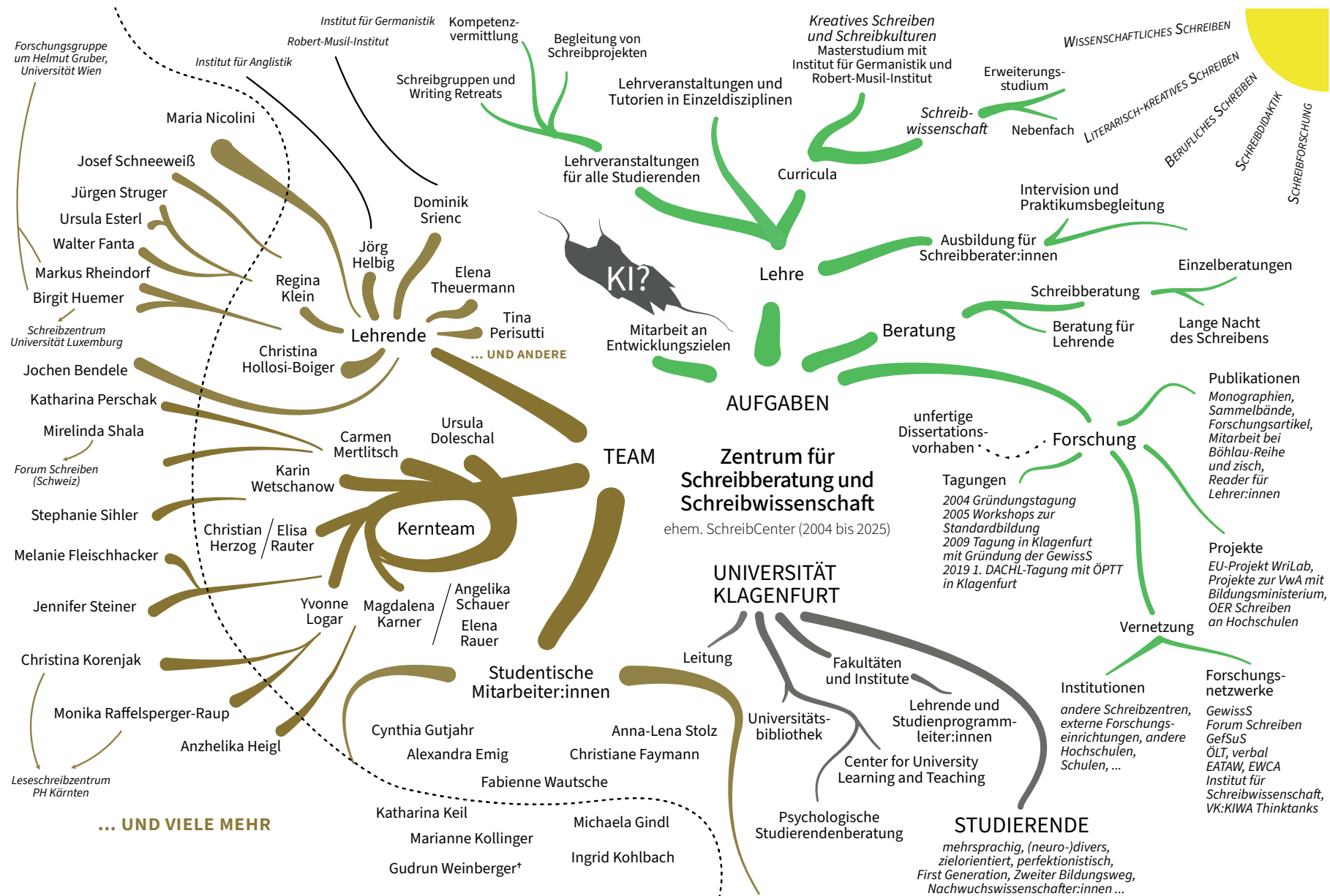


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Zentrum für Schreibwissenschaft und Schreibberatung der Universität Klagenfurt

Carmen Mertlitsch, Christian Herzog & Elisa Rauter

Das *SchreibCenter der Universität Klagenfurt* (seit 2004, ab diesem Semester unter dem neuen Namen) das sind die vielen, vielen Menschen, die sich dafür mit ihren Haltungen, persönlichen Stärken und fachlichen Fähigkeiten, in ihrem Idealismus oft unbezahlt bzw. in ihrem Engagement weit über ihre eigentliche Tätigkeit hinausgehend, seit mehr als 20 Jahren einsetzen: für die Vermittlung des Schreibens in der Lehre, in Workshops (im Haus und auch z.B. an den Pädagogischen Hochschulen bzw. an Schulen selbst, vor allem zur Vorwissenschaftlichen Arbeit), in Schreibevents („Lange Nacht des Schreibens“, „Schreibreise“), in der Schreibberatung sowie in der Schreibforschung. Dieser Einsatz war eine Antwort auf die institutionelle Bereitstellung eher geringer Ressourcen, in erster Linie aber auch ein Ausweis der Freude am Schreiben und an der Beratung, ein Zeichen des Miteinanders in der Sache und der Bereitschaft, die eigenen Schreibideen in Kärnten zu verwirklichen.

Aus diesen Tätigkeitsfeldern ist im Laufe der Zeit ein umfangreiches Programm erwachsen, das uns inneruniversitär von einer „Besonderen univ. Einrichtung mit Lehre und Forschung“ zur nicht so ganz passenden „Administration und Verwaltungseinheit“ mit wissenschaftlichem Personal (!) und dann 2026 zu einem in die Kultur- und Bildungswissenschaften integrierten Fakultätszentrum mit Aufgaben der Lehre, Forschung und Beratung für die gesamte Universität (!) hat werden lassen.

Ganz am Anfang, 2004, stand „nur“ die Lehre, für die wir hausintern, regional aus Schreibberufen und durch Kontakte zum Forschungsteam Helmut Grubers in Wien Lehrende gewinnen konnten. Seitdem werden Studierende aller (derzeit 71) Studien in regulären Lehrveranstaltungen unterrichtet und gefördert. Wir bieten sechs Lehrfächer an: „Wissenschaftliches Schreiben“ – mit und ohne Werkzeuge der KI „für Anfängerinnen*“ und für „Fortgeschrittene*“, „Offene Formate“ (in Schreibgruppen und Writing Retreats), „Berufliches Schreiben“, „Literarisch-kreatives Schreiben“ sowie das Fach „Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik“. Die Angebote gibt es unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und auch in Englisch.

2007 wurde die erste Ausbildung für Peertutorinnen* abgehalten, die einige Jahre nach dem Lehrgang 2014-16 in Kooperation mit dem Schreibzentrum der Universität Graz in das Erweiterungsstudium integriert werden konnte. Durch die Ausbildung können auch weitere Beratungsformate, etwa individuelle Langzeitbegleitung oder ein offenes Format in der Universitätsbibliothek, bereitgestellt werden. Wir erreichen jährlich mit ca. 50-60 eigenen und kooperativen Lehrveranstaltungen und Tutorien etwa 20% der 13.300 Studierenden (davon ca. 3000 internationale Studierende). Das Kernteam besteht derzeit regulär aus sechs Mitarbeiterinnen*, im Vollzeitäquivalent nur 3,35 Stellen. Deshalb müssen wir oft andere Wege finden, um Geldmittel für zusätzliche Tätigkeiten zu akquirieren.

Die Forschung ist bis dato ein Nebenschauplatz geblieben, den wir dennoch nie ganz vernachlässigt haben. Wir organisieren regelmäßig (inter-)nationale Tagungen (bisher 9, dabei wurde auch 2009 die GewissS in Klagenfurt gegründet). Wir forschen zum studentischen und beruflichen Schreiben, publizieren in der Schreibwissenschaft-Reihe bei Böhlau und in einschlägigen Zeitschriften, erstellen Handreichungen und Tagungsbände. Zu den Highlights zählen das EU-Projekt „Online Reading and Writing Laboratory“ („WriLAB“) und das OER „Schreiben an Hochschulen“.

Wir sind in ganz Österreich mit Schreibeinrichtungen, FHs und PHs vernetzt, nicht zuletzt, weil wir einige bei Projekten oder im Aufbau unterstützt haben. Darüber hinaus stehen wir, auch durch unsere Alumni, in gutem Austausch mit internationalen Einrichtungen.

Netzwerk: Das Schreibzentrum der Universität Graz

Doris Pany-Habsa 
(Universität Graz)
schreibzentrum@uni-graz.at

Franziska Gürtl 
(Universität Graz)
schreibzentrum@uni-graz.at

Abstract:

Das Schreibzentrum der Universität Graz verfolgt ein übergeordnetes Ziel: Wir möchten die mit dem Schreiben in Verbindung stehenden Praktiken und Diskurse an der Universität im Sinne des universitären Bildungsauftrags und der akademischen Bildungsziele verändern. Darunter verstehen wir besonders ein Stärken der Diskurs- und Positionierungsfähigkeit, des sozialen Verantwortungsbewusstseins und des Citizenship von Studierenden. Wir bemühen uns darum, die Bewusstseinsbildung zum Thema Schreiben zu fördern und zur Etablierung von schreiblernförderlichen Praktiken und Strukturen an der Universität Graz beizutragen.

Keywords: Schreibzentrum, Universität

Abstract (EN):

The Writing Center at the University of Graz has one overarching goal: We aim to transform the practices and discourses related to writing at the university in line with the university's educational mission and academic goals. By this, we mean, in particular, strengthening students' ability to engage in discourse and articulate their positions, as well as their sense of social responsibility and citizenship. We strive to raise awareness about writing and to help establish practices and structures at the University of Graz that support student writing.

Keywords: writing center, university

Empfohlene Zitierweise:

Pany-Habsa, D. & Gürtl, F. (2026). Netzwerk: Das Schreibzentrum der Universität Graz. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 34-36.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261404>

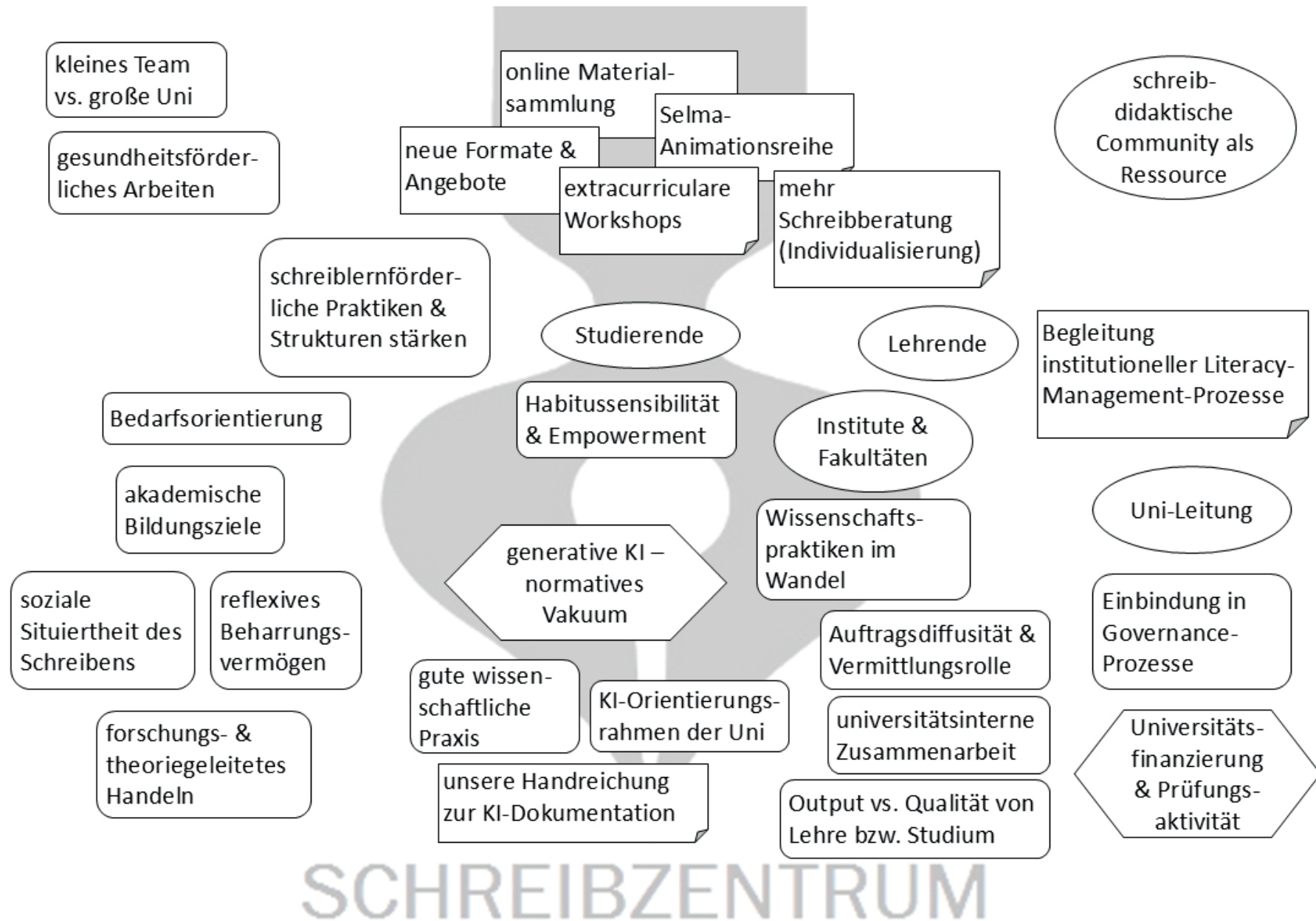


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Das Schreibzentrum der Universität Graz

Doris Pany-Habsa & Franziska Gürtl

Das Schreibzentrum der Universität Graz verfolgt ein übergeordnetes Ziel: Wir möchten die mit dem Schreiben in Verbindung stehenden Praktiken und Diskurse an der Universität im Sinne des universitären Bildungsauftrags und der akademischen Bildungsziele verändern. Darunter verstehen wir besonders ein Stärken der Diskurs- und Positionierungsfähigkeit, des sozialen Verantwortungsbewusstseins und des Citizenship von Studierenden. Wir bemühen uns darum, die Bewusstseinsbildung zum Thema Schreiben zu fördern und zur Etablierung von schreiblernförderlichen Praktiken und Strukturen an der Universität Graz beizutragen.

Unsere Arbeit an diesem Ziel ist forschungs- und theoriegeleitet und berücksichtigt in besonderem Maße die soziale Situiertheit des Schreibens. Wir profitieren bei unserer Arbeit in grundlegender Weise vom Austausch mit anderen Schreibzentren und Mitgliedern der Community.

Innerhalb der Universität konnte sich das Schreibzentrum als Ansprechpartner nicht nur für Studierende, sondern auch für Institute, Fakultäten und die Universitätsleitung etablieren. Es wird als Ort gesehen, an dem schreibbezogene Wissensgrundlagen und Entscheidungshilfen bereitgestellt werden, Literacy-Management-Prozesse initiiert und begleitet sowie schreibdidaktische Maßnahmen professionell und verlässlich durchgeführt werden. Diese Wertschätzung drückt sich in der Einbeziehung des Schreibzentrums in Leitungsgremien und Governance-Prozesse aus.

Unsere institutionelle Positionierung ermöglicht es dem Schreibzentrum zunehmend, eine Vermittlungsrolle zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Universitätsleitung und Instituten einzunehmen. Dabei versuchen wir, bewusst im Spannungsfeld zwischen Kontextsensitivität und unseren Veränderungsansprüchen zu agieren. Dies geschieht unter den Bedingungen der Transformation des Schreibens durch KI-Technologien und dem Universitätsfinanzierungsmodell mit dem großen Druckfaktor Prüfungsaktivität. Wichtige Ressourcen für den Umgang damit sind einerseits unsere Grundprinzipien, andererseits die Bereitschaft, bewährte Handlungsmodelle und Formate flexibel an Bedarfe anzupassen. In dieser Phase erhöhter Flexibilitätsanforderungen legen wir besonderen Wert darauf, reflexiv und gesundheitsförderlich zu arbeiten.

Netzwerk: Das Schreibzentrum der FHWien der WKW

Wera HIPPESROITHER 
(FHWien der WKW)
wera.hippesroither@fh-wien.ac.at

Silke SCHWAIGER 
(FHWien der WKW)

Abstract:

Das Schreibzentrum ist gemeinsam mit dem Competence Center for E-Learning im Teaching & Learning Center der FHWien der WKW angesiedelt. Wir sind derzeit interne Mitarbeiterinnen, die vorrangig Schreibberatungen und Workshops abhalten, Selbstlernmaterialien erstellen und Peer-Learning Angebote begleiten. Unterstützt werden wir dabei von externen Lektor*innen und Trainer*innen, die uns zum Teil schon seit vielen Jahren verlässlich zur Seite stehen. Enge Verbündete im Haus sind die Kolleg*innen der Bibliothek, mit denen wir regelmäßig Lernmaterialien konzipieren oder gemeinsame Veranstaltungen organisieren.

Keywords: Schreibzentrum, FHWien der WKW, Fachhochschule

Abstract (EN):

The Writing Center is located in the Teaching & Learning Center at FHWien der WKW alongside the Competence Center for E-Learning. We currently have in-house staff members who primarily provide writing consultations and lead workshops, develop self-study materials, and facilitate peer-learning programs. We are supported in these efforts by external editors and trainers, some of whom have been reliably assisting us for many years. Our close allies within the institution are our colleagues in the library, with whom we regularly develop learning materials or organize joint events.

Keywords:

Empfohlene Zitierweise:

Hippesroither, W., & Schwaiger, S. (2026). Netzwerk: Das Schreibzentrum der FHWien der WKW. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 37-40.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261405>



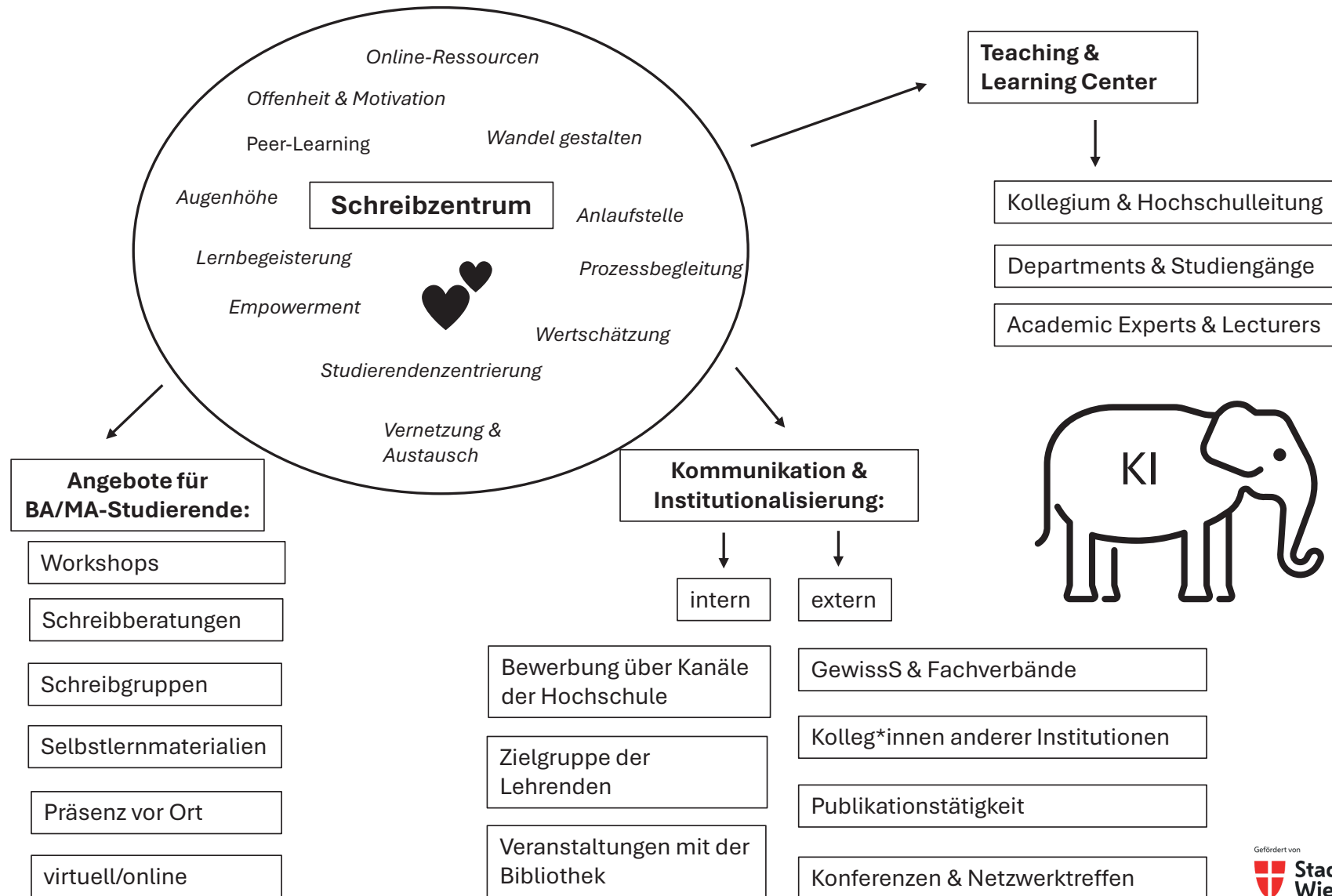
Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Konzept-Ressourcen-Netzwerk: Schreibzentrum der FHWien der WKW



Das Schreibzentrum der FHWien der WKW

Wera HIPPESROITHER & Silke SCHWAIGER

Das Schreibzentrum ist gemeinsam mit dem Competence Center for E-Learning im Teaching & Learning Center der FHWien der WKW angesiedelt. Derzeit halten vorrangig interne Mitarbeiter*innen des Schreibzentrums Schreibberatungen und Workshops ab. Unterstützt werden wir dabei von externen Lektor*innen und Trainer*innen, die uns zum Teil schon seit vielen Jahren verlässlich zur Seite stehen. Enge Verbündete im Haus sind die Kolleg*innen der Bibliothek, mit denen wir regelmäßig Lernmaterialien konzipieren und gemeinsame Veranstaltungen organisieren.

Unsere Hauptzielgruppe sind Studierende, wobei wir im Rahmen des Weiterbildungsprogramms des Teaching & Learning Centers auch Workshops, Selbstlernkurse und Beratungen für Lehrende anbieten. Seit unserem über 10-jährigen Bestehen hat sich unser Tätigkeitsbereich immer mehr von den klassischen Präsenzveranstaltungen vor Ort in den Online-Raum verschoben. Schreibberatungen und Workshops finden größtenteils im virtuellen Raum statt – das kommt unseren Studierenden entgegen, die vorrangig berufsbegleitend studieren bzw. Berufs- und Auslandspraktika absolvieren. Indem wir Sichtbarkeit im virtuellen Raum schaffen, wirken wir dem Umstand entgegen, dass wir an der Hochschule bis dato noch keine eigenen Räumlichkeiten zur Verfügung haben. Das Schreibzentrum entstand 2012 aus einem von der Stadt Wien geförderten Drittmittelprojekt und konnte sich über die Jahre tief in die Struktur der Hochschule verankern. Zentral für unsere Arbeit sind Vernetzung, Marketing und Kommunikation. Wir stehen im regelmäßigen Austausch mit Studierenden und Lehrenden, dem Kollegium und der Hochschulleitung, bewerben unsere Angebote aktiv in den Departments und Studiengängen und koordinieren uns eng mit den Academic Experts & Lecturers, die für das wissenschaftliche Arbeiten zuständig sind. Ebenso wichtig ist uns der Blick nach außen: Kooperationen mit Kolleg*innen anderer Hochschulen sowie externen Partner*innen geben uns wertvolles Feedback und eröffnen Räume, neue Ideen gemeinsam weiterzuentwickeln.

Was uns derzeit inhaltlich beschäftigt, ist vor allem der weiße Elefant im Raum: der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) in Studium und Lehre. Für uns stellen sich dabei zentrale Fragen: Wie können wir Studierende und Lehrende motivieren, sich kritisch-reflexiv mit KI auseinanderzusetzen? Welche Chancen bietet der Einsatz von KI-gestützten Tools im wissenschaftlichen Schreiben, ohne dass die Verantwortung für die Autor*innenschaft aufgegeben wird? Welche institutionellen Richtlinien und Leitlinien braucht es, um Orientierung und Sicherheit zu schaffen? Der Einsatz von KI wird das wissenschaftliche Arbeiten weiterhin prägen und verändern, weshalb wir eine offene Lernkultur gestalten, die den verantwortungsvollen Umgang mit KI fördert und Raum für Innovation und Reflexion lässt. Dabei setzen wir vor allem auf Formate, die sich nah an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren und die wissenschaftliche Praxis aus neuen Blickwinkeln betrachten.

Unser Ziel ist es, das Schreibzentrum als einen Ort der Lernbegeisterung und der Wertschätzung zu etablieren, an dem Studierende und Lehrende in ihrer Kompetenzentwicklung begleitet und gestärkt werden.

Netzwerk: Das ZEVISS an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Campus Wien

Katharina Rösler
(HAW Campus Wien)
katharina.roesler@hcw.ac.at

Panthea Pawlat 
(HAW Campus Wien)
panthea.pawlat@hcw.ac.at

Florentina Astleithner 
(HAW Campus Wien)
florentina.astleithner@hcw.ac.at

Abstract:

Das Zentrum für wissenschaftliches Schreiben – ZEVISS besteht aus einem Kernteam von drei Personen, das zusätzlich von freien Lektor*innen unterstützt wird. Und, wir alle schreiben gerne! Beruflich wie privat, wissenschaftlich wie kreativ, oftmals auch beides zusammen – mit unserer Passion und Kernkompetenz wollen wir andere Schreibende unterstützen. Innerhalb der Hochschule Campus Wien sind wir dem Teaching Support Center sowie dem Vizerektorat für Lehre zugeordnet, das unterstreicht unsere hochschuldidaktische Ausrichtung. Unser Arbeiten im Team zeichnet sich durch Offenheit und Transparenz untereinander sowie allen unseren Ansprechpartner*innen gegenüber aus.

Keywords: Schreibzentrum, Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Abstract (EN):

The Center for Academic Writing—ZEVISS consists of a core team of three people, supported by freelance editors. And we all love to write! Whether for work or in our personal lives, whether academic or creative—and often both—we want to use our passion and core expertise to support other writers. Within Campus Wien University, we are affiliated with the Teaching Support Center and the Office of the Vice Rector for Teaching, which underscores our focus on university pedagogy. Our teamwork is characterized by openness and transparency among ourselves and toward all of our contacts.

Keywords: writing center, University of Applied Sciences

Empfohlene Zitierweise:

Rösler, K., Pawlat, P., & Astleithner, F. (2026). Netzwerk: Das ZEVISS an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Campus Wien. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 41-43.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261406>

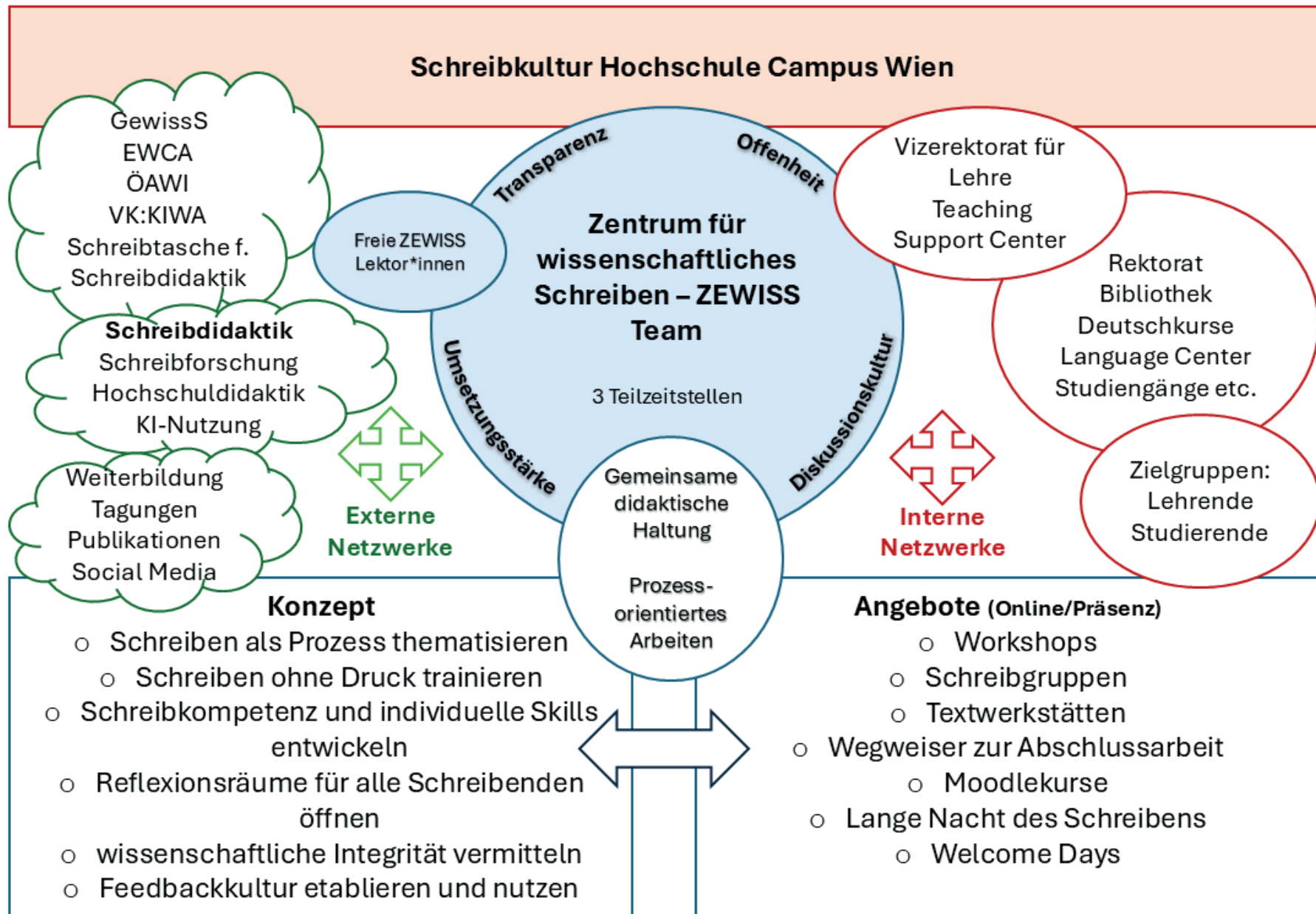


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Das ZEVISS an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Campus Wien

Panthea Pawlat (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Campus Wien)

Das Zentrum für wissenschaftliches Schreiben – ZEVISS besteht aus einem Kernteam von drei Personen, das zusätzlich von freien Lektor*innen unterstützt wird... Und, wir alle schreiben gerne! Beruflich wie privat, wissenschaftlich wie kreativ, oftmals auch beides zusammen – mit unserer Passion und Kernkompetenz wollen wir andere Schreibende unterstützen. Innerhalb der Hochschule Campus Wien sind wir dem Teaching Support Center sowie dem Vizerektorat für Lehre zugeordnet, das unterstreicht unsere hochschuldidaktische Ausrichtung. Unser Arbeiten im Team zeichnet sich durch Offenheit und Transparenz untereinander sowie allen unseren Ansprechpartner*innen gegenüber aus.

Besonders wichtig ist uns, unsere individuellen Stärken zu wahren, zugleich im Team eine gemeinsame schreib- und wissenschaftsdidaktische Haltung zu finden und diese stetig weiterzuentwickeln. Wir leben diese Haltung sowohl innerhalb der Hochschule als auch in der scientific community der Schreibwissenschaft und nicht zuletzt in unseren Angeboten. Unser vielfältiges Programm aus Workshops, Textwerkstätten, Schreibgruppen, Veranstaltungen und Selbstlernkursen richtet sich sowohl an Lehrende wie an Studierende oder fokussiert die Zusammenarbeit beider Zielgruppen; je nach inhaltlicher Ausrichtung finden unsere Kurse online oder in Präsenz statt.

Die bewusst zentral gesetzten Pfeile in unserem Netzwerkbild repräsentieren den Austausch, die Zusammenarbeit und den wechselseitigen Einfluss mit anderen Hochschuleinheiten oder Netzwerkpartner*innen. Gerne lassen wir uns auch von konstruktiven Rückmeldungen, Weiterbildungen, Tagungen und Publikationen für unsere Arbeit oder für unsere eigenen Beiträge in der Community inspirieren.

Seit mehr als zehn Jahren passen wir unser Konzept laufend an die wahrgenommenen aktuellen Bedarfe an. Manches bleibt dennoch im Kern gleich: besonders fördern wir den Austausch über den akademischen Schreibprozess sowie den Aufbau von Schreibkompetenz und Textsortenwissen ganz ohne Druck. Dazu gehört für uns auch eine grundsätzliche und zentrale Orientierung am prozessorientierten Arbeiten, parallel zu einem ergänzenden Blick auf die Qualität von Textprodukten. Wir schaffen aktiv Reflexions- und (Peer-)Feedbackräume für alle Schreibenden, die ein unkompliziertes Sprechen über das Schreiben von Texten ermöglichen und zugleich die Schreibkultur unserer Hochschule kontinuierlich weiter etablieren.

Netzwerk: Das Schreibzentrum der ub.mdw

Anna Eberhöfer
(Universität für Musik und Darstellende Kunst)
eberhoefer@mdw.ac.at

Barbara Fuchslehner
(Universität für Musik und Darstellende Kunst)
fuchslehner@mdw.ac.at

Abstract (DE):

Das Schreibzentrum der Universitätsbibliothek der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (ub.mdw) wurde 2020 gegründet und ist bisher das einzige an einer österreichischen Musikhochschule. Wir beide teilen uns die Leitung und sind für die Beratungen und Workshops verantwortlich. Die Anbindung an die Bibliothek schafft Vertrauen in unsere Recherche- und Medienkompetenz, hat aber auch zur Folge, dass wir über keine eigene Infrastruktur verfügen und dadurch weniger als eigenständiges Schreibzentrum wahrgenommen werden. Unsere Doppelrolle als Schreibberaterinnen und Bibliothekarinnen ist herausfordernd, zugleich aber auch abwechslungsreich und erfüllend.

Keywords: Schreibzentrum, Universitätsbibliothek, Universität für Musik und darstellende Kunst

Abstract (EN):

The Writing Center at the University Library of the University of Music and Performing Arts Vienna (ub.mdw) was founded in 2020 and is currently the only one of its kind at an Austrian music conservatory. We both share the directorship and are responsible for the consultations and workshops. Our affiliation with the library builds trust in our research and media expertise, but it also means that we do not have our own infrastructure and are therefore perceived as less of an independent writing center. Our dual role as writing advisors and librarians is challenging, yet at the same time varied and fulfilling.

Keywords: writing center, university library, University of Music and Performing Arts

Empfohlene Zitierweise:

Eberhöfer, A., & Fuchslehner, B. (2026). Netzwerk: Das Schreibzentrum der ub.mdw. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 44-46.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261407>

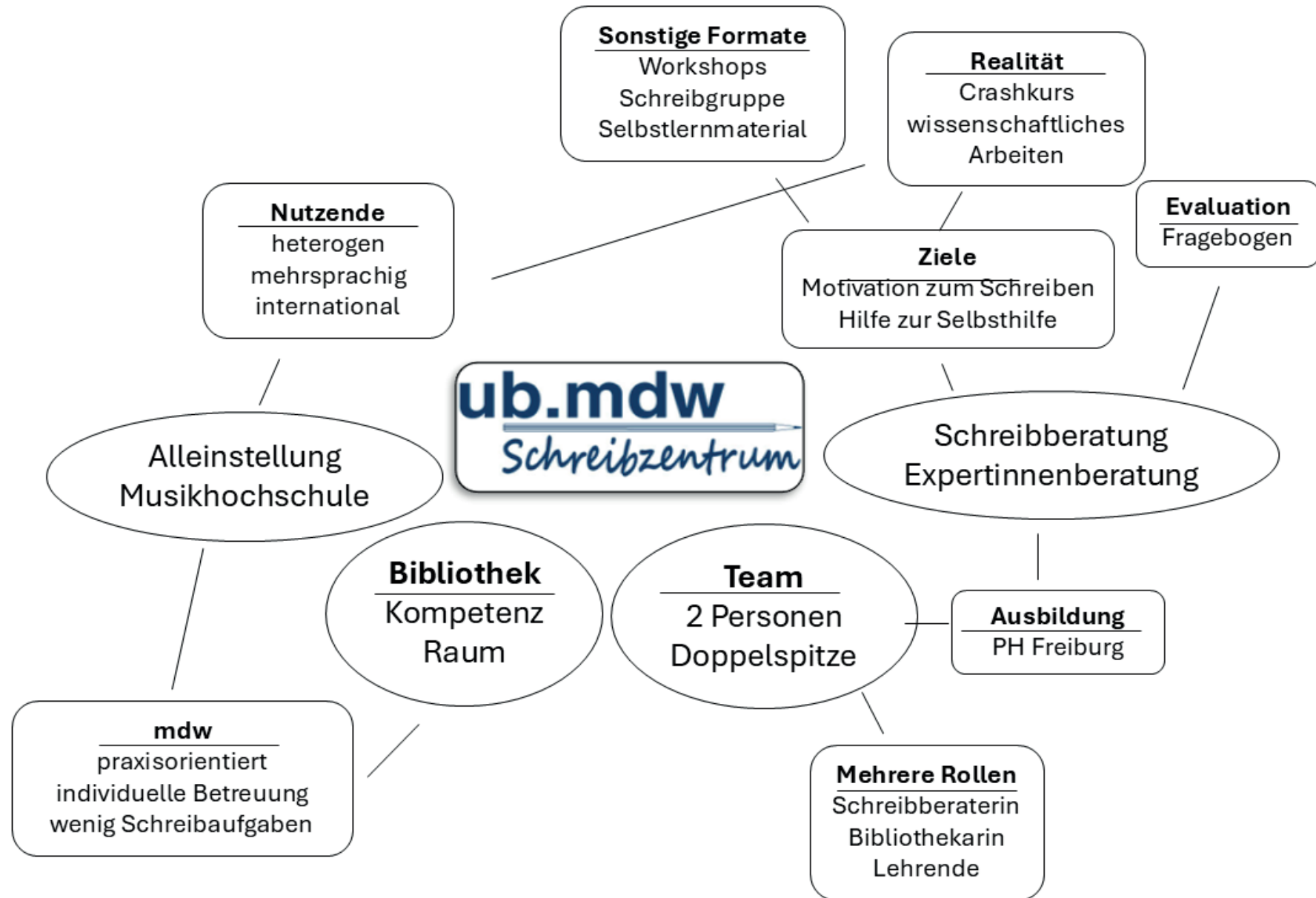


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Das Schreibzentrum der ub.mdw

Anna Eberhöfer & Barbara Fuchslehner

Das Schreibzentrum der Universitätsbibliothek der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (ub.mdw) wurde 2020 von uns beiden gegründet und seither kontinuierlich ausgebaut. Die Anbindung an die Bibliothek wirkt sich vor allem in Hinblick auf die Raumsituation aus: Das Schreibzentrum kann die Infrastruktur der Bibliothek nutzen, verfügt allerdings über keinen eigenen Raum, weder physisch noch digital. Denn auch der Webauftritt des Schreibzentrums ist in die Website der Bibliothek integriert. Die Zugehörigkeit zur Bibliothek beeinflusst auch die Außenwahrnehmung und zwar in positivem Sinn, da die meisten mdw-Angehörigen mit der Bibliothek Recherche- und Medienkompetenz assoziieren. Das Schreibzentrum der ub.mdw ist bislang österreichweit das einzige an einer Musikhochschule. Das erfüllt uns mit einem gewissen Stolz, allerdings fehlt uns manchmal auch der Austausch mit Kolleg*innen in ähnlichem Umfeld.

Die Arbeit im Zweierteam und die gemeinsame Leitung ist für uns prägend und haben das Schreibzentrum zu dem gemacht, was es ist. Im Team haben wir nach Abschluss unserer Schreibberaterinnen-Ausbildung an der PH Freiburg bei Gerd Bräuer, die unsere schreibdidaktische Arbeitsweise maßgeblich beeinflusst hat, die Angebote des Schreibzentrums sukzessive erweitert. Das mit Abstand beliebteste Format ist die Schreibberatung, die wir in Form von Expertinnenberatung anbieten. Andere Formate wie Workshops oder Schreibgruppen werden deutlich weniger nachgefragt. Dass sich die Studierenden in der Schreibberatung am besten aufgehoben fühlen, geht auch aus der regelmäßigen Evaluation hervor. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Studierenden die individuelle Betreuung aus dem Instrumentalunterricht gewohnt sind und diese auch in anderen Lernsettings einfordern.

Unsere Nutzer*innengruppe ist sehr heterogen – je nach ihrer Fachdisziplin verfügen Studierende über viel Schreiberfahrung oder auch über gar keine – und großteils mehrsprachig aufgrund des internationalen Umfelds an der mdw, einer der renommiertesten musikalischen Ausbildungsstätten weltweit. Eine der Hauptaufgaben der Schreibberatung sehen wir darin, die Studierenden für das Schreiben zu motivieren. Denn an der mdw liegt der Fokus auf praxisorientierten Studien, Schreiben spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Hilfe zur Selbsthilfe ist der Leitspruch unserer Beratung. Dass eine Schreibberatungs-Sitzung zu einem Crashkurs in wissenschaftlichem Arbeiten umfunktioniert wird, passiert allerdings öfter, als uns das lieb ist.

Im beruflichen Alltag wechseln wir regelmäßig zwischen verschiedenen Rollen: Schreibberaterin, Bibliothekarin, Lehrende für wissenschaftliches Arbeiten. Hinsichtlich unserer Zuständigkeit und der Gewichtung der Aufgaben kann das manchmal herausfordernd sein, bietet uns aber die Möglichkeit einer abwechslungsreichen und befriedigenden Tätigkeit.

Netzwerk: Das Schreibzentrum der Universität Innsbruck

Daniela Rothe
(Universität Innsbruck)
ulb-schreibzentrum@uibk.ac.at

Lea Tusch
(Universität Innsbruck)
ulb-schreibzentrum@uibk.ac.at

Abstract (DE):

Das Schreibzentrum der Universität Innsbruck hat im Januar 2021 nach mehrjähriger Vorbereitung seine Arbeit aufgenommen. Es ist als Abteilung an der Universitäts- und Landesbibliothek Tirol angesiedelt. Fünf Prinzipien, die zugleich mit inhaltlichen, institutionellen und personellen Ressourcen verknüpft sind, verbinden die Aktivitäten des Schreibzentrums und ermöglichen, im Arbeitsprozess neue Ressourcen zu bilden: und ermöglichen, im Arbeitsprozess neue Ressourcen zu bilden: Schreibprozessorientierung, Interdisziplinarität, Wissenschafts- und Forschungsorientierung, werkstattförmige Arbeit und (Selbst) Reflexivität.

Keywords: Schreibzentrum, Universitätsbibliothek, Wissenschafts- und Forschungsorientierung, Werkstattprinzip, Reflexivität, Schreibprozessorientierung

Abstract (EN):

The University of Innsbruck's Writing Centre began operations in January 2021 after several years of preparation. It is housed as a department within the University and State Library of Tirol. The Writing Centre's work is based on five principles that apply on the level of content, the institution, and the team. This means that all of the Writing Centre's activities, including the creation of new resources, aim to be writing-process oriented, interdisciplinary, focused on scholarship and research, collaborative, and self-reflective.

Keywords: writing center, university library, research orientation, workshop-based approach, reflexivity, writing-process orientation

Empfohlene Zitierweise:

Rothe, D., Tusch, L. (2026). Netzwerk: Das Schreibzentrum der Universität Innsbruck. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 47-51.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261408>

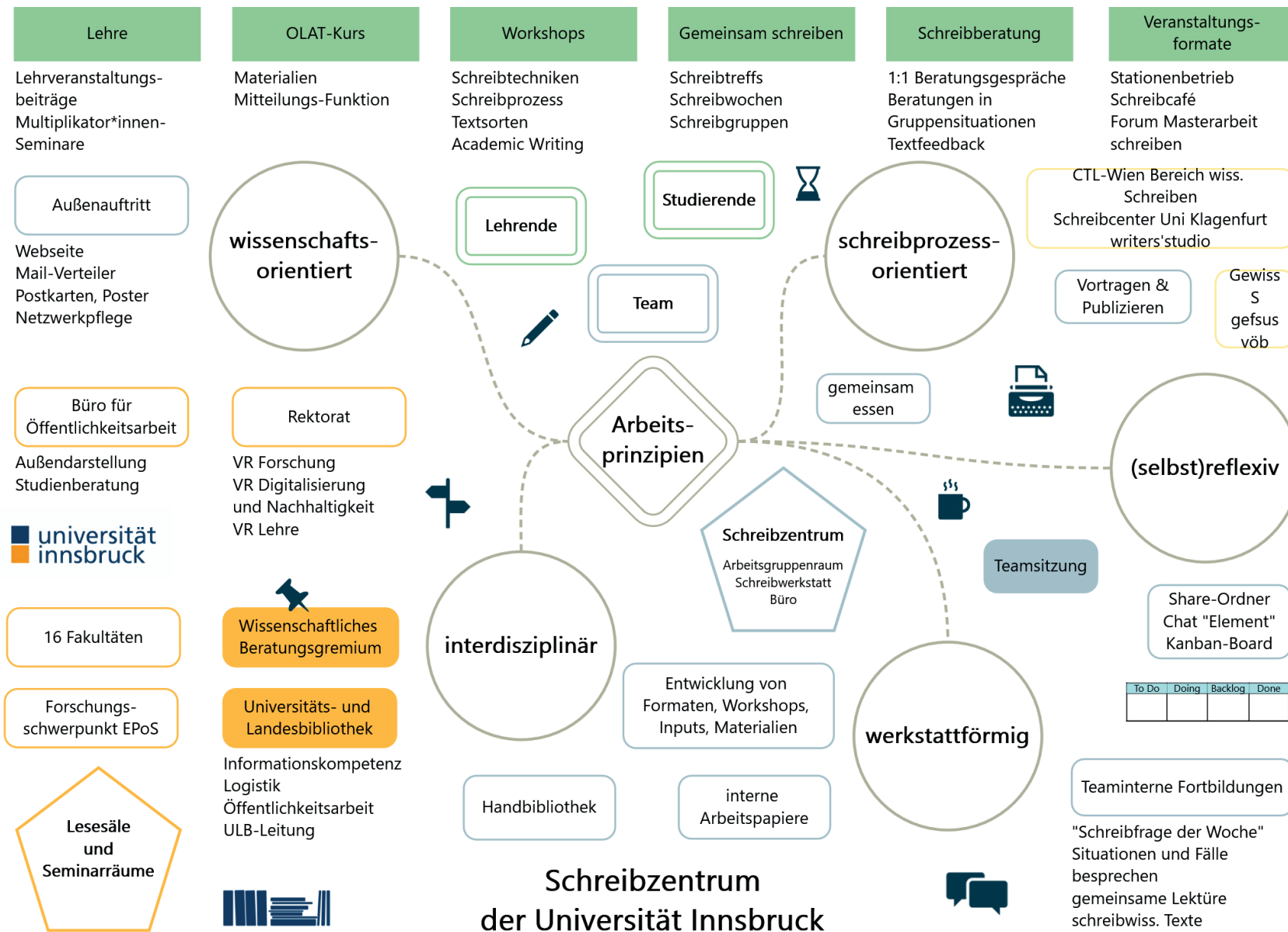


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Das Schreibzentrum der Universität Innsbruck

Daniela Rothe (Universität Innsbruck)

Das Schreibzentrum der **Universität Innsbruck** hat im Januar 2021 nach mehrjähriger Vorbereitung seine Arbeit aufgenommen. Es ist als Abteilung an der **Universitäts- und Landesbibliothek Tirol** angesiedelt. Fünf **Prinzipien**, die zugleich mit inhaltlichen, institutionellen und personellen Ressourcen verknüpft sind, verbinden die Aktivitäten des Schreibzentrums und ermöglichen, im Arbeitsprozess neue Ressourcen zu bilden.

Schreibprozessorientierung

Wissenschaftliche Textprojekte durchlaufen mehrere Phasen, die jeweils unterschiedliche Aufgaben beinhalten. Eine grobe Orientierung bietet ein idealtypisches Planungsmodell, das fünf Phasen unterscheidet: Recherche und Ideenentwicklung, Strukturierung, Entwurfsfassung schreiben, Überarbeiten, Korrigieren.

Wissen über Schreibprozesse bildet eine zentrale Ressource für die Entwicklung von Schreibworkshops und von Materialien für die **Lernplattform OLAT**. In Beratungsgesprächen, beim Textfeedback und bei kollaborativen Textprojekten im Team orientieren wir uns an diesem Wissen.

Interdisziplinarität

Fachübergreifende und fachbezogene Schreiblehre ermöglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Schreibens in den Fächern zu reflektieren. Das trägt zu einem tieferen Verständnis wissenschaftlicher Arbeit bei.

Als überfachliche Einrichtung bietet die **Universitätsbibliothek** Verbindungen zu den unterschiedlichen Fächern bei gleichzeitiger Unabhängigkeit von Bewertungslogiken und Lehreadministration. Fast alle Angebote finden in **fachübergreifenden Gruppen** statt. Die verschiedenen **im Team** vertretenen Disziplinen stellen dafür eine zentrale Ressource dar. Die Entwicklung des Schreibzentrums wird von einem **wissenschaftlichen Beratungsgremium** unterstützt, in dem verschiedene Fächer und Fakultäten vertreten sind.

Wissenschafts- und Forschungsorientierung

Der Bildungsauftrag der **Universität** beinhaltet, anhand des eigenen Faches zu verstehen, wie Wissenschaft arbeitet. Wir lenken deshalb die Aufmerksamkeit auf den diskursiven Charakter von Wissenschaft, die Notwendigkeit von Argumentation und Begründung sowie die Reflexion des methodischen Vorgehens und die Vorläufigkeit des Wissens.

Texte zu forschendem Lernen und Wissenschaftsdidaktik sind Teil der **Handbibliothek**. In **Workshops** arbeiten wir bevorzugt mit Auszügen aus wissenschaftlichen Texten unterschiedlicher Fächer

und unterstützen Studierende darin, ihre epistemologischen Überzeugungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Werkstattförmige Arbeit

Die werkstattförmige Arbeit an Texten macht Wissenschaft als soziale und kommunikative Praxis erfahrbar und sichtbar, wie sehr die Entwicklung von Texten und Schreibkompetenzen von der Zusammenarbeit mit anderen profitiert.

Workshops beinhalten individuelle oder kooperative Arbeit an mitgebrachten oder didaktisch ausgewählten Beispieltexen. **Textfeedback** führen wir möglichst in angeleiteten Kleingruppen durch. Neue Angebote werden in wechselnden Konstellationen **im Team** konzipiert und gemeinsam ausprobiert und reflektiert.

(Selbst)Reflexivität

(Selbst)Reflexivität ist elementar für die Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen. Das gilt für die Arbeit mit den Teilnehmenden, aber auch für die Arbeit im Team.

Um Studierenden zu zeigen, wie Texte in der Universität gelesen werden und funktionieren, nutzen wir beispielhaft wissenschaftliche Fachartikel und Auszüge aus Seminar- und Abschlussarbeiten. In den Workshops zu guter wissenschaftlicher Schreibpraxis steht im Vordergrund zu verstehen, welche Funktion formale Vorgaben und Regeln für die wissenschaftliche (Schreib-)Praxis haben und zu erkennen, wie diese am besten für das eigene Schreibprojekt genutzt werden können. **Textfeedback im Team**, der Austausch über Erfahrungen, Irritationen und wiederkehrende Fragen in der Arbeit mit den Teilnehmenden und die Diskussion der **Schreibfrage der Woche** in der Teamsitzung dienen der Professionalisierung der schreibdidaktischen Arbeit.

Handbibliothek (Auswahl)

Bock, M. T. (1999). Baxter Magolda's Epistemological Reflection Model. *New Directions for Student Services*, 88, 29-40.

Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385-418.

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

Frank, A., & Lahm, S. (2016). Das Schreiblabor als lernende Organisation. Von einer Beratungseinrichtung für Studierende zu einem universitätsweiten Programm Schreiben in den Disziplinen. In A. Hirsch-Weber & S. Scherer (Hg.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung* (9-28). Springer.

Jensen, J. (2017). *Write No Matter What. Advice for Academics*. University of Chicago Press.

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

Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N., & Zegenhagen, J. (2019). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 4. Auflage. wbv Publikation.

Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Springer VS.

Misera, J., Moritz, J., Rothe, D., & Stocker, S. (2024). Die Bibliothek als Lern- und Schreibort im Studium. Das Schreibzentrum der Universität Innsbruck. In A. Ferus, C. Krenmayr, E. Ramminger & P. Stückler (Hg.), *1. Österreichischer Bibliothekskongress. Innsbruck, 2. Bis 5. Mai 2023* (93-110). Graz University Library Publishing.

Reinmann, G., & Rhein, R. (Hrsg.) (2022). *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. transcript.

Reinmann, G., & Rhein, R. (Hrsg.) (2023). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. transcript.

Reinmann, G., & Rhein, R. (Hrsg.) (2023). *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven*. transcript.

Rothe, D. (2021). Das Potenzial unterschiedlicher Textsorten für das Verständnis wissenschaftlichen Schreibens. Der Lektüre-Essay und die Rezension. In R. Graßmann & S. Schmitt (Hg.), *Schreiben in den Fächern. Ziele – Ergebnisse – Perspektiven* (93-108). Peter Lang.

Rothe, D. (2022). Wissenschaftlich schreiben lernen – Über die Entwicklung reflexiver Schreibkompetenzen in der interpretativen Forschung. In D. Rothe, D. Schwendowius, N. Thoma & C. Thon (Hrsg.), *Biografische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion* (389-406). Campus.

Rothe, D., & Dechert, L. (2025). Lesen, diskutieren, schreiben. In T. Hug, & K. Niedermair (Hg.), *Handreichung Wissenschaftliches Arbeiten*. STUDIA.

Silvia, P. J. (2018). *How to Write a Lot. A Practical Guide to Productive Academic Writing*. American Psychological Association.

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

Wymann, C. (2019). *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*. Barbara Budrich.

Wymann, C. (2021). *Der Schreibzeitplan. Zeitmanagement für Schreibende*. Barbara Budrich.

Netzwerk: Das Sprachenzentrum der Universität Luxemburg

Birgit Huemer 
Universität Luxemburg
birgit.huemer@uni.lu

Abstract (DE):

Das Sprachenzentrum der Universität Luxemburg unterstützt Studierende in einem mehrsprachigen Hochschulkontext beim Ausbau ihrer sprachlichen und wissenschaftlichen Kompetenzen. Ein Schwerpunkt liegt auf dem wissenschaftlichen Schreiben, insbesondere auf der Entwicklung akademischer Textkompetenz, Argumentationsfähigkeit und sprachlicher Präzision in den Wissenschaftssprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Ergänzend werden die regionalen Sprachen Luxemburgisch, Portugiesisch und Italienisch angeboten. Zugleich fördert das Zentrum die gelebte Mehrsprachigkeit der Universität im Rahmen der institutionellen Sprachenpolitik. Durch digitale Lernangebote und hybride Formate wird flexibles, ortsunabhängiges Lernen ermöglicht. Ausgebildete Sprachlern- und Schreibtutor:innen schaffen zudem durch Beratung und Veranstaltungen eine offene und unterstützende Lernatmosphäre der Sprachenförderung.

Keywords: Sprachenzentrum, wissenschaftliches Schreiben, Mehrsprachigkeit, Digitalisierung

Abstract (EN):

University of Luxembourg Language Centre supports students in the development of their linguistic and academic skills in a multilingual higher education context. A particular focus is on academic writing, with a specific emphasis on developing academic text competence, argumentative skills, and linguistic precision in the academic languages of German, English, and French. In addition, the regional languages Luxembourgish, Portuguese and Italian are offered. The Language Centre also promotes the university's lived multilingualism within the framework of its institutional language policy. Digital learning opportunities and blended formats enable flexible, location-independent learning. Trained language and writing tutors create a supportive learning atmosphere through one-to-one consultations and multilingual events, encouraging open communication.

Keywords: Language Centre, Academic Writing, Multilingualism, Digitalisation

Empfohlene Zitierweise:

Huemer, B. (2026). Netzwerk: Das Sprachenzentrum der Universität Luxemburg. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 52-55.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261409>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

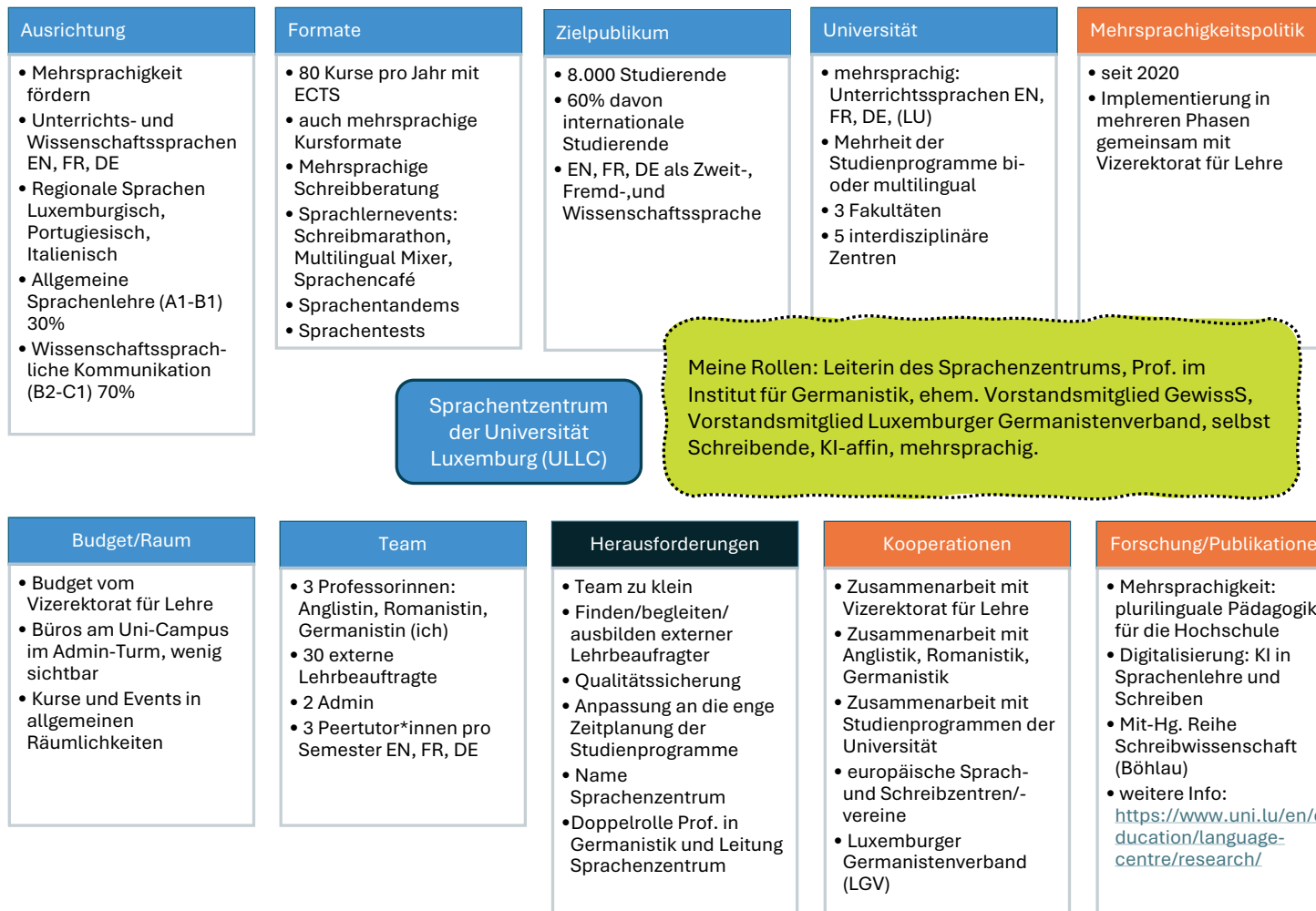
Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Sprachenzentrum der Universität Luxemburg (ULLC) seit 2014

Mehrsprachigkeit – Wissenschaftssprachliche Kommunikation – Digitalisierung (Autorin: Birgit Huemer)



Das Sprachenzentrum der Universität Luxemburg

Birgit Huemer

Das 2014 gegründete Sprachenzentrum der Universität Luxemburg (ULLC) hat seinen Fokus auf wissenschaftssprachlicher Kommunikation in den drei offiziellen Unterrichtssprachen der Universität Englisch, Französisch und Deutsch. Ich habe es mit aufgebaut und darf es seit 2021 leiten. Davor war ich einige Jahre lang stv. Leiterin. Es bedient die Studierenden der Universität (8.000), die bereits mit Vorkenntnissen in zumeist zwei dieser Sprachen an die Universität kommen. Zusätzlich zu den drei Unterrichtssprachen werden auch die regionalen Sprachen Luxemburgisch, Portugiesisch und Italienisch im ULLC angeboten. Die beiden letzteren sind die größten Minderheitensprachen des Landes.

Unsere Forschungsschwerpunkte und Stärken im Sprachenzentrum liegen in der Mehrsprachigkeitsforschung, der plurilingualen Pädagogik für die Hochschule sowie der Digitalisierung (KI) in der Sprachenlehre und Schreibdidaktik. Die Digitale Transformation ist zudem als „Key Area“ im Entwicklungsplan der Universität 2022–2025 verankert und bleibt auch 2026–2029 ein Schwerpunkt.

Wir sind national und international sehr gut vernetzt. Es besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem Vizerektorat für Lehre und der Fakultät für Geistes-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, insbesondere mit den Instituten für Germanistik, Anglistik und Romanistik, in denen die drei Professorinnen fachlich und personell verankert sind. International sind wir außerdem sehr gut mit Sprach- und Schreibzentren/-vereinen in ganz Europa und darüber hinaus vernetzt (auch über Erasmus+-Projekte).

Als Leiterin des Sprachenzentrums bin ich für die Umsetzung der 2020 verabschiedeten Mehrsprachigkeitspolitik der Universität verantwortlich. Die zweite Phase, die Integration von Sprach- und Schreibkursen in alle BA-Programme, wird voraussichtlich im Jahr 2026 abgeschlossen sein.

Zu unseren Formaten zählen Kurse, Sprachlernevents und Peertutoring. Jedes Jahr bilden wir mehrsprachige Peertutor*innen aus. Es werden ca. 80 Kurse pro Studienjahr angeboten. Die meisten davon sind in Studienprogramme mit ECTS integriert und werden vorwiegend von externen Lehrbeauftragten (zurzeit ca. 30) unterrichtet. Peertutor*innen organisieren Sprachlernevents und Schreibberatung und versuchen, ein sprachlich inklusives Klima an der Universität zu fördern. Interessanterweise ist der Schreibmarathon unser erfolgreichstes Sprachlernevent, während die Schreibberatung kaum angenommen wird.

Herausforderungen sind das fehlende permanente Personal bzw. Lehrende und damit die Sicherstellung der in den Studienprogrammen integrierten Kurse sowie die Qualitätssicherung. Es ist sehr schwierig, externe Lehrbeauftragte mit schreibdidaktischer Ausbildung in den drei Wissenschaftssprachen zu finden, die vor Ort unterrichten können. Daher ist eine intensive Begleitung und Ausbildung externer Lehrbeauftragter durch drei Fachprofessorinnen notwendig. Eine weitere Herausforderung stellen die engen Lehrpläne der Studienprogramme dar, in die wir Sprach- und Schreibkurse integrieren müssen.

Hinzu kommt die oft falsche Außenwahrnehmung, wir wären ein „reines“ Sprachenzentrum mit einem vielfältigen Sprachenangebot. Tatsächlich bieten wir aufgrund der sprachlichen Zugangsbeschränkungen für Studierende und des daraus entstehenden Bedarfs jedoch überwiegend fortgeschrittene wissenschaftssprachliche/schreibdidaktische Förderung in den drei Unterrichtssprachen an.

Netzwerk: Die SIG der Österreichischen Peer-Tutor*innen

Katharina Krumpeck
(Universität Wien)
oept@gewiss.eu

Kanita Halkić
(Universität Wien)
oept@gewiss.eu

Abstract (DE):

Die ÖPT – Österreichischen Peer Tutor*innen – ist ein Netzwerk aus studentischen Mitarbeiter*innen, die österreichweit an Schreibzentren von Hochschulen befristet angestellt sind. Wir sind selbstorganisiert und die Vernetzung und der Austausch von Erfahrungen, Herausforderungen und Ideen ist zentral für unsere Arbeit. Außerdem teilen wir Best Practice Beispiele miteinander, besprechen Herausforderungen, holen uns Tipps und Feedback voneinander und reflektieren gemeinsam unsere Rollen sowie nächste Schritte für die Zusammenarbeit.

Keywords: Schreib-Peer-Tutor*innen, Community of Practice

Abstract (EN):

The ÖPT—Austrian Peer Tutors—is a network of student staff members who are employed on a temporary basis at writing centers at universities throughout Austria. We are self-organized, and networking and sharing experiences, challenges, and ideas are central to our work. We also share best practices with one another, discuss challenges, exchange tips and feedback, and reflect together on our roles and the next steps for our collaboration.

Keywords: writing peer tutors, community of practice

Empfohlene Zitierweise:

Krumpeck, K. & Halkić, K. (2026). Netzwerk: Die SIG der Österreichischen Peer-Tutor*innen. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 56-58.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261410>

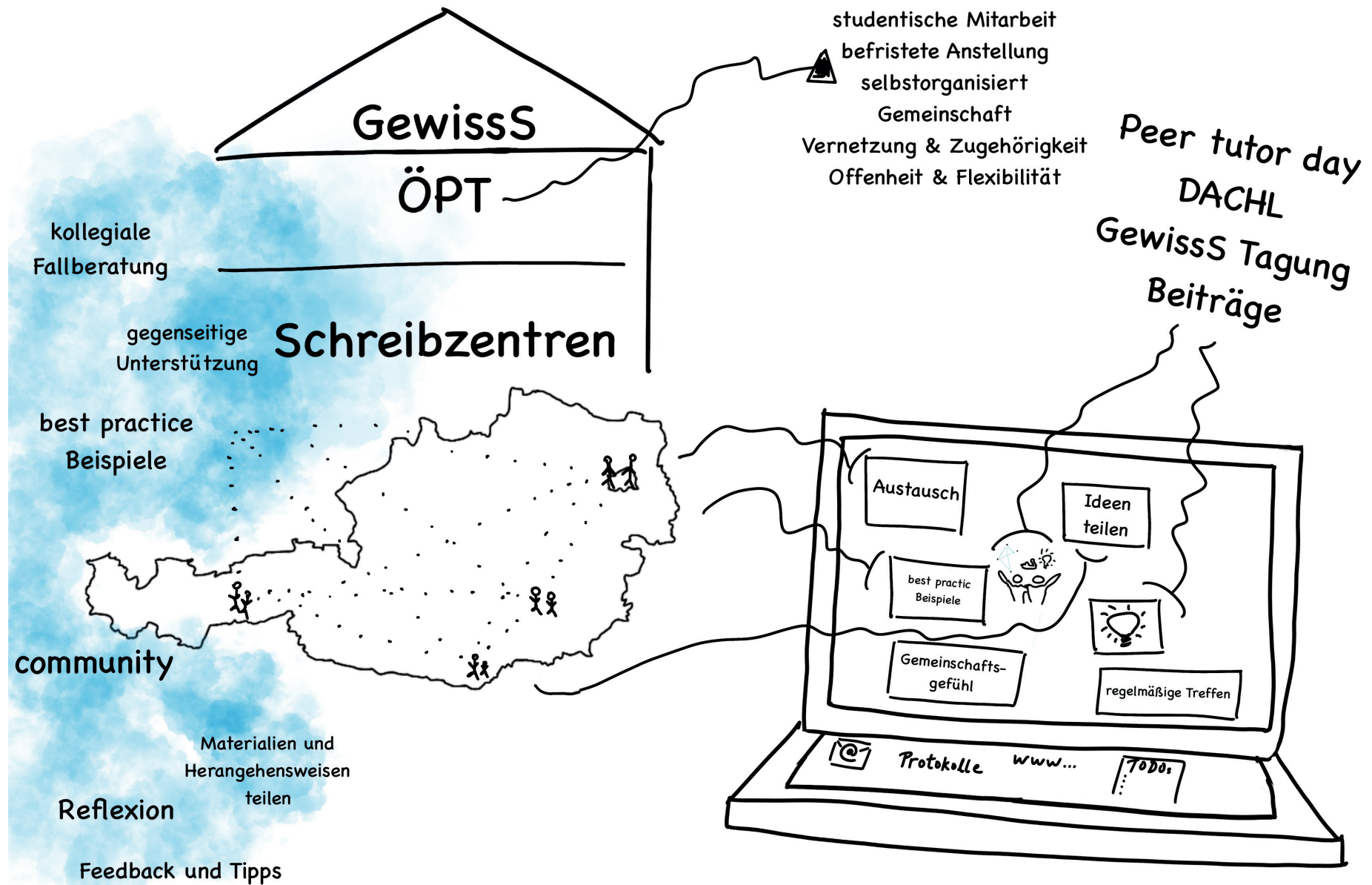


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Die SIG der Österreichischen Peer-Tutor*innen

Katharina Krumpeck & Kanita Halkić

Die ÖPT – Österreichischen Peer Tutor*innen – ist ein Netzwerk aus studentischen Mitarbeiter*innen, die österreichweit an Schreibzentren von Hochschulen befristet angestellt sind. Wir sind selbstorganisiert und die Vernetzung und der Austausch von Erfahrungen, Herausforderungen und Ideen ist zentral für unsere Arbeit. Außerdem teilen wir Best Practice Beispiele miteinander, besprechen Herausforderungen, holen uns Tipps und Feedback voneinander und reflektieren gemeinsam unsere Rollen sowie nächste Schritte für die Zusammenarbeit.

Unser Vernetzen findet in regelmäßigen Abständen überwiegend im digitalen Raum statt. Die besprochenen und mitgeteilten Ideen zu Formaten, Projekten und Programmen sowie Tipps zu Materialien und Herangehensweisen, nehmen wir in unsere Arbeit an Schreibzentren in ganz Österreich mit. Unser Austausch hat somit nicht nur eine bestärkende, motivierende und inspirierende Funktion für uns, sondern hat auch einen positiven Einfluss auf unsere Arbeit in den Schreibzentren. Wir nutzen außerdem jede Gelegenheit, um uns bei verschiedenen Tagungen und Peer-Tutor-Days zu treffen und dabei sowohl digitale als auch physischen Räume für unsere Weiterentwicklung und internationale Vernetzung zu gestalten.

Ein großer Meilenstein für ÖPT war der Erhalt einer eigenen E-Mail-Adresse, die es uns ermöglicht hat, stabil, konkret und unabhängig von sich wechselnden Personen im Hintergrund erreichbar zu sein und unsere Kontakte aufrecht zu erhalten.

Unsere Arbeit ist selbstorganisiert, offen, flexible, oft mit knappen Zeitressourcen verbunden, von Fluktuation und ständigen Wandeln betroffen. Doch es ist immer wieder schön zu sehen, wie wenig es eigentlich braucht – einen Laptop, eine stabile Internetverbindung, ein bisschen Zeit und liebe Leute – um schöne, spannende und anregende Gespräche zu führen und ein Gefühl von Gemeinschaft über das eigene Team und Schreibzentrum hinaus zu empfinden.

Netzwerk: Das Netzwerk Freie Schreibberater*innen

Christina Hollosi-Boiger 
post@schreibenmitschribs.at

Abstract (DE):

Die SIG Freie Schreibberater*innen ist ein Netzwerk selbstständiger Personen im Feld des wissenschaftlichen Schreibens innerhalb der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS). Seit 2016 vernetzen sich hier selbstständige Schreibberater*innen, Schreibtrainer*innen, Schreibcoach*innen, etc. aus Österreich. Unser gemeinsames Fundament ist das Verständnis als Community of Practice – ein Raum, in dem wir Wissen austauschen, voneinander lernen und gemeinsam die Qualität unserer Arbeit steigern.

Keywords: Freie Schreibberater*innen, Netzwerkarbeit, Community of Practice

Abstract (EN):

SIG Freie Schreibberater*innen is a network of independent professionals in the field of academic writing within the Society for Academic Writing (GewissS). Since 2016, independent writing consultants, writing instructors, writing coaches, and others from Austria have been connecting through this network. Our shared foundation is our understanding of ourselves as a community of practice—a space where we exchange knowledge, learn from one another, and work together to improve the quality of our work.

Keywords: independent writing professionals, networking, community of practice

Empfohlene Zitierweise:

Hollosi-Boiger, C. (2026). Netzwerk: Das Netzwerk Freie Schreibberater*innen.
zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 59–62.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261411>

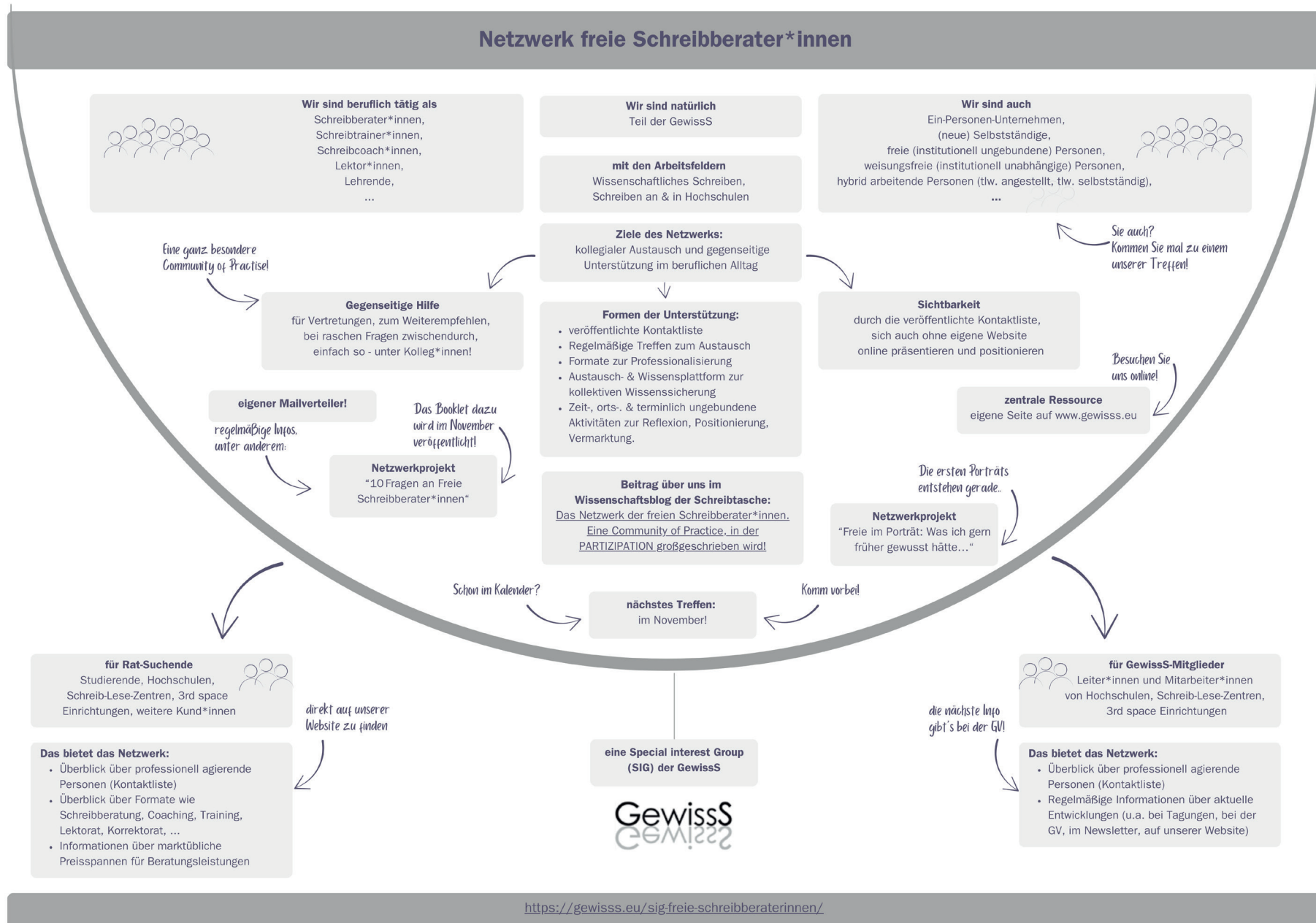


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Das Netzwerk Freien Schreibberater*innen

Christina Hollosi-Boiger

Die SIG Freie Schreibberater*innen ist ein Netzwerk selbstständiger Personen im Feld des wissenschaftlichen Schreibens innerhalb der Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS).

Gemeinsam statt einsam!

Seit 2016 vernetzen sich hier selbstständige Schreibberater*innen, Schreibtrainer*innen, Schreibcoach*innen, etc. aus Österreich. Unser gemeinsames Fundament ist das Verständnis als Community of Practice – ein Raum, in dem wir Wissen austauschen, voneinander lernen und gemeinsam die Qualität unserer Arbeit steigern.

Obwohl wir am freien Markt als Mitbewerber*innen agieren, dominiert eine Haltung gegenseitiger Unterstützung. Synergien, Vertretungsangebote und Austausch haben Vorrang vor Konkurrenzdenken.

AUSTAUSCH und PARTIZIPATION werden bei uns großgeschrieben!

Diese Kultur des Vertrauens zeigt sich in den Netzwerkaktivitäten, in Austauschformaten und Projekten.

Für Mitglieder des Netzwerks gibt es:

- eine aktuelle Kontaktliste: um von Auftraggeber*innen und Kund*innen gefunden zu werden, Kolleg*innen für Vertretungen und für Rat zu finden und einen kleinen Überblick über den Markt zu haben,
- regelmäßige thematische Treffen (online und in Präsenz) zum Austausch und zur Professionalisierung sowie
- eine gemeinsame Wissensplattform zur kollektiven Wissenssicherung
- Da die Teilnahme und -habe an Treffen gerade für selbstständige Personen zeitlich, örtlich und organisatorisch manchmal eine Herausforderung ist, gibt es auch asynchrone Austauschformate, u.a. die Netzwerkprojekte "10 Fragen an Freie Schreibberater*innen" sowie "Freie im Porträt: Was ich gern früher gewusst hätte..."

Unsere Kund*innen im Blick

Für Ratsuchende bieten wir eine jährlich aktualisierte Kontaktliste, Informationen zur Preisspanne unserer Leistungen und eine Übersicht zu individuellen Angeboten wie Schreibberatung, Coaching und Training.

Ein Beitrag zur Profilierung eines Berufsbilds

Unser Ziel ist es, den kollegialen Austausch zu fördern und gegenseitige Unterstützung im beruflichen Alltag zu ermöglichen. Das Netzwerk Freie Schreibberater*innen bietet Raum für Reflexion und Diskussion zu Themen wie Berufsbild, Profilierung, Ausbildungswege, Zugehörigkeit, methodischen und organisatorischen Austausch sowie Kooperation mit Schreibzentren und Auftraggeber*innen.

Eine wichtige Ressource für das Netzwerk ist die eigene Seite auf <https://gewiss.eu>: Sie trägt zur Sichtbarkeit von uns als Berufsgruppe bei und gibt den Personen im Netzwerk die Möglichkeit, sich auch ohne eigenen Website online zu präsentieren und positionieren.

Besonders stolz sind wir auf den Beitrag über das Netzwerk im Wissenschaftsblog der Schreibtasche, der uns als sozialen Lernraum mit gemeinsamen Interessen und gemeinsam getragenen Ziele präsentiert:

[Das Netzwerk der freien Schreibberater*innen.](#)

Wir haben Ihr Interesse geweckt?

Kommen Sie gern mal bei einem unserer Treffen vorbei!

Netzwerk: Schreiben mit Chribs

Christina Hollosi-Boiger 
post@schreibenmitchribs.at

Abstract (DE):

Ich begleite Menschen auf dem Weg zu ihrem Texterfolg. Dabei klären wir: *Wie komme ich zu einem Text? Wie mache ich aus meinem Text einen guten Text? Und wie kann ich effizient, effektiv und professionell mit Texten umgehen?* Meine Mission ist zu zeigen, wie Gedanken zu Worten werden. Und wie daraus dann wirklich gute Texte entstehen

Keywords: Literacy Management, Schreibtraining, Schreibcoaching

Abstract (EN):

I guide people on their journey to success in writing. Along the way, we explore: How do I come up with a text? How do I turn my text into a good one? And how can I work with texts efficiently, effectively, and professionally? My mission is to show how thoughts become words—and how those words then turn into truly great texts.

Keywords: literacy management, writing training, writing coaching

Empfohlene Zitierweise:

Hollosi-Boiger, C. (2026). Netzwerk: Schreiben mit Chribs.
zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 63-66.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261412>

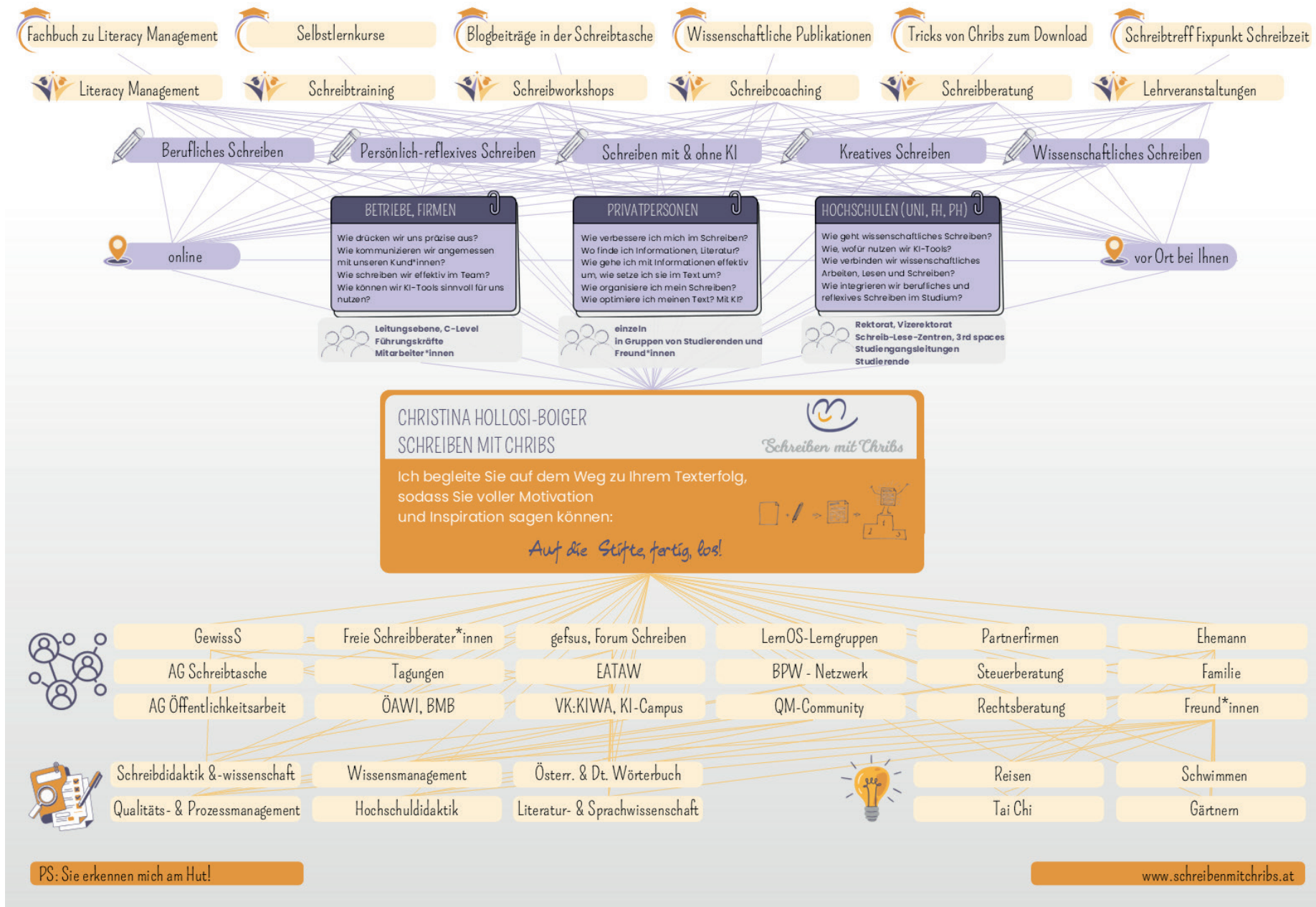


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Schreiben mit Chribs

Christina Hollosi-Boiger

Auf die Stifte, fertig, los!

Ich begleite Menschen auf dem Weg zu ihrem Texterfolg. Dabei klären wir: *Wie komme ich zu einem Text? Wie mache ich aus meinem Text einen guten Text? Und wie kann ich effizient, effektiv und professionell mit Texten umgehen?* Meine Mission ist zu zeigen, wie Gedanken zu Worten werden. Und wie daraus dann wirklich gute Texte entstehen.

Schreiben hat so viele Facetten!

Ich arbeite für verschiedene Firmen, an vielen Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen) und mit Privatpersonen. Dabei geht es um ganz unterschiedliche Dimensionen des Schreibens – um berufliches, persönlich-reflexives, um kreatives, um wissenschaftliches Schreiben. Und natürlich auch um Schreiben mit & ohne KI.

Jede der Anspruchsgruppen (Leitungsebene, Schreibende, Lesende...) stellt eigene Fragen, meist mit Fokus auf eine Optimierung: des Schreibens, des Lesens, der Kommunikation, der Informationsflüsse, der Integration des Schreibens, Lesens und wissenschaftlichen Arbeitens. Meine Antworten auf diese Anliegen kommen aus Schreibdidaktik und -wissenschaft, aus Qualitäts- und Prozessmanagement, aus Wissensmanagement und Hochschuldidaktik, aus Literatur- und Sprachwissenschaft. Und manchmal aus dem Wörterbuch.

Seite an Seite, Seite für Seite

Die Formate passe ich an Kund*innen und Anspruchsgruppen an: von Schreibtraining über Schreibworkshops, Schreibcoaching und -beratung, in Lehrveranstaltungen oder in größeren Literacy Management-Projekten. Der Kern meiner Arbeit bleibt immer gleich: Es geht um eine Prozessbegleitung im Schreiben, die strukturiert und angenehm verlaufen soll und zugleich die Qualität des Ergebnisses sichert.

Wissenswertes aus der Welt des Schreibens

An Ressourcen nutze ich u.a. das Fachbuch Literacy Management als Schlüsselkompetenz in einer digitalisierten Welt, meine Selbstlernkurse (z.B. cc-lizenzierte Kurse für Studierende wie [Wissenschaftlich Schreiben – Schritt für Schritt](#) und für Lehrende wie [Stellen Sie gute Schreibaufgaben? Eigenständiges Schreiben anleiten in Zeiten von KI](#) und [Feedback oder Feedforward? Schreibende durch Rückmeldungen motivieren](#)), wissenschaftliche Publikationen oder Blogbeiträge im Wissenschaftsblog der Schreibtasche; Zusatzmaterialien gibt es als Tricks zum Download direkt auf meiner Website.

Schreiben ist für mich Passion und Profession

Mir sind Teilhabe und Teilnahme an der Scientific und Professional Community wichtig: Mein berufliches Netzwerk besteht aus Personen der Schreib-Community, u.a. aus der GewissS, der gefsus, der EATAW; ich bin Redaktionsmitglied des Wissenschaftsblogs [Die Schreibtasche für Schreibdidaktik](#), ich leite das [Netzwerk der freien Schreibberater*innen](#) (SIG der GewissS) und engagiere mich in der GewissS Öffentlichkeitsarbeit. Neben der Schreibwelt bin ich in LernOS-Gruppen (Fokus: selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen), im BPW-Netzwerk (Internationales Netzwerk der Business Professional Women) und in der QM-Community (Qualitätsmanagement & interne Audits) aktiv.

Wie ich das alles unter einen Hut bekomme?

Durch reflektiertes Literacy Management!

Netzwerk: Die Schreibtasche für Schreibdidaktik

Team der Schreibtasche

Abstract:

Die Schreibtasche ist als Wissenschaftsblog ein **Forum von Schreibdidaktiker*innen für Akteur*innen des wissenschaftlichen Schreibens** zum Austausch zu inhaltlichen, didaktischen und praktischen Fragen. Sie ist im Rahmen einer Arbeitsgruppe der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben ([GewissS](#)) entstanden.

Keywords: Wissenschaftsblog, Schreibdidaktik, Austausch

Abstract (EN):

As an academic writing blog, „Die Schreibtasche“ serves as a forum created by writing educators for those involved in academic writing, providing a space to exchange ideas on content-related, pedagogical, and practical issues. It was developed as part of a working group of the Austrian Society for Academic Writing (GewissS).

Keywords: academic writing blog, writing didactics, exchange, community

Empfohlene Zitierweise:

Team der Schreibtasche (2026). Netzwerk: Die Schreibtasche für Schreibdidaktik. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 67-70.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261413>

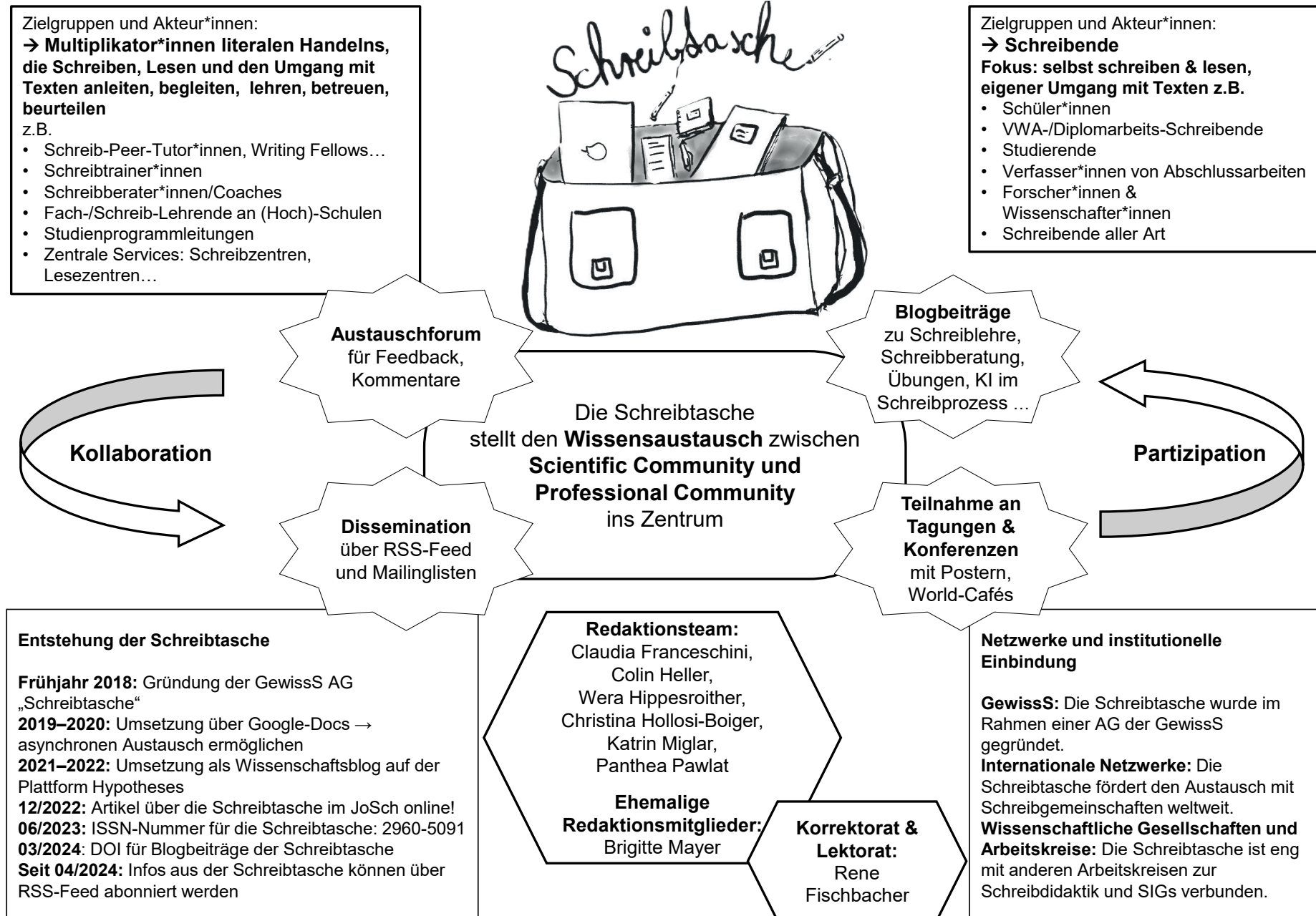


Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](#) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778



Die Schreibtasche für Schreibdidaktik

Team der Schreibtasche

Die Schreibtasche ist als Wissenschaftsblog ein **Forum von Schreibdidaktiker*innen für Akteur*innen des wissenschaftlichen Schreibens** zum Austausch zu inhaltlichen, didaktischen und praktischen Fragen. Sie ist im Rahmen einer Arbeitsgruppe der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben ([GewissS](#)) entstanden.

Meilensteine

- **2018:** Gründung der GewissS-Arbeitsgruppe „Schreibtasche“
- **2019–2020:** Umsetzung über Google-Docs
- **2021–2022:** Start als Wissenschaftsblog auf Hypotheses
- **12/2022:** Artikel über die Schreibtasche im JoSchOnline!
- **06/2023:** Die Schreibtasche bekommt die ISSN-Nummer 2960-5091!
- **03/2024:** Blogbeiträge der Schreibtasche erhalten eine DOI!
- **04/2024:** Beiträge der Schreibtasche werden über RSS-Newsfeed versandt!

Ziel der Schreibtasche ist, den Austausch zwischen Theorie und Praxis im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens zu intensivieren: Während sowohl die *Scientific Community* als auch die *Professional Community* innerhalb ihrer jeweiligen Kontexte Wissen und Erfahrungen austauschen, gestaltet sich die Wissenszirkulation zwischen beiden Communities bislang unidirektional. Forschungsbefunde gelangen zwar aus der Scientific Community in die Praxis, doch fehlen etablierte Strukturen, die einen systematischen Rückfluss praxisbasierter Erkenntnisse in die wissenschaftliche Diskussion ermöglichen. Die Schreibtasche füllt diese Lücke, indem sie als asynchrone, zeitlich, örtlich und institutionell unabhängige Plattform agiert, die allen Akteur*innen der Schreibdidaktik anbietet, Wissen zu teilen und zu erweitern.

Dabei spiegelt die Schreibtasche die dynamische und transdisziplinäre Natur der Schreibdidaktik und -wissenschaft wider. Das Netzwerk der Schreibtasche erstreckt sich von Schreibberater*innen, -trainer*innen & -coaches über Schreibwissenschaftler*innen bis zu Hochschullehrenden institutionellen Partner*innen und wissenschaftlichen Gesellschaften.

Die Schreibtasche ist als Nachschlagewerk, Raum für kollegialen Austausch und Instrument des kollektiven Wissensmanagements konzipiert. Dabei deckt sie zahlreiche Themen ab wie etwa Schreiblehre, Schreibberatung, Schreibübungen, aktuelle Entwicklungen wie Künstliche Intelligenz (KI) im Schreibprozess sowie Forschungsdesiderate. Als Blog ermöglicht die Schreibtasche, Beiträge zu verfassen, zu kommentieren und Diskussionen anzuregen. Dies stärkt den offenen Dialog und trägt dazu bei, das Wissen kontinuierlich zu erweitern.

Wir hoffen, Sie schreiben auch mit!

Ihr Schreibtaschenteam

Redaktion

Claudia Franceschini, FHV - Vorarlberg University of Applied Sciences

Colin Heller, FH Kärnten

Wera HIPPESROITHER, FHWien der WKW

Christina Hollosi-Boiger, Schreiben mit Chribs

Katrin Miglar, Hochschule Campus Wien

Panthea Pawlat, Hochschule Campus Wien

Ehemalige Redaktionsmitglieder:

Brigitte Mayer, FHV - Vorarlberg University of Applied Sciences

Korrektorat & Lektorat:

Rene Fischbacher

Visualisierte Vielfalt und Gemeinsamkeit

Schreibdidaktische Akteur*innen in Österreich und Luxemburg

Fridrun Freise 
(Universität Hamburg)
fridrun.freise@uni-hamburg.de

Nora Hoffmann 
(Goethe-Universität Frankfurt a. M.)
n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de

Abstract:

Die Netzwerkdarstellungen der Schreibzentren und der freien Akteur*innen transportieren durch Visualisierungen und Begleittexte Aussagen über konzeptionelle Entscheidungen, institutionelles Selbstverständnis, offene Fragen und Bedarfe, welche einzelne Institutionen und Akteur*innen sowie die österreichische Schreib-Community in ihrer Gesamtheit beschäftigen. Diesen spürt der vorliegende Beitrag nach, indem er zunächst separat auf die Einzeldarstellungen von Schreibzentren eingeht und anschließend auf deren Gemeinsamkeiten. So zeigt sich etwa in zahlreichen Netzwerken die zentrale Bedeutung von Werten und Zielen, engagierter Personen und der Angebote für Studierende. Das Thema künstliche Intelligenz wirft Fragen auf und Anforderungen der kontinuierlichen Institutionalierungsarbeit schwingen ebenso unterschwellig bis explizit mit wie der Widerspruch zwischen der Schreibzentrumsrealität und ihren Idealen. Weiter werden Netzwerkdarstellungen von freien Akteur*innen individuell betrachtet, bevor Bezüge zu den Darstellungen der Schreibzentren gezogen werden. Insbesondere fällt auf, dass Gemeinschaft ein bedeutender Wert für nicht institutionsgebundene Akteur*innen darstellt, deren Darstellungen mehrfach mit dem Ziel der Vernetzung die eigene Community adressieren. Auch weicht die Darstellung von Themen wie KI aufgrund von nutzenorientierter Adressierung von derjenigen der universitären Schreibzentren ab.

Keywords: Netzwerk-Darstellung, Visualisierung, Schreibzentren, freie Trainer*innen, Schreibnetzwerke

Empfohlene Zitierweise:

Freise, F. & Hoffmann, N. (2026). Visualisierte Vielfalt und Gemeinsamkeit. Schreibdidaktische Akteur*innen in Österreich und Luxemburg. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 71-87.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261414>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Visualisierte Vielfalt und Gemeinsamkeit

Schreibdidaktische Akteur*innen in Österreich und Luxemburg

Fridrun Freise 
(Universität Hamburg)
fridrun.freise@uni-hamburg.de

Nora Hoffmann 
(Goethe-Universität Frankfurt a. M.)
n.hoffmann@em.uni-frankfurt.de

Abstract (EN):

The network diagrams of the writing centers and independent actors, by visualizations and texts provide insights into the conceptual decisions, institutional self-perception, open questions and requirements that concern individual institutions and actors, as well as the Austrian writing community as a whole. This article explores the topic of writing centers by first examining their individual descriptions and then focusing on their commonalities. For example, numerous networks reveal the central importance of values and goals, dedicated individuals, and the services offered to students. The topic of artificial intelligence raises questions and the demands of ongoing institutionalization efforts are present—ranging from subtle to explicit—just as much as the contradiction between the reality of writing centers and their ideals. Next, the network diagrams created by independent actors are examined individually, and then parallels are drawn to the diagrams produced by the writing centers. Notably, community is a significant value for non-institutional actors, whose networks often address their own community with the goal of fostering connections. Additionally, topics such as AI are presented differently than they are in university writing centers due to a user-centered approach.

Keywords: actor-network theory, visualizations, writing centers, independent writing trainers, writing networks

Empfohlene Zitierweise:

Freise, F. & Hoffmann, N. (2026). Visualisierte Vielfalt und Gemeinsamkeit. Schreibdidaktische Akteur*innen in Österreich und Luxemburg. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 71-87.
DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261414>



Lizenziert unter der CC BY-SA 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Share Alike 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) zugänglich.

© 2026 the authors

ISSN: 2709-3778

Visualisierte Vielfalt und Gemeinsamkeit. Schreibdidaktische Akteur*innen in Österreich und Luxemburg.

Fridrun Freise & Nora Hoffmann

Einleitung

Der folgende Beitrag beleuchtet blitzlichtartig Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der abgedruckten Netzwerke, um den Band durch die rückblickende Zusammenschau abzurunden. Dabei gehen wir davon aus, dass die Netzwerke durch die Auswahl und Anordnung aller Elemente Sichtweisen, konzeptionelle Entscheidungen und institutionelles Verständnis, aber auch Bedarfe und offene Fragen sichtbar machen.

Wie andere Interpretationen der Netzwerke durch Lesende ist auch unsere durch eigene schreibdidaktische Hintergründe, spezifische Erfahrungen und Interessen geprägt und erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit oder Vollständigkeit, sondern greift vielmehr beispielhaft einige von vielen möglichen Diskussionsanlässen und sich ergebenden Fragen heraus. Unsere Außenperspektive auf die österreichische Schreib-Community ist dabei insbesondere beeinflusst durch unsere Bestandsaufnahme der Situation deutscher Schreibzentren. Hierzu erfassten wir die institutionelle Verortung, das Tätigkeitsspektrum, Zielgruppen, Entscheidungsspielräume und finanzielle, personelle und räumliche Ausstattung ebenso (vgl. Hoffmann & Freise, 2024) wie Einschätzungen zu individuellen Entwicklungen, zum Institutionalisierungsstatus und zu aktuell für die Schreibzentrumsarbeit relevanten Themen (vgl. Freise & Hoffmann, 2025). Zu vielen dieser Themen fielen uns Parallelen in den vorliegenden Netzwerken auf.

Im Folgenden gehen wir zunächst Einzeldarstellungen von Schreibzentren nach. Hierfür beschreiben wir jeweils grafische und inhaltliche Besonderheiten der Netzwerke und Begleittexte und versuchen, durch Schwerpunktsetzungen und Darstellungsweisen transportierten Werten sowie aufgeworfenen Fragen nachzuspüren. Im Anschluss an die Einzeldarstellungen zeigen wir Gemeinsamkeiten der Schreibzentrums-Netzwerke auf. Im Weiteren gehen wir separat auf die individuellen Netzwerke freier, nicht institutionsgebundener Akteur*innen ein und stellen dann Bezüge zwischen diesen und den Netzwerken der Schreibzentren her. Abschließend loten wir aus, welche Potentiale solche Netzwerkdarstellungen für schreibdidaktische Akteur*innen bieten.

Individuelle Netzwerke von Schreibzentren

Dem Netzwerk des mit über 20 Jahren ältesten österreichischen Schreibzentrums, des **Klagenfurter Zentrums für Schreibwissenschaft und Schreibberatung** (ehem. SchreibCenter), ist mit seinen vielfachen, dichten und feinen, organisch wirkenden Verästelungen direkt anzusehen, dass zahlreiche Personen über einen langen Zeitraum zu seiner Prägung beigetragen haben – und es selbst wiederum viele andere

schreibdidaktische Einrichtungen in Österreich geprägt hat. Man sieht die langjährige Arbeit und die im Beschreibungstext benannten „vielen, vielen Menschen“ werden namentlich in der gesamten linken Hälfte gewürdigt. Ganz links außen stehen durch eine dünne gestrichelte Linie nur leicht abgetrennt Personen anderer Einrichtungen, etwas weiter rechts hat das eigene Team seinen Platz, dreigeteilt in „Kernteam“, „Lehrende“ und „studentische Mitarbeiter:innen“. Mittig unten sind Personengruppen der Universität Klagenfurt von der Leitung bis hin zu Studierenden aufgeführt, sodass Personen(gruppen) insgesamt leicht mehr als die Hälfte des Netzwerks und damit einen klar gesetzten Schwerpunkt des Klagenfurter Netzwerks ausmachen. Netzwerk und Begleittext heben damit die Bedeutung hervor, die viele Einzelne durch ihr Zusammenwirken mit ihren jeweiligen „Haltungen, persönlichen Stärken und fachlichen Fähigkeiten“ sowie „Engagement“ und „Idealismus“ für die Arbeit des Schreibzentrums haben. Die Betonung, dass dies „oft unbezahlt“ und „weit über ihre eigentliche Tätigkeit hinausgehend“ geschieht, unterstreicht auf der einen Seite den besonderen Wert dieser Beiträge, zeigt auf der anderen Seite aber auch, dass sie als produktive „Antwort auf die institutionelle Bereitstellung eher geringer Ressourcen“ durch ungünstige institutionelle Rahmenbedingungen hervorgerufen wurde – was die Frage aufwirft, warum eine ausreichende Ausstattung von Schreibzentren bislang immer wieder neu argumentiert werden muss (vgl. a. Hoffmann & Freise, i. Dr.).

Die rechte Netzwerkhälfte zeigt die Aufgaben des Schreibzentrums von Lehre über Beratung bis zur Forschung, wobei alle Bereiche wiederum zahlreiche Unterverästelungen aufweisen – auch die Forschung. Sie nimmt damit innerhalb der Aufgaben rein räumlich fast die Hälfte des Platzes ein, obwohl sie im Begleittext als „Nebenschauplatz“ benannt wird – allerdings auch dort mit vielen konkreten Beispielen, sodass die eigene Einschätzung, sie „dennoch nie ganz vernachlässigt“ zu haben, wie ein Understatement wirkt. Indem Forschung also bereits eine – im wahrsten Sinne des Wortes – sichtbare Rolle in der Schreibzentrumsarbeit spielt, diese aber in der eigenen Wahrnehmung als noch zu gering empfunden wird, scheint der Wunsch mitzuschwingen, den Bereich stärker auszuweiten und als Kernbereich der eigenen Arbeit verstehen zu dürfen. Anzumerken ist, dass das Klagenfurter Zentrum für Schreibwissenschaft und Schreibberatung, wie namentlich seit 2025 kenntlich gemacht, immerhin als einziges Schreibzentrum in Österreich einen offiziellen Forschungsauftrag hat.

Überstrahlt wird das Netzwerk von einer gelben Sonne in der rechten oberen Ecke, deren Strahlen mit den fünf Lehrfächern des Schreibzentrums dessen thematisch breite Ausrichtung abbilden: vom wissenschaftlichen Schreiben, das an allen Schreibzentren den Kernbereich bildet, über die Besonderheiten des literarisch-kreativen und beruflichen Schreibens bis hin zu Schreibdidaktik und -forschung. Weitere Alleinstellungsmerkmale sind die umfangreiche Ausbildung für Schreibberater*innen und der Masterstudiengang ‚Kreatives Schreiben und Schreibkulturen‘. Der Begleittext ergänzt zum Netzwerk, das den aktuellen Status des Schreibzentrums darstellt, die historische Entwicklung.

Das Netzwerk des seit über elf Jahren bestehenden **Schreibzentrums der Universität Graz** zeichnet sich durch eine große Vielzahl lose gruppierter grafischer Elemente aus, wobei Personengruppen jeweils in Kreisen stehen, konkrete Aufgaben in eckigen Kästen und weitere Inhalte in abgerundeten Kästen. Studierende als Hauptzielgruppe sind zentral platziert, Institute und Fakultäten sowie Lehrende ganz

leicht zur Seite gerückt. In einer Sonderform ist „generative KI“ als „normatives Vakuum“ mittig platziert, worunter ergänzende Kästen darstellen, wie trotz dieser aufgeworfenen Ungewissheit bereits durch einen Orientierungsrahmen der Hochschule und eine eigene Handreichung zur KI-Dokumentation damit umgegangen wird. Diese hervorhebende Sonderform wird nur noch ein zweites Mal eingesetzt, und zwar für „Universitätsfinanzierung“ und den „großen Druckfaktor Prüfungsaktivität“. Wie in Klagenfurt wird auch hier deutlich, unter welchem Druck ein Schreibzentrum durch die Rahmenbedingungen stehen kann – in diesem Fall durch die Transformation durch KI zugleich mit Finanzierungsfragen – und wie es produktiv damit umgeht. Stichworte für diesen bewussten Umgang mit äußeren Anforderungen versus internen Möglichkeiten sind Flexibilität und „Bedarfsorientierung“, wobei zugrundeliegende Werte Halt geben. Dabei tritt „gesundheitsförderliches Arbeiten“, das einzig im Grazer Netzwerk benannt wird, neben umfassende schreibdidaktische Ziele: Die Schreibzentrumsarbeit zielt auf universitätsweite Wirkung – die sie auch erreicht. Das Schreibzentrum

„wird als Ort gesehen, an dem schreibbezogene Wissensgrundlagen und Entscheidungshilfen bereitgestellt werden, Literacy-Management-Prozesse initiiert und begleitet sowie schreibdidaktische Maßnahmen professionell und verlässlich durchgeführt werden. Diese Wertschätzung drückt sich in der Einbeziehung des Schreibzentrums in Leitungsgremien und Governance-Prozesse aus.“

Im Netzwerk stehen als konkrete „akademische Bildungsziele“ u.a. die „soziale Situiertheit des Schreibens“ und „reflexives Beharrungsvermögen“ nebeneinander, und lassen Freiräume zu Überlegungen, was konkret Letzteres umfassen und wie ihm begegnet werden kann.

Im Netzwerk des Schreibzentrums an der **FH Wien der WKW** bilden besonders zahlreiche Werte den zentralen Kern bzw. das Herz der Arbeit, worauf Herzsymbole verweisen. Viele davon wie „Peer-Learning“, „Studierendenzentrierung“ oder „Prozessbegleitung“ dürften als allgemein verbreitete schreibdidaktische Grundlagen von Schreibzentrumsarbeit gelten. „Online-Ressourcen“ dagegen stellen eine Besonderheit des Standorts dar, die bei den Angeboten als Unterpunkt „Virtuell/online“ wiederkehrt und laut Begleittext auf eine historische Entwicklung in über zehn Jahren Bestehen weg von der Präsenzlehre hin zum virtuellen Raum und zur gezielten Ausrichtung auf virtuelle Lehre zurückgeht. Daneben werden grundlegende Werte menschlichen Miteinanders wie „Wertschätzung“, „Offenheit & Motivation“, „Empowerment“ oder „Vernetzung und Austausch“ benannt. Von diesem Kernbereich gehen als Ausgangspunkt drei Pfeile zu drei weiteren Bereichen, die sich als Folge der grundlegenden Werte lesen lassen: Die verschiedenen Angebote für Studierende, die dem Schreibzentrum übergeordnete Einheit des Teaching & Learning Centers und die viel Raum einnehmende interne und externe Kommunikation und Institutionalisierung, die den Wert „Vernetzung & Austausch“ aufgreift. Während Kommunikation und Vernetzung Teil mehrerer Netzwerke sind, wird nur an der FH Wien der WKW explizit auch die Institutionalisierungsarbeit in die Darstellung aufgenommen. Auch der Begleittext betont, wie bedeutsam „Vernetzung, Marketing und Kommunikation“ sind, um Institutionalisierungsarbeit zu leisten und sich weiterzuentwickeln, sodass auch der Wert „Wandel gestalten“ hierin verwirklicht wird.

Auffälligstes Element des Netzwerks ist eine rechts mittig stehende Zeichnung eines Elefanten mit

der Beschriftung „KI“ in übergroßen Buchstaben, die den Blick als Erstes auf sich zieht. Während das restliche Netzwerk harmonisch verbunden und geordnet wirkt, steht der Elefant unverbunden dabei und nimmt seinen eigenen Raum ein, etwas hineingedrängt in das Gefüge. Der Begleittext erläutert, welche Fragen KI als „der (für viele unliebsame) weiße Elefant im Raum“ aufwirft, u.a.: Wie können Schreibzentren zum kritisch-reflexiven Umgang mit KI anregen? Welche Chancen bietet sie? Welche Richtlinien braucht sie?

Das Netzwerk des über zehn Jahre bestehenden **Zentrums für wissenschaftliches Schreiben (ZEWISS) an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Campus Wien** stellt ebenfalls zentral die Werte der Einrichtung dar: „Transparenz“, „Offenheit“, „Umsetzungsstärke“ und „Diskussionskultur“ stehen am Rand eines mittig platzierten Kreises als allgemeine Merkmale der gemeinsamen Arbeit. Darin ist unten ein zweiter kleiner Kreis eingelassen mit den auf die inhaltliche Arbeit ausgerichteten Werten „gemeinsame didaktische Haltung“ und „[p]rozessorientiertes Arbeiten“, der die beiden darunter stehenden, aufeinander bezogenen Bereiche „Konzept“ und „Angebote“ überschneidet.

Auffällig am Netzwerk ist die Überschrift „Schreibkultur Hochschule Campus Wien“, die darauf verweist, dass das Zentrum seine Aufgabe als die gesamte Hochschule übergreifend versteht. Der Begleittext erläutert hierzu passend die Besonderheit der „hochschuldidaktische[n] Ausrichtung“. Im Unterschied zu den meisten in diesem Band vorgestellten Schreibzentren (sowie generell zu Schreibzentren im deutschsprachigen bzw. österreichischen Raum; vgl. Hoffmann & Freise, 2024, 259; Unterpertinger, i. Dr.) werden im Netzwerk und im Text dementsprechend Lehrende als Zielgruppe jeweils vor den Studierenden benannt. Auch die Anbindung an das Teaching Support Center sowie das Vizerektorat für Lehre als prägende Rahmenbedingungen für diese Sonderausrichtung werden unterstrichen. Neben „drei Teilzeitstellen“ wirken zwar „Freie ZEWISS Lektor*innen“ an dieser Aufgabe mit, doch schwingt beim Blick von außen auch hier die Frage mit, wie mit so geringer Ausstattung ein so umfassendes Ziel erreicht werden kann.

Eine Antwort darauf liefert das Netzwerk, indem es in je einer Hälfte auf interne und externe Netzwerke als zusätzliche Ressourcen verweist: auf die schreibdidaktische Community und Forschung in der linken Hälfte und Institutionen der eigenen Hochschule rechts. Die Bedeutung des Austauschs mit diesen Netzwerken wird auch im Begleittext thematisiert, der zudem eine zweite Antwort darauf liefert, wie wenige Ressourcen genügen können: Die „Passion“ des Teams, das von sich schreibt „wir alle schreiben gern!“. Wie in Klagenfurt zeigt sich auch hier die Bedeutsamkeit hochmotivierter Teammitglieder und ein Selbstverständnis als „Team“ mit „individuellen Stärken“, das daran arbeitet, sich für eine gelingende Schreibzentrumarbeit „stetig weiterzuentwickeln“.

Das Netzwerk des seit 2020 bestehenden **Schreibzentrums der Universitätsbibliothek der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (ub.mdw)** besteht aus mehreren, durch Linien verbundenen Kreisen und Kästen, die Informationen zu Zielen, Formaten, Nutzenden, dem Team und der übergeordneten Institution enthalten. Als Merkmal der „Alleinstellung“ wird im Netzwerk selbst die Anbindung an eine Musikhochschule hervorgehoben. Zu deren Auswirkungen finden sich auch im Begleittext Ausführungen – etwa die besondere Zielgruppe, die sich durch heterogene Schreiberfahrung, Mehrsprachigkeit und Internationalität auszeichnet, und für die wissenschaftliches

Schreiben „eine untergeordnete Rolle“ spielt. Das Netzwerk enthält daher neben den bei den meisten anderen ebenfalls zu beobachtenden „Zielen“, konkret der „Motivation zum Schreiben“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“, auch ein Feld mit dem Titel „Realität“. Dieses zeigt den Widerspruch zwischen dem eigenen schreibdidaktischen Anspruch und den einschränkenden Rahmenbedingungen der Arbeit auf, wo „öfter, als uns das lieb ist“, statt tatsächlicher Schreibberatung vielmehr ein „Crashkurs wissenschaftliches Arbeiten“ stattfindet. Offen bleibt, wie sich die eigenen schreibdidaktischen Ideale mit dieser Realität in Einklang bringen lassen – eine Frage, die grundsätzlich für Schreibzentren relevant scheint. Wäre z.B. auch an diesem Standort eine auf einen Wandel der Schreibkultur ausgerichtete Arbeit denkbar, die neben Studierenden auch Lehrende als Zielgruppe einbezüge?

Im Unterschied zu anderen Schreibzentren wird zudem deutlich, dass die sonst übliche intensive Vernetzung und der Austausch mit ähnlich ausgerichteten Einrichtungen nicht in dieser engen Form möglich sind und ihr Fehlen als Lücke empfunden wird. Auch hochschulinterne Vernetzung wird jenseits der Anbindung an die Bibliothek kaum dargestellt, wobei diese allein im Hinblick auf die Mitnutzung von Räumen und Webpräsenz thematisiert wird. Dass die Schreibzentrumsleitenden sich hier dennoch zugehörig fühlen, legt ihre aufgegliederte Rollenbeschreibung nahe, nach der sie sich als „Schreibberaterin“, „Bibliothekarin“ und „Lehrende“ verstehen. Auch hier wird durch die Beschreibung im Begleittext, dass die vielfältigen Rollen „manchmal herausfordernd“ sein können, ein Blick in die „Realität“ geöffnet, der zugleich durch die „abwechslungsreiche[...] und befriedigende[...] Tätigkeit“ Positives abgewonnen wird.

Auch das seit fünf Jahren bestehende **Schreibzentrum der Universität Innsbruck** ist an einer Bibliothek angesiedelt. Sein dichtes Netzwerk, das verschiedenste Formen, Farben, Symbole und Verbindungslinien aufweist, zeigt wie andere zentral die „Arbeitsprinzipien“, hier: „wissenschaftsorientiert“, „schreibprozessorientiert“, „interdisziplinär“, „werkstattförmig“ und „(selbst) reflexiv“. Eine übergeordnete Zeile zeigt die verschiedenen Angebote für Studierende, darunter werden Lehrende und Studierende gleichermaßen als Zielgruppen angegeben. Weiter sind zahlreiche schreibzentrumsinternen wie -externen Institutionen, Gremien, Räume und weitere Ressourcen aufgeführt. Diese sind den Arbeitsprinzipien grafisch nicht immer klar zugeordnet, was auf ihre alles übergreifende und verbindende Funktion hinweist. Diese wird auch im Begleittext deutlich, der nach den fünf Arbeitsprinzipien gegliedert ist und damit verdeutlicht, wie diese die gesamte Arbeit umfassen. Interessant ist, dass hier Werte gleichberechtigt nebeneinanderstehen, bei denen Außenstehende je nach Anwendungskontext und eigenen Konnotationen mit den Begriffen ggf. Widersprüche vermuten könnten, wenn sie nur auf die Netzwerk-Grafik schauen. Ein solcher Gegensatz könnte etwa angenommen werden bei den Schlagworten „Wissenschafts- und Forschungsorientierung“, die an verbindliche Methodiken und die Orientierung an Theorien und Modellen denken lassen kann, und „werkstattförmige Arbeit“, die größere Offenheit und einen eher experimentellen Charakter nahelegt. Der Begleittext bringt beide Prinzipien jedoch zusammen, indem er die Vorläufigkeit und Diskursivität von Wissenschaft erläutert, wozu wiederum werkstattförmige Arbeit passt, die „Wissenschaft als soziale und kommunikative Praxis erfahrbar und sichtbar“ macht. Diese Beschreibungen machen das hier vertretene Verständnis von schreibdidaktischer Arbeit deutlich, die Wissenschaft von einer Meta-

Ebene aus als soziale Interaktion betrachtet und Studierenden als solche zugänglich machen möchte. Während viele Netzwerke die Bedeutung von Vernetzung und Austausch generell hervorheben, wird am Innsbrucker Schreibzentrum als Besonderheit der konkrete Austausch und die Arbeit innerhalb des Teams stärker sichtbar gemacht, indem einzelne Elemente des Teambuildings, der gemeinsamen Arbeitsorganisation oder der gemeinsamen Fortbildung unterhalb des Arbeitsprinzips „(selbst)reflexiv“ benannt werden; konkret z.B. „gemeinsam essen“, „Teamsitzung“, „Teaminterne Fortbildungen“, „Share-Ordner“ oder „Chat ‚Element‘ “. Dieses Arbeitsprinzip gilt neben der Arbeit im Team auch für die schreibdidaktische Arbeit.

Als weitere Besonderheit ist das wissenschaftliche Beratungsgremium zu nennen, welches das Schreibzentrum aus verschiedenen Fächern heraus unterstützt. Der Begleittext listet zudem eine Auswahl der in der Handbibliothek enthaltenen Titel als Bezugspunkte der Schreibzentrumsarbeit auf.

Dass das Netzwerk des seit 2014 bestehenden **Sprachenzentrums der Universität Luxemburg** etwas aus der Reihe der Schreibzentren fällt, wird alleine am Namen schon deutlich, und auch grafisch fällt es auf, da es eine sehr klare, fast schon tabellarisch wirkende Struktur in zwei Reihen angeordneter Kästen zeigt, etwa mit den Inhalten „Ausrichtung“, „Formate“, „Zielpublikum“ bis hin zu „Budget/Raum“, „Team“ oder „Kooperationen“. Das einzige freiere Element darin, das eher an ein Netzwerk denken lässt, ist der mittig platzierte, mit einer gewellten Linie umzogene Kasten zu den vielfältigen eigenen Rollen. Während diese auch im Netzwerk des Schreibzentrums der Universitätsbibliothek der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien thematisiert wurden, füllt nur eine Person in Luxemburg nicht alleine drei Rollen aus, sondern gleich sieben („Leiterin des Sprachenzentrums“, „Sprachkoordinatorin Deutsch“, „Prof. im Institut für Germanistik“, um nur die ersten drei zu nennen), und ist zudem „ständig in Transformation“. Die Herausforderung, derart vielen verschiedenen und zudem wechselnden Anforderungen gerecht zu werden, klingt zwar auch andernorts an, dürfte aber in Luxemburg durch den Sonderstatus deutlich verstärkt sein, dass das Sprachenzentrum nicht nur für Sprachförderung im engeren Sinne zuständig ist, sondern auch für Schreibdidaktik. Diese schreibdidaktische Ausrichtung allerdings wird durch den Namen nach außen kaum sichtbar, was in der Netzwerk-Rubrik „Herausforderungen“ explizit benannt wird. Ein Großteil der im Netzwerk abgebildeten Inhalte unterscheidet sich demnach von denen der Schreibzentren, auch bedingt durch den landesspezifischen Kontext, in dem Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle spielt. Doch auch Inhalte, die sich bei den anderen Schreibzentrumsnetzwerken finden, begegnen hier wieder, etwa die – hier mehrsprachige – Schreibberatung, Peer-Tutor*innen oder ein Schreibmarathon – letzterer allerdings in der Kategorie „Sprachlernevents“.

Während das Schreibzentrum der Universitätsbibliothek der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien feststellte, dass Schreibberatung gut angenommen wurde, andere Formate wie Workshops oder Schreibgruppen dagegen kaum, findet sich im Begleittext zum Luxemburger Zentrum die gegenteilige Aussage: „Interessanterweise ist der Schreibmarathon unser erfolgreichstes Sprachlernevent, während die Schreibberatung kaum angenommen wird.“ Sowohl die Universität für Musik und darstellenden Kunst Wien als auch die Universität Luxemburg zeichnen sich durch mehrsprachige und internationale Studierende aus, und doch werden schreibdidaktische Formate von dieser Zielgruppe an den beiden

unterschiedlichen, in jeweils andere Kontexte eingebundenen Schreibzentren entgegengesetzt wahrgenommen bzw. nachgefragt. Aus dem Vergleich der unterschiedlichen, in den Netzwerken aufgedeckten Herangehensweisen lässt sich hier eine Frage ableiten, die auch auf übergeordneter Ebene konzeptionell für Schreibzentren interessant wäre: Inwiefern sollten Schreibzentren sich bei der Formatwahl nach der Nachfrage Studierender richten? Oder können sie selbst diese Nachfrage bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen in Richtung konzeptionell bevorzugter schreibdidaktischer Formate beeinflussen und – wenn ja – wie? Spannend scheint in diesem Kontext auch die weitergehende Frage, inwiefern Schreibzentren selbst ihre Außenwahrnehmung durch Studierende beeinflussen können, und wie festgelegt sie durch institutionelle Vorgaben etwa in Bezug auf Namen und institutionelle Anbindung sind.

Gemeinsamkeiten der Netzwerkdarstellungen von Schreibzentren

Beim Blick auf einzelne Netzwerke von Schreibzentren und deren Besonderheiten fallen trotz individueller Abweichungen in der konkreten Umsetzung einige übergeordnete Gemeinsamkeiten auf, die im Folgenden nochmals fokussiert werden.

So zieht sich als übergreifendes Thema, das mehrere Schreibzentren in ihren Netzwerken aufnehmen, die besondere Rolle durch, die zugrundeliegende **Werte und Ziele** bis hin zu Idealen als Orientierung gebende Ausrichtung für die Arbeit von Schreibzentren spielen. Diese spiegeln ein Selbstverständnis wieder, das sich innerhalb des Hochschulkontexts, in den Schreibzentren eingebettet sind, deutlich abhebt und die Sonderrolle von Schreibzentren verdeutlicht. Wo sonst in Hochschulinstitutionen würden neben inhaltlichen Zielen und Werten auch so basale Werte des menschlichen Miteinanders wie Wertschätzung (FH Wien der WKW), Offenheit (FH Wien der WKW, HAW Wien), Transparenz (HAW Wien) und Selbstreflexivität (Innsbruck) eine derartige Rolle spielen? Wer würde sein Ziel als Empowerment (FH Wien der WKW, Graz) beschreiben? Und welche anderen Hochschuleinrichtungen würden ihre enge emotionale Verbundenheit und Identifikation mit ihrer Arbeit (vgl. auch Freise & Hoffmann, 2025, 57) durch Herzen kennzeichnen (FH Wien der WKW) oder als „Passion“ (HAW Wien) und „Idealismus“ (Klagenfurt) bezeichnen?

Diese besondere Identifikation mit dem Schreiben und der Schreibzentrumsarbeit als Austausch und Kommunikation – sowohl innerhalb des Teams als auch in der an die Hochschule gerichteten schreibdidaktischen Arbeit – hängt zusammen mit einer zweiten Gemeinsamkeit: der Bedeutung, die engagierten **Einzelpersonen und Personengruppen** bzw. beruflichen Netzwerken und Vernetzung in der Schreibzentrumsarbeit zukommt. Teils werden konkrete Personennamen genannt, teils einzelne andere Schreibzentren, teils schreibdidaktische Netzwerke. Dabei wird vielfach auch die tragende Rolle des eigenen Teams vor Ort deutlich, in dem ebenfalls Individualität und Gemeinschaft wertgeschätzt werden.

Deutlich im Fokus und damit zentral für die Konzeption von Schreibzentren sind außerdem **Studierende**, die in allen Netzwerken klar als Hauptzielgruppe sichtbar sind (z. B. Graz mit optisch zentraler Platzierung, ub.mdw mittelbar über Schreibberatung). Die FH Wien der WKW nennt explizit den Begriff „Studierendenzentrierung“; im Netzwerk aus Klagenfurt erscheinen Studierende

als Mitarbeitendengruppe und werden genauso mit Namensnennung gewürdigt wie etablierte Schreibforschungskontakte.

Wie zu erwarten sind bei Schreibzentren auch Gemeinsamkeiten in der Darstellung der **Angebote** zu verzeichnen, zugleich aber jeweils auch leichte Unterschiede. So geben alle außer dem ZEWISS Schreibberatung an – und damit wieder ein Format, das sich in der Grundform an Studierende richtet und nur in Ausnahmefällen an beispielsweise Lehrende (z. B. Klagenfurt). Alle Schreibzentren außer Klagenfurt und Luxemburg verzeichnen Workshops und Selbstlernmaterialien und alle außer Klagenfurt, Graz und Luxemburg Schreibgruppen (vgl. zum Angebotsspektrum auch Unterpertinger, i. Dr.). Unterschiede liegen darin, wie stark ein Schreibzentrum bestimmte Formate betont bzw. welche es als einziges ins Netzwerk aufnimmt: So finden sich beispielsweise nur in Klagenfurt die Schreibberater*innen-Ausbildung, curriculare Lehre und Forschung, während Graz ohne weitere Spezifizierung „neue Formate“ benennt, die FH Wien der WKW die Bedeutung virtueller Formate vor Präsenzlehre hervorhebt oder Innsbruck „Multiplikator*innen-Seminare“ für Lehrende und „Veranstaltungsformate“ aufführt. Einige der dargestellten Unterschiede dürften dabei auf tatsächlich unterschiedliche Angebotsspektren zurückzuführen sein, andere dagegen auf die Auswahlentscheidung der Schreibzentren, wie viel Bedeutung sie ihren Angeboten als Teil ihres Netzwerks beimessen und welche davon sie entsprechend wie detailliert im Netzwerk vorstellen.

Das omnipräsente Thema **künstliche Intelligenz** hat ebenfalls Eingang in mehrere Netzwerke gefunden, was nicht überrascht. Interessant daran ist aber, auf welcher unterschiedlichen Weise Schreibzentren es jeweils in ihren Netzwerken verorten: In zwei Darstellungen ist KI ziemlich zentral und auffällig als disruptives Element in Form einer visuellen Metapher platziert: Mal reißt sie fast ein kleines Loch in das Netzwerk, das am Rande anfängt, Risse zu ziehen und das Netzwerk um sich greifend aufzubrechen, und ist mit Fragezeichen versehen (Klagenfurt). Mal steht sie als Elefant am Rande des Netzwerks, der noch keinen rechten Anschluss gefunden hat (FH Wien der WKW), und mit dem man den sprichwörtlichen Elefanten im Raum als großes, drängendes, aber tabuisiertes Problem konnotieren kann, oder aber den Elefanten im Porzellanladen, der alles zu zerstören droht. Beide grafischen Gestaltungsweisen signalisieren, dass KI wie ein Fremdkörper in die Schreibzentrumsarbeit eindringt und der Umgang mit ihr weiterhin viele Fragen aufwirft. In drei anderen Netzwerken dagegen wirkt die rein grafische Darstellung von KI bereits so, als sei das Thema wie traditionelle Schreibzentrumsthemen in das Netzwerk integriert, ohne dass ihr eine Sonderrolle zuzukommen scheint: Einmal wird zwar in einem zentral platzierten Element KI als ein „normatives Vakuum“ bezeichnet, doch finden sich daneben eingliedernd wirkende Elemente, die den begonnen Umgang mit KI beschreiben (Graz). Zwei andere Male taucht KI gleichrangig und unscheinbar als eines mehrerer Themen auf – einmal als Thema der Schreibdidaktik (HAW Wien), einmal als Forschungsthema (Luxemburg). Zwei weitere Netzwerke bilden das Thema (noch?) nicht ab und benennen es auch in den Begleittexten nicht (ubmdw, Innsbruck).

Weniger deutlich und offensiv in den Netzwerken sichtbar, dafür aber vielfach in den Begleittexten am Rande benannt wird dagegen das Thema der kontinuierlichen **Institutionalisierungsarbeit** (Girgensohn, 2017, 43–52): Beschrieben wird die Anpassung der Schreibzentren an wechselnde Rahmenbedingungen und Anforderungen im Laufe der Zeit (Klagenfurt, FH Wien der WKW, HAW Wien)

und das Bemühen um das Aufrechterhalten und Weiterentwickeln der eigenen Arbeit, oftmals auch in Anbetracht „eher geringer Ressourcen“ (Klagenfurt) sowie ungünstiger institutioneller Rahmung (vgl. auch Hoffmann & Freise, i. Dr.; Unterpertinger, i. Dr.). Thematisiert werden etwa eine ungünstige Ansiedlung oder Benennung (etwa zwischenzeitlich als „Administration und Verwaltungseinheit“ mit wissenschaftlichem Personal (!)“ (Klagenfurt), geringe finanzielle (Klagenfurt), personelle (Klagenfurt) oder räumliche (FH Wien der WKW) Ausstattung. Allein in zwei Netzwerken werden solche Aspekte auch grafisch aufgenommen: in Luxemburg mit der Information „ständig in Transformation“ (Luxemburg), einem separaten Feld für Herausforderungen, worin das „Team [als] zu klein“ (Luxemburg) benannt wird, und mit der Angabe „Büros [...] wenig sichtbar“ (Luxemburg). In Graz verweist ein Button auf „kleines Team vs. große Uni“ (Graz), der durch den Zusatz ergänzt wird: „gesundheitsförderliches Arbeiten“ (Graz). Der Begleittext führt dazu an prominenter Schlussposition aus, dass eine wichtige Ressource zum Umgang mit Veränderungen und aktuellen Anforderungen, u.a. durch KI, in der „Bereitschaft“ liegt, „bewährte Handlungsmodelle und Formate flexibel an Bedarfe anzupassen. In dieser Phase erhöhter Flexibilitätsanforderungen legen wir besonderen Wert darauf, weiterhin reflexiv und gesundheitsförderlich zu arbeiten.“ (Graz).

Auch der **Widerspruch**, der **zwischen der Schreibzentrumsrealität und ihren Idealen** liegt, wird vielfach greifbar. Allerdings ist er meist eher implizit, wenn unzureichende Ausstattung bei vielfältigen, immer im Wandel befindlichen Ansprüchen von außen zugleich mit hohen Idealen wie Motivation zum Schreiben bis hin zum Wandel der Schreibkultur einer gesamten Hochschule beschrieben wird. Die Netzwerke und Beschreibungstexte reißen Missstände dabei meist eher kurz nebenbei an, fokussieren sich dann aber auf das Positive, das durch produktiven Umgang damit dennoch aus der Schreibzentrumsarbeit gezogen wird. Es geht darum, ein Jubiläum zu feiern und stolz die eigenen Leistungen und den weiten Weg, den die österreichische Schreibzentrumsgemeinschaft erfolgreich zurückgelegt hat, sichtbar zu machen – und doch schwingt unterschwellig mit, dass dieser Weg oft nicht bereitet und geebnet wurde, sondern mühsam selbst gebahnt werden musste und weiterhin Arbeit bedeutet. Während in Deutschland mit dem Qualitätspakt Lehre zahlreiche Neugründungen von Schreibzentren begünstigt wurden, gab es in Österreich kein großes Finanzierungsprogramm, sodass es deutlich mehr Flexibilität und Überzeugungsarbeit bedurfte und bedarf, Schreibzentren ins Leben zu rufen und zu erhalten (vgl. Unterpertinger, i. Dr.).

Individuelle Netzwerke freier, nicht institutionsgebundener Akteur*innen

Anders als die schreibdidaktischen Einrichtungen, die einen festen Platz im Strukturplan einer Hochschule einnehmen – wie auch entsprechende Hinweise auf Leitungsgremien und institutionelle Einbindungen in den Netzwerk-Abbildungen verdeutlichen – visualisieren die im Folgenden vorgestellten Darstellungen unterschiedliche, alternative Konstellationen, an denen Akteur*innen, die nicht institutionell an eine Hochschule angebunden sind, in Gemeinschaft mit anderen zum Thema Schreiben arbeiten und sich vernetzen.

Die engsten Verbindungen zu den Schreibzentren hat das Netzwerk der **Österreichischen Peer Tutor*innen (ÖPT)**, die an hochschulischen Institutionen ausgebildet und beschäftigt werden, sich aber unabhängig von den anstellenden Schreibzentren selbstorganisiert im ÖPT-Netzwerk zusammenschließen. Dieser Zusammenhang lässt sich auch aus der Visualisierung herauslesen, die stark mit interpretationsoffenen grafischen Elementen arbeitet. Die ÖPT selbst sind im ersten Stock eines stilisierten Hauses platziert, unter dem – im bildlichen wie im übertragenen Sinne verstandenen – Dach der GewissS. Das Erdgeschoß bildet mit den Schreibzentren metaphorisch die Basis für das Peer-Netzwerk: Visualisiert wird hier die enge Verbindung zu den Heimat-Institutionen der ÖPT-Mitglieder, wobei die ÖPT gleichzeitig ein eigenes Element sind. Eine doppelte Sicht wird auch auf der Österreichkarte deutlich, auf die das Auge vom Wort „Schreibzentren“ aus schweift. Dort sind an den geografischen Orten der Schreibzentren kleine Gruppen von Strichmenschen abgebildet, die alle durch leichte gepunktete Linien miteinander verbunden sind. Die Grafik vermittelt so, dass es sich um ein Netzwerk von Personen, nicht Institutionen handelt.

Das wird auch deutlich durch die Schlagworte, mit denen die ÖPT sich charakterisieren. Sie beschreiben sich in Bezug auf die Institution als Sondergruppe („studentische Mitarbeit“), der das prekäre Merkmal „befristete[r] Anstellung“ zugeordnet ist. Daneben stehen Werte wie „selbstorganisiert“, „Gemeinschaft“, „Vernetzung & Zugehörigkeit“, „Offenheit & Flexibilität“, die sich offensichtlich auf das eigene Selbstverständnis als Peer Tutor*innen-Netzwerk beziehen. Die Umsetzung dieser Werte spiegelt sich in den über die Netzwerkabbildung verteilten Aktivitäten der ÖPT-Mitglieder wider (z.B. „kollegiale Fallberatung“, „gegenseitige Unterstützung“ und das Teilen von Materialien und Herangehensweisen). Die selbstorganisierte Struktur außerhalb der Schreibzentren nehmen die ÖPT dabei, so der Begleittext, als ein Feld wahr, das ihnen positive Synergien für ihre Arbeit in den Institutionen schafft: „Unser Austausch hat somit nicht nur eine bestärkende, motivierende und inspirierende Funktion für uns, sondern hat auch einen positiven Einfluss auf unsere Arbeit in den Schreibzentren.“ Im Begleittext machen die ÖPT außerdem deutlich, dass sie sich so häufig wie möglich in Präsenz treffen, wozu die Netzwerk-Darstellung den „Peer Tutor Day“, die „DACHL“- und die GewissS-Tagung hervorhebt.

Noch wichtiger ist jedoch das Symbol des aufgeklappten Laptops im rechten Vordergrund, weil digitale Kommunikation die Netzwerkarbeit – verdeutlicht durch Begriffe wie „To-Dos“ oder „Protokolle“ auf der Tastatur des Laptopbilds – für die ÖPT überhaupt erst ermöglicht. Der Begleittext macht deutlich, welche wichtige Rolle die digitale Infrastruktur dabei spielt: „Ein großer Meilenstein für ÖPT war der Erhalt einer eigenen E-Mail-Adresse, die es uns ermöglicht hat, stabil, konkret und unabhängig von sich

wechselnden Personen im Hintergrund erreichbar zu sein und unsere Kontakte aufrecht zu erhalten.“ Insgesamt ist die Netzwerk-Darstellung der ÖPT insbesondere darauf ausgelegt, die Verbindung und Gemeinschaft der Peer-Beratenden innerhalb der verschiedenen Schreibzentren darzustellen und die Peer-Beratenden in den von ihnen vertretenen Werten zu bestärken. Die ÖPT leben damit auch außerhalb ihrer Schreibzentren die Werte und Praktiken, die in Peer-Beratungsausbildungen vermittelt werden (vgl. zu Reflexion und Gruppenaustausch Kazianka & Lindner, 2016, 58). Interessant wäre, eine Netzwerk-Grafik zur GewissS neben diejenige der Peer-Organisation zu stellen, um die Ziele zu vergleichen und zu schauen, inwiefern Bedarfe in den unterschiedlichen Akteur*innenebenen von Schreibzentren unterschiedlich, gleich oder vernetzt sind.

Das **Netzwerk der freien Schreibberater*innen** ist das erste hier vorgestellte Netzwerk, in dem viele Mitglieder institutionenunabhängig agieren. Die Netzwerk-Grafik inszeniert die Mitglieder durch eine halbkreisförmige Grenzlinie als umschlossenen Gruppe, die gleichzeitig als Teil der GewissS gekennzeichnet ist. Innerhalb der Kreislinie wird das Netzwerk in drei großen Kategorienfeldern beschrieben: Es gibt das „Wir“ – ausdifferenziert durch die Berufsfelder (wie freie Schreibberater*innen, Lektor*innen) und Existenzgründungsformen (von Ein-Personen-Unternehmen bis zu hybrid – teilweise frei und teilweise angestellt – arbeitenden Personen). Daneben stehen die Ziele „gegenseitige Hilfe“, „Unterstützung“ und „Sichtbarkeit“, die mit dem Kommentar „Eine ganz besondere Community of Practise“ gleichzeitig auf eine bewusste – und bewusst herausgehobene – Werte-Gemeinschaft hinweisen. Außerdem werden wichtige Sachressourcen genannt – der Mailverteiler, das Netzwerkprojekt, die GewissS-Webseite sowie ein Bericht im Wissenschaftsblog „Schreibtasche“. Zu letzterem wird neben dem sprechenden Titel, der das Netzwerk der freien Schreibberater*innen explizit als „Eine Community of Practice, in der PARTIZIPATION großgeschrieben wird“ beschreibt, auch der Blogbeitrag verlinkt (vgl. Hollosi-Boiger, 2024) – ein Alleinstellungsmerkmal in den Netzwerken. Hier wird der Kontakt aus dem Netzwerk in die interessierte Schreiböffentlichkeit nicht nur verbalisiert, sondern praktisch inszeniert. Dazu ergänzt das Netzwerk zwei Gruppen außerhalb des Kreises der freien Schreibberater*innen. Die erste sind Ratsuchende oder Kund*innen wie z.B. Studierende oder Hochschulen, Schreib-Lese-Zentren und Third-Space-Einrichtungen, für die „Angebot“ und Webseitenverweise angegeben sind. Die zweite Gruppe sind GewissS-Mitglieder, von denen insbesondere die Leiter*innen und Mitarbeitenden an den genannten Hochschuleinrichtungen erwähnt und auf die netzwerkinternen Informationskanäle wie die genannte Kontaktliste hingewiesen werden.

Über die Abbildung verteilte Kommentierungen erläutern einzelne Netzwerkbestandteile und sprechen das Lesepublikum direkt an („Besuchen Sie uns online!“, „Sie auch? Kommen Sie zu einem unserer Treffen!“) oder verweisen auf aktuelle Aktivitäten („Das Booklet dazu wird im November veröffentlicht!“). Über diese informell wirkenden Kommentare wird eine direkte Lesendenadressierung in lockerer Atmosphäre in die Netzwerk-Abbildung integriert, die das Anliegen des Kontaktaufbaus gleich kommunikativ umsetzt. Der Begleittext erläutert entsprechend Aspekte der Corporate Identity und Unterstützungsmentalität der Gruppe wie die Haltung „Gemeinsam statt einsam“, den partizipativen Ansatz, die praktische Kundenorientierung, die aktiven Bestrebungen zur „Profilierung des Berufsbilds“ (vgl. Erklärtext Netzwerk freie Schreibberater*innen). Wie das Netzwerk zum

Wissenschaftsblog „Schreibtasche“ ist die Netzwerk-Abbildung der freien Schreibberater*innen quasi als Gebrauchsanleitung zu lesen, wie potenzielle Mitglieder und Nutzer*innen die Ressource „Netzwerk Freie Schreibberater*innen“ nutzen können.

Als eines der Ein-Personen-Unternehmen aus dem Netzwerk der freien Schreibberater*innen stellt sich **Christina Hollosi-Boiger** mit einer eigenen Netzwerk-Darstellung vor. In der Mitte findet sich die Visitenkarte ihres Unternehmens „**Schreiben mit Chrips**“. Damit ist eine Vielzahl von Kärtchen durch feine Linien vernetzt, die das Angebotsspektrum charakterisieren oder als ‚Input‘ hineinfließen.

Die Vielfalt der Angebotsstruktur von Themengebieten des Schreibens (z.B. kreativ oder wissenschaftlich, „mit & ohne KI“) und der Angebotsformate (u.a. „Schreibberatung“, „Literacy Management“ oder „Wissenschaftliche Publikationen“) führt der Begleittext im Slogan „Schreiben hat so viele Facetten!“ zusammen. Als Zielgruppen werden „Betriebe und Firmen“, „Privatpersonen“ und „Hochschulen“ abgedeckt – und damit ein deutlich breiteres Publikum als in den auf die jeweilige Studierendenklientel fokussierten Hochschulen. Trotzdem oder gerade deshalb steht im Begleittext eine Aussage, die den grundsätzlichen Fokus des Angebots auf eine Basislinie zurückführt: „Der Kern meiner Arbeit bleibt immer gleich: Es geht um eine Prozessbegleitung im Schreiben, die strukturiert und angenehm verlaufen soll und zugleich die Qualität des Ergebnisses sichert.“ Hervorgehoben wird im Begleittext nicht nur diese Ergebnisqualität, sondern auch diejenige der Schreibbegleitung, die „Seite an Seite“ passiert, wobei Schreiben nicht nur als „Profession“, sondern auch als „Passion“ beschrieben wird.

Die Netzwerk-Grafik von „Schreiben mit Chrips“ ist nicht weniger komplex als diejenigen mancher Schreibzentren und enthält z.B. im Bereich der Angebote das ganze Spektrum von Beratung bis zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen, nationale (z.B. GewissS) und internationale Vernetzungen (z.B. gefsus, EATAW) sowie die Basis von „Schreibwissenschaft“ und „Schreibdidaktik“. Die Ergänzung von persönlichen Informationen (z.B. die Erwähnung von „Ehemann“ und „Freund*innen“ oder Aktivitäten wie „Reisen“ oder „Tai-Chi“) und Transparenz über Erfordernisse der Unternehmensstruktur (wie Steuer- und Rechtsberatung) heben die Selbstpräsentation von derjenigen der institutionellen Netzwerke ab und machen die Vorstellung gleichzeitig nahbar. Auf der in der Mitte platzierten Visitenkarte werden die Lesenden direkt angesprochen: „Ich begleite Sie auf dem Weg zu Ihrem Texterfolg, sodass Sie voller Motivation und Inspiration sagen können: Auf die Stifte, fertig, los“. Dieser Slogan und das „P.S.: Sie erkennen mich am Hut!“ fungieren als individuelle Markenzeichen. Alle Angebote sind direkt erreichbar, wenn man auf den Link zur Internetseite klickt. Auch hier ist der direkte Kontaktaufbau intendiert und in das Netzwerk und den Begleittext praktisch und rhetorisch integriert.

Mit dem **Wissenschaftsblog „Schreibtasche“** wird ein Medium in den Vordergrund gestellt und dessen Funktion zwischen den Institutionen für den Austausch zwischen „Scientific“ und „Professional Community“ erfasst. Damit beschreibt eine der Netzwerkdarstellungen über den digitalen Ort des Blogformats eine*n nicht-menschliche*n Akteur*in, der*die viele Akteur*innen der in den anderen Netzwerken dargestellten Gruppen verbindet. Ein überinstitutionelles Redaktionsteam, dessen Mitglieder als Akteur*innen namentlich genannt sind, zeichnet für die Organisation verantwortlich.

Außerdem wird in dieser Netzwerk-Darstellung das nicht-personalisierbare Framing deutlich hervorgehoben, zunächst die Gründung über die GewissS, was das Schreibtaschen-Projekt in den

Rahmen der österreichischen wissenschaftlichen Schreibgesellschaft als fachliches Netzwerk einordnet. Dann werden prägende „Meilensteine“ (vgl. Begleittext Schreibtasche) aus der Entwicklungsgeschichte der Schreibtasche genannt, die die Professionalisierung und Verbreitung symbolisieren – insbesondere die Aufsetzung des Blogs sowie der Erhalt von ISSN und DOI. Im Zentrum der Netzwerkdarstellung steht die Funktionsbeschreibung der Blog-Plattform (als Austauschforum, mit Dissemination über Mailinglisten und RSS-Feed, mit den inhaltlichen Blogbeiträgen, Konferenzteilnahmen) mit zwei Partizipationsmöglichkeiten – „Kollaboration“ und „Partizipation“.

Der zugehörige Text nimmt die Informationen der Abbildung auf und ergänzt diese durch die strukturelle Lücke, die der Blog füllen kann: Die genannten offenen Kollaborations- und Partizipationsmöglichkeiten schaffen Strukturen, die den bisher eindimensionalen Informationsfluss von Forschungsbefunden in die Praxis-Community ergänzen durch den bisher als fehlend konstatierten „systematischen Rückfluss praxisbasierter Erkenntnisse in die wissenschaftliche Diskussion“. Sowohl Text als auch Bild vermitteln Informationen, wie man die Schreibtasche nutzen kann, und kommunizieren damit das Anliegen der Verbreitung und Nutzung des Blogs in beide Communities – die wissenschaftlichen und auf Praxis ausgerichtete.

Wie auch die Netzwerk-Abbildung der freien Schreibberater*innen wird die Abbildung im Begleittext durch einen Aufruf an die Lesenden („Wir hoffen, Sie schreiben auch mit! Ihr Schreibtaschenteam“) und durch eine Liste der Redaktionsmitglieder ergänzt (vgl. Begleittext Schreibtasche). So können Lesende, die sich angesprochen fühlen, gleich mögliche Personen kontaktieren. Damit wird das Netzwerk auf die bisher noch nicht teilnehmenden Lesenden ausgeweitet.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Netzwerkdarstellungen freier Akteur*innen mit denen der Schreibzentren

Vergleicht man die Ressourcen-Netzwerke der nicht institutionsgebundenen Akteur*innen mit denjenigen der Schreibzentren, so lassen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten ausmachen. Auffällig ist, dass die freien ebenso wie die Schreibzentren auf **Werte** rekurren, wobei diese nicht deckungsgleich mit allgemeinen universitären Werten wie Übereinkünften zur guten wissenschaftlichen Praxis sind. Dazu gehören Werte wie „Gemeinschaft“, die sowohl für den internen Umgang innerhalb der Schreib-Netzwerke in unterschiedlichem Fokus beschrieben werden (z.B. „Schreibtasche“: „Kollaboration“, freie Schreibberater*innen: „WIR“, „gegenseitige Hilfe“, „Unterstützung“, ÖPT: „Vernetzung & Zugehörigkeit“), aber auch für den Kundenkontakt angenommen werden (z.B. „Schreiben mit Chrips“: „Seite an Seite“). Diese Haltung gehört zu den Charakteristika, welche die freien Akteur*innen der Schreib-Community zuordnen, wobei der „Community“-Begriff explizit in Netzwerken genannt wird (z.B. freie Schreibberater*innen: „Eine Community of Practice, in der PARTIZIPATION großgeschrieben wird“). Hier zeigt sich ein Werte-Konsens, der über die Grenzen der Anstellungsform hinausgeht. Gleichzeitig wird die Arbeit in gemeinsamen beruflichen Netzwerken übergreifend betont. In allen freien Ressourcen-Netzwerken wird beispielsweise die Rolle der GewissS betont.

Die gleichzeitig ins Auge fallenden Unterschiede der Netzwerk-Ausrichtungen sind vor allem auf die

verschiedenen **Adressierungen** der nicht institutionsgebundenen Netzwerke zurückzuführen. Die unterschiedliche Perspektivierung wird beispielsweise beim Thema KI deutlich. In den Netzwerken der ÖPT und der freien Schreibberater*innen findet es keine Erwähnung, weil beide auf die Vernetzung der menschlichen Akteur*innen und die Unterstützung von deren Arbeitssituation durch menschliche Interaktion und gemeinsam vertretende Werte ausgerichtet sind. Im Angebotsportfolio von „Schreiben mit Chrips“ und in der „Schreibtasche“ wird KI wie in zwei Schreibzentrums-Netzwerken (HAW Wien, Luxemburg) als inhaltliches Thema (Schreiben mit Chrips: „Schreiben mit & ohne KI“ sowie Schreibtasche: „KI im Schreibprozess“) gelistet. KI als Disruption wird jedoch nicht erwähnt. Den Gründen für diese unterschiedliche Perspektivierung wäre spannend nachzugehen. Eine Hypothese, die sich aus der unterschiedlichen Adressierung der Netzwerke ergibt, könnte beispielsweise lauten, dass aufgrund der Adressat*innenorientierung der freien Netzwerke eine strukturelle Selbstreflexion zurücktritt hinter eine Platzierung aktueller Inhalte für potenzielle Nutzende. Aber vielleicht gibt es ja auch noch andere Gründe?

Offensichtlich ist bei den drei außerhochschulischen Netzwerk-Darstellungen, dass diese Netzwerke Bewegung integrieren, indem sie sich zu ihrer Lesendenschaft als möglichen zukünftigen Teilhabenden oder Kund*innen öffnen und diese direkt ansprechen (z.B. „Schreibtasche“: „Wir hoffen, Sie schreiben auch mit!“, freie Schreibberater*innen: „Kommen Sie zu einem unserer Treffen!“, „Schreiben mit Chrips“: „Ich begleite Sie“).

Wenn sich die Angebotsspektren unterscheiden, dann liegt das daran, dass „Schreibtasche“ und die Netzwerke der ÖPT sowie der freien Schreibberater*innen auf die Peer-Group innerhalb der Schreib-Community beziehen. Das Angebot von „Schreiben mit Chrips“ umfasst in Hinblick auf analoge Zielgruppen auch dieselben Basisformate wie die universitären Schreibzentren wie „Schreibworkshops“ zum „Wissenschaftliche[n] Schreiben“ oder „Schreibberatung“.

Ausblick

Abschließend möchten wir festhalten, welch vielfältiges Potential Netzwerkdarstellungen für Schreibzentren und schreibdidaktische Akteur*innen aus unserer Sicht bieten können: Zum einen kann ihre Erstellung für interne Klärungsprozesse genutzt werden, wie uns aus einigen der an diesem Band beteiligten Schreibzentren zurückgemeldet wurde. Durch das gemeinsame Nachdenken über Netzwerk-Zusammenhänge und mögliche Visualisierungsformen im Team lässt sich ausloten, welche Elemente der Arbeit das gesamte Team als wichtige Grundpfeiler versteht und wie es deren Verhältnis zueinander einschätzt bzw. gestalten möchte. Solche Momentaufnahmen könnte man zudem in gewissen Zeiträumen wiederholen, um Entwicklungen des institutionellen Selbstverständnisses und dafür eingesetzte Stellschrauben zu reflektieren und dokumentieren (vgl. zur ANT als Instrument der universitären Prozessbegleitung z.B. Niemeyer, Tillmann & Eichhorn, 2019, zur didaktischen Entwicklung Belliger, Krieger, Herber & Waba, 2013).

Die Netzwerke als Produkte dieses Aushandlungsprozesses eröffnen dann, wie im vorliegenden Band, auch nach außen hin Einblicke in die eigene Arbeit und können zur Selbstdarstellung oder als Gesprächsanlass genutzt werden. Was sie hierfür attraktiv macht, sind ihre Offenheit für individuelle

Assoziationen und ihre Einladung zum Füllen von Leerstellen. Solche Gespräche müssen nicht auf die interne Community beschränkt sein. Visualisierungen können auch helfen, Fragestellungen einer wissenschaftlichen Community nach außen zu kommunizieren. So stellt Derek N. Mueller, der Strategien der Visualisierung und Netzwerkdarstellung für unterschiedliche Sachverhalte beispielhaft an Phänomenen von *rhetoric and composition/ writing studies (RCWS)* durchgespielt hat, fest: “These methods and the visual models they produce can also have an effect on general audiences, including people who do not yet realize that such a field as RCWS even exists.” (Mueller 2017, 169). Diesen Effekt könnten die für diese zisch-Ausgabe zusammengetragenen Netzwerkdarstellungen der hochschulischen Schreibzentren und anderer schreibdidaktischer Akteur*innen auch haben – allein durch diesen Band, aber auch z.B. durch ihre mögliche zusätzliche Einbindung als interaktive Abbildungen auf Webseiten oder in Präsentationen einzelner Schreibzentren und Akteur*innen. Wir sind gespannt, welche weiteren Kreise Netzwerke in der Schreib-Community ziehen werden!

Literatur

Belliger, A., Krieger, D., Herber, E. & Waba, St. (2013). Die Akteur-Netzwerk-Theorie. Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In M. Ebner & S. Schön (Hg.). *L3T: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl.). <https://doi.org/10.25656/01:8359>

Freise, F. & Hoffmann, N. (2025). Statements on the Development Status of Writing Support Facilities. Results of a Germany-Wide Writing Center Survey from 2023. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft* 29, 45-61. <https://doi.org/10.3278/JOS2501W005>

Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004629w>

Hoffmann, N. & Freise, F. (2024). Rollen und Einflussmöglichkeiten von Schreibzentren an deutschen Hochschulen: Ergebnisse einer deutschlandweiten Umfrage zu Rahmenbedingungen und Aktivitäten von Schreibzentren. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business* 64, 253–270. <https://doi.org/10.7146/hjlc.vi64.153162>

Hoffmann, N. & Freise, F. (i. Dr.). Zwischen Mangelbewältigung und Entwicklungs-Freiraum – eine quantitative Bestandsaufnahme deutscher Schreibzentren. *die hochschullehre*.

Hollosi-Boiger, Chr. (5. September 2024). Das Netzwerk der freien Schreibberater*innen. Eine Community of Practice, in der PARTIZIPATION großgeschrieben wird. *Die Schreibtasche für Schreibdidaktik*. <https://doi.org/10.58079/1291h>

Kazianka, L. & Lindner, K. (2016). Gemeinsam (beraten) lernen: Die Ausbildung zum/zur Schreibberater*in in Österreich – der Weg von der Theorie in die Praxis. *JoSch – Journal für Schreibberatung* 11, 55–60. <https://doi.org/10.3278/JOS1601W055>

Mueller, D. N. (2017). *Network Sense: Methods for Visualizing a Discipline*. The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/WRI-B.2017.0124>

Niemeyer, J., Tillmann, A. & Eichhorn, M. (2019). Digitalisierungsprozesse an Hochschulen – der Blick der Akteur-Netzwerk-Theorie. In N. Pinkwart & J. Konert (Hg.). *Die 17. Fachtagung Bildungstechnologien. Lecture Notes in Informatics (LNI)* (S. 85–90). Gesellschaft für Informatik 2019. https://doi.org/10.18420/delfi2019_316

Unterpertinger, E. (i. Dr.). Schreibzentrumsarbeit in Österreich: Eine Bestandsaufnahme 2004–2024. In Christina Korenjak, Stephanie Stegellner (Hg.) *Schreibzentrumsarbeit - quo vadis?* (33-55). Waxmann.



Beschreiben in der Lehre in einem universitären Kontext

Jana Mösel, Olena Tabunschchyk, Clara Zigan (Universität Wien)
Betreuerin: Karin Wetschanow (Universität Wien)

Abstract:

Dieser Artikel behandelt die Frage nach der *Beschreibung* in der Lehre an der Universität Wien in den zwei geisteswissenschaftlichen Disziplinen Kunstgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaft. Die *Beschreibung* ist eine grundlegende Kompetenz zur Wissensproduktion und -transfer, die oft nur vorausgesetzt wird und nicht explizit gelehrt wird. Anhand Analyse Kriterien wie Aktualität und Objektivität wurden u:find-Einträge (aus den Semestern 2024 und 2025), Handbücher und Handouts auf die Vermittlung der *Beschreibung* analysiert.

Empfohlene Zitierweise:

Mösel, J., Tabunschchyk, O., & Zigan, C. (2026): Beschreiben in der Lehre in einem universitären Kontext. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 14, 88-101. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261415>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

ISSN: 2709-3778

Beschreiben in der Lehre in einem universitären Kontext

Jana Mösel, Olena Tabunschchyk, Clara Zigan (Universität Wien)

Einleitung

In geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie der Kunstgeschichte oder der Vergleichenden Literaturwissenschaft stellt das *Beschreiben* eine zentrale Kompetenz dar. So werden in der Kunstgeschichte zum Beispiel Kunstwerke beschrieben, während sich Beschreibungen in der Vergleichenden Literaturwissenschaft auf Figuren, Handlungselemente oder narrative Strukturen eines literarischen Werkes beziehen.

Diese Beobachtung entspricht der Erfahrung der Autorinnen, welche aus den Disziplinen Kunstgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaft stammen und an der Universität Wien studieren. Das *Beschreiben* kann an den besagten Instituten explizit gefordert werden, aber auch implizit, zum Beispiel in der Kunstgeschichte als Werkbeschreibung oder wenn in einer literaturwissenschaftlichen Arbeit etwa Sachverhalte oder Daten beschrieben werden. Schon diese Gegenüberstellung zeigt, dass zwar je nach Disziplin, Lehrformat oder Forschungsprojekt verschiedene Dinge beschrieben werden können, die *Beschreibung* aber fachübergreifend Anwendung findet. Vor diesem Hintergrund sollte das Erlernen *des Beschreibens* Bestandteil der Lehre an den Instituten sein, um Studierende bei der Entwicklung dieser Kompetenz zu unterstützen. Ausgehend von jenen Vorüberlegungen geht die vorliegende Studie der Frage nach, wie wird das *Beschreiben* in der universitären Lehre der Disziplinen Kunstgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaft vermittelt?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst erörtert, wie das *Beschreiben* aus schreibwissenschaftlicher und linguistischer Perspektive gefasst werden kann, welche Definitionen hierfür herangezogen werden und durch welche Merkmale sich Beschreibungen auszeichnen. Auf der theoretischen Grundlage werden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse Dokumente untersucht, die an den Instituten für Kunstgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaft im Kontext von Lehrveranstaltungen empfohlen, verwendet oder zur Verfügung gestellt werden, sowie solche, die unabhängig davon für Studierende zugänglich sind. Diese Dokumente sollen Aufschluss darüber geben, welches Verständnis von *Beschreibung* an den Instituten vorherrscht und auf welche Weise das *Beschreiben* in der Lehre vermittelt wird.

Theoretischer Hintergrund

Das *Beschreiben* ist ein wesentlicher Bestandteil jedes wissenschaftlichen Prozesses und stützt sich auf eine bestimmte theoretische Grundlage, die über das intuitive Verständnis der *Beschreibung* als einfache Aufzählung von Merkmalen hinausgeht. Im weitesten Sinne kann die *Beschreibung* als

wesentliche Kommunikationskompetenz betrachtet werden, die in der Alltagssprache zur Vermittlung von Informationen und zur Orientierung des Gesprächspartners in einem bestimmten Themenbereich verwendet wird.

Aus linguistischer Sicht lässt sich die *Beschreibung* als das sachliche und zielgerichtete Darstellen von Objekten, Zuständen oder Vorgängen durch die vereinzelte Benennung relevanter Eigenschaften mit dem Ziel eindeutiger Identifizierbarkeit definieren (Heinemann 2014, S. 356, 359-360). In dieser Definition sind Kriterien wie Zielgerichtetheit, Selektivität und Relevanz von besonderer Bedeutung, d. h. die *Beschreibung* ist keine neutrale Wiedergabe der Realität, sondern ein funktional bedingter Akt der Auswahl und der Strukturierung von Kriterien, der auf die Erreichung eines bestimmten Kommunikationsziels ausgerichtet ist.

Diese Perspektive wird von Heinemann weiterentwickelt, der die *Beschreibung* nicht als eigenständige Textsorte, sondern als *Vertexungsmuster* betrachtet, d. h. als effiziente Textmuster, das neben der Narration und der Argumentation ebenso an der Konstruktion des Textes beteiligt ist. (Ibid., S. 358). Somit wird die *Beschreibung* aus der Kategorie autonomen Genres herausgenommen und als strukturelle Komponente der Textbildung interpretiert, die sich je nach Kommunikationsaufgabe realisiert.

Ein Schlüsselement dieses Modells ist das Konzept der *Quaestio* – einer kommunikativen Aufgabe (Ibid., S. 360) oder einer Leitfrage, die die Auswahl und die Zusammensetzung des beschriebenen Materials bestimmt. Folglich kann die *Beschreibung* nicht als mechanische Aufzählung aller verfügbaren Eigenschaften eines Objekts verstanden werden. Vielmehr ist die *Beschreibung* eine Antwort auf die implizite oder explizite Frage, welche Aspekte des Objekts in einer bestimmten Kommunikationssituation relevant sind und warum gerade diese verbalisiert werden müssen.

Um die Effizienz des *deskriptiven Vertexungsmusters* zu gewährleisten, formuliert Heinemann eine Reihe von Kommunikationsmaximen, nämlich Sachlichkeit, Objektivität, Informativität, Relevanz, Konkretheit und Verständlichkeit. (Ibid., S. 360-361). Diese Prinzipien lassen sich nicht auf stilistische Empfehlungen reduzieren, sondern erfüllen eine strukturbildende Funktion, indem sie dem Rezipienten Orientierung bieten und die Möglichkeit einer weiteren analytischen oder argumentativen Entfaltung des Textes gewährleisten.

Je nach Gegenstand einer *Beschreibung* kann der Text mithilfe verschiedener Strategien gestaltet werden. So ist bei der *Beschreibung* von Gegenständen, Personen oder atemporalen Phänomenen ein lineares räumliches System des Materials möglich, das eine sequenzielle Bewegung von einem Element zum nächsten voraussetzt. Bei räumlich-zeitlichen Strukturen kann die Beschreibung dem sogenannten „Wanderungsprinzip“ folgen – der Logik der Bewegung, Veränderung oder zeitlichen Dynamik, was zu einer anderen Form der Textorganisation führt. (Ibid., S. 361).

Neben Heinemanns Konzept ist auch die Position von Brinker von Bedeutung, der das *Beschreiben* als *deskriptive Themenentfaltung* versteht, bei der das Thema explizit definiert und in räumlich-zeitlichen Koordinaten spezifiziert werden muss. (Brinker et al., 2014, S. 60). Für Brinker ist auch die Unterscheidung zwischen *Bericht* und *Beschreiben* von grundlegender Bedeutung: Während der *Bericht* eine Darstellung eines einmaligen Ereignisses darstellt und als eigenständige Textsorte

fungieren kann, wird das *Beschreiben* vor allem als eine Art der Organisation des Materials innerhalb des Textes verstanden – als ein Prozess der schrittweisen Spezifizierung des Themas durch Hinzufügen und Präzisieren seiner Spezifika. (Ibid., S. 63). Aus dieser Perspektive erscheint die *Beschreibung* also nicht als eigenständiges Genre, sondern als struktureller Mechanismus der thematischen Konkretisierung. Auf der Grundlage der Positionen von Heinemann und Brinker lässt sich der theoretische Rahmen wie folgt zusammenfassen: Aus linguistischer Sicht sollte die *Beschreibung* nicht als Textsorte, sondern als funktionaler, deskriptiver Prozess verstanden werden, der entsprechend einer konkreten Kommunikationsaufgabe (Quaestio) umgesetzt wird und eine selektive Organisation des Materials voraussetzt.

Die Frage, wie sich dieses Vertextungsmuster in der Lehrpraxis an der Universität Wien manifestiert und welche institutionellen Formen es in verschiedenen Disziplinen annimmt, ist Gegenstand der vorliegenden Studie.

Methodisches Vorgehen

Für das Beantworten der Forschungsfrage wurde eine qualitative Inhaltsanalyse von Dokumenten durchgeführt, da Dokumente der Speicherung und Vermittlung von Informationen dienen und somit einen Überblick darüber ermöglichen, wie das *Beschreiben* an den Instituten verstanden wird, welche Formen und Aspekte vermittelt werden sollen und auf welche Weise dies geschieht (Noetzel et al. 2009, S. 370). Im Rahmen der Analyse kann nicht untersucht werden, wie Studierende die Vermittlung wahrnehmen und in welchem Umfang sie die Dokumente nutzen.

Für die Inhaltsanalyse wurden vor der Materialsichtung Kategorien festgelegt (siehe Anhang), die nach Kuckartz in formale, thematische und analytische unterteilt sind (Kuckartz 2018).

Untersuchungsgegenstand der Studie sind Dokumente, die an den Instituten für Kunstgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaft in Lehrveranstaltungen zur Vermittlung der *Beschreibung* empfohlen und eingesetzt werden und Studierenden zudem außerhalb konkreter Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen. Analysiert werden dabei verschiedene Dokumententypen, wie Handouts, Bücher, aber auch Einträge in u:find, dem Lehrveranstaltungsverzeichnis der Universität Wien. Die ausgewählten Dokumente sind dabei als öffentliche Ressourcen digital zugänglich. Insgesamt wurden siebzehn Dokumente analysiert.

Für die Auseinandersetzung mit der Vermittlung des *Beschreibens* am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft wurden sechs Dokumente analysiert. Die analysierten Dokumente umfassen drei u:find-Einträge aus dem Jahr 2025, sowie drei Bücher, die den Studierenden während des ersten Semesters als einführende Lektüre in diversen Kursen empfohlen werden: das „Handbuch Komparatistik. Theorie, Arbeitsfelder, Wissenspraxis“ (2013) von Achim Hermann Hölter und Rüdiger Zymner (Hgg.), das Werk „Vergleichende Literaturwissenschaft für Einsteiger“ (2011) von Ernst Grabovszki und die „Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen“ (2010) von Vera Nünning, Ansgar Nünning und Irina Bauder-Begerow (Hgg.).

Bezüglich der Untersuchung der Dokumente vom Institut für Kunstgeschichte wurden acht u:find-Einträge, zwei Handouts und ein Buch, das „Handbuch für Wissenschaftliches Arbeiten“ (2020) des Institutes, analysiert. Die zehn untersuchten Einträge in u:find stammen aus dem Zeitraum von 2020 bis 2025. Das Handout mit dem Titel *Hilfestellung für Werkbeschreibungen* wurde 2023 von der Studienrichtungsververtretung des Instituts für Kunstgeschichte erarbeitet und ist frei als neunseitiges PDF-Dokument zugänglich. Es besteht aus stichpunktartigen Anmerkungen, kurzen Sätzen sowie einer Abbildung. Ein zweites Handout wurde den Studierenden auf der Moodle-Seite der Vorlesung „Einführung in die Kunstgeschichte: exemplarische Studien“ zur Verfügung gestellt, als die Beschreibung Teil der schriftlichen Prüfung war. In diesem Handout sind die Bewertungskriterien für Bildbeschreibungen aufgeführt.

Analyse des Begriffes *Beschreibung* in der Lehre

1. Analyse der Daten

***Beschreiben* am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft**

Am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft wird das *Beschreiben* unter anderem über Lehrveranstaltungen gelehrt und in u:find-Einträgen (wie auch in der Kunstgeschichte) erwähnt. Das kommentierte Vorlesungsverzeichnis der Vergleichenden Literaturwissenschaft aus dem Wintersemester 2025 wurde hinsichtlich ihres thematischen Aufbaus analysiert. Dabei wurde auf Wortwahl, explizite oder implizite Verwendung des Begriffes *Beschreibung*, aber auch auf inhaltliche Aspekte geachtet.

Die Analyse führte zu dem Schluss, dass die Lehre in der Vergleichenden Literaturwissenschaft im Rahmen der STEOP in zwei einführende Vorlesungen, der Vorlesung „Allgemeine Literaturwissenschaft“ und der Vorlesung „Vergleichende Literaturwissenschaft“ geteilt wird. Nur in einer, der Vorlesung „Allgemeine Literaturwissenschaft“, wird das Beschreiben als solches gelehrt (Abb. 1).

Information

Ziele, Inhalte und Methode der Lehrveranstaltung

Die Vorlesung führt ein in die Grundlagen der Literaturwissenschaft und vermittelt Schlüsselkompetenzen für den literaturwissenschaftlichen Umgang mit Texten. Vorgestellt und diskutiert werden Literatur- und Autorschaftskonzepte, Fragen der Literaturgeschichtsschreibung und Kanonbildung, sozialgeschichtliche Zugänge zur Literatur sowie verschiedene literaturwissenschaftliche Analysemethoden und Interpretationsansätze an konkreten literarischen Beispielen.

Abb. 1: Ein u:find-Eintrag der STEOP-Vorlesung Allgemeine Literaturwissenschaft aus dem Wintersemester 2025.

Dort werden literaturwissenschaftliche Analysen geübt. Für diese Lehrveranstaltungen wird auch ein begleitendes Tutorium angeboten, dieses wird aber nicht durch eine gesonderte Ausbildung verstärkt, wie in der Kunstgeschichte. Es wird außerdem seit dem Wintersemester 2025 ein Lerntutorium für „Lernstrategien der Komparatistik“ angeboten, in dem es den Tutor*innen auch möglich ist, *das Beschreiben* zu erklären. Der Fokus liegt aber auf der lernintensiven Vermittlung der STEOP-Inhalte, um den Studierenden zu helfen, die Prüfung erfolgreich zu absolvieren. Es gibt keinen u:find-Eintrag zum

regulären, sowie zum Tutorium für Lernstrategien, aber einen Zusatz beim u:find-Eintrag der STEOP-Vorlesungen „Allgemeine Literaturwissenschaft“ und „Vergleichende Literaturwissenschaft“, jedoch einen zum STEOP-Mentoring, in welchem keine fachspezifischen Inhalte vermittelt werden (Abb. 2).

135000 UE UE Mentoring (2025W)

5.00 ECTS (0.50 SWS), [SPL 13 - Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft](#)
Prüfungsimmanente Lehrveranstaltung

Details

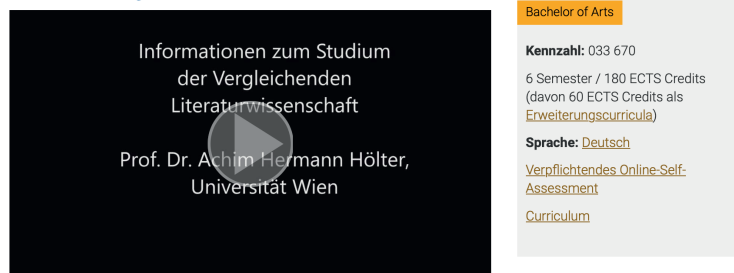
max. 20 Teilnehmer*innen
Sprache: Deutsch

Abb. 2: Ein u:find-Eintrag des STEOP-Mentorings der Vergleichenden Literaturwissenschaft.

Die Wortwahl bezüglich der Beschreibung in der Literaturwissenschaft wird mit „verschiedenen literaturwissenschaftlichen Analysemethoden und Interpretationsansätzen“ (VO STEOP: Allgemeine Literaturwissenschaft (2025W)) ausgedrückt. Damit ist unter anderem die Literaturanalyse gemeint, die Beschreibung kann zu einer solchen gezählt werden. Auf der Studienseite studieren.univie der Vergleichenden Literaturwissenschaft wiederum wird von „der Vermittlung der Fähigkeit, literarische Texte zu analysieren“ gesprochen (Abb. 3).

Vergleichende Literaturwissenschaft (Bachelor)

[Was ist Vergleichende Literaturwissenschaft?](#)



Informationen zum Studium
der Vergleichenden
Literaturwissenschaft

Prof. Dr. Achim Hermann Hölter,
Universität Wien

Bachelor of Arts

Kennzahl: 033 670

6 Semester / 180 ECTS Credits
(davon 60 ECTS Credits als
[Erweiterungscurricula](#))

Sprache: [Deutsch](#)

[Verpflichtendes Online-Self-
Assessment](#)

[Curriculum](#)

Das Bachelorstudium Vergleichende Literaturwissenschaft beschäftigt sich mit literarischen Phänomenen auf supranationaler Ebene und vermittelt den Studierenden breites kulturhistorisches Wissen sowie die Fähigkeit, literarische Texte zu analysieren und sie mit anderen literarischen Texten sowie mit Erzeugnissen anderer Künste und Medien in Beziehung zu setzen. Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, eigenständige Recherchen durchzuführen und Kenntnisse in weiteren lebenden Fremdsprachen neben dem Englischen.

Abb. 3: Studienseite studieren.univie zum Bachelorstudium Vergleichende Literaturwissenschaft.

Erneut wird nicht konkretisiert, welche Analysemethoden literarischer Texte dies sind. In der Anwendung in höheren Semestern handelt es sich hier oft um den literarischen Vergleich, sowie um unterschiedliche Arten literarischer Lesungen wie beispielsweise einer psychoanalytischen Betrachtung eines Textes. Die *Beschreibung* als solche findet sich, nicht wie etwa in der Kunstgeschichte, wo von der Werkbeschreibung die Rede ist, explizit als literaturwissenschaftliche Methode. Verglichen mit dem Einführungswerk „Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse“ (Nünning & Nünning, 2010, 9) ist in diesem die Rede von der *Beschreibung* als literaturwissenschaftliche Analysemethode.

Die Beschreibung ist also eine konkrete literaturwissenschaftliche Textanalysemethode nach Nünning & Nünning (2010). Dieses Werk wurde in der Lehre in einem Masterseminar an der Vergleichende Literaturwissenschaft (2025W) verwendet.

Im „Handbuch für Komparatistik“ (Hölter 2013) soll erklärt werden, wie die Komparatistik operiert. Das Handbuch wird in Lehrveranstaltungen wie der Literaturwissenschaftlichen Recherche II regelmäßig eingesetzt und Studierenden als Lektüre empfohlen. Die Literaturwissenschaftliche Recherche II ist aber eine fortgeschrittene Lehrveranstaltung des Bachelorstudiums und richtet sich nicht an Studienanfänger*innen. Ein spezifisches Handbuch für Studienanfänger*innen der Komparatistik ist das Werk „Vergleichende Literaturwissenschaft für Einsteiger“ (Grabovszki 2011). In diesem wird die *Beschreibung* als solche aber nicht zu einer literaturwissenschaftlichen Methode gezählt, im Fokus steht der Vergleich.

***Beschreiben* am Institut für Kunstgeschichte**

Die Analyse der Dokumente am Institut für Kunstgeschichte hat zunächst ergeben, dass das *Beschreiben* hier im Rahmen der STEOP-Vorlesung „Einführung in die Kunstgeschichte: exemplarische Studien“ als Werkbeschreibung *Beachtung* findet. Die Vermittlung der Werkbeschreibung in der STEOP-Vorlesung ist nicht Teil der eigentlichen Vorlesung, sondern wird im Rahmen eines freiwilligen Mentorings durch andere Studierende angeboten.

Bis zum Sommersemester 2025 war die Anfertigung einer Werkbeschreibung Bestandteil der STEOP-Prüfung (Abb. 4), worauf das Mentoring unter anderem vorbereiten sollte.

Information

Ziele, Inhalte und Methode der Lehrveranstaltung

Im Rahmen der Ringvorlesung werden Breite und Schwerpunkte des Wiener Instituts für Kunstgeschichte vorgestellt. Folglich wird kein Überblick - beispielsweise über Kunstwerke und Epochen - vermittelt, sondern Themen und Ansätze der Kunstgeschichte aufgezeigt - und zwar anhand exemplarischer Studien, die den Forschungs- und Lehrschwerpunkten der Vortragenden entsprechen. Unterstützend und vertiefend dienen jeder Vorlesungseinheit Texte als Pflichtlektüre.

Begleitend zur Vorlesung wird ein Tutorium angeboten, das im Seminarraum 1 am Institut für Kunstgeschichte stattfindet. Die Tutoriumstermine sind dem Programm im Moodle-Kurs der STEOP zu entnehmen. Weiters wird es die Möglichkeit geben, im Rahmen einer Übung die Methode der kunsthistorischen Werkbeschreibung kennenzulernen. Sowohl der Besuch des Tutoriums, in dem die Inhalte der Pflichtlektüre wiederholt und vertieft werden, als auch der praktischen Übung zum Beschreiben von Kunstwerken wird empfohlen, ist aber nicht verpflichtend, sondern auf freiwilliger Basis. Während zur Teilnahme am Tutorium keine Anmeldung erforderlich ist, bedarf es zur Teilnahme an der Übung zur Kunstbeschreibung vor Originalen sehrwohl einer (verbindlichen) Anmeldung auf Moodle. Die Anmeldephase beginnt am Dienstag, 10.10., um 10.00 Uhr und endet am Freitag, 13.10., ebenfalls um 10.00 Uhr.

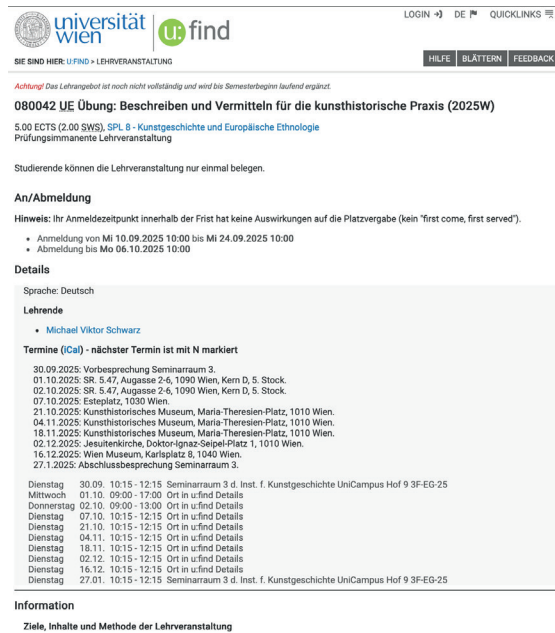
Weitere Informationen werden im Rahmen der Orientierungsveranstaltung am 09.10. ab 17.15 Uhr im Hörsaal C1 bekanntgegeben.

Art der Leistungskontrolle und erlaubte Hilfsmittel

- schriftliche Prüfung (Multiple-Choice-Prüfung)
- erlaubte Hilfsmittel: Wörterbücher (für Nichtmuttersprachler*innen)

Abb. 4: Ein u:find-Eintrag der STEOP-Vorlesung „Einführung in die Kunstgeschichte: exemplarische Studien“ aus dem Wintersemester 2023.

Das Mentoring kann den Besuch der Wiener Museen umfassen, wobei das *Beschreiben* von Kunstwerken vor Originalen besprochen und geübt werden soll. Die Studierenden, welche das Mentoring durchführen, werden in einer separaten Lehrveranstaltung, der Übung „Beschreiben und Vermitteln für die kunsthistorische Praxis“, ausgebildet (Abb.5).



universität wien u: find

LOGIN → DE QUICKLINKS

SIE SIND HIER: u:find > LEHRVERANSTALTUNG

HILFE BLÄTTERN FEEDBACK

Achtung! Das Lehrangebot ist noch nicht vollständig und wird bis Semesterbeginn laufend ergänzt.

080042 UE Übung: Beschreiben und Vermitteln für die kunsthistorische Praxis (2025W)

5.00 ECTS (2.00 SWS), SPL 8 - Kunstgeschichte und Europäische Ethnologie
Prüfungsammonitierte Lehrveranstaltung

Studierende können die Lehrveranstaltung nur einmal belegen.

An/Abmeldung

Hinweis: Ihr Anmeldezeitpunkt innerhalb der Frist hat keine Auswirkungen auf die Platzvergabe (kein "first come, first served").

- Anmeldung von Mi 10.09.2025 10:00 bis Mi 24.09.2025 10:00
- Abmeldung bis Mo 06.10.2025 10:00

Details

Sprache: Deutsch

Lehrende

- Michael Viktor Schwarz

Termine (iCal) - nächster Termin ist mit N markiert

30.09.2025: Vorbesprechung Seminarraum 3.
01.10.2025: SR, S. 47, Auguste 2-4, 1090 Wien, Kern D, S. Stock.
02.10.2025: SR, S. 47, Auguste 2-4, 1090 Wien, Kern D, S. Stock.
07.10.2025: Eateplatz, 1030 Wien.
21.10.2025: Kunsthistorisches Museum, Maria-Theresien-Platz, 1010 Wien.
04.11.2025: Kunsthistorisches Museum, Maria-Theresien-Platz, 1010 Wien.
18.11.2025: Kunsthistorisches Museum, Maria-Theresien-Platz, 1010 Wien.
02.12.2025: Jesuitenkirche, Doktor-Ignaz-Seipel-Platz 1, 1010 Wien.
16.12.2025: Wien Museum, Karlsplatz 8, 1040 Wien.
27.1.2026: Abschlussbesprechung Seminarraum 3.

Dienstag 30.09. 10:15 - 12:15 Seminarraum 3 d. Inst. f. Kunstgeschichte UniCampus Hof 9 3F-EG-25
Mittwoch 01.10. 09:00 - 17:00 Ort in u:find Details
Donnerstag 02.10. 09:00 - 13:00 Ort in u:find Details
Donnerstag 07.10. 10:15 - 12:15 Ort in u:find Details
Donnerstag 21.10. 10:15 - 12:15 Ort in u:find Details
Donnerstag 04.11. 10:15 - 12:15 Ort in u:find Details
Donnerstag 18.11. 10:15 - 12:15 Ort in u:find Details
Donnerstag 02.12. 10:15 - 12:15 Ort in u:find Details
Donnerstag 16.12. 10:15 - 12:15 Ort in u:find Details
Donnerstag 27.01. 10:15 - 12:15 Seminarraum 3 d. Inst. f. Kunstgeschichte UniCampus Hof 9 3F-EG-25

Information

Ziele, Inhalte und Methode der Lehrveranstaltung

Abb. 5: Ein u:find-Eintrag der Übung „Beschreiben und Vermitteln für die kunsthistorische Praxis“ aus dem Wintersemester 2025.

Die besagte Lehrveranstaltung wird seit dem Sommersemester 2024 unter diesem Titel angeboten, es gab aber schon zuvor ähnliche Lehrangebote, allerdings anders benannt, wie im Sommersemester 2023 die Übung „Werkbeschreibungen in der kunsthistorischen Praxis: Funktionen und Verfahren“. Im Rahmen dieser Übung wird den Studierenden vermittelt, wie man Kunstwerke beschreiben kann, wie diese Beobachtungen formuliert und schriftlich festgehalten werden können. Dafür wird das sinnerfassende Betrachten von Kunstwerken vor Originalen erprobt, aber auch veröffentlichte Werkbeschreibungen dienen als Lehrmaterial. So sollen anhand schriftlicher Beispiele die erforderliche Terminologie sowie mögliche „rhetorische Kunstgriffe“ erarbeitet werden.

Weitere Hinweise und Orientierungspunkte stehen den Studierenden in Form des Handouts „Hilfestellung für Werkbeschreibungen“ zur Verfügung, welches unabhängig von Lehrveranstaltungen von der Studierendenvertretung bereitgestellt wird. Die erste Seite enthält eine kurze Einführung, in der darauf hingewiesen wird, dass Aufbau und Inhalt einer Werkbeschreibung je nach Kunstwerk variieren können. Zudem wird betont, dass eine Werkbeschreibung keine bloße Aufzählung einzelner Aspekte darstellt, sondern einem roten Faden folgen muss. Als grundlegende Voraussetzung wird das gründliche und aufmerksame Betrachten des Kunstwerks genannt. Auf den folgenden Seiten werden unverbindliche Empfehlungen für die *Beschreibung* von Bildern, Architektur sowie Skulpturen und Plastiken gegeben. Diese Differenzierung verdeutlicht, dass je nach Objektgattung unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen sind und gattungsspezifische Fachbegriffe verwendet werden müssen. Dennoch werden darüber hinaus Merksätze formuliert, die gattungs- und fachübergreifend relevant erscheinen, zum Beispiel „Nicht ins Detail springen“ oder „Vom Großen ins Kleine.“

Daran schließt ein Abschnitt an, der Dinge benennt, die nicht Teil einer Werkbeschreibung sein sollen. Dazu zählen inhaltliche Elemente wie Interpretationen, Angaben zu Künstler*innen oder zum historischen Kontext sowie persönliche Wertungen. Entsprechend sollen wertende Formulierungen und Adjektive wie „schön“ oder „hässlich“ vermieden werden. Abschließend wird ein möglicher Aufbau

einer Bildbeschreibung vorgestellt, wobei die inhaltlichen Anforderungen an Einleitung, Hauptteil und Schluss erläutert werden. Für den Hauptteil werden explizit kunsthistorische Aspekte genannt, die beschrieben werden sollen. Diese inhaltlichen Kriterien sowie die erforderlichen Fachbegriffe werden in gleicher Weise auch für die Architektur- sowie die Skulptur- und Plastikbeschreibung ausgeführt.

Im Handbuch des Institutes wird wieder explizit die Werkbeschreibung genannt, der auch ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist, in welchem primär auf ihre Funktion eingegangen wird. So wird die Werkbeschreibung an der Kunstgeschichte grundsätzlich als „Erkenntnisinstrument“ oder „Methode“ verstanden (Pilling et al. 2020, S. 25-26). Dementsprechend ist das Anfertigen dieser grundlegend für ein wissenschaftliches Projekt, da während der *Beschreibung* das Forschungsinteresse oder die Fragestellung konkretisiert werden. Darüber hinaus bildet das Beschriebene die Grundlage für die Analyse, Interpretation und Argumentation. Die Werkbeschreibung kann dabei sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen und der persönlichen Vorbereitung dienen. Wenn sie Teil einer schriftlichen Arbeit ist, sollte sie konkret der Beantwortung der Forschungsfrage dienen (Ibid.) Während die Werkbeschreibung als „Erkenntnisinstrument“ bezeichnet wird, wird im Handbuch auch angeführt, dass diese im Rahmen einer Aufgabenstellung auch als Textsorte gefordert werden kann (Ibid, S.14).

Das Handout mit Kriterien (Abb. 6) für die Bildbeschreibung, das zuvor auf Moodle zur Verfügung gestellt wurde, entspricht weitgehend dem Handout *Hilfestellung für Werkbeschreibungen*, ergänzt dieses jedoch um einen grundsätzlich wichtigen Aspekt–ein explizites Bewertungssystem für Beschreibungen als Lehr- und Prüfungspraxis.

PLASTIK/SKULPTUR	
• Funktion • Material, Technik • Autonom versus arch. Kontext • Einansichtigkeit – Mehransichtigkeit – Rundansichtigkeit – figura serpentinata • Vollrelief – rilievo schiacciato • Graphisch – haptisch • Oberflächenwerte	
ARCHITEKTUR	
• Funktion • Mauer – Wand – Stützen – Öffnung • Gliederung(en) und deren Funktion • Bauen von Innen versus Bauen von Außen	
BEURTEILUNGSKRITERIEN DER SCHRIFTL.	
BESCHREIBUNG Punkte: insges. 24	
„Duktus“ (Gliederung vom Großen ins Kleine etc.)	9 Punkte
Treffende Beobachtungen und treffende Form	5 Punkte
Sprachliche Klarheit und Sorgfalt	5 Punkte
Terminolog. Sattelfestigkeit	5 Punkte

Abb. 6: Handout mit Bewertungskriterien für Bildbeschreibungen.

Dadurch wird die Beschreibung nicht nur als methodisches Instrument der wissenschaftlichen Arbeit, sondern auch als Gegenstand einer formalisierten Bewertung dargestellt.

Besondere Aufmerksamkeit wird in dem Kriteriensystem dem Begriff *Duktus* gewidmet, der mit 9 Punkten am höchsten bewertet wird. Darunter versteht man die strukturelle Organisation der Beschreibung, die eine sequenzielle Bewegung „vom Großen ins Kleine“, eine logische Segmentierung des Textes und eine innere Kohärenz der Darstellung voraussetzt. Somit betrifft die Bewertung nicht nur den Inhalt der *Beschreibung*, sondern vor allem ihre Textarchitektur, d. h. die Art und Weise, wie die Beobachtungen organisiert sind. Neben dem *Duktus* werden Parameter wie treffende Beobachtungen und treffende Form, sprachliche Klarheit und Sorgfalt sowie terminologische Sattelfestigkeit hervorgehoben. Diese Kriterien zeigen, dass eine erfolgreiche Bildbeschreibung im institutionellen

Kontext eine Kombination aus Beobachtungsgenauigkeit, angemessener sprachlicher Ausdrucksweise und professioneller terminologischer Kompetenz voraussetzt.

Darüber hinaus zeigt die Tatsache der quantitativen Differenzierung der Kriterien, dass im kunsthistorischen Kontext der strukturellen Organisation des Textes besondere Bedeutung beigemessen wird.

2. Analyse

Die Analyse der Dokumente vom Institut für Kunstgeschichte hat verschiedene Informationen über die Vermittlung der *Beschreibung* geliefert.

Das *Beschreiben* wird explizit in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen, ebenso wie in Hilfsmaterialien wie Handouts oder dem Handbuch thematisiert, wobei konkret die Werkbeschreibung erwähnt wird. Diese kann als Textsorte gefordert werden, kann aber auch der Erkenntnisgewinnung dienen und die Grundlage für Analyse und Interpretation darstellen. Die *Beschreibung* kann sowohl zu schriftlichen Arbeiten gehören als auch Teil von Referaten sein, also mündlich erfolgen.

Die Vermittlung der *Beschreibung* erfolgt in verschiedenen Lehrformaten (Übung) durch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen des Instituts, als auch durch Studierende (Mentoring). Die Inhalte können in Form von Handouts auch im Selbststudium erschlossen werden.

Einerseits ist die Vermittlung ergebnisorientiert, da einer gelungenen Beschreibung kommuniziert werden. Zusätzlich werden inhaltliche, strukturelle und sprachliche Aspekte angeführt, welche dabei helfen diese schriftlich anzufertigen. Auf der anderen Seite ist das Vermitteln der *Beschreibung* auch prozessorientiert. So wird in Lehrveranstaltungen der Kunstgeschichte der Fokus auf das „strukturierte Sehen“ gelegt (u:find-Eintrag für die Übung *Beschreiben und Vermitteln für die kunsthistorische Praxis* 2025W). Es wird also gelehrt, wie man Kunstwerke so beobachtet, dass man diese beschreiben kann und welche Art von Beobachtungen dabei gemacht werden müssen. Inhaltliche, strukturelle und sprachliche Aspekte helfen somit nicht nur beim Verschriftlichen hinsichtlich der Reihenfolge, sondern schon bei der Beobachtung.

Die Inhalte sind größtenteils fachspezifisch.

So werden Fachtermini vermittelt und die Werkbeschreibung an sich ist auf das Fach Kunstgeschichte bezogen. Dennoch werden auch allgemein gültige Aspekte bezüglich der Struktur und der Sprache angeführt. So wird in Lehrveranstaltungen das strukturierte Sehen und Beobachten thematisiert. Aber auch die beiden Handouts vermitteln fachübergreifend anwendbare, strukturelle Merkmale.

Im Unterschied zur Kunstgeschichte hat die Analyse ergeben, dass die *Beschreibung* am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft oft nicht explizit in den Lehrveranstaltungen und u:find-Einträgen als solche bezeichnet wird. Stattdessen wird von einer „literaturwissenschaftlichen Analysemethode“ gesprochen, es wird aber nicht konkretisiert, um welche literaturwissenschaftlichen Analysemethoden (Beschreibung, Vergleich...) es sich handelt. Dies wird dann in der Vorlesung selbst genauer ausgeführt. Es fällt auf, dass die methodischen Ansätze in der Lehrveranstaltung am Beispiel literarischer Werke wie „Das Schloss“ (1926) von Franz Kafka oder „Der Fremde“ (1942) von Albert Camus selbst angewendet werden. Dadurch wird die Literaturanalyse an konkreten Beispielen sichtbar und für

Studienanfänger*innen verständlich gestaltet. Doch auf der Website der Universität Wien zum Institut der Vergleichenden Literaturwissenschaft wird nicht konkretisiert, um welche Analysemethoden es sich handelt. In der literaturwissenschaftlichen Praxis sind es oft der literarische Vergleich, sowie unterschiedliche Arten literarischen Lesens wie beispielsweise einer psychoanalytischen Betrachtung eines Textes. Die *Beschreibung* als explizit literaturwissenschaftliche Methode, wie etwa in der Kunstgeschichte die Werkbeschreibung, gibt es nicht.

Diskussion

Ein Vergleich zwischen der Vermittlung der *Beschreibung* an den Instituten für Vergleichende Literaturwissenschaft und Kunstgeschichte an der Universität Wien hat zunächst gezeigt, dass das Beschreiben im unterschiedlichen Umfang und auf unterschiedliche Art und Weise Studierenden vermittelt wird. In der Kunstgeschichte wird das *Beschreiben* explizit genannt und im Rahmen von Lehrveranstaltungen, aber auch in Dokumenten behandelt. In der Vergleichenden Literaturwissenschaft fehlt die explizite Nennung und Behandlung des *Beschreibens* in den analysierten Dokumenten. Dieser Umstand könnte darauf zurückzuführen sein, dass an den Instituten das Beschreiben unterschiedlich definiert wird. In der Kunstgeschichte kann eine Werkbeschreibung zunächst als Textsorte verstanden werden. Diese Form der *Beschreibung* wird im Handbuch aber auch als „Erkenntnisinstrument“ bezeichnet, welches Grundlage für die Analyse und Interpretation der Arbeit bildet und dabei helfen kann, die wissenschaftliche Arbeit zu strukturieren (Pilling et al., 2020, S. 25-26). Davon ausgehend kann angenommen werden, dass die Werkbeschreibung am Institut für Kunstgeschichte auch als Vertextungsmuster verstanden und vermittelt wird, dass sie, wie Heinemann es für die Vertextungsmuster festlegt, dabei hilft, Texte zu konstruieren (Heinemann 2014, S. 358). Im Handbuch wird darüber hinaus erwähnt, dass die Werkbeschreibung nur in Texte integriert werden sollte, wenn sie eine konkrete Funktion innerhalb der Arbeit übernimmt, d.h. für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist (Ibid.). Dementsprechend muss sie ebenfalls nach Heinemann eine Kommunikationsaufgabe erfüllen und einer Leitfrage folgen (Ibid., S. 360). In diesem Sinne werden die Studierenden in der Kunstgeschichte darauf vorbereitet, eine Werkbeschreibung als spezifische Textsorte zu verfassen. Gleichzeitig ermöglichen die Dokumente und die Lehre das Erlernen des Vertextungsmusters, was auch in anderen Kontexten außerhalb der Kunstgeschichte angewendet werden kann. Ein Beispiel sind Lehrveranstaltungen, in denen das strukturierte Sehen als Vorbereitung für das Verfassen einer Beschreibung geübt werden soll, aber auch die allgemeinen Hinweise auf den Handouts.

Am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft hingegen wird das *Beschreiben* weder als Textsorte, noch als Vertextungsmuster thematisiert. So wird die Beschreibung nicht explizit erwähnt und vermittelt, sondern als Teil der Analysemethoden verstanden. Nicht nur das Verständnis des *Beschreibens* variiert an den Instituten, sondern auch die Art und Weise der Vermittlung. Am Institut für Kunstgeschichte werden wiederkehrende Lehrveranstaltungen angeboten, in welchen das *Beschreiben* erlernt werden kann, wohingegen am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft keine Ausbildungen angeboten werden.

Das *Beschreiben* kann von Tutor*innen im Rahmen eines freiwilligen, begleitenden Tutoriums gelehrt werden, ist aber nicht fester Bestandteil des Curriculums, wie in der Kunstgeschichte.

Conclusio

Es wurde festgestellt, dass das *Beschreiben* in der Lehre in den zwei Disziplinen Vergleichende Literaturwissenschaft und Kunstgeschichte zwar einen festen Bestandteil einnimmt, aber nicht immer als solches explizit genannt wird. In der Kunstgeschichte kommt sie als Werkbeschreibung vor, während die Beschreibung in der Vergleichenden Literaturwissenschaft mit der „literaturwissenschaftliche Analyse“ impliziert wird. Bei der *Beschreibung* handelt es sich in der Vergleichenden Literaturwissenschaft um eine literaturwissenschaftliche Analysemethode, neben dem Vergleich zweier oder mehr literarischer Werke. Grundsätzlich muss aber jeder Methode in der Lehre eine Beobachtung und Beschreibung vorausgesetzt werden, auch dem Vergleich. Dieses Wissen wird in der Vergleichenden Literaturwissenschaft oft vorausgesetzt und nicht immer explizit in die Lehre eingebunden. Die Art und Weise sowie die Inhalte der Vermittlung des *Beschreibens* sind daher von der jeweiligen Disziplin abhängig. Zumindest in der Kunstgeschichte werden jedoch nicht nur fachspezifische Aspekte des Anfertigens einer Beschreibung vermittelt, sondern auch Kompetenzen gefördert, die es den Studierenden ermöglichen, in anderen Kontexten zu beschreiben. In der Vermittlung der Beschreibung am Institut für Kunstgeschichte lassen sich daher auch Ansätze einer interdisziplinären Ausrichtung erkennen. Eine Beschreibung wird hier weniger als eigenständige Textsorte verstanden, sondern vielmehr als ein Vertextungsmuster vermittelt.

Anhang

Kategorientyp	Theorie
Formale Kategorien	Dokumenttyp Entstehungskontext Verwendungskontext Vermittlungsform Adressat*innen Akteur*innen der Vermittlung
Thematische Kategorien	Beschreibung wird explizit behandelt Beschreibung wird implizit behandelt Art der vermittelten Beschreibung Sprachliche Aspekte Strukturelle Aspekte Inhaltliche Aspekte

Analytische Kategorien	Beschreibung als Textsorte Beschreibung als Vertextungsmuster Vermittlung ist Ergebnisorientiert Vermittlung ist Prozessorientiert Fachspezifische Gültigkeit Interdisziplinäre Gültigkeit
------------------------	---

Literatur

Brinker et al. (2014). Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe

und Methoden (8. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Gunst, T. (2014). Keine statische Sammlung von Fachwissen, sondern Ausweis der Lebendigkeit eines Fachs. Im Metzler-Verlag ist das erste „Handbuch zur Komparatistik“ erschienen. In: literaturkritik.de. <https://literaturkritik.de/id/19870>. [letzter Aufruf am 15. Februar 2026]

Heinemann, W., Brinker, K., Antos, G., & Sager, S. F. (2020). Vertextungsmuster

Deskription. In: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (2000,

Vol. 16/1, 356–369). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110194067-038>.

Hölter, A., Zymner, R. (Hrsg.) (2013). Handbuch Komparatistik. Theorien, Arbeitsfelder, Wissenspraxis. Stuttgart: J.B. Metzler.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Noetzel, T., Krumm, T., Westle, B. (2009). Dokumentenanalyse. In: B. Westle (Hrsg.), Methoden der Politikwissenschaft (S. 370-382). Nomos.

Nünning, V., Nünning, A. (Hrsg.) (2016). Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Heidelberg, Berlin: J. B. Metzler.

Pilling et al. (2020). Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten (2. Aufl.). Wien: Institut für Kunstgeschichte.

Prior, L (2008). Repositioning Documents in Social Research. London. SAGEpublications.



Wenn das Geschlecht (k)eine Rolle spielt: Eine Analyse möglicher Verzerrungen in KI-basiertem Schreibfeedback

Julia Kraus (TU Wien), Ognjen Zivkovic (Universität Wien), Dominic Mayer (Universität Wien)

Abstract:

Die zunehmende Integration generativer KI-Systeme in akademische Schreibprozesse wirft grundlegende Fragen nach Fairness, Objektivität und Chancengleichheit auf. Während zahlreiche sozialpsychologische Studien geschlechtsspezifische Bewertungsverzerrungen in menschlichen Beurteilungsprozessen nachweisen, ist bislang unzureichend geklärt, ob und in welchem Ausmaß vergleichbare Effekte auch in KI-basiertem Schreibfeedback auftreten. Die vorliegende Studie untersucht in einem kontrollierten experimentellen Design ($n = 1000$), ob das Sprachmodell ChatGPT bei der Bewertung identischer studentischer Texte systematische Unterschiede in Abhängigkeit vom binär markierten Geschlecht der vermeintlichen Verfasser*innen aufweist.

Die Ergebnisse zeigen keinen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen männlich und weiblich zugeschriebenen Profilen (Welch-t-Test: $p = .083$; Cohen's $d \approx 0.11$). Auch nichtparametrische Tests bestätigen diese Befunde. Allerdings treten seltene negative Extrembewertungen ausschließlich bei männlich kodierten Profilen auf (Fisher-Test: $p = .031$).

Die Befunde sprechen gegen einen starken, globalen Gender Bias im untersuchten Setting, weisen jedoch auf mögliche subtile Verzerrungen in Randbereichen hin. Für die Schreibdidaktik impliziert dies, dass KI-Feedback weder als vollständig neutral noch als per se diskriminierend verstanden werden sollte, sondern als sozio-technisches System, dessen Wirkungen kontextabhängig reflektiert werden müssen.

Keywords: KI-Bias; Gender Bias; Experimentelle Schreibforschung; KI-basiertes Schreibfeedback

Empfohlene Zitierweise:

Kraus, J., Mayer, D., & Zivkovic, O. (2026): Wenn das Geschlecht (k)eine Rolle spielt: Eine Analyse möglicher Verzerrungen in KI-basiertem Schreibfeedback. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 102-117. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261416>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

ISSN: 2709-3778

Wenn das Geschlecht (k)eine Rolle spielt: Eine Analyse möglicher Verzerrungen in KI-basiertem Schreibfeedback

Julia Kraus (TU Wien), Ognjen Zivkovic (Universität Wien), Dominic Mayer (Universität Wien)
Betreuer*in: Katrin Miglar (Universität Wien)

Einleitung

Mit der rasanten Verbreitung generativer KI-Systeme verändert sich die Praxis wissenschaftlichen Schreibens fundamental. Sprachmodelle wie ChatGPT übernehmen zunehmend Funktionen, die traditionell Lehrenden oder Peer-Reviewer*innen vorbehalten waren: Strukturierungshilfe, sprachliche Überarbeitung, argumentative Verdichtung – und nicht zuletzt die Vergabe von Feedback. In dieser Verschiebung liegt eine zentrale Herausforderung für Hochschulen: Wenn Bewertung und Rückmeldung algorithmisch erfolgen, stellt sich die Frage nach deren Fairness in neuer Schärfe.

Bias wird in der Forschung als systematische Verzerrung verstanden, die nicht auf Leistungsunterschiede zurückzuführen ist, sondern auf soziale Kategorien wie z.B. das Geschlecht oder Herkunft (Friedman & Nissenbaum, 1996; Mehrabi et al., 2021). Sozialpsychologische Experimente belegen seit Jahrzehnten, dass selbst identische Leistungen unterschiedlich bewertet werden, wenn sie mit unterschiedlichen sozialen Zuschreibungen assoziiert werden. Moss-Racusin et al. (2012) zeigen etwa, dass identische Bewerbungen mit männlichem Namen als kompetenter eingestuft werden als solche mit weiblichem Namen. Bertrand und Mullainathan (2004) kommen zu vergleichbaren Ergebnissen im Arbeitsmarktkontext in Hinblick auf Chancengleichheit bei Bewerbungen.

Neuere Forschung differenziert diese Effekte weiter aus: Bewertungsverzerrungen manifestieren sich nicht ausschließlich in expliziter Benachteiligung, sondern auch in subtilen Feedbackunterschieden, etwa in Form übertrieben positiven Lobs oder unterschiedlicher Kritikintensität (Jampol & Zayas, 2020; Wolfe, 2024). Bewertungspraktiken sind somit tief in implizite soziale Kognitionen eingebettet (Greenwald & Banaji, 1995, 27).

Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass auch KI-Systeme solche Muster reproduzieren könnten. Große Sprachmodelle werden auf umfangreichen Textkorpora trainiert, die gesellschaftliche Stereotype enthalten (Bender et al., 2021). Wenn diese Modelle statistische Regularitäten aus historischen Daten lernen, liegt die Vermutung nahe, dass sie implizite Bewertungslogiken mitübernehmen.

Gleichzeitig unterscheiden sich KI-Systeme grundlegend von menschlichen Akteur*innen: Sie verfügen weder über intentionale Vorurteile noch über bewusste Diskriminierungsabsichten. Ihre „Urteile“ entstehen aus Wahrscheinlichkeitsverteilungen sprachlicher Muster. Bias in KI ist daher nicht psychologisch, sondern statistisch zu verstehen.

Die vorliegende Studie untersucht, ob ChatGPT bei der Bewertung identischer studentischer Texte geschlechtsspezifische Unterschiede aufweist. Das Design orientiert sich an klassischen Audit-Studien (Moss-Racusin et al., 2012), überträgt diese jedoch in einen algorithmischen Kontext. Ziel ist

es, empirisch zu prüfen, ob generatives KI-Feedback geschlechtsbezogene Bewertungsverzerrungen reproduziert – und welche Implikationen sich daraus für eine schreibdidaktische Verantwortungskultur ergeben.

Ergänzend zu diesen normativ-didaktischen Positionierungen hat sich in den vergangenen Jahren eine zunehmend differenzierte Auseinandersetzung mit dem konkreten Einsatz generativer KI im wissenschaftlichen Schreiben etabliert. Praxisorientierte Arbeiten wie Buck (2026) und Lang (2025) systematisieren Einsatzmöglichkeiten von KI entlang des gesamten Schreibprozesses und betonen dabei die Notwendigkeit einer reflektierten, verantwortungsvollen Integration. Schreibdidaktische Beiträge (Schmidt & Seegel, 2024) sowie hochschuldidaktische Analysen (Schulze Heuling et al., 2025) verweisen darüber hinaus auf strukturelle Veränderungen von Feedback-, Bewertungs- und Prüfungskulturen. Erste empirische Studien untersuchten bereits, wie KI den Schreibprozess verändert (Hickisch, 2024) oder ob sich modellinterne Gender-Bias-Signale in studentischen Texten niederschlagen (Wambsganss et al., 2023). Während geschlechtsspezifische Verzerrungen in großen Sprachmodellen in unterschiedlichen Kontexten dokumentiert sind (Döll et al., 2024; Kotek et al., 2023), bleibt bislang weitgehend offen, ob sich solche Effekte auch in der konkreten Bewertung wissenschaftlicher Texte manifestieren. Genau an dieser Schnittstelle zwischen Schreibdidaktik, KI-Anwendung und algorithmischer Fairness setzt die vorliegende Studie an.

Theoretischer Rahmen

Künstliche Intelligenz ist längst nicht mehr nur ein technisches Werkzeug, sondern ein sozio-technisches Phänomen, das tief in gesellschaftliche Strukturen eingreift. Damit KI-Systeme wie ChatGPT oder andere generative Modelle in der Lage sind, Inhalte zu erzeugen und Entscheidungen zu treffen, greifen sie auf große Mengen menschlich erzeugter Daten zurück und damit auch auf die darin enthaltenen sozialen Muster, Bewertungen und Vorurteile. Der folgende Theorieteil bildet den wissenschaftlichen Rahmen, um zu erklären, wie Verzerrungen (Bias) in der KI entstehen. Das Kapitel beleuchtet zuerst die technischen Grundlagen generativer Modelle und deren epistemische Grenzen, anschließend psychologische Mechanismen impliziter Stereotypisierung und letztlich die Verbindung beider Ebenen, bzw. die Frage, wie soziale Vorurteile durch technische Systeme reproduziert werden können.

Technische Grundlagen

Einen guten Überblick, was man unter einer sogenannten generativen KI versteht, bieten Feuerriegel et al. (2023). Diese beschreiben generative KI als einen Teilbereich der künstlichen Intelligenz, welcher auf generativen Modellen basiert und in der Lage ist aus Trainingsdaten neue sinnvolle Inhalte wie Texte, Bilder oder Audios zu erzeugen, die häufig nicht mehr von menschlich erstellten Inhalten unterscheidbar sind (Feuerriegel et al., 2023, 111). Konkret gesagt ist somit eine generative KI, im Gegensatz zur analytischen KI, in der Lage neue Datenobjekte zu produzieren.

Im praktischen Einsatz zeigen sich jedoch bei generativen KI-Systemen trotz ihrer hohen Leistungsfähigkeit erhebliche Herausforderungen. Insbesondere große Sprachmodelle, die auf

umfangreichen Textkorpora aus dem Internet trainiert werden, erzeugen zwar sprachlich kohärente Inhalte, handeln jedoch nicht zwangsläufig im Sinne der Nutzerintention. Häufige Problembereiche sind das Erfinden nicht vorhandener Fakten, das unzuverlässige Befolgen von Anweisungen sowie die Generierung potenziell schädlicher oder verzerrter Inhalte. Ouyang et al. (2022) weisen darauf hin, dass eine bloße Vergrößerung von Sprachmodellen diese Defizite nicht automatisch behebt, da größere Modelle nicht inhärent besser darin sind, die tatsächlichen Absichten der Nutzenden zu verstehen oder korrekt umzusetzen.

Als zentrale Ursache identifizieren die Autor*innen eine strukturelle Fehlanpassung zwischen Trainingsziel und Anwendungszweck. Klassische generative Sprachmodelle werden primär darauf trainiert, das jeweils wahrscheinlichste nächste Token in einem Text vorherzusagen. Dieses statistische Optimierungsziel unterscheidet sich jedoch grundlegend von dem Anspruch, Benutzeranfragen hilfreich, wahrheitsgemäß und sicher zu beantworten. Während das Modell, GPT-3, auf sprachliche Plausibilität optimiert ist, bleibt die Ausrichtung auf menschliche Erwartungen unzureichend, was in der Forschung als *Misalignment* bezeichnet wird (Ouyang et al., 2022, 2). Um diese Problematik zu adressieren, stellen Ouyang et al. (2022) mit Reinforcement Learning from Human Feedback (RLHF) einen Ansatz vor, welcher generative KI gezielt an menschliche Präferenzen anpasst. Dabei wird das vortrainierte Sprachmodell zunächst durch überwachtes Lernen anhand von Menschen erstellten Beispielantworten angepasst. Anschließend bewerten menschliche Annotatoren mehrere vom Modell erzeugte Antwortvarianten, wodurch Präferenzdaten entstehen. Auf dieser Grundlage wird ein sogenanntes Reward Model trainiert, das menschliche Bewertungen approximiert und im letzten Schritt als Optimierungsziel für ein bestärkendes Lernverfahren dient (2-3). Petroni et al. (2019) berichten ähnliches zu dieser Thematik. Diese sprechen empirische Untersuchungen zu sogenannten Language-Model-Probes an, im Rahmen des LAMA-Benchmarks, welche zeigen, dass Sprachmodelle relationales Wissen in erheblichem Umfang internalisieren, dieses jedoch selektiv, kontextabhängig und ungleichmäßig abrufen. Epistemisch handelt es sich folglich nicht um gesichertes Wissen oder Wahrheitsproduktion, sondern um eine stochastische Rekombination gespeicherter Regularitäten. Diese Einsicht stützt die kritische Charakterisierung großer Sprachmodelle als „stochastic parrots“, welche sprachliche Muster reproduzieren können, ohne deren semantische oder normative Bedeutung zu verstehen.

Das Ergebnis dieses mehrstufigen Trainingsprozesses ist InstructGPT, eine speziell auf Instruktionsbefolgung ausgerichtete Variante des GPT-3-Modells. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass diese Form der Feinabstimmung erhebliche qualitative Verbesserungen bewirkt. In menschlichen Evaluationen wurden die Antworten eines InstructGPT-Modells mit lediglich 1,3 Milliarden Parametern häufiger bevorzugt als jene des ursprünglichen GPT-3-Modells mit 175 Milliarden Parametern (Ouyang et al., 2022, 1). Dies verdeutlicht, dass die Leistungsfähigkeit generativer KI nicht ausschließlich von der Modellgröße abhängt, sondern maßgeblich von der zielgerichteten Ausrichtung auf menschliche Nutzungskontexte beeinflusst wird. Darüber hinaus zeigt InstructGPT eine erhöhte Zuverlässigkeit bei der Befolgung expliziter Anweisungen sowie eine signifikante Reduktion sogenannter Halluzinationen, also der Erzeugung inhaltlich falscher oder nicht durch die Eingabe gedeckter Informationen.

Insbesondere bei Aufgaben mit klar vorgegebenen Antwortmöglichkeiten oder Bewertungskriterien halbiert sich die Häufigkeit erfundener Inhalte im Vergleich zum Basismodell nahezu (ebd.: 3).

Zur konzeptionellen Einordnung definieren die Autor*innen drei zentrale Qualitätskriterien für generative KI-Systeme: Sie sollen hilfreich (helpful), wahrheitsgemäß beziehungsweise ehrlich (honest) und unschädlich (harmless) agieren (Ouyang et al., 2022, 10). Diese Kriterien verdeutlichen, dass technische Leistungsfähigkeit allein nicht ausreicht, sondern durch normative Zielsetzungen ergänzt werden muss, um generative KI verantwortungsvoll einsetzen zu können. Gleichzeitig machen die Ergebnisse deutlich, dass auch ausgerichtete Modelle weiterhin Einschränkungen aufweisen. InstructGPT kann falsche Prämissen ungeprüft übernehmen, übermäßig vorsichtig formulieren oder komplexe Anweisungen nicht vollständig umsetzen. Dennoch zeigt die Studie, dass Reinforcement Learning mit menschlichem Feedback einen wesentlichen Fortschritt für die praktische Nutzbarkeit generativer KI darstellt und einen grundlegenden Baustein moderner Sprachassistenzsysteme bildet (Ouyang et al., 2022, 4). Insgesamt wird ersichtlich, dass generative KI nicht allein durch umfangreiche Trainingsdaten und Modellskalierung verbessert wird, sondern insbesondere durch eine gezielte technische Ausrichtung an menschlichen Erwartungen. Die Kombination aus generativen Modellen und menschlichem Feedback stellt somit eine zentrale Grundlage für heutige und zukünftige Anwendungen generativer KI dar.

Im Zusammenhang mit der technischen Funktionsweise generativer KI ist zudem zu berücksichtigen, dass viele moderne Systeme auf sogenannten Foundation Models basieren. Diese Modelle werden auf sehr breiten, domänenübergreifenden Datensätzen trainiert und können anschließend für eine Vielzahl unterschiedlicher Anwendungen angepasst werden. Durch diese Wiederverwendbarkeit entfalten Foundation Models eine besonders hohe systemische Wirkung, da ihre erlernten Fähigkeiten, aber auch bestehende Risiken und Defizite, in zahlreiche nachgelagerte Anwendungen übertragen werden. Bommasani et al. betonen in diesem Zusammenhang, dass Foundation Models nicht als rein technische Artefakte verstanden werden können, sondern grundsätzlich sozio-technischer Natur sind. Ihr tatsächliches Verhalten entsteht aus dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren, darunter die verwendeten Trainingsdaten, die Modellarchitektur, die eingesetzte Recheninfrastruktur, die Gestaltung von Nutzerprompts sowie organisatorische Governance-Strukturen und der jeweilige Einsatzkontext (Bommasani et al., 2021, 1-3).

Geschlechtsbezogene Bewertungsverzerrungen als strukturelle Vorläufer algorithmischer Bias

Seit mehreren Jahrzehnten belegen sozialwissenschaftliche Audit- und Laborexperimente systematische Verzerrungen in Bewertungsprozessen, welche selbst dann auftreten, wenn die zu beurteilenden Inhalte objektiv identisch sind. Ein zentrales Merkmal dieser Befunde ist, dass minimale soziale Zuschreibungen, insbesondere das wahrgenommene Geschlecht, signifikante Auswirkungen auf Kompetenzurteile, Einstellungsentscheidungen und Leistungsbewertungen haben. Ein häufig zitierter Nachweis stammt aus einem doppelblinden Experiment im Hochschulkontext, in dem identische Bewerbungsunterlagen lediglich durch unterschiedlich zugewiesene Vornamen variiert

wurden. Bewerbungen mit männlichem Namen wurden dabei signifikant häufiger als kompetent wahrgenommen, als eher einstellungswürdig beurteilt und mit höheren Gehaltsvorstellungen assoziiert als identische Unterlagen mit einem weiblich zugewiesenen Namen (Moss-Racusin et al., 2012, 16474-16475). Vergleichbare Effekte zeigten sich bereits in früheren Untersuchungen akademischer Rekrutierungsprozesse: Steinpreis et al. (1999) konnten nachweisen, dass identische wissenschaftliche Lebensläufe bei männlicher Zuschreibung konsistent bessere Bewertungen erhielten als bei weiblicher Zuordnung (509–528).

Auch im wissenschaftlichen Publikationswesen lassen sich geschlechtsbezogene Bewertungsasymmetrien empirisch belegen. Wennerås und Wold (1997) zeigten, dass Frauen im Peer-Review-Prozess nachweislich höhere Publikationsleistungen vorweisen mussten, um vergleichbare Förderentscheidungen zu erhalten, was auf strukturelle Verzerrungen in vermeintlich objektiven Begutachtungsverfahren hinweist. Gleichzeitig verdeutlichen Studien zur Wirkung von Anonymisierung, dass solche Bias-Effekte nicht unvermeidlich sind. Besonders eindrücklich zeigen dies die Untersuchungen zu blinden Probespielen in Spitzenorchestern, bei denen die Einführung anonymisierter Auswahlverfahren zu einem signifikanten Anstieg des Frauenanteils führte (Goldin & Rouse, 2000, 715).

Feldexperimente am Arbeitsmarkt bestätigen diese Mechanismen auch außerhalb akademischer Kontexte. Bertrand und Mullainathan (2004) konnten zeigen, dass bereits minimale Unterschiede in Namen, wie ihre ethnische oder geschlechtliche Konnotation, die Rückrufquoten auf Bewerbungen deutlich beeinflussen, obwohl Qualifikation und Berufserfahrung identisch waren. Diese Ergebnisse verdeutlichen die erhebliche Wirkmacht sozialer Kategorien in Bewertungsprozessen, selbst wenn keinerlei leistungsbezogene Differenzen vorliegen.

Diese sogenannten „analogen“ Befunde bilden eine zentrale Vorlage für die Analyse moderner KI-Systeme. Generative Sprachmodelle werden auf großen Mengen historischer Texte, Bewertungen und Entscheidungsdokumentationen trainiert, die genau solche gesellschaftlichen Praktiken widerspiegeln. Entsprechend ist zu erwarten, dass Modelle diese Muster statistisch internalisieren und in ihren Ausgaben reproduzieren – etwa durch unterschiedliche Tonalität, variierende Zuschreibungen von Kompetenz oder divergierende Bewertungsschwerpunkte bei inhaltsgleichen Profilen. Ohne gezielte Gegenmaßnahmen können sich damit bestehende Ungleichheiten in automatisierter Form fortsetzen oder sogar verstärken.

Vor diesem Hintergrund gewinnen Maßnahmen wie bewusste Datenkuratierung, der Einsatz von Blinding-Workflows, systematische Bias-Audits sowie evaluative Kontrollmechanismen besondere Bedeutung. Sie dienen dazu, historisch gewachsene Verzerrungen nicht unreflektiert in technische Systeme zu übertragen, sondern deren Reproduktion im Kontext generativer KI aktiv zu begrenzen.

Implizite soziale Kognition als kognitiver Ursprung systematischer Bewertungsverzerrungen

Einen zentralen theoretischen Erklärungsansatz für persistente Bewertungsverzerrungen liefern Greenwald und Banaji mit ihrer Theorie der Implicit Social Cognition. Die Autor*innen argumentieren, dass ein erheblicher Teil sozialer Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse nicht bewusst, sondern implizit

abläuft. Implizite Kognitionen sind demnach dadurch gekennzeichnet, dass frühere Erfahrungen gegenwärtiges Denken und Handeln beeinflussen, ohne dem Subjekt in reflektierbarer Form zugänglich zu sein. Wie Greenwald und Banaji formulieren, besteht das zentrale Merkmal impliziter Kognition darin, „that traces of past experiences affect some performance, even though the influential earlier experience is not remembered in the usual sense – that it is unavailable to self-report or introspection“ (Greenwald & Banaji, 1995, 5).

Zur Veranschaulichung dieses Wirkmechanismus verweisen die Autorinnen auf Befunde aus der Gedächtnisforschung, insbesondere auf das Phänomen der sogenannten Restwirkung (priming). In entsprechenden Experimenten zeigt sich, dass Personen bei der Vervollständigung unvollständiger Buchstabenfolgen mit höherer Wahrscheinlichkeit jene Wörter bilden, denen sie zuvor beiläufig ausgesetzt waren. Entscheidendes Merkmal dieses Effekts ist, dass sich die Probandinnen in der Regel weder bewusst an die vorherige Darbietung erinnern noch diese als Ursache ihres Handelns identifizieren können. Gleichwohl beeinflussen die zuvor aktivierten Gedächtnisspuren messbar das spätere Verhalten.

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens nimmt die implizite Stereotypisierung eine besondere Stellung ein. Greenwald und Banaji (1995) definieren implizite Stereotype als „the introspectively unidentified (or inaccurately identified) traces of past experience that mediate attributions of qualities to members of a social category“ (15). Entscheidend ist dabei, dass diese „past experiences“ nicht ausschließlich auf individuell Erlebtem beruhen, sondern auch kulturell geteilte Narrative, gesellschaftliche Rollenbilder und medial vermittelte Überzeugungen umfassen können (Greenwald & Banaji, 1995, 14). Implizite Stereotype entstehen somit nicht nur durch persönliche Erfahrungen, sondern auch durch die fortwährende Exposition gegenüber sozialen Bedeutungszuschreibungen innerhalb einer Gesellschaft.

Diese kognitiven Strukturen führen dazu, dass soziale Kategorien wie Geschlecht oder Ethnie automatisch mit bestimmten Eigenschaften, Kompetenzen oder Bewertungen assoziiert werden. Die entsprechenden Zuschreibungen erfolgen dabei unbewusst und ohne intentionale Steuerung. Individuen projizieren diese erlernten Kategorien auf andere Personen, ohne sich des zugrunde liegenden Einflusses bewusst zu sein. Implizite Stereotypisierung kann somit Urteile, Wahrnehmungen und Entscheidungen beeinflussen, selbst wenn keinerlei explizite Vorurteile vorhanden sind.

Ein zentrales Merkmal impliziter Kognitionen besteht folglich darin, dass sie unabhängig vom bewussten Selbstbild wirken. Greenwald und Banaji (1995) betonen, dass implizite Stereotype auch bei Personen auftreten können, die sich explizit als egalitär oder vorurteilsfrei verstehen. Gerade diese Diskrepanz zwischen expliziten Einstellungen und implizitem Verhalten erklärt, weshalb diskriminierende Bewertungsmuster in Organisationen, Wissenschaft und Arbeitsmärkten selbst dort fortbestehen, wo normative Gleichstellungsziele offiziell anerkannt sind.

Damit liefert die Theorie der impliziten sozialen Kognition einen zentralen psychologischen Erklärungsrahmen für die zuvor dargestellten empirischen Befunde zu geschlechtsbezogenen Bewertungsverzerrungen. Sie macht deutlich, dass solche Effekte nicht primär auf bewusste Diskriminierungsabsicht zurückzuführen sind, sondern auf tief verankerte kognitive

Assoziationsmuster, die sich der bewussten Kontrolle weitgehend entziehen. Diese Einsicht ist insbesondere für die Analyse algorithmischer Systeme relevant, da auch datengetriebene Modelle bestehende implizite Muster reproduzieren können, wenn diese in Trainingsdaten strukturell angelegt sind.

Verbindung der theoretischen Ebenen

Zusammenfassend verdeutlichen die dargestellten theoretischen Ansätze, dass der Bias in generativen KI-Systemen weder als rein technischer Zufall noch als ausschließlich menschliches Fehlurteil zu verstehen ist. Vielmehr entsteht er aus einem komplexen Zusammenspiel zwischen technischen Modellarchitekturen, datengetriebenen Lernprozessen und gesellschaftlich geprägten Kategorisierungsmechanismen. Die Funktionsweise generativer Modelle führt dazu, dass diese statistischen Muster aus ihren Trainingsdaten erlernen und reproduzieren, ohne deren soziale oder normative Bedeutung einordnen zu können. Die technische Struktur solcher Systeme begünstigt somit die Übernahme historisch gewachsener Bewertungslogiken, sofern diese in den zugrunde liegenden Daten enthalten sind.

Aus sozialpsychologischer Perspektive lassen sich diese Muster als Ausdruck impliziter Kognitionen begreifen. Wie die Theorie der Implicit Social Cognition zeigt, wirken kulturell verankerte Stereotype häufig jenseits bewusster Kontrolle und beeinflussen Wahrnehmung, Bewertung und Entscheidungsprozesse selbst dann, wenn Individuen explizit egalitäre Überzeugungen vertreten. Diese impliziten Assoziationen prägen soziale Praktiken, institutionelle Routinen sowie dokumentierte Bewertungsprozesse und schreiben sich dadurch dauerhaft in Textkorpora, Leistungsbeurteilungen und Entscheidungsdaten ein.

Werden generative KI-Systeme auf solchen Daten trainiert, übernehmen sie diese impliziten Verzerrungen in Form statistischer Regularitäten. Die Modelle erlernen nicht Vorurteile im normativen Sinne, sondern Wahrscheinlichkeitsverteilungen sprachlicher Muster, in denen soziale Zuschreibungen bereits enthalten sind. Infolgedessen können sich in automatisierten Textfeedbacks systematische Unterschiede zeigen, etwa in Tonalität, Bewertungsfokus oder Kompetenzzuschreibungen, welche je nach zugeschriebenem Geschlecht oder Namen der Verfasser*innen variieren, obwohl die zugrunde liegende inhaltliche Leistung identisch ist.

Die Verbindung der technischen und sozialpsychologischen Ebenen macht somit deutlich, dass KI gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht reproduziert, weil sie bewusst „voreingenommen programmiert“ wäre, sondern weil sie auf Daten operiert, die selbst Ausdruck historischer und kultureller Ungleichheiten sind. Bias entsteht demnach nicht erst im Algorithmus, sondern wird durch dessen Skalierung, Automatisierung und scheinbare Objektivität potenziell verstärkt sichtbar gemacht. Innerhalb dieses theoretischen Rahmens ist die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit zu verorten. Sie knüpft an die Annahme an, dass geschlechtsbezogene Bewertungsunterschiede in KI-generiertem Feedback nicht als Einzelfälle zu interpretieren sind, sondern als Ergebnis struktureller Zusammenhänge zwischen sozialer Kognition und datenbasierter Modellierung. Die nachfolgende Analyse zielt daher darauf ab, diese Zusammenhänge empirisch zu überprüfen und sichtbar zu machen,

inwiefern generative KI bestehende Bewertungsmuster reproduziert oder transformiert.

Die dargestellten theoretischen Ansätze verdeutlichen, dass Bewertungsverzerrungen weder ausschließlich im Individuum noch ausschließlich im technischen System verortet werden können. Sie entstehen im Zusammenspiel von Daten, kognitiven Mustern und sozialen Kontexten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die empirische Frage, ob sich geschlechtsbezogene Bewertungsunterschiede auch in standardisiertem KI-basiertem Schreibfeedback nachweisen lassen.

Methode

In diesem Kapitel werden das Forschungsdesign, die Datenerhebung sowie die Auswertungsverfahren dieser Studie systematisch dargestellt und begründet. Zunächst wird der Untersuchungsgegenstand beschrieben und in Beziehung zur zentralen Forschungsfrage gestellt. Anschließend erfolgt die Begründung der gewählten quantitativen Methodik. Darauf aufbauend werden das experimentelle Design, die Konstruktion der Stichprobe, die eingesetzten Erhebungsinstrumente, der Ablauf der Datenerhebung sowie die spezifischen Schritte der Datenanalyse ausführlich erläutert. Abschließend werden zentrale methodische Reflexionen, Limitationen und relevante Gütekriterien diskutiert, um die Aussagekraft und Belastbarkeit der gewählten Vorgehensweise transparent darzustellen.

Untersuchungsgegenstand

Diese Untersuchung analysiert, ob generative KI-Sprachmodelle bei der automatisierten Bewertung identischer studentischer Texte geschlechterspezifische Verzerrungen aufweisen. Aufbauend auf der Forschungslogik von Moss-Racusin et al. (2012), die zeigten, dass identische Bewerbungsunterlagen je nach zugeschriebenem Geschlecht unterschiedlich beurteilt werden, wird dieses Prinzip auf KI-basierte Textbewertungen übertragen. Die Texte bleiben dabei unverändert, nur der vermeintlichen Autorin bzw. dem vermeintlichen Autor wird jeweils ein anderer „weiblich“ oder „männlich“ gelesener Name und die Anrede „Frau“ bzw. „Herr“ und somit ein fiktives Geschlecht zugeordnet.

Methodenwahl

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird ein quantitatives experimentelles Design gewählt. Das experimentelle Vorgehen ermöglicht es, den kausalen Einfluss der unabhängigen Variable „Geschlecht“ auf die Bewertungen der KI-Modelle präzise zu bestimmen. Indem identische Texte verwendet und ausschließlich Name und Geschlechtsangabe der vermeintlichen Verfasserinnen bzw. Verfasser variiert werden, lässt sich sicherstellen, dass potenzielle Unterschiede in der Bewertung tatsächlich auf diese Manipulation zurückzuführen sind und nicht auf inhaltliche oder formale Merkmale der Texte. Damit ist der gewählte Methodenansatz sowohl inhaltlich als auch methodologisch geeignet, die Forschungsfrage valide zu beantworten.

Forschungsdesign

Das Forschungsdesign folgt einem quantitativen experimentellen Ansatz mit Analyse.

Stichprobe und Stimulusmaterial

Es wurden $n = 1.000$ fiktive Studierende generiert (500 weiblich, 500 männlich). Für jedes Profil wurde ein Vorname entsprechend der Geschlechtszuweisung sowie eine zufällig generierte Matrikelnummer erstellt und dokumentiert. Als Stimulusmaterial dienten fünf Seminararbeiten. Zwei Arbeiten der Geschichtswissenschaft, zwei der Politikwissenschaft sowie einer der Wirtschaftswissenschaft. Jede Arbeit wurde jeweils 100 weiblichen und 100 männlichen Profilen zugewiesen, sodass pro Arbeit $n = 200$ Bewertungen entstanden.

Experimentelle Manipulation

Die Texte der Seminararbeiten blieben unverändert. Manipuliert wurden ausschließlich Name, Matrikelnummer und Geschlechtskennzeichnung der vermeintlich verfassenden Person. Diese Variation stellt die unabhängige Variable dar. Ausgestattet mit diesen Informationen, wurden die Texte im jeweiligen Schritt an die KI gesendet.

Experimentelle Durchführung

Die Bewertungen wurden automatisiert über eine Programmierschnittstelle (API) mit dem KI-Sprachmodell GPT-4.5 durchgeführt. Für jeden Fall wurden dem Modell der jeweilige Text sowie Name, Matrikelnummer und die Anrede „Herr“ bzw. „Frau“ übermittelt. Das Modell wurde angewiesen, die Arbeiten auf Grundlage einer Bewertungsvorlage für Bachelorarbeiten der Universität Wien (2016) zu beurteilen, eine Gesamtnote zu vergeben und ein schriftliches Feedback zu erstellen.

Der Temperaturparameter wurde auf null gesetzt, um gleichbleibende Ausgaben zu gewährleisten und zufallsbedingte Varianz auszuschließen. Unterschiede in Bewertung und Feedback können somit ausschließlich auf die Variation der unabhängigen Variable zurückgeführt werden. Alle Anfragen erfolgten ohne Nutzung von Konversationsverläufen, sodass keine Vorinformationen aus vorherigen Interaktionen berücksichtigt wurden.

Datenanalyse

Im ersten Schritt wurden die numerischen Bewertungen statistisch ausgewertet. Grundlage bildet dabei die experimentelle Struktur des Designs, in dem das fiktive Geschlecht als unabhängige Variable und die vergebenen Einzelnoten sowie die Gesamtnote als abhängige Variablen operationalisiert sind. Für jedes Modell wurden die Notenverteilungen zwischen männlich und weiblich zugewiesenen Profilen systematisch miteinander verglichen, um mögliche geschlechtsspezifische Abweichungen zu identifizieren. Ergänzend wurden die Gesamtnoten sowie potenzielle Fehlanwendungen des vorgegebenen Bewertungsschemas analysiert, um Hinweise auf konsistente Benachteiligungen oder strukturelle Muster in der Bewertungspraxis des Sprachmodells zu gewinnen. Dieser quantitative Teil ermöglicht Aussagen darüber, ob statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtsbedingungen bestehen.

Da es sich bei den vergebenen Einzelnoten sowie der Gesamtnote um ordinal skalierte Daten handelt, erfolgte die Auswertung der Zusammenhänge zwischen dem fiktiven Geschlecht der Verfasser*innen

und den vergebenen Bewertungen mithilfe des Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten. Dieses nichtparametrische Korrelationsmaß setzt keine Normalverteilung voraus und ist besonders geeignet, monotone Zusammenhänge mit ordinalen Variablen abzubilden.

Für jedes KI-Modell wurde getrennt die Korrelation zwischen dem binär codierten Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich) und den jeweiligen Einzel- bzw. Gesamtnoten berechnet. Signifikant von null abweichende Korrelationskoeffizienten werden als Hinweis auf systematische geschlechterspezifische Bewertungsunterschiede interpretiert.

Methodenreflexion

Die gewählte methodische Vorgehensweise weist mehrere zentrale Stärken auf, die wesentlich zur Robustheit der Untersuchung beitragen. Durch die konsequente Standardisierung des Untersuchungsszenarios und die Randomisierung der fiktiven Profile wird eine hohe interne Validität erreicht, da die Effekte eindeutig der manipulierten Variable, dem fiktiven Geschlecht der vermeintlichen Verfasserinnen und Verfasser, zugeschrieben werden können (Shadish et al., 2002). Auch die Verwendung identischer Texte für alle experimentellen Bedingungen entspricht der Logik klassischer Vignetten- und Audit-Studien, die darauf abzielen, Bewertungsunterschiede eindeutig auf sozial zugeschriebene Merkmale zurückzuführen (Pager & Shepherd, 2008). Die strikte Standardisierung des Bewertungsprompts trägt zusätzlich zur Objektivität und Replizierbarkeit der Datenerhebung bei. Die Standardisierung wird in der empirischen Sozialforschung als zentrales Kriterium zur Sicherstellung vergleichbarer Messbedingungen hervorgehoben (Diekmann, 2021).

Gütekriterien

Hinsichtlich der Gütekriterien zeigt die Studie eine hohe Objektivität und Reliabilität aufgrund der großen Stichprobe. Die Validität ist im Hinblick auf die interne Logik des Experiments stark ausgeprägt, wenngleich die externe Validität aufgrund der künstlichen Versuchsanordnung und der Dynamik der Modelle begrenzt bleibt. Insgesamt ist die gewählte Vorgehensweise jedoch gut geeignet, um die Forschungsfrage fundiert zu beantworten und Aufschluss über mögliche geschlechterspezifische Verzerrungen in KI-basierten Bewertungsprozessen zu geben.

Methodische Einschränkungen

Es ist jedoch zu beachten, dass die gewählte Methode inhärente Grenzen aufweist, welche für die Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. Die geschlechtsbezogene Manipulation erfolgt ausschließlich über fiktive Namen und binäre Geschlechtsmarkierungen, wodurch komplexere Dimensionen geschlechtlicher Identität unberücksichtigt bleiben.

Darüber hinaus sind generative KI-Modelle dynamische Systeme, die sich durch kontinuierliche Updates verändern können, was die zeitliche Stabilität der Ergebnisse einschränkt. Auch wenn fünf unterschiedliche Seminararbeiten verwendet werden, bilden sie nicht die volle Vielfalt realer studentischer Schreibleistungen ab, sodass die externe Validität begrenzt bleibt. Ethisch ist das Forschungsdesign grundsätzlich vertretbar, da ausschließlich künstlich generierte Profile verwendet

werden und keine realen Personen unmittelbar betroffen sind.

Ergebnisse

Deskriptive Statistik

Die Analysestichprobe umfasst $n = 1000$ vollständig auswertbare Fälle (500 weiblich, 500 männlich kodiert). Die durchschnittliche Gesamtnote beträgt $M = 1.97$ ($SD = 0.20$). Die Verteilung zeigt eine starke Konzentration auf die Note 2,0 (95,9 % aller Fälle), was auf eine eingeschränkte Varianz der abhängigen Variable hinweist.

Getrennt nach Geschlecht ergeben sich folgende Kennwerte:

Männlich: $M = 1.98$, $SD = 0.20$

Weiblich: $M = 1.96$, $SD = 0.20$

Die Mittelwertdifferenz beträgt 0.022 Notenpunkte.

Mittelwertvergleich

Ein unabhängiger Welch-t-Test ergibt:

$t(996.33) = 1.74$, $p = .083$.

Das 95-%-Konfidenzintervall $[-0.003; 0.047]$ enthält den Wert 0.

Cohen's $d \approx 0.11$, was nach Cohen (1992) einem sehr kleinen Effekt entspricht.

Nichtparametrische Analyse

Der Mann-Whitney-U-Test bestätigt die Nicht-Signifikanz ($p = .086$).

Regressionsanalyse

Unter Kontrolle des Texttitels bleibt der Geschlechtseffekt klein und statistisch nicht signifikant ($p = .069$). Der Texttitel erklärt jedoch ca. 13 % der Varianz ($R^2 \approx .13$).

Analyse seltener Extremwerte

Die Note 3,0 tritt ausschließlich bei männlich kodierten Profilen auf (6 Fälle vs. 0 Fälle). Ein Fisher-Exact-Test ergibt $p = .031$.

Diskussion

Kein globaler Gender Bias

Die Ergebnisse zeigen keinen signifikanten globalen Geschlechtseffekt in der durchschnittlichen Notenvergabe. Dies steht im Kontrast zu zahlreichen humanen Bewertungsstudien (Moss-Racusin et al., 2012; Steinpreis et al., 1999), die deutliche Unterschiede dokumentieren.

Dieser Befund relativiert pauschale Annahmen, generative KI reproduziere zwangsläufig menschliche Diskriminierungsmuster. Im untersuchten Setting zeigt ChatGPT keine systematische Mittelwertverschiebung zugunsten oder zulasten eines Geschlechts.

Subtile Effekte im Randbereich

Gleichzeitig deutet die Extremwertanalyse auf eine asymmetrische Verteilung seltener negativer Bewertungen hin. Solche Randbereichseffekte erinnern an Forschung zu „gendered white lies“ (Jampol & Zayas, 2020), bei der sich Verzerrungen nicht im Durchschnitt, sondern in qualitativen Nuancen zeigen.

Die geringe Zahl der Fälle erfordert jedoch Zurückhaltung in der Interpretation. Dennoch legt der Befund nahe, dass Bias – sofern vorhanden – nicht als breiter struktureller Effekt, sondern als situativer Ausreißer-Mechanismus auftreten könnte.

Technische Moderation von Bias

Mehrere Faktoren könnten zur Abschwächung potenzieller Verzerrungen beigetragen haben:

- Strikte Standardisierung des Prompts
- Temperaturparameter = 0
- Klare Bewertungskriterien
- Alignment-Mechanismen moderner Sprachmodelle (Ouyang et al., 2022)
- Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass strukturierte Bewertungsschemata Varianz reduzieren und potenzielle Verzerrungsspielräume einschränken können.

Theoretische Einordnung

Aus sozialpsychologischer Perspektive lassen sich die Befunde im Lichte impliziter Kognition (Greenwald & Banaji, 1995) interpretieren. Während menschliche Bewertende implizite Stereotype aktivieren, operieren Sprachmodelle auf statistischer Ebene. Sie internalisieren Regularitäten, verfügen jedoch nicht über intentionale Bewertungsabsichten.

Die Studie spricht daher für eine Differenzierung zwischen:

intentionalem Bias (menschlich)

statistischem Bias (algorithmisch)

Nicht jede gesellschaftliche Verzerrung muss zwangsläufig in KI-Ausgaben sichtbar werden – insbesondere nicht in stark standardisierten Settings.

Schreibdidaktische Implikationen

Für die Schreibdidaktik ergeben sich mehrere Konsequenzen:

KI ist weder neutral noch automatisch diskriminierend

Die Ergebnisse zeigen keine starke systematische Benachteiligung. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass KI nicht als vollständig kontextfreie Instanz verstanden werden darf.

Bedeutung von AI-Literacy

AI-Literacy umfasst laut Long und Magerko (2020) die Fähigkeit, KI kritisch zu bewerten und ihre

Funktionsweise zu verstehen. Dazu gehört auch die Sensibilität gegenüber möglichen Verzerrungen.

Studierende sollten lernen:

- KI-Feedback nicht unkritisch zu übernehmen
- Bewertungsmaßstäbe transparent zu prüfen
- Feedback mit eigener Urteilskompetenz abzugleichen

Verantwortungskultur

Im Sinne von Brommer et al. (2023) bedarf es einer gemeinsamen Verantwortungskultur. Lehrende sollten KI-Feedback weder verbieten noch unreflektiert integrieren, sondern transparent rahmen.

Die vorliegende Studie liefert hierfür eine empirische Grundlage:

Sie zeigt, dass standardisierte Settings potenzielle Verzerrungen reduzieren können – was didaktisch nutzbar ist.

Limitationen

- Eingeschränkte Notenvarianz
- Binäre Geschlechtskategorisierung
- Untersuchung nur eines Modells
- Zeitgebundene Modellversion
- Keine umfassende qualitative Diskursanalyse!

Conclusio

Die vorliegende Untersuchung findet keinen starken geschlechtsspezifischen Bias in der automatisierten Bewertung identischer studentischer Texte durch ChatGPT-4.5. Gleichzeitig zeigen Randbereichsanalysen, dass subtile Unterschiede nicht ausgeschlossen werden können.

Die Ergebnisse sprechen gegen alarmistische Annahmen einer systematischen algorithmischen Diskriminierung im untersuchten Setting. Zugleich unterstreichen sie die Notwendigkeit kontinuierlicher empirischer Evaluation. Weiterführende Forschung sollte KI-generiertes Textfeedback vertieft im Hinblick auf qualitative Biases untersuchen, um auch subtile, kontextabhängige Verzerrungen differenziert erfassen und bewerten zu können.

Für die Schreibdidaktik bedeutet dies:

KI-Feedback ist ein sozio-technisches Instrument, dessen Einsatz Reflexionskompetenz, Transparenz und institutionelle Rahmung erfordert. Eine verantwortungsvolle Integration generativer KI setzt nicht auf blinde Technikgläubigkeit, sondern auf empirisch informierte Urteilskraft.

Literatur

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bertrand, M., & Mullainathan, S. (2004). Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? *American Economic Review*, 94(4), 991–1013. <https://doi.org/10.1257/0002828042002561>
- Bommasani, R., et al. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258>
- Brommer, S., et al. (2023). Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. *Hochschulforum Digitalisierung* [PDF] https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/11/HFD_DP_27_Schreiben_KI.pdf.
- Buck, I. (2026). *Wissenschaftliches Schreiben mit KI*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838565682>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Döll, M., Döhring, M., & Müller, A. (2024). Evaluating Gender Bias in Large Language Models. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2411.09826>
- Diekmann, A. (2021). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (10. Aufl.). Rowohlt.
- Feuerriegel, S., Hartmann, J., Janiesch, C., & Zschech, P. (2024). Generative AI. *Business & Information Systems Engineering*, 66(1), 111–126. <https://doi.org/10.1007/s12599-023-00834-7>
- Friedman, B., & Nissenbaum, H. (1996). Bias in computer systems. *ACM Transactions on Information Systems*, 14(3), 330–347. <https://doi.org/10.1145/230538.230561>
- Goldin, C., & Rouse, C. (2000). Orchestrating impartiality: The impact of “blind” auditions on female musicians. *American Economic Review*, 90(4), 715–741. <https://doi.org/10.1257/aer.90.4.715>
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Hickisch, L. (2024). *Maschinenrevolution in der Schreibdidaktik*. <https://doi.org/10.25365/thesis.76718>
- Jampol, L., & Zayas, V. (2020). Gendered white lies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(1), 57–69. <https://doi.org/10.1177/0146167220916622>
- Kotek, H., Dockum, R., & Sun, D. Q. (2023). Gender bias and stereotypes in Large Language Models. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2308.14921>
- Lang, F. (2025). *Künstliche Intelligenz in Seminar- und Abschlussarbeiten: Ein Praxisleitfaden für Studierende mit Handlungsempfehlungen, Prompt-Beispielen und kritischer Einordnung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-71542-0>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mehrabi, N., et al. (2021). A survey on bias and fairness in machine learning. *ACM Computing Surveys*, 54(6), 1–35. <https://doi.org/10.1145/3457607>

Moss-Racusin, C. A., et al. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *PNAS*, 109(41), 16474–16479. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>.

Ouyang, L., et al. (2022). Training language models to follow instructions with human feedback. *arXiv*.

Pager, D., & Shepherd, H. (2008). The sociology of discrimination: Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets. *Annual Review of Sociology*, 34, 181–209. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131740>.

Petroni, F., et al. (2019). Language models as knowledge bases? In *Proceedings of the 2019 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. <https://aclanthology.org/D19-1250.pdf>.

Schmidt, R. L., & Seegel, S. (2024). Voneinander lernen – KI-gestütztes wissenschaftliches Schreiben im Team lehren. *JoSch - Journal für Schreibwissenschaft*, 15, 65–72. <https://doi.org/10.3278/JOS2401W006>.

Schulze Heuling, D., Jakobi, A. P., Schaal, G. S., & Gerlich, M. (2025). Generative KI und (politik) wissenschaftliches Schreiben: Herausforderung für die Lehre und darüber hinaus. *Politische Vierteljahresschrift*, 66(4), 913–940. <https://doi.org/10.1007/s11615-025-00631-9>.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.

Steinpreis, R. E., Anders, K. A., & Ritzke, D. (1999). The impact of gender on the review of CVs. *Sex Roles*, 41, 509–528. <https://doi.org/10.1023/A:1018839203698>.

Universität Wien. (2016). Bewertungsvorlage für Seminar- und Bachelorarbeiten [PDF]. https://musikwissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_musikwissenschaft/Studium/Bewertungsvorlage_Seminar-_und_Bachelorarbeiten_ausfuellbares_PDF-Formular.pdf.

Wambsganss, T., Su, X., Swamy, V., Neshaei, S. P., Rietsche, R., & Käser, T. (2023). Unraveling Downstream Gender Bias from Large Language Models: A Study on AI Educational Writing Assistance. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2311.03311>.

Wennerås, C., & Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387(6631), 341–343. <https://doi.org/10.1038/387341a0>.

Wolfe, J. (2024). What educational psychology can teach us about providing feedback to Black students. *College Composition and Communication*, 75(4), 759–783. <https://doi.org/10.58680/cc2024754759>.



Sei oder nicht sei? Eine Untersuchung zur Funktion des Konjunktivs bei der schriftlichen indirekten Redewiedergabe

Isabella Kieres, Eric Andreas Kunz, Jonas Schmutzer

Abstract:

Intertextuelle Bezüge in Form von indirekten Redewiedergaben sind ein zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Texte. Dabei ist umstritten, ob der Konjunktiv und der Indikativ in der indirekten Rede dieselbe Funktion erfüllen („Differenz-“ vs. „Äquivalenzthese“). Die vorliegende Studie untersucht diese Frage mit Blick auf die Sprachverwendung von Schüler:innen. Wegleitend sind die Forschungsfragen, wie viele Schüler:innen bei der indirekten Redewiedergabe eher dazu tendieren, den Konjunktiv zu verwenden, wenn sie dem Inhalt der wiederzugebenden Aussage nicht zustimmen, sowie die Frage, inwiefern Schüler:innen einen Bedeutungsunterschied zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv in der indirekten Rede wahrnehmen. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine empirische Erhebung in vier Gymnasialklassen durchgeführt (n = 77). Im ersten Teil sollten die Schüler:innen polarisierende Aussagen in die indirekte Rede umformen und angeben, ob sie dem Inhalt zustimmen. Die Auswertung ergab, dass nur 29 % der Schüler:innen häufiger den Konjunktiv verwendeten, wenn sie dem Inhalt nicht zustimmten. Im zweiten Teil wurde den Teilnehmenden ein Minimalpaar aus zwei indirekten Redewiedergaben vorgelegt, die sich ausschließlich im Modus unterschieden. Der Großteil der Schüler:innen erkannte hier einen Bedeutungsunterschied und erklärte diesen im Sinne der Differenzthese. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Unterscheidung zwischen rezeptivem und produktivem Sprachgebrauch in der Debatte um die Differenz- und Äquivalenzthese relevant sein könnte.

Empfohlene Zitierweise:

Kieres, I., Kunz, E. A., & Schmutzer J. (2026): Sei oder nicht sei? Eine Untersuchung zur Funktion des Konjunktivs bei der schriftlichen indirekten Redewiedergabe. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 14, 118-131. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.261417>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

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

ISSN: 2709-3778

Sei oder nicht sei? Eine Untersuchung zur Funktion des Konjunktivs bei der schriftlichen indirekten Redewiedergabe

Isabella Kieres, Eric Andreas Kunz, Jonas Schmutzer

Einleitung

Wer wissenschaftlich schreibt, gliedert sich in ein Netz aus bereits existierenden Texten ein. Cathrine Fabricius-Hansen (2019, 1) und Martin Steinseifer (2019, 178) heben Intertextualität daher als zentrales Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion hervor. Entscheidend ist dabei, Bezüge auf andere Texte nachvollziehbar und transparent auszuweisen. Steinseifer versteht diese explizite Markierung von Fremdbezügen als konstitutiv für wissenschaftliches Schreiben und verwendet hierfür den Begriff „explizite Intertextualität“ (2019, 178).

Nun gibt es mehrere Möglichkeiten, an andere Autor:innen anzuknüpfen. Man kann ihre Aussagen paraphrasieren oder mithilfe von direkten Zitaten wiedergeben. Darüber hinaus bietet sich die indirekte Redewiedergabe als Form der Bezugnahme an. Bei dieser Form stellt sich die Frage der Moduswahl. Ob Konjunktiv und Indikativ in der indirekten Redewiedergabe bedeutungsgleich wirken („Äquivalenzthese“), oder doch unterschiedliche Botschaften transportieren („Differenzthese“), ist Gegenstand akademischer Debatten (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105).

So stellt sich die Frage, an welchen Normen sich Schreibende orientieren sollen, wenn die Moduswahl in der indirekten Redewiedergabe wissenschaftlich nicht eindeutig geklärt ist. Um sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, bietet sich die Schule als Untersuchungsort an, da sie gesellschaftlich als zentraler Ort der Vermittlung und Reproduktion sprachlicher Normen fungiert (Davies & Langer, 2014, 299). Die Sprachverwendung von Schüler:innen ist darüber hinaus in Anbetracht der Tatsache interessant, dass es sich bei ihnen um die nächste Generation der wissenschaftlich Schreibenden handelt. Die vorliegende Arbeit geht daher der Frage nach, ob Schüler:innen den Konjunktiv in der indirekten Redewiedergabe als Instrument der persönlichen Abgrenzung gegenüber den indirekt wiedergegebenen Inhalten wahrnehmen und verwenden. Die Ergebnisse könnten unter anderem als Anstoß für die Hochschuldidaktik im Bereich der Schreibwissenschaft Anklang finden.

Theorie

Moduswahl in der indirekten Redewiedergabe

Ulrike Demske (2019, 71) fasst die Besonderheit der indirekten Rede folgendermaßen zusammen: „Während bei der direkten Redewiedergabe die Perspektiven von Erzähler und Figuren nebeneinander auftreten, sind beide Perspektiven bei der indirekten Rede miteinander verschränkt“. Auch Matías Martínez und Michael Scheffel (2019, 55) weisen darauf hin, dass in der indirekten Redewiedergabe zwar jede Aussage wiedergegeben werden kann, jedoch unklar bleibt, ob die zitierte Person auch im gleichen Wortlaut gesprochen hat. Da in dieser Form der Wiedergabe eine „narrative

Instanz“ die fremde Äußerung in die eigene Rede aufnimmt, gehe der „individuelle Stil“ der zitierten Person verloren (Martínez & Scheffel, 2019, 55).

In der vorliegenden Arbeit wird die Bezeichnung „wiedergegebene Aussage“ für die Äußerung der zitierten Person verwendet. Bei dem Beispielsatz „Hannah meint, dass Rauchen schlecht für die Gesundheit ist“ ist die wiedergegebene Aussage also „*Rauchen ist schlecht für die Gesundheit*“. Bei der indirekten Redewiedergabe muss der Modus des Prädikats der wiedergegebenen Aussage gewählt werden. Martínez & Scheffel (2019, 50) verstehen unter „Modus“ „diejenigen Momente des Erzählens, die den Grad an Mittelbarkeit und die Perspektivierung des Erzählten betreffen“. Ihr Verständnis dieses Begriffs ist somit ein etwas anderes als in Grammatiken, in denen für die deutsche Sprache drei Modi unterschieden werden: der Indikativ, der Imperativ und der Konjunktiv (Fandrych & Thurmair, 2021, 47).

Der Indirektheitskonjunktiv ist neben dem Wunschkonjunktiv und dem konditionalen Konjunktiv eine der drei Funktionen des Konjunktivs. Der Indirektheitskonjunktiv bezieht sich auf den Bereich des Rede- und Gedankenberichts und kann die Form des Konjunktivs I und des Konjunktivs II annehmen (Sode, 2023, 9). Demske (2019, 73) nennt den Konjunktiv I als den „unmarkierte[n] Verbmodus“ der indirekten Rede der deutschen Gegenwartssprache. Doch genau die Frage nach der (Un-) Markiertheit des Konjunktivs I ist aktuell im Wandel (Fandrych & Thurmair, 2021, 48). Zwar ist der Indirektheitskonjunktiv in der geschriebenen Standardsprache, etwa in formellen Kontexten und Zeitungstexten, weiterhin präsent, in alltagssprachlichen Kontexten wird er jedoch häufig durch den Indikativ ersetzt (Fandrych & Thurmair, 2021, 52–53). Auch Elke Hentschel und Harald Weydt (2021, 105) betonen in ihrer deskriptiven Grammatik, dass der Indikativ in der indirekten Rede in der aktuellen Umgangssprache häufiger anzutreffen ist als der Konjunktiv. Mittlerweile könnte man folglich wohl eher von den Modi statt von dem Modus der indirekten Redewiedergabe sprechen.

Um die Verwendung des Indirektheitskonjunktivs bei Schüler:innen zu untersuchen, führte Monika Dannerer (2004) eine Längsschnittstudie in einer Unterstufenklasse eines Privatschulsystems für Mädchen „im oberösterreichischen Zentralraum“ durch. Es nahmen 18 Schülerinnen über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg (2000–2003) teil, die die 5., 7. und 8. Schulstufe besuchten. Sie hatten die Aufgabe, eine Bildgeschichte mündlich und schriftlich nachzuerzählen. Dannerer (2004, 40) stellt fest, dass der Indirektheitskonjunktiv vor allem in der 8. Schulstufe verwendet wird. Davor tauchte der Konjunktiv in den Texten der Schülerinnen insbesondere in Modalitätskontexten auf – also als konditionaler Konjunktiv oder Wunschkonjunktiv, um mit Frank Sode (2023, 9) zu sprechen. Die Autorin der Studie macht ferner auf folgenden möglichen Bias aufmerksam: „Es ist [...] nicht auszuschließen, dass die gesteigerte Verwendung des Konjunktivs I in Indirektheitskontexten auf ein durch den Unterricht gefördertes Sprachbewusstsein zurückzuführen ist“ (Dannerer, 2004, 40). Dieser Bias greift möglicherweise auch im ersten Teil der vorliegenden Untersuchung, in welchem Schüler:innen gebeten wurden, Sätze in der indirekten Rede zu produzieren.

Doch wenn es nun zwei Modi der indirekten Redewiedergabe gibt, stellt sich die Frage, aus welcher Motivation der Indikativ bzw. der Konjunktiv gewählt wird, und ob diese beiden Modi dieselbe Funktion erfüllen.

Die Äquivalenz- und Differenzthese

An der Schule, an welcher die empirischen Daten für die vorliegende Untersuchung erhoben wurden (für Details siehe Methodik-Kapitel), wird das Lehrbuch *Vielfach Deutsch* im Deutschunterricht verwendet. In *Vielfach Deutsch 3* (Doubek et al., 2025, 130) sind folgende Regeln zur indirekten Redewiedergabe zu finden: Zunächst wird vermittelt, dass die „wörtliche Rede“ mit einem Gliedsatz und einem Einleitewort indirekt wiedergegeben wird. Weiters schreiben Doubek et al. (2025, 130): „Das Prädikat kann hier in der üblichen Form (Indikativ = Wirklichkeitsform) stehen.“ Später stellen die Autor:innen den Konjunktiv I vor und geben an, dass er in nicht eingeleiteten Gliedsätzen verwendet werden „muss“ (Doubek et al., 2025, 131). In der Zusammenfassung schreiben sie, dass bei eingeleiteten Gliedsätzen sowohl der Indikativ als auch der Konjunktiv stehen können:

„*Fabio berichtet, dass er täglich viele Stunden trainiert/trainiere*“ (Doubek et al., 2025, 131). Auffallend ist hier, dass nicht darauf eingegangen wird, ob der Indikativ und der Konjunktiv in diesen Kontexten dieselbe Funktion erfüllen bzw. dieselbe Bedeutung innehaben oder nicht. Streitfälle rund um die Konjunktivnutzung werden in Doubek et al. (2020, 130–131) nicht erwähnt, obwohl sie in der Fachliteratur vielfach diskutiert werden.

Konkret gehen die Meinungen darüber auseinander, inwiefern der Indikativ und der Konjunktiv in der indirekten Redewiedergabe austauschbar sind. Der Äquivalenzthese zufolge sind der Indikativ und der Indirektheitskonjunktiv „semantisch-pragmatisch gleichbedeutend“ (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105). Laut der Differenzthese drückt der Indirektheitskonjunktiv hingegen „immer einen gewissen Vorbehalt gegenüber der Wahrheit des Wiedergegebenen“ aus, der Indikativ jedoch nicht (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105). Mit anderen Worten: „Es ist umstritten, ob die Faktizität durch den Indirektheitskonjunktiv grundsätzlich aufgehoben wird“ (Fabricius-Hansen et al., 2018, 112). Diese Diskussion soll nun mit Hilfe einer exemplarischen Frage veranschaulicht werden: Handelt es sich bei folgendem Beispiel-Minimalpaar um Propositionen mit derselben Funktion bzw. Bedeutung?

1. *Hannah sagt, dass Rauchen schlecht für die Gesundheit ist.*
2. *Hannah sagt, dass Rauchen schlecht für die Gesundheit sei.*

Vertreter:innen der Äquivalenzthese würden diese Frage bejahen, während sie Vertreter:innen der Differenzthese verneinen würden. Im Folgenden soll ein Einblick in die wissenschaftliche Debatte zu diesem Thema gegeben werden.

Laut Richard Schrodts (2004, 13) ist der Konjunktiv in Objektsätzen, die sich auf einen Hauptsatz mit Aussageverb beziehen, eigentlich „redundant“. Dies liegt daran, dass Aussageverben zu den nonfaktiven Verben zählen und sich dadurch auszeichnen, dass der Aussageinhalt, den sie transportieren, nicht der Wirklichkeit entsprechen muss. Diese „Unsicherheit im Realitätsbezug“ würde also bereits durch das Hauptsatzprädikat markiert werden. Schrodts (2004, 14) weist darauf hin, dass der Indikativ in Nebensätzen der indirekten Rede möglich ist, sofern der syntaktische Zusammenhang der Redewiedergabe bereits auf andere Weise kenntlich gemacht wird. Die Verwendung des Konjunktivs in Verbindung mit einem nonfaktiven Verb betrachtet er demgegenüber als typisch für die geschriebene Sprache (Schrodts, 2004, 13–14).

Auch Demske (2019, 74) knüpft an die Äquivalenzthese an, indem sie meint, dass der Konjunktiv und der Indikativ bei nonfaktiven Verben wie zum Beispiel „glauben“ ausgetauscht werden können, ohne, dass sich die Bedeutung verändert. Der Konjunktiv dient der Autorin zufolge in erster Linie dazu, die Indirektheit der wiedergegebenen Aussage zu markieren. Er signalisiert demnach nicht, dass der wiedergegebene Sachverhalt als nicht-faktisch einzustufen wäre. Demske (2019, 98) untersucht darüber hinaus die diachrone Entwicklung des Modusgebrauchs und zeigt, dass sich die indirekte Redewiedergabe erst im 17. Jahrhundert festigte. In diesem Zusammenhang gewann auch die Perspektive der:des Erzählers:in zunehmend an Bedeutung. Unter Bezugnahme auf Traugott (1989) deutet Demske diese Entwicklung als Prozess der Subjektivierung: Wiedergegebene Rede wird demnach immer stärker in die Erzähler:innenperspektive eingebunden, sodass die Proposition nicht mehr unabhängig, sondern in Bezug auf die:den Erzähler:in interpretiert wird (Demske, 2019, 98). Steinseifer (2019, S. 179) diagnostiziert für die Formen der Redewiedergabe ein grundlegendes Spannungsverhältnis: Einerseits kann die wiedergegebene Aussage als fremde Äußerung hervorgehoben werden, andererseits kann ihr Inhalt in den eigenen Textzusammenhang integriert und angeeignet werden. Man kann den Autoren als Vertreter der Differenzthese verstehen, da er anzweifelt, dass „der Konjunktiv im Referatskontext allein die Indirektheit der Wiedergabe“ anzeigt. Er postuliert eine „textpragmatische Interpretation“ des Indirektheitskonjunktivs (Steinseifer, 2019, 208-209):

Die textpragmatische Interpretation gerät [...] in Widerspruch nicht nur zur schulischen Tradition, die Konjunktivverwendung in der indirekten Rede zur Norm macht, sondern auch zu grammatischen Vorschlägen, den Konjunktiv als Normalmodus der indirekten Rede mit der Begründung anzusehen, dieser müsse zwar nicht immer, könne aber immer gewählt werden und sei niemals falsch. Falsch ist die Wahl vielleicht nicht, aber sie kann unangemessen sein, weil der Konjunktiv in Referierkontexten eben nicht allein ein Markierungsmittel der Wiedergabe ist, sondern mit der epistemischen Qualifizierung des Wiedergegebenen interagiert.

Ferner meint Steinseifer (2019, 209), dass es vielversprechend sein könnte, zu untersuchen, wie die Fähigkeit erworben wird, die unterschiedlichen Wiedergabearten in verschiedenen Kontexten „funktional angemessen“ zu nutzen. Dabei unterstreicht er, analog zu Dannerer (2004, 40), dass die Aneignung der indirekten Redewiedergabe stark durch die Schule geprägt wird (Steinseifer, 2019, 209). Auf Basis dieser Überlegungen wurde in der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, Daten zu generieren, auf deren Basis sich Evidenz für die Differenzthese anhand der Sprachnutzung von Schüler:innen ergeben könnte. Ausgangspunkt ist die Annahme eines Sprachwandels (Fandrych & Thurmair, 2021, 48; Hentschel & Weydt, 2021, 105), der dazu führt, dass der Konjunktiv nicht mehr als einziger Modus der indirekten Rede verwendet werden muss und daher, so die Annahme dieser Arbeit, im Gebrauch zunehmend dort salient wird, wo Distanzierung von dem Referierten markiert werden soll. Die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit lauten wie folgt:

1. Wie hoch ist der Anteil der Schüler:innen, welche bei der indirekten Redewiedergabe eher dazu tendieren, den Konjunktiv zu verwenden, wenn sie dem Inhalt des Referierten nicht zustimmen?

2. Nehmen Schüler:innen einen Bedeutungsunterschied zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv in der indirekten Rede wahr?

Methodik

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein Fragebogen konzipiert, welcher anschließend von österreichischen Schüler:innen der Sekundarstufe ausgefüllt wurde. Es handelte sich dabei um Schüler:innen aus zwei vierten und zwei fünften Klassen eines niederösterreichischen Gymnasiums, also um jeweils zwei Klassen der achten und neunten Schulstufen. Die Erhebungen ließen sich an dieser Schule gut organisieren, da einer der Autor:innen (Eric Kunz) an dieser Schule unterrichtet. Die Jahrgangsstufen wurden gewählt, da davon auszugehen ist, dass sowohl Konjunktiv, als auch die indirekte Rede bereits explizit im Unterricht behandelt wurden, und darüber hinaus ausreichendes Reflexionsvermögen erwartbar ist, das nötig ist, um die für die Teilnahme erforderlichen moralischen Positionierungen vornehmen zu können. Durchgeführt wurden die Erhebungen von zwei der Autor:innen des vorliegenden Artikels (Isabella Kieres und Eric Kunz). Hierbei war in jeder Klasse eine zuständige Lehrperson anwesend: die erste Erhebung wurde in einer der von Eric Kunz unterrichteten Klassen durchgeführt, in der zweiten und dritten Erhebung wurde er als Supplier-Lehrkraft eingesetzt und in der vierten Erhebung war die jeweilige Fachlehrkraft während der Erhebung anwesend, ohne aber inhaltlich zu intervenieren. Insgesamt beläuft sich die Anzahl der Teilnehmer:innen auf 79, allerdings wurden zwei Schüler:innen in der folgenden Analyse nicht berücksichtigt, da ihre Antworten nicht eindeutig auswertbar waren bzw. die Fragebögen nicht korrekt ausgefüllt wurden ($n=77$).

Der Fragebogen setzt sich aus einem quantitativen Teil, welcher Forschungsfrage 1 beantwortet, und einem qualitativen Teil, welcher sich mit Forschungsfrage 2 befasst, zusammen. Der quantitative Teil des Fragebogens besteht aus 12 Items. Jedes dieser Items präsentiert den Schüler:innen eine Aussage, welche in Form einer direkten Rede formuliert wurde. Die Aufgabe der Schüler:innen besteht nun aus zwei Schritten: Im ersten Schritt geben die Schüler:innen anhand einer vierstufigen Likert-Skala an, inwiefern sie der Aussage, die sie indirekt wiedergeben sollen, inhaltlich zustimmen. Es wurde eine gerade Anzahl an Skalenstufen gewählt und bewusst keine neutrale Option hinzugefügt, um eine Positionierung erforderlich zu machen.¹

Im zweiten Schritt werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, die ihnen präsentierte direkte Rede eigenständig in Form einer indirekten Rede wiederzugeben. Dieses zweischrittige Aufgabenformat ermöglicht es, nachzuvollziehen, ob ein Zusammenhang zwischen selbstangegebenen Zustimmungswerten und der Nutzung des Indirektheitskonjunktivs beim Bilden der indirekten Rede besteht. Im Folgenden wird ein Beispielitem angeführt:

¹ Diese Likert-Skala wird in der Auswertung als binäre Variable behandelt (für Details siehe S. 10). Um zu vermeiden, dass sich Schüler:innen ihrer Positionierung enthalten, weil ihre persönliche Beurteilung einer bestimmten Aussage weder einer vollständigen Zustimmung, noch einer vollständigen Ablehnung entspricht, wurde sich dennoch für eine vierstufige Skala entschieden, die moderate Positionierungen ermöglicht.

Aussage 1:

Amina: „Ich darf selbst bestimmen, ob ich religiös bin.“

Ich stimme sehr zu	Ich stimme eher zu	Ich stimme eher nicht zu	Ich stimme gar nicht zu

Indirekte Rede:

Inhaltlich basieren die Aussagen der direkten Reden auf Artikeln der universellen Kinderrechte, wie sie von den Vereinten Nationen im Jahr 1989 festgesetzt wurden (Deutsches Komitee für UNICEF e. V., 2022). Zur Überprüfung der Differenzthese sind Statements nötig, welchen die Schüler:innen mutmaßlich nicht zustimmen würden. Die Hälfte der Aussagen drückt daher eine Meinung aus, welche mit dem jeweiligen Artikel der Kinderrechtskonvention konform ist, während die andere Hälfte den entsprechenden Artikeln klar widerspricht. Somit hat jedes Zitat auch ein Gegenstück, sodass für jeden behandelten Artikel jeweils ein konformes und ein explizit widersprechendes Zitat existiert. Daher ist anzunehmen, dass für jede teilnehmende Person sechs Aussagen vorliegen, denen sie zustimmt, und sechs weitere, denen sie nicht zustimmt. Der Fokus auf Kinderrechte wurde aus zwei Gründen gewählt: Erstens auf Basis der Annahme, dass stark positiv bzw. negativ konnotierte Aussagen eher eine emotionale Reaktion, und in weiterer Folge eine eindeutige persönliche Positionierung auslösen würden, als wertneutrale Aussagen. Statements, welche international geltende Universalrechte ausdrücken, bzw. diesen explizit widersprechen, bieten einen Rahmen, der diese Funktion erfüllt. Von allen in Frage kommenden Dokumenten fiel die Wahl auf die Kinderrechtskonvention (Deutsches Komitee für UNICEF e. V., 2022), da diese zusätzlich auch akute Relevanz und Nähe zur Lebenswelt der Schüler:innen herstellt. Im Gegensatz dazu fallen andere in Frage kommende Dokumente, wie etwa die Erklärung der allgemeinen Menschenrechte, oft eher abstrakt aus, wodurch sie schwieriger zu interpretieren sein können und daher vielleicht nicht geeignet wären, systematische Positionierungen von Seiten der Schüler:innen hervorzurufen.

Die Anordnung der Items erfolgte anhand einer Blocking-Prozedur (Ionin, 2011, 42). Somit besteht der quantitative Teil des Fragebogens aus zwei „Blöcken“. In jedem Block sind gleich viele kinderrechtskonforme und kinderrechtswidrige Items enthalten, und jeder der behandelten Artikel kommt in jedem der beiden Blöcke nur einmal vor. Innerhalb der jeweiligen Blöcke wurde die Reihenfolge der Items randomisiert. Aufgrund dieser Blocking-Prozedur kann eine gewisse Zufälligkeit in der Reihenfolge gewährleistet werden, während sichergestellt wird, dass es nicht zu Häufungen thematisch ähnlicher Items oder kinderrechtskonformer bzw. -widriger Items kommt. Sprachlich wurde bei der Formulierung der Aussagen darauf geachtet, dass die Verben im Indikativ und Konjunktiv

nicht homograph sind, damit klar ersichtlich ist, ob Konjunktiv- oder Indikativnutzung vorliegt.²

Ausgewertet wurde der quantitative Teil wie folgt: Für jede Aussage jeder Person wird festgestellt, ob Zustimmung oder Nichtzustimmung besteht, indem die vierstufige Likert-Skala als binäre Variable behandelt wird, wobei Stufen 1 (Ich stimme sehr zu) und 2 (Ich stimme eher zu) als Zustimmung gewertet werden, Stufen 3 (ich stimme eher nicht zu) und 4 (ich stimme gar nicht zu) als Nichtzustimmung. Zusätzlich wird bestimmt, ob für die Bildung der indirekten Rede im jeweiligen Beispiel der Konjunktiv in der wiedergegebenen Aussage verwendet wurde, oder nicht. Anschließend wird berechnet, ob es für diese Person zutrifft, dass in Fällen der Nichtzustimmung bei einem höheren Anteil der Antworten zum Konjunktiv gegriffen wird, als bei Zustimmung.³ So lässt sich aus diesen Daten ermitteln, wie hoch der Anteil der Schüler:innen ausfällt, der bei Nichtzustimmung, im Vergleich zu den Zustimmungsfällen, erhöhte Konjunktivnutzung aufweist.

Der qualitative Teil des Fragebogens besteht aus einer offenen Frage, durch welche festgestellt werden soll, inwiefern die Schüler:innen einen Bedeutungsunterschied zwischen Indirektheitskonjunktiv und Indikativ wahrnehmen. Die folgende Frage wurde gestellt:

B) Offene Frage

Erläutere kurz, ob es in folgenden beiden Sätzen einen Unterschied in der Bedeutung gibt!

- 1) Hannah meint, dass Rauchen schlecht für die Gesundheit ist.
- 2) Hannah meint, dass Rauchen schlecht für die Gesundheit sei.

Meine Antwort:

Damit der qualitative Teil den Teilnehmer:innen nicht vorwegnimmt, dass der Fokus der Studie auf ihrer Konjunktivnutzung liegt, wurde bei der Durchführung der Studie zuerst der quantitative Teil ausgegeben. Erst nach der Fertigstellung der Umformung der gegebenen Aussagen in die indirekte Rede, wurde den Schüler:innen der qualitative Teil ausgehändigt.

Ausgewertet wurde dieser Teil der Erhebung anhand der zweiten Form der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 92-109), der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2010, 98). Auf Basis der Differenz- und Äquivalenzthese als vorläufige Strukturierungsdimensionen konnten im Zuge einer iterativen Kategorienbildung schlussendlich vier Kategorien definiert werden, in welche sich alle Schüler:innenantworten einteilen lassen.

² Da die Homographie der beiden Modi bei Item 8 erst nach Erstellung des Fragebogens bemerkt wurde, wurden dieses Item und das korrespondierende Gegenstück (Item 3) nicht in der Analyse berücksichtigt.

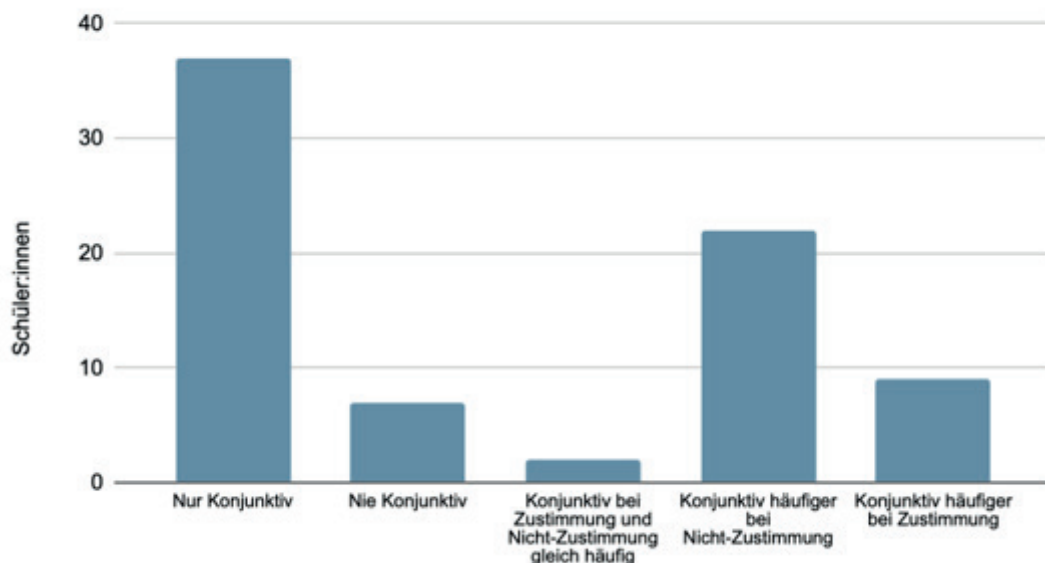
³ Dies würde z.B. auf eine Person zutreffen, die bei der Umformung von Aussagen, denen sie nicht zustimmt, in 60% der Fälle den Konjunktiv verwendet, aber nur in 20% der Fälle bei Aussagen, denen sie zustimmt. Auf eine Person, die in 100% der Zustimmungsfälle, aber bloß in 80% der Nichtzustimmungsfälle den Konjunktiv verwendet, trifft dies nicht zu.

Ergebnisse

Im Zuge der Analyse des quantitativen Teils stellte sich heraus, dass 44 Schüler:innen, also mehr als die Hälfte aller Teilnehmenden (57%), bei der Umformung aller Aussagen konstant denselben Modus verwendeten. Hierbei verwendeten 37 (48%) der Schüler:innen ausschließlich den Konjunktiv, während sieben (9%) immer den Indikativ benutzten. Somit liegt bereits durch diese Zahlen nahe, dass für die Mehrheit der Teilnehmenden der Inhalt der wiederzugebenden Aussage keine Auswirkung auf ihre Moduswahl hat.

Allerdings lässt sich bei den restlichen 33 Schüler:innen, welche sowohl auf den Konjunktiv als auch auf den Indikativ zurückgriffen, eine leichte Tendenz zu erhöhter Konjunktivnutzung bei Nichtzustimmung beobachten: Bei 22 Schüler:innen (29%) wurde der Konjunktiv bei Nichtzustimmung häufiger gewählt, als bei Zustimmung, während das Gegenteil (erhöhte Konjunktivnutzung bei Zustimmung) nur bei neun Schüler:innen (12%) zu verzeichnen ist. An dieser Stelle soll angemerkt sein, dass es sich bei den meisten dieser Fälle um Schüler:innen handelt, welche den Konjunktiv bei Nichtzustimmung in allen Fällen, und bei Zustimmung in vier von fünf Fällen benutzten - Nur zwei Schüler:innen produzierten systematisch den Konjunktiv in Fällen der Nichtzustimmung und den Indikativ bei Zustimmung. Weitere zwei Schüler:innen (3%) benutzten den Konjunktiv bei Zustimmung und Nichtzustimmung in exakt gleichem Maß. Das folgende Diagramm veranschaulicht diese Ergebnisse in kompakter Form:

Konjunktivnutzung der Schüler:innen



Im Zuge der Analyse des qualitativen Teils anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, 92-109) wurden die Schüler:innenantworten folgenden vier Kategorien zugeteilt:

- A. Differenzthese
- B. Kein Bedeutungsunterschied
- C. Grammatik
- D. Temporale Unterscheidung

Kategorie A beinhaltet alle Antworten, welche sich zu einem Bedeutungsunterschied zwischen den Sätzen des Minimalpaars im Sinne eines unterschiedlichen Grades an Faktizität bekennen, also die Kernaussage der Differenzthese wiedergeben (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105). Diese Kategorie macht rund 62% aller Antworten aus. Im folgenden werden einige Beispiele von besonders bemerkenswerten Schüler:innenantworten dieser Kategorie gelistet:

- “Beim ersten Satz ist Hannah von ihrer Aussage überzeugt und beim zweiten Satz glaubt sie es nur.”
- “Beim zweiten Satz ist sie sich sicher dass es 100% schelcht [sic!] für die Gesundheit ist, aber beim zweiten Satz ist es nur wahrscheinlich schlecht“
- “Ja, weil im ersten Satz ist man sich sicher, dass diese Aussagen so stimmt [sic!], was im zweiten Satz nicht der Fall ist.“

Kategorie B wurden alle Antworten zugeordnet, welche angeben, zwischen den beiden Sätzen des Minimalpaars bestehe kein Bedeutungsunterschied. Diese Antworten belaufen sich auf 27% aller Antworten. Diese Kategorie an Antworten stimmt mit der Äquivalenzthese (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105) überein. Hier einige Beispiele:

- “Beide Sätze besagen eindeutig, dass Rauchen schädlich ist. Die Sätze unterscheiden sich nicht durch Wörter, oder Satzbau, jedoch kann man sie mit Kontexten oder Betonungen verändern. Verändern kann man aber nicht die Grundaussage beider Sätze”
- “Nein denn beide meinen immernoch dasselbe.”

Kategorie C setzt sich aus allen Antworten zusammen, die sich ausschließlich auf explizite Grammatik bzw. grammatikalische Form beziehen, ohne auf einen inhaltlichen Bedeutungsunterschied einzugehen.⁴ Diese Kategorie macht insgesamt 9% aller Antworten aus. Im folgenden werden einige Beispiele angeführt:

- “Nein, es ist nur etwas Grammatisches.”
- “Ich behaupte, dass der einzige Unterschied ist, dass ein Satz indirekt dargestellt wird. Aber eigentlich haben sie die gleiche Bedeutung.”
- “Ja, es gibt einen Unterschied, und zwar steht der 2. Satz im Konjunktiv, was ein typisches Zeichen einer Indirekten Rede ist.”

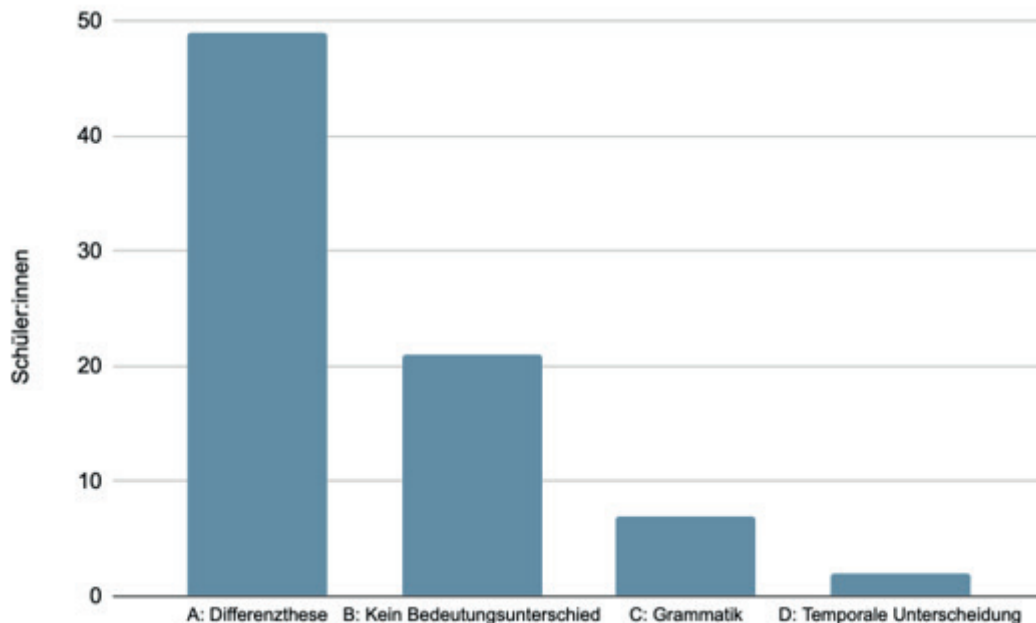
Kategorie D beinhaltet jene Antworten, die einen inhaltlichen Bedeutungsunterschied im Minimalpaar zu erkennen meinen, diesen aber nicht im Sinne der Differenzthese zum Ausdruck bringen. Somit wird also sowohl der Differenz- als auch der Äquivalenzthese (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105) explizit widersprochen. Konkret betrifft dies nur die folgenden beiden Antworten (3%), wobei bemerkenswert erscheint, dass beide einen temporalen Erklärungsansatz wählen:

- “Bei 2) geht es mehr in die Vergangenheit.”

⁴ Hierbei wird nicht unterschieden, ob die Schüler:innen angeben, dies als Bedeutungsunterschied wahrzunehmen, oder nicht - wann immer eine Antwort ausschließlich auf die grammatikalische Form Bezug nimmt, ohne die inhaltliche Dimension des Bedeutungsunterschiedes zu erläutern, wurde sie dieser Kategorie zugeordnet.

- “Bei dem ersten Satz ist das wahrscheinlich im Moment gemeint das [sic!] jemand jetzt raucht und zu irgendwem sagt und beim zweiten Satz, dass sie es allgemein immer schlecht findet auch wenn im Moment niemand raucht.”

Im folgenden Diagramm wird die Anzahl an Antworten, die jeder der vier Kategorien zugeordnet werden kann, zusammenfassend visualisiert:



Interpretation und Diskussion

Besonders auffallend erscheint vor allem, dass der Großteil aller Teilnehmer:innen über den gesamten quantitativen Teil der Erhebung hinweg denselben Modus verwendete. Dabei überwiegt in hohem Maß der Konjunktiv: 48% aller Schüler:innen benutzten diesen beim Formulieren jeder indirekten Rede. Dies könnte als Widerspruch zur Differenzthese, bzw. als Evidenz für die Äquivalenzthese (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105) gewertet werden, da die inhaltliche Positionierung dieser Schüler:innen ihre Moduswahl nicht beeinflusste. Andererseits kann dies, wie auch Dannerer (2004, 40) und Steinseifer (2019, 209) anmerken, schlicht daran liegen, dass die Schüler:innen den Indirektheitskonjunktiv mit dem Unterrichtskontext assoziieren. Für diese Interpretation spricht auch, dass sich bei jenen Schüler:innen, deren Moduswahl variierte, eine Tendenz zu erhöhter Konjunktivnutzung bei Nichtzustimmung feststellen ließ: Bei 29% aller Teilnehmer:innen war dies der Fall, wobei das Gegenteil nur bei 12% aller Teilnehmer:innen zutraf. Hierbei ist allerdings wichtig zu berücksichtigen, dass die Konjunktivnutzung bei Nichtzustimmung selbst bei jenen 29%, die in diesen Fällen zu erhöhter Konjunktivnutzung tendieren, in der Regel nur leicht erhöht ausfällt: Nur bei zwei Schüler:innen konnte systematische Unterscheidung zwischen Indikativ und Konjunktiv im Sinne der Differenzthese festgestellt werden.

Die eben genannten Analysen können durch die Ergebnisse des qualitativen Teils kontrastiert werden. Hier geben 62% aller Schüler:innen an, einen Bedeutungsunterschied im Sinne eines

unterschiedlichen Grades an Faktizität zwischen den beiden Sätzen des Minimalpaars zu erkennen, was als Evidenz für die Differenzthese (Fabricius-Hansen et al., 2018, 105) gewertet werden könnte. Allerdings ist dieser Wert weit höher als der Anteil an Schüler:innen, welche den Konjunktiv im quantitativen Teil der Erhebung auch auf diese Weise nutzten.⁵ Ein möglicher Erklärungsansatz für diese scheinbare Diskrepanz könnte in der Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten liegen: Während die Schüler:innen im quantitativen Teil selbstständig indirekte Reden produzierten, wurde ihnen im qualitativen Teil ein Minimalpaar vorgelegt, welches sie rezeptiv aufnahmen und anschließend beurteilten. Für diesen Ansatz spricht ebenfalls, dass das Schulbuch der Teilnehmer:innenklassen in der nicht eingeleiteten indirekten Redewiedergabe nur den Konjunktiv erlaubt. In der indirekten Redewiedergabe, die mit „dass“ eingeleitet wird, wird zwar auch der Indikativ akzeptiert, doch die Möglichkeit eines Bedeutungsunterschiedes der beiden Formen wird nicht erwähnt (Doubek et al., 2025, 130–131). Da der Konjunktiv laut dem Schulbuch in jeder indirekten Rede verwendet werden kann, der Indikativ jedoch nur in gewissen Fällen, ist es möglich, dass Schüler:innen vordergründig an den Konjunktiv denken, wenn sie eine indirekte Rede bilden sollen, um präskriptiven Richtlinien zu entsprechen. Dabei ist es allerdings denkbar, dass ihr rezeptives Verständnis der beiden Varianten durch die Vorgaben des Schulbuchs nicht beeinflusst wird.

Die Ergebnisse zeigen eine gewisse Asymmetrie zwischen Rezeption und Produktion auf: Während in den offenen Antworten ein Großteil der Schüler:innen angibt, einen Bedeutungs- bzw. Funktionsunterschied zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv in der indirekten Rede zu erkennen, zeigt sich dieser Unterschied in der produktiven Umformungsaufgabe nur eingeschränkt. In Anbetracht dieser Überlegungen stellt sich nun die Frage, ob in zukünftigen Untersuchungen in Bezug auf die Differenz- bzw. Äquivalenzthese stärker berücksichtigt werden sollte, ob man von rezeptiven oder produktiven Sprachfähigkeiten spricht.

Conclusio

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass der Anteil der Schüler:innen, welche bei der indirekten Redewiedergabe eher dazu tendieren, den Konjunktiv zu verwenden, wenn sie dem Inhalt der wiederzugebenden Aussage nicht zustimmen, im quantitativen Teil dieser Studie bei nur etwa 29% der Schüler:innen liegt. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass 48% der Schüler:innen bei allen Aussagen, und weitere 9% bei keinen Aussagen den Konjunktiv zur Bildung der indirekten Rede nutzten. Bei jenen Schüler:innen, deren Moduswahl innerhalb des Testbogens variiert, konnte also dennoch eine leichte Tendenz zur Konjunktivnutzung bei Aussagen, denen sie nicht zustimmen, festgestellt werden. Bei der offenen Frage im qualitativen Teil der Erhebung gaben 62% der Schüler:innen an, einen Bedeutungsunterschied im Sinne der Differenzthese zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv in der indirekten Rede wahrzunehmen, während 27% keinen Bedeutungsunterschied erkannten, und 9% der Schüler:innen einen bloßen Unterschied in grammatikalischer Form, nicht jedoch auf

⁵ Eine weiterführende Analyse ergab, dass mehr als die Hälfte der Schüler:innen, deren Antwort Kategorie A zugeordnet wurde, bei jedem einzelnen Item des quantitativen Teils den Konjunktiv verwendete, während nur 11 dieser Schüler:innen, also grob ein Fünftel dieses Subsets, erhöhte Konjunktivnutzung bei Nichtzustimmung aufwiesen.

Bedeutungsebene erläuterten. Bloß zwei Schüler:innen beschrieben einen Bedeutungsunterschied zwischen den beiden Sätzen des Minimalpaars, der sich nicht mit der Differenzthese deckt, interessanterweise wählten beide einen temporalen Erklärungsansatz.

Setzt man diese Erkenntnisse zueinander in Beziehung, zeigt sich, dass vom Großteil der Schüler:innen rezeptiv ein Funktions- bzw. Bedeutungsunterschied zwischen Konjunktiv und Indikativ in der indirekten Rede erkannt wird, der sich produktiv jedoch nur in manchen Fällen manifestiert. Zukünftige Forschung könnte die Konjunktivnutzung erwachsener Teilnehmer:innen untersuchen, deren schulische Grammatikvermittlung bereits weiter zurückliegt, wodurch sie mutmaßlich weniger stark von expliziten, präskriptiven Grammatikregeln beeinflusst sein dürften. Darüber hinaus könnte es vielversprechend sein, die Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten in der Debatte rund um die Differenz- und Äquivalenzthese stärker zu berücksichtigen. Außerdem bietet es sich an, die Debatte rund um die Funktion des Indirektheitskonjunktivs bei der Didaktik des (wissenschaftlichen) Schreibens transparent zu machen und gegebenenfalls explizit auf den möglichen Bedeutungsunterschied einzugehen.

Literaturverzeichnis

Dannerer, M. (2004). Können Kinder keinen Konjunktiv? Eine empirische Untersuchung mündlicher und schriftlicher Erzählungen. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 28(4), 29–40.

Davies, W. V., & Langer, N. (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: Das Dilemma der Lehrenden. In A. Plewnia & A. Witt (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Jahrbuch 2013 des Instituts für Deutsche Sprache* (S. 299–322). De Gruyter.

Demske, U. (2019). Zur Autonomie indirekter Redewiedergabe – Eine diachrone Perspektive. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 47(1), 70–101. <https://doi.org/10.1515/zgl-2019-0003>

Deutsches Komitee für UNICEF e. V. (2022). UN-Konvention über die Rechte des Kindes [PDF]. <https://www.unicef.de/194402/data/77afdd9d17e246129b04e8aef70a01ab>

Doubek, M., Schimpl, K., Schönleitner, R., Wurzinger, W., & Ziepl, S. (2025). *Vielfach Deutsch 3*. ÖBV.

Fabricsius-Hansen, C. (2019). Redewiedergabe reloaded? *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 47(1), 1–27. <https://doi.org/10.1515/zgl-2019-0001>

Fabricsius-Hansen, C., Solfeld, K., & Pitz, A. (2018). *Der Konjunktiv: Formen und Spielräume*. Stauffenburg.

Fandrych, C., & Thurmair, M. (2021). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung (Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2)*. Erich Schmidt.

Hentschel, E., & Weydt, H. (2021). *Handbuch der deutschen Grammatik* (5. Aufl.). Walter de Gruyter.

Ionin, T. (2011). Formal theory-based methodologies. In A. Mackey & S. M. Gass (Hrsg.), *Research methods in second language acquisition. A practical guide* (S. 30–52). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch3>

Martínez, M., & Scheffel, M. (2019). *Einführung in die Erzähltheorie* (11., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). C. H. Beck.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Beltz.

Schrodt, R. (2004). Der Konjunktiv. Eine unendliche Geschichte. Informationen zur Deutschdidaktik, 28(4), 8–16.

Sode, F. (2023). Der deutsche Indirektheitskonjunktiv: Semantik und Pragmatik. De Gruyter.

Steinseifer, M. (2019). Funktionen, Konstellationen und Mittel der Wiedergabe – Ein dreidimensionales textpragmatisches Modell. Zeitschrift für germanistische Linguistik, 47(1), 177–215. <https://doi.org/10.1515/zgl-2019-0006>

Traugott, E. C. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change. Language, 65, 31–55.

zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung 14(2026)

ISSN 2709-3778