

Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung

Brigitte Römmer-Nossek, Erika Unterpertinger & Frano P. Rismundo

Einleitung

Wissenschaftliche Schreibprojekte verlangen permanent Entscheidungen: vom Thema und seiner Eingrenzung zur Forschungsfrage über die Literaturauswahl, den Aufbau und die Argumentationslinie bis zum Schreiben, in dem häufig ein Ringen um die Aussage und ein Ringen mit der Wissenschaftssprache zusammenkommen. Auf all diesen Ebenen manifestiert sich die eigene Position in Bezug auf die Theorien und Forschungen anderer und die Kontextualisierung eigener Überlegungen und Forschung. Spätestens beim Schreiben der Masterarbeit wird von den meisten Studierenden erwartet, dass sie „wissen, was sie tun“. In der Schreibforschung und -didaktik wird das beschriebene Entwicklungsfeld häufig als Entwickeln der eigenen Stimme (Elbow/Belanoff 2002), eines eigenen Standpunktes (Hyland 2008) oder in Bezug auf die Verwendung des „Ich“ (Steinhoff 2007b; Grgensohn 2008) thematisiert. Im Zentrum dieser Ansätze steht das Individuum bzw. die Positionierung eines Textes im Rahmen eines Diskurses. In Anbetracht dessen ist es erstaunlich, dass die Rolle von Wissen für wissenschaftliches Schreiben und die Eigenschaften *wissenschaftlichen* Wissens und die Konsequenzen für die akademische (Schreib-)Sozialisation der Studierenden in der theoretischen Auseinandersetzung einen blinden Fleck darstellt.

Aufgrund dessen stellt sich die Frage, wie die Charakteristika wissenschaftlichen Wissens den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen beeinflussen. Auf Basis der Hypothese, dass die Eigenschaften *wissenschaftlichen* Wissens den Erwerb *wissenschaftlicher* Schreibkompetenzen beeinflussen, wird im theoretischen Teil dieses Artikels argumentiert, dass Studierende im Verlauf ihrer akademischen (Schreib-)Sozialisation von Wissensempfänger*innen zu Wissensproduzent*innen werden. Damit geht eine Entwicklung der *personal epistemology* (persönliche Erkenntnistheorie, Überzeugungen zum Entstehen und zur Gültigkeit von Wissen) einher, die einerseits durch Schreibaufgaben gefördert wird, sich andererseits in ihren Schreibprozessen und/oder Texten zeigt. Während die Theorie auf Teilen der Dissertation von Römmer-Nossek (2017) basiert, werden im empirischen Teil dieses Artikels erste Ergebnisse einer explorativen Studie präsentiert. In ihrem Rahmen haben wir Studierende unterschiedlicher Studienlevels in Fokusgruppen zu ihren Wissensbegriffen und Schreibprozessen befragt.

Eine Rolle für die Eigenschaften wissenschaftlichen Wissens in wissenschaftlichen Schreibprozessen

Wissen in kognitiven Prozessmodellen

Eines der meistzitierten Modelle für Schreiben als kognitiven Prozess ist das von Hayes und Flower (1980) bzw. die Weiterentwicklung des Modells durch Hayes (1996).¹ Wissen ist in diesen Modellen im Langzeitgedächtnis verortet und umfasst Wissen über Thema, Sprache, Genre und *task schemes*. Flower und Hayes (1980) beschreiben Wissen als eine Ressource, die unproblematisch ist, solange sie organisiert ist; ansonsten kostet sie Zeit (Flower/Hayes 1980: 34). Darüber hinaus gehen sie nicht explizit auf ihr Konzept von Wissen ein, das sich implizit in ihrer Vorgehensweise zur Modellbildung sowie der Art des Modells dem *General Problem Solver* (Newell/Simon [1959] 2000) äußert. Dem kognitivistischen Zeitgeist folgend, liegt diesem Modell die Annahme zugrunde, dass die Aufgabe menschlicher Kognition Problemlösung durch Informationsverarbeitung sei und dass diese erfolgt, indem Propositionen nach bestimmten Regeln manipuliert werden.

Diese Annahme hat klare Konsequenzen für den zugrunde liegenden Wissensbegriff (Römmer-Nossek/Peschl/Zimmermann 2011): Wissen beschreibt die Welt in diskreten Einheiten, die nach Bedarf miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Es ist strukturunabhängig, d. h., es kann in Form unterschiedlicher Medien gespeichert und abgerufen werden; es verhält sich wie ein Objekt. Übertragen auf Schreibprozesse ist „Schreiben als propositionsverwebende und -verknüpfende Tätigkeit“ (Ortner 2000: 5) zu verstehen. In einem solchen System können keine neuen Wissenseinheiten entstehen; man kann sie lediglich neu kombinieren. Welche Wissenseinheiten verwoben werden, wie Autor*innen dazu stehen, welche Rolle sie im Rahmen eines Diskurses spielen, ist für den Ablauf des beschriebenen Schreibprozesses unbedeutend. Nur so ist es zu verstehen, warum Flower und Hayes (1980: 34 ff.) nicht nur Wissen, sondern auch das „rhetorische Problem“ (Für welches Publikum schreibe ich mit welcher Intention?) und sogar geschriebene Sprache als *constraints* (Rahmenbedingungen) des im Modell beschriebenen Schreibprozesses nennen. Damit werden zentrale Aspekte des Schreibens zu Störfaktoren, weil sie den ansonsten gleichförmig ablaufenden Schreibprozess zeitlich verzögern. Dies ist befremdlich, da Schreiben kein Selbstzweck, sondern intentional ist – man schreibt mit einem bestimmten Ziel über etwas. Wenn nicht einmal die „geschriebene Sprache“ Teil des Modells ist, bleibt ein Verständnis von Schreiben als kognitivem Prozess, der in einem Micromangement der Übersetzung und Aneinanderreihung von Konzepten besteht. Denken, auch das Hervorbringen von Neuem, geschieht anderswo.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den zentralen Schreibentwicklungsmodellen. Das Modell von Bereiter und Scardamalia (1987) beschreibt die Entwicklung von Schreibstra-

1 Wir konzentrieren uns auf diese Modelle der Kürze halber und weil sie das Feld nach wie vor dominieren (Alves/Haas 2012). Eine ausführliche Argumentation, warum sich der Wissensbegriff in den Modellen etwa von Molitor-Lübbert (1986) oder Wrobel (1996) qualitativ nicht unterscheidet, findet sich in Römmer-Nossek (2017).

tegien: Von *knowledge telling* (sagen, was man meint) zu *knowledge transforming*, bei dem man das, was man meint, und das, was man im Kontext des Diskurses sagt, in Teilprobleme zerlegt. Diese werden in den jeweils anderen „Problemraum“ (vom *content problem space* in den *rhetorical problem space* und umgekehrt) transformiert, um als Rahmenbedingungen oder Planungsergebnisse für *knowledge telling* zur Verfügung zu stehen. Das Modell erlaubt Textplanung, andererseits wird Schreiben zum Lernwerkzeug, da die Transformationen Verständnis fördern. In seiner Erweiterung des Modells schlägt Kellogg (2008) vor, dass professionell Schreibende einen weiteren Entwicklungsschritt machen müssen, um Texte auf definierte Zwecke und spezifische Lesende zuschneiden zu können, und postuliert *knowledge crafting* als Phase. Er geht davon aus, dass die Phasen der Schreibentwicklung mit einer Zunahme der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses einhergehen. In Bezug auf den Wissensbegriff folgen die Modelle von Bereiter und Scardamalia (1987) und Kellogg (2008) mit der Annahme, dass Kognition Informationsverarbeitung sei, der kognitivistische Mainstream der Zeit, und „erben“ damit die genannten Probleme.

Während die Modelle auf der Annahme beruhen, dass Kognition im Geist passiert und in der Lösung von Problemen auf Basis einer Repräsentation der Welt besteht, dreht sich die philosophische Debatte in den Kognitionswissenschaften (u. a.) längst darum, dass Kognition verkörpert und situiert ist und möglicherweise ganz ohne Repräsentation auskommt (Begriffsklärung in Fingerhut/Hufendiek/Wild 2013; zur Repräsentation siehe u. a. Hutto/Myin 2013; Chemero 2009; Di Paolo/Thompson 2014). Vor diesem Hintergrund kann man die (im Fall von Bereiter/Scardamalia 1987 empirisch fundierten) Entwicklungsphasen *knowledge telling*, *knowledge transforming* und *knowledge crafting* als Beschreibungen eines impliziten Aushandlungsprozesses zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und den Möglichkeiten institutionell eingebetteter und getriebener kognitiver Entwicklung verstehen.

Das Entwickeln einer eigenen Position

Während Wissen in der Praxis eine zentrale Rolle spielt, u. a. wenn es darum geht, sich zu positionieren, gibt es dazu in der Schreibforschung wenig Theorie. Die Entwicklung, die von Studierenden in diesem Kontext erwartet wird, wird als Entwickeln der eigenen Stimme (*voice*) bezeichnet (Elbow 2000). In der deutschsprachigen Schreibwissenschaft wurde vor allem die paradoxe Situation diskutiert, mit der Noviz*innen im wissenschaftlichen Schreiben konfrontiert sind: Das „Ich-Tabu“ in der Wissenschaftssprache maskiert die Erwartung an sie, Stellung zu beziehen und eine eigene Position zu entwickeln.² Darüber hinaus wird in wissenschaftlichen Texten eher auf Publikationen oder Forschungsergebnisse verwiesen als auf Autor*innen, sodass sie gewissermaßen zum Objekt werden.

² Für die deutsche Wissenschaftssprache wurde das „Ich-Tabu“ in wissenschaftlichen Texten von Steinhoff (2007b) untersucht. Dass die Studierenden angesichts der Eigenschaften der Wissenschaftssprache ein „Schreiben, als spreche man nicht selbst“, erleben, vermittelt Grgensohn (2008).

Sprachlich werden implizit Objektivitätsansprüche transportiert, die in den Wissenschaften so (meist) nicht mehr bestehen (Ivanič/Champs 2001). Da Lehrende diese scheinbar gegenläufigen Erwartungen in der Regel weder thematisieren noch mit den Studierenden reflektieren, erleben viele Studierende eine starke Verunsicherung bezüglich der Legitimität ihrer „Meinung“, die sie als subjektiv erkennen.

Die sprachliche Dimension der Verunsicherung wurde von Steinhoff (2007a) und Pohl (2007) quantitativ bzw. qualitativ untersucht. Sie zeigen, dass die Entwicklung der Textkompetenz der Studierenden – um es mit psychologischem Vokabular zu beschreiben – eine Lernkurve in der klassischen U-Form durchläuft: Die bisherige Performanz scheint zusammenzubrechen, es scheint, als würden Studierende einfache Phrasen oder die Grammatik der deutschen Sprache nicht mehr beherrschen, bis sie beginnen, Texte zu schreiben, in denen ersichtlich wird, dass sie Wissenschaftssprache verwenden können.

Pohl versteht die „Ontogenese [wissenschaftlichen Schreibens] als Rückgang noch nicht ausgeprägter sprachlich-textueller Kompetenzen“, die z. B. Intertextualität oder Textplanung betreffen (Pohl 2007: 498). Er vermutet, dass der Rückgang der daraus resultierenden Begrenzungen im Ausdruck zu einer Verschiebung des Fokus führen und dazu beitragen, dass eine Rekonzeptualisierung des Schreibproblems stattfindet. Er beschreibt diese in drei Phasen:

1. Beim *objektfokussierten Schreiben* scheinen Autor*innen (ganz im Sinne des *knowledge telling*) für sich selbst zu schreiben und unterscheiden nicht zwischen der Literatur über das Objekt und dem Objekt selbst. In diesem Sinne realisieren die Texte eine „Protokoll-Wahrheit“, die sich in den Texten so auswirkt, dass Argumentation, Diskussion oder auch nur eine Meinung fehlen.
2. Das Ziel *diskursfokussierten Schreibens* ist es, einen Diskurs so darzustellen, dass Leser*innen ihn verstehen. Das erfordert eine Unterscheidung zwischen dem Objekt und der Perspektive der Literatur auf das Objekt. Die so realisierte „Referenz-Wahrheit“ erfordert die Darstellung verschiedener Positionen. Diese bestimmt die argumentative Struktur, Meinung oder Bewertung der/des Autor*in folgen dem Text als Anhang.
3. Ziel *argumentationsfokussierten Schreibens* ist es, Leser*innen zu überzeugen. Dazu darf die wissenschaftliche Arbeit anderer im Zuge der Argumentation kritisiert und weiterentwickelt werden. Diese führt zu einer wissenschaftlich begründeten Conclusio. Damit realisieren die Texte eine „dialogische Wahrheit“.

Abbildung 1 stellt diese Entwicklung im Überblick dar. Pohl spekuliert (nach eigenen Worten), dass die beschriebene Ontogenese der Studierendentexte durch ein sukzessives Ersetzen der „subjektiven Theorien“ von Wissenschaft zu erklären sein könnte (Pohl 2007: 508). Andererseits stellt er klar, dass die Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens „zwar keinesfalls mit der allgemeinen akademischen und wissenschaftlichen Sozialisation gleichgesetzt werden [darf]. Beide bilden aber für das wissenschaftliche Schreiben notwendige Begleiterscheinungen“ (Pohl 2007: 529).

Abbildung 1

Entwicklung des Fokus studentischer Texte und vermutete Entwicklung subjektiver Theorien (nach Pohl)

Schreiben	Objektfokussiert	Diskursfokussiert	Argumentationsfokussiert
Charakteristikum	Konzentriert sich auf das „pure“ Objekt; Autor*innen scheinen für sich selbst zu schreiben	Objekt wird durch disziplinären Diskurs bestimmt; Pluralisierung; „kommunikativ-epistemische“ Strukturen dienen dem Verstehen	Wissenschaftliche Ansätze, Methoden und Kategorien werden rekonzeptualisiert: sie stehen in Konkurrenz, können kritisiert und verbessert werden
Umgang mit Literatur	Literatur ist „transparent“; Zitate ersetzen Text (keine Belegfunktion)	Literatur wird Untersuchungsobjekt	
Weinrich:	„Protokoll-Wahrheit“	„Referenz-Wahrheit“	„Dialogische Wahrheit“
Struktur und Position	Einleitung fokussiert das Objekt; Diskussion und Argumentation fehlen; Meinung als separater Anhang (falls überhaupt)	Argumentative Struktur = Darstellung unterschiedlicher Positionen; Meinung oder Bewertung als separater Anhang	Leser*in wird adressiert, soll überzeugt werden: wird durch die Argumentation zu einer Conclusio geführt, die auf wissenschaftliche Argumenten beruht
Antizipierte Leser*in	Keine*r	Verstehende*r Leser*in	Zu überzeugende*r Leser*in
Subjektive Theorie	Hellenistisch?	Scholastisch?	Neuzeitlich?

Im Gegensatz zu Pohl sehen wir keine Notwendigkeit, den Erwerb von Sprach- und Textkompetenzen für wissenschaftliches Schreiben strikt von der wissenschaftlichen Sozialisation zu trennen. Im Gegenteil gehen wir davon aus, dass die wissenschaftliche Sozialisation der Studierenden sich zu einem guten Teil durch die Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens vollzieht. Je größer die mutmaßliche Rolle von Schreiben als Erkenntniswerkzeug in der Disziplin, desto wichtiger ist das wissenschaftliche Schreiben als Medium und Raum, in dem sich die akademische Sozialisation vollzieht (in den Geistes- und Sozialwissenschaften etwa mehr als in den Naturwissenschaften). Daher sehen wir in den Textphänomenen, die Pohl beschreibt, einen Ausdruck der epistemologischen Entwicklung der Studierenden.

Epistemologische Entwicklung

Der Eintritt in die Universität geht für viele Studierende mit einem Infragestellen ihres bisherigen Wissensbegriffs einher. Während sie sich in der Schule darauf verlassen konn-

ten, dass die „Richtigkeit“ des zu lernenden Wissens durch die Autorität der Lehrenden garantiert war, werden sie im pluralistischen Umfeld der Universität damit konfrontiert, dass es mehr als eine Antwort auf eine Frage gibt – je nach Disziplin in unterschiedlichem Maße und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium. Forschung zur epistemologischen Entwicklung ist vielfältig und sowohl qualitativ als auch quantitativ (Reviews finden sich etwa in Hofer/Pintrich 1997; Bendixen/Rule 2004; Greene/Azevedo/Torney-Purta 2008; Richardson 2013). Als kleinste gemeinsame Nenner können folgende Annahmen gelten: *Personal epistemology* betrifft persönliche Einstellungen zur Gewissheit von Wissen (z. B. objektiv vs. relativ), Komplexität von Wissen (einfach/konkret vs. komplex/bedingt/kontextabhängig), Quelle von Wissen (externe Autoritäten vs. die eigene Stimme) und Begründung für Wissen (Kriterien, z. B. Evidenz, schlussfolgerndes Denken) (Pintrich 2002: 390).

Epistemologische Entwicklung beschreibt, wie sich die epistemologischen *beliefs* (bewusste und unbewusste Einstellungen und Annahmen) zu anspruchsvolleren Perspektiven auf Wissen und Wissensprozesse entwickeln (Pintrich 2002: 400). Der Terminus wurde von William Perry geprägt, der als Studierendenberater beobachtete, dass BA-Studierende sich in ihren Erwartungen an Wissen und Wahrheit, damit verbundenen Werten und Rollen sowie ihrer Reaktion auf das pluralistische Umfeld der Universität stark unterscheiden. Auf Basis seiner Protokolle aus 20 Jahren Beratungstätigkeit leitete er sein Modell der epistemologischen Entwicklung ab (Perry 1970). Da es nach wie vor gültig ist (Moore 2002) und sehr eingängige Bezeichnungen der Phasen der epistemologischen Entwicklung liefert, konzentrieren wir uns auf dieses erste Modell und zeigen mögliche Anknüpfungspunkte zum wissenschaftlichen Schreiben auf. Es beschreibt neun Positionen (siehe Abb. 2, Spalten 1 und 2), die in drei größere Transitionsphasen zusammengefasst sind (Abb. 2, Spalte 3). Spätere Forschungen zur epistemologischen Entwicklung (Belenky/Clinchy/Goldberger/Tarule 1986; Baxter Magolda 1992) lassen sich auf Perrys Positionen beziehen (und weisen *gender-related patterns* auf), wenn man Moores (2002) größeren Kategorisierung von Perrys Phasen in *dualism* (Dualismus von wahr und falsch), *multiplicity* (Multiplizität konkurrierender Wahrheiten), *contextual relativism* (kontextueller Relativismus) und *commitment within relativism* (Selbstverpflichtung angesichts des Relativismus) folgt (Abb. 2, Spalte 4).³ Die folgende Beschreibung verwendet daher Moores Kategorisierung.

3 Die genannten Modelle sind erkenntnistheoretisch nicht neutral, mit einem naiven Realismus sind sie nicht kompatibel. Unsere *personal epistemologies* sind vom *enactivism* geprägt, der auf dem radikalen Konstruktivismus aufbaut.

Abbildung 2

Perrys Modell mit alternativer Gruppierung nach Moore (2002)

Positionen	Perrys Positionen und Phasen der EPISTEMOLOGISCHEN ENTWICKLUNG von Bachelorstudierenden (Hauptlinie)	Phasen grupp. (Perry 1970)	Phasen grupp. (Moore 2002)
Position 1 einfacher Dualismus	Studierende haben eine polare Sichtweise auf die Welt, die sich in <i>wir-richtig-gut</i> und <i>andere-falsch-schlecht</i> unterteilt. Für jede Frage gibt es die richtige und absolute Antwort, die durch eine Autorität (Lehrende) vermittelt wird. Wissen (und Tugend) werden über harte Arbeit und Gehorsam akkumuliert (im Sinne eines quantitativen Sammelns „richtiger“ Handlungen).		Dualismus
Position 2 prälegitime Multiplizität	Studierende erfahren unterschiedliche Ansätze und (damit verbunden) Unsicherheit. Diversität wird als nicht gerechtfertigte Verwirrung durch minderqualifizierte Autoritäten wahrgenommen oder als Anreiz, „die richtige Antwort“ selbst zu finden.		Modifizierung des Dualismus
Position 3 nachrangige Multiplizität	Diversität und Unsicherheit werden als legitim, aber vorläufig respektiert – die Autorität hat die „richtige Antwort noch nicht gefunden.“ Studierende gehen davon aus, dass sie für „guten Ausdruck“ bewertet werden, aber verstehen Standards nicht bzw. finden sie verwirrend.		Multiplicity
Position 4 gleichrangige Multiplizität oder nachrangiger Relativismus	a) Unsicherheit und unterschiedliche Ansätze werden als legitim, aber auch als so weitreichend wahrgenommen, dass erkenntnistheoretisch ein Raum entsteht, in dem „jeder das Recht auf seine eigene Meinung hat“. Dieser steht über dem „richtig oder falsch“ von Autoritäten. Studierende „entdecken“ kontextbezogene relativistische Argumentation als speziellen Fall von „was sie wollen“ vonseiten der Autoritäten.		Realisieren von Relativismus
Position 5 gleichrangiger Relativismus, diffus oder konkurrenzierend	Alles Wissen und alle Werte (inkl. die der Autoritäten) werden als kontextbezogen und relativ wahrgenommen, dualistische Richtig-falsch-Funktionen nur in Bezug auf spezielle, kontextualisierte Fälle.		Contextual relativism
Position 6 Commitment (Selbstverpflichtung) absehbar	Studierende begreifen die Notwendigkeit, sich in einer relativistischen Welt zu orientieren, indem sie sich festlegen. Diese Selbstverpflichtung unterscheidet sich vom unhinterfragten oder -reflektierten einfachen Glauben an Gewissheiten.		
Position 7 initiales Commitment	Studierende gehen in einem Bereich erste Selbstverpflichtungen (commitments) ein.		
Position 8 Orientierung & Implikationen von Commitment	Studierende erfahren die Implikationen der eingegangenen Selbstverpflichtung und erkunden subjektive Auswirkungen und verfügbare Stilmittel, die sich aus der neuen Verantwortung ergeben.	Entwickeln von Selbstverpflichtungen (Commitment)	Commitment within relativism
Position 9 Entwickeln von Commitment(s)	Studierende erfahren in der (vielfach) übernommenen Verantwortung die Bestätigung ihrer Identität und erkennen, dass das Eingehen von Selbstverpflichtungen eine fortdauernde, sich entfaltende Aktivität ist, in der sich der eigene Lebensstil ausdrückt.		

Perry beobachtete, dass viele Studierende zu Anfang ihres Studiums eine dualistische Beziehung zu Wissen, der Rolle von Autoritäten und ihrer Rolle haben und annehmen, dass Wissenschaft auf jede Frage *eine* allgemeingültige Antwort liefert. Lehrende verkörpern die Autorität der Wissenschaft; Aufgabe der Studierenden ist es, das ihnen vermittelte Wissen folgsam zu erwerben. Dieser *dualismus*, der Glaube an Wahrheit, richtig und falsch, wird angesichts unterschiedlicher Theorien und Denkschulen infrage gestellt. Das Pro-

blem der daraus resultierenden Verunsicherung wird „gelöst“, indem die Autorität von Vertretenden der „anderen Wahrheit“ infrage gestellt bzw. davon ausgegangen wird, dass „die Wahrheit“ noch gefunden werden wird. Interessant ist, dass die Studierenden in dieser Phase der *multiplicity* die Anforderungen an wissenschaftliche Schreibaufgaben noch nicht verstehen und davon ausgehen, dass ihr Ausdruck bewertet wird. Vor dem Hintergrund der oben berichteten Analyse von Pohl ist davon auszugehen, dass die Studierenden in den Phasen *dualism* und *multiplicity* objektfokussiert schreiben, weil sie „Wahrheiten“ berichten – dazu kann man eine Meinung haben, eine Bewertung oder gar Argumentation steht höchstens den Autoritäten zu (daher nicht den Studierenden). Vielmehr wird der Text umso „wahrer“, je mehr er dem Original entspricht – weshalb es aus dieser Perspektive durchaus sinnvoll ist, gleich das Original sprechen zu lassen, anstatt zu paraphrasieren. Auch das Phänomen, dass Studierende plagiieren und dies nicht als solches wahrnehmen, kann so erklärt werden.

In der Phase des *contextual relativism* haben Studierende den Glauben an die eine Wahrheit losgelassen und verstehen Wissen als kontextuell. Das geht zuweilen mit einer gewissen Beliebigkeit einher, wenn es z. B. darum geht, Quellenwahl bzw. „-ignoranz“ für die eigene wissenschaftliche Arbeit zu rechtfertigen. Es wird „das Recht auf die eigene Meinung“ zugestanden und eingefordert, bis hin zu einem „anything goes“. Diese relativistische Haltung manifestiert sich aus unserer Sicht in den Eigenschaften diskursfokussierten Schreibens, Literatur als eine Perspektive auf ein Phänomen wahrzunehmen und Urteil oder Meinung an die Darstellung eines Diskurses anzuhängen.

Studierende, die ein *commitment within relativism* eingehen, verstehen, dass sie sich festlegen müssen, und übernehmen Verantwortung für ihre Entscheidungen, woraus letztendlich ein Habitus entsteht, der über wissenschaftliches Arbeiten hinausgeht. Nicht alle Studierenden erreichen die letzten Phasen der epistemologischen Entwicklung; Baxter Magolda (2002) stellt fest, dass sie häufig erst nach dem (Bachelor-)Studium erreicht wird. Wissenschaftliches Schreiben erfordert fortlaufend Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des Schreibprozesses, nicht zuletzt zur eigenen Positionierung im wissenschaftlichen Diskurs. Wir gehen daher davon aus, dass Studierende, die argumentationsfokussiert schreiben können, diese letzte Phase der epistemologischen Entwicklung gemeistert haben.

In unserer schreibdidaktischen Praxis haben wir mehrheitlich nicht mit fertigen Texten, sondern mit laufenden Schreibprojekten in unterschiedlichen Stadien zu tun, meist in Gesprächssituationen. Wir haben gefragt, ob es in der Art, wie Studierende über Schreiben sprechen bzw. welche Probleme sie im Schreibprozess wahrnehmen, Hinweise auf ihre *personal epistemology* und daher das Verständnis ihres Tuns gibt.

Qualitative Studie

Anknüpfend an die vorangegangenen Überlegungen wurden im Zuge von Intensiv-Schreibworkshops (Schreibmarathon) an den Universitäten Wien und Ljubljana im Februar 2019 Studierende zu Gruppendiskussionen eingeladen.

Methode

Beim Schreibmarathon handelt es sich um ein extracurriculares schreibdidaktisches Angebot des CTL der Universität Wien, das im Februar 2019 für BA- und MA-Studierende in Wien und in Ljubljana für MA- und PhD-Studierende stattfand. Im Rahmen des fünftägigen Workshops arbeiten die Teilnehmenden intensiv an ihren Abschlussarbeiten und wurden dabei angeregt, ihr Schreiben zu reflektieren.

Die Teilnahme an der halbstrukturierten, leitfadengestützten Fokusgruppe war freiwillig und fand am 4. oder 5. Schreibmarathontag statt. Leitfragen waren „Was ist Wissen?“ und „Welche Rolle spielt Wissen in eurem Schreibprozess?“. Die Diskussionen dauerten rund 45–50 Min. und wurden aufgezeichnet. Sie wurden in drei Gruppen durchgeführt und von zwei Interviewenden geleitet; während sich eine Person auf das Gespräch konzentrierte, führte die zweite Protokoll. Die Anonymität der Teilnehmenden wurde durch individuelle Codenamen gewahrt.

In Wien wurden zwei Diskussionsgruppen mit jeweils drei Teilnehmerinnen in deutscher Sprache gehalten. In der ersten Gruppe diskutierten drei Studierende aus MA-Studiengängen der Geisteswissenschaften, in der zweiten Gruppe eine Magisterstudentin und eine BA-Studentin aus dem Bereich der Sozialwissenschaften sowie eine MA-Studentin der Geisteswissenschaften. In Ljubljana bestand die Diskussionsgruppe aus vier Personen – drei PhD-Studierenden der Geisteswissenschaften und einer MA-Studentin eines interdisziplinären Faches zwischen Geistes- und Naturwissenschaften – und wurde in englischer Sprache gehalten. Der einzige männliche Teilnehmer war Teil dieser Gruppe.

Die Interviews wurden als Basistranskripte (GAT2) in Atlas.ti nach Friese (2019) qualitativ analysiert. Das Ergebnis waren 68 Codes mit 6 Codegruppen, die diese teilweise zusammenfassen. Zuletzt werden Muster und Beziehungen innerhalb der Daten anhand von Leitfragen identifiziert (Friese 2019: 109).

Analyse

Die Analyse wird thematisch nach den Leitfragen des Interviews geteilt: Der erste Teil beschäftigt sich mit den Wissensbegriffen der Studierenden, der zweite Teil fokussiert die Rolle, die Wissen im Schreibprozess einnimmt.

Unsere Analysefragen zur Interviewfrage „Was ist Wissen?“ sind:

- Wie beschreiben Studierende Wissen?
- Wie beschreiben sie ihre Rolle in der Generierung von wissenschaftlichem Wissen?
- In welcher Beziehung steht das Studienlevel zu ihren Wissensbegriffen?

In den Aussagen werden unterschiedliche Positionen sichtbar: Wissen wird von einer Teilnehmerin als faktenbasiert beschrieben, eine andere sieht Wissen als untrennbar von Bedeutung.

In starker Anlehnung an die Auffassung von Wissen als faktenbasiert steht die Auffassung, Wissen setze sich aus Einzelteilen zusammen. Eine Teilnehmerin beschreibt Wissen als etwas, was über Intelligenz und über das, was in institutionellen Lernkontexten über Autoritäten (Schule, Uni) vermittelt wird, hinausgeht. Eine andere Teilnehmerin erklärt, eine quantifizierbare Menge von Informationen und Meinungen werde von außen eingeholt und „für sich reflektiert“ (1:6), verinnerlicht. Sie beschreibt Wissen als veränderbar, dynamisch. Eine MA-Studierende versteht Wissen ebenso als dynamisch, woraus etwas Neues entsteht, Wissen, das „eine andere Perspektive gewinnt“ (2:10). Bei beiden Aussagen fällt auf, dass die Personen einerseits von einem quantifizierbaren Wissensbegriff ausgehen, der mit Objektivität verbunden zu sein scheint. Information wird Meinungen und der eigenen Reflexion und Auswahl gegenübergestellt. Andererseits ist Wissen in beiden Fällen dynamisch, wird als etwas gesehen, was ständig erweitert wird.

Es fällt auf, dass die Studierenden in den bislang vorgestellten Positionen nicht aktiv mit ihrem Wissen in Interaktion treten. Einzig eine Studierende, die Wissen als Meer beschreibt, bei dem sie „nur an der Oberfläche ein bisschen umadum⁴ schwimme“ (2:8), sieht sich in einer aktiv partizipierenden Rolle, wobei sie dem Meer – folgt man der Metapher – ausgeliefert bleibt. Faktenwissen wird außerhalb des eigenen Körpers bzw. Erlebens verortet, was zum Teil auch auf Auffassungen von Wissen als dynamisch, diffus oder relativ zutrifft. Dies wird etwa am genannten Beispiel deutlich. Zwei der PhD-Studierenden sehen Wissen als etwas Erlebtes, Verinnerlichtes: „I would say that the main thing that characterizes knowledge for me would be the layering of all the experience I've had throughout from birth to this point right now“ (3:1).

Die Frage nach der Beziehung des Studienlevels zum Wissensbegriff wird vorerst unvollständig beantwortet, weil nur eine BA-Studierende interviewt wurde. Auf MA-Level findet sich eine große Bandbreite von Wissensbegriffen, von der Auffassung, Wissen bestehe aus Einheiten (Fakten), bis hin zur Auffassung, Wissen sei ein dynamischer Prozess. Auch die BA-Studierende, die an den Gruppendiskussionen teilnahm, vertritt einen Wissensbegriff innerhalb dieser Bandbreite. Auf der Ebene der PhD-Studierenden findet sich bei zwei ein sehr dynamischer, interaktiv geprägter Wissensbegriff, während die dritte einen stark quantifizierenden Wissensbegriff vertritt, selbst aber reflektiert, dass sie diesen verlassen müsse, weil er sie beim Verfassen ihrer Arbeit blockiert (3:8).

⁴ Wienerisch: herum

Alle Studierenden haben gemeinsam, dass sie sich zum Interviewzeitpunkt tief im Schreibprozess befanden und über ihr Schreiben reflektiert hatten. Der Schreibprozess war sehr präsent.

In der Analyse interessierten uns in Bezug auf den Schreibprozess besonders Themen, die mit der eigenen Positionierung verbunden sind: Beim Schreiben geht es um die Positionierung zu sehr konkreten Wissensinhalten, es ist ein Medium für die Auseinandersetzung mit Theorien und Forschungsergebnissen anderer, woraus wiederum die eigene Position erwächst. Unsere Analysefragen sind:

- Wie sprechen die Studierenden über das Formulieren?
- Wie gehen die Studierenden mit Intertextualität um?
- Welche Rolle spielt Legitimität?
- Wie etablieren Studierende ihre eigene Position?
- Wie kommen die Studierenden zu ihrer Argumentationslinie?
- Lesen die Studierenden ihren eigenen Text und wenn ja, mit welchem Ziel?

Bei der BA-Studentin liegt der Schwerpunkt im Gespräch auf dem Formulieren und Verstandenwerden sowie auf dem Vermitteln der eigenen Position und Intertextualität. Sie charakterisiert sich als Perfektionistin (1:22). Dahinter steht die Überlegung, dass das, was formuliert wird, so bei Leser*innen ankommt, „dass der das auch so versteht, wie ich es verstehe“ (1:17). Die eigene Position wird über die Intertextualität vermittelt: „Selbst wenn da irgendwas, eine Definition oder irgendeine Meinung ist, die ich nicht so vertreten würde, versuche ich sie trotzdem einzubauen, weil es geht ja um das Gesamtkonzept dahinter, und da muss ich manchmal auch Meinungen einbringen, die mir nicht so zusagen oder passen“ (1:20).

Die fünf MA-Studierenden sprechen auch über das Verstandenwerden. Weiter liegen Schwerpunkte auf dem Umgang mit Intertextualität, was in Verbindung mit dem Vertreten der eigenen Position diskutiert wird. Auch die Frage nach der Legitimität ist mit diesen beiden Aspekten verbunden. Sie drückt sich in der Reflexion der eigenen Position im Kontext der Auswahl und der Diskussion von Sekundärliteratur aus. Dabei finden sich Parallelen zur Auffassung von Wissen der Studierenden. Eine Teilnehmerin, die einen faktenbezogenen Wissensbegriff vertritt, erklärt, sie nennt Autor*innen nicht, „wenn es so einen schrägen Unterschied gibt zwischen meiner Meinung und deren Meinung“ (1:25). Auffallend ist, dass Positionierung als „Meinung“ verstanden wird (1:25, 1:28, 1:29).

Ähnlich wie die BA-Studierende sprechen drei MA-Studierende darüber, dass es ihnen wichtig ist, verstanden zu werden. Ihnen ist bewusst, dass sie sich zwischen „verschiedene[n] Interpretationsmöglichkeiten“ (2:55) bewegen und Reflexion und Feedback notwendig sind, um zu überprüfen, „ob die Dinge, die ich sagen möchte, auch bei der anderen Person ankommen“ (2:60). Eine andere Studentin, die Wissen dynamischer sieht, spricht davon, verschiedene Ansätze einander gegenüberzustellen und in der Folge zu begründen, „welchem Zugang ich folge und warum“ (1:47).

Der Umgang mit Sekundärliteratur ist in den Beschreibungen zweier MA-Studierenden einerseits mit einem gewissen „Respekt, den man auch vor den anderen Autoren gehabt hat“ (2:51), verbunden, andererseits mit dem Bewusstsein, dass man „an den anderen anknüpft“ (2:54). Beide sehen sich als Wissensproduzentinnen (2:51, 2:54). Sie knüpfen beim Schreiben an andere Autor*innen an und verwenden sie, „dass ich meine eigene Perspektive starkmache und die Zitate als Unterstützung für meine Argumentation verwende“ (2:44). Eine Teilnehmerin spricht im Zusammenhang mit der eigenen Legitimität davon, dass die eigene Position auch bei Leser*innen ankommen muss. Dieses Bewusstsein ist mit Unsicherheit verbunden: „Das ist mir ganz wichtig, weil ich das noch lernen muss“ (2:60).

Bei den PhD-Studierenden liegt der Fokus auf der Frage nach der eigenen Position in Verbindung mit Intertextualität, der Frage nach der Gestaltung der eigenen Argumentationslinie sowie auf dem eigenen Text. Zwei sind zum Zeitpunkt der Fokusgruppe mitten im Schreiben ihrer Dissertationen bzw. damit in Verbindung stehender Artikel. Eine PhD-Studierende erklärt, sie nutze Intertextualität zur Gestaltung ihrer Argumentationslinie: „[...] an author might inspire me to look at something but it's still, like, it's going to my own way of seeing“ (3:14). Anders als die MA-Studierenden ist sie sich ihrer Position bewusst, des Blickwinkels, den sie einnimmt und durch welchen sie Ergebnisse anderer Autor*innen betrachtet. Alle PhD-Studierenden sprechen detailliert darüber, wie sie zu ihrer Argumentationslinie kommen. Ein Student beschreibt seine Schritte zum Text:

„Usually with my shitty drafts I just put general key points. [...] And revising this draft, if you can call it that since I have not properly written anything, would be the strategy of fragmenting the cloud into smaller clouds and see more clearly [...] And later, when I have basically written everything, and just need to tweak the language a bit, the knowledge itself doesn't really change much. It's more of self-contained sentences and connecting them and I feel like I am no longer working with the knowledge itself but just with the language.“ (3:29)

Zwei Teilnehmende thematisieren in diesem Zusammenhang den Einsatz von Hilfsmitteln: Eine erklärt, sie lese am liebsten analog, während die andere die Verlagerung ihrer Gedanken nach „außen“ auf ein Blatt Papier beschreibt. Sie erklärt, das Schreiben mit der Hand unterstütze sie darin, Klarheit über die Struktur sowie ihre eigene Position zu gewinnen (3:14, 3:37, 3:43). Während die BA- und MA-Studentinnen in den Fokusgruppen ihren eigenen Text in Bezug auf das Wissen, welches sie darin verarbeiten und schaffen, nicht thematisieren, sprechen zwei der PhD-Studierenden auch darüber, ihren eigenen Text zu lesen.

Diskussion

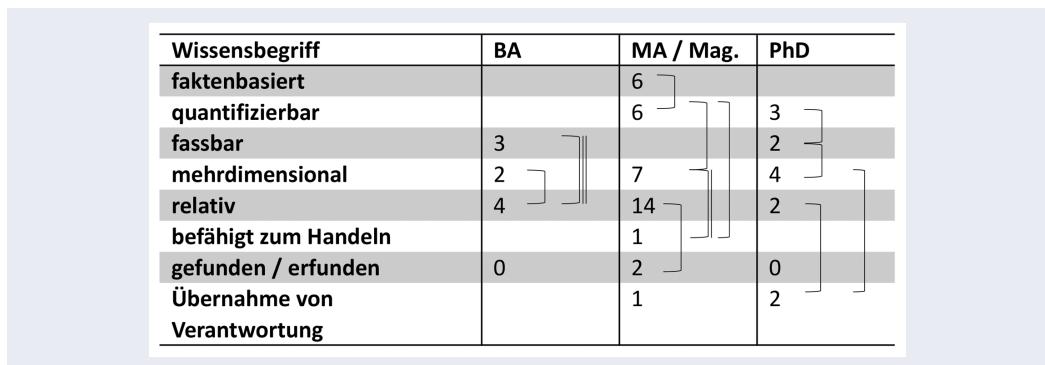
Die Analyse der Daten zeigt, dass sich die Wissensbegriffe der Studierenden sowie die Themen, die sie als relevant für ihren Schreibprozess erachteten, abhängig davon unterscheiden, wie sehr sie sich als Wissensproduzent*innen verstehen.

Wissensbegriffe und ihre Entwicklung

Die folgende Abbildung 3 stellt Zusammenhänge von Codes durch überlappende Codierung dar.

Abbildung 3

Codes zum Wissensbegriff mit Anzahl der codierten Aussagen. Die Klammern indizieren inhaltliche Zusammenhänge, wenn eine Aussage mehrfach codiert wurde.



Die Reihenfolge der Codes, die *bottom-up* aus den Aussagen der Studierenden generiert wurden, folgt implizit in Perrys/Moores Positionen, so würden wir einen faktenbasierten, quantifizierbaren, fassbaren Wissensbegriff eher *multiplicity* zuordnen, einen Wissensbegriff, der mit der Übernahme von Verantwortung einhergeht, *commitment within relativism*. Dazwischen siedeln wir *contextual relativism* an. Die Aussagen der MA-Studierenden lassen Einigkeit bezüglich der Relativität von Wissen vermuten, ansonsten streuen die Wissensbegriffe stark: Manche verstehen Wissen noch als Faktenwissen, sagen aber zu einer anderen Zeit im Interview, dass Wissen relativ und/oder mehdimensional ist, während eine Studierende schon die Notwendigkeit sieht, ein *commitment* einzugehen. Besonders die Passagen, die als Relativität von Wissen codiert wurden, weisen häufiger auf einen inneren Konflikt hin. Die eigene Meinung wird infrage gestellt.

Zwei der PhD-Studierenden übernehmen angesichts der Relativität von Wissen bewusst Verantwortung. Der eigene Umgang mit der Allgegenwart von Wissen wird hervorgehoben, zur eigenen Identität innerhalb des Feldes sowie im interdisziplinären Kontext in Relation gesetzt. Mit Wissen umzugehen ist eine aktive Tätigkeit, wobei bei jeder

neuen Auseinandersetzung mit einem Problem Verantwortung im Kontext der Aufgabe übernommen werden muss. Sie thematisieren auch ein „Für-sich-Schreiben“ gegenüber dem Schreiben, um gelesen zu werden. Im Gegensatz dazu kämpft die dritte PhD-Studierende mit ihrem stark quantifizierenden Wissensbegriff, der für sie nicht mehr „funktionierte“ und ihr Handeln lähmt: Nach eigener Aussage und der ihrer Betreuerin hat sie seit geraumer Zeit eine Schreibblockade.

Herausforderungen beim Schreiben

Abbildung 4 fasst die Aussagen der Studierenden zu ihren Schreibprozessen zusammen. Die Aussagen der einzigen BA-Studierenden kreisen darum, „richtig“ verstanden zu werden, wobei es weniger darum geht, eine eigene Position zu vermitteln, als „Bedeutung zu transportieren“. Deshalb ist es wenig überraschend, dass auch die BA-Studierende die (wissenschafts-)sprachliche Darstellung von Wissen thematisiert. Studierende im MA und PhD hingegen sprechen nicht mehr über das Formulieren; sie beherrschen den Duktus ihrer Disziplinen.

Abbildung 4

Codes zum Schreibprozess mit Anzahl der codierten Aussagen. Die Klammern indizieren inhaltliche Zusammenhänge, wenn eine Aussage mehrfach codiert wurde.

	BA	MA / Mag.	PhD
Formulieren	2	2	
Verstanden werden	2	3	
Intertextualität	1	3	1
Legitimität	3	3	
Position	1	7	2
Argumentationslinie		7	3
eigenen Text lesen			2

MA-Studierende setzen sich stark mit der Frage auseinander, wie sie mit den verschiedenen Positionen in der Literatur umgehen sollen. Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, sind Fragen nach der eigenen Position, der Auseinandersetzung mit Literatur und der Frage nach der (eigenen) Legitimität miteinander verbunden. PhD-Studierenden stellt sich letztere Frage nicht mehr, vielmehr fragen sie konkret, wie sie sich positionieren und ihre Argumentationslinie aufbauen können. Anstelle der Unsicherheiten bezüglich des Formulierens und der Frage des „richtigen“ Verstandenwerdens ist das Lesen der eigenen Texte getreten.

Conclusio

In diesem Artikel haben wir für die Berücksichtigung der *personal epistemology* von wissenschaftlich Schreibenden für ihre Schreibentwicklung argumentiert. Eine erste explorative Studie, die auf Fokusgruppen-Interviews beruht, zeigt, dass sich Wissensbegriffe vom MA zum PhD entwickeln und dass mit dieser Entwicklung jeweils andere Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens als Herausforderung wahrgenommen werden. Das Beispiel einer PhD-Studierenden, deren Wissensbegriff eher einer frühen Phase der epistemologischen Entwicklung zuzuordnen ist und die an einer Schreibblockade litt, deutet darauf hin, dass zumindest in einigen Arbeiten die Theoriebildung eine interaktive Haltung zu Wissen verlangt sowie die Bereitschaft, im Wissen um die Vor- und Nachteile derselben Verantwortung für die eigenen Entscheidungen zu übernehmen. Mit anderen Worten verlangt wissenschaftliches Schreiben, dass sich Studierende von Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen entwickeln (unabhängig davon, ob das produzierte Wissen für Expert*innen neu ist).

Aus schreibdidaktischer Perspektive haben wir begonnen, aus den Ergebnissen Konsequenzen für die Schreibberatung und Weiterbildungsworkshops zu ziehen: Für viele Lehrende sind die Zusammenhänge zwischen Textentwicklung und epistemologischer Entwicklung ein *Aha*-Erlebnis.

Auch für die Arbeit mit Studierenden eröffnen sich Handlungsoptionen oder wenigstens Erklärungsmuster. So erleben Schreibberater*innen gelegentlich Studierende, die fortlaufend versuchen, Verantwortung für Entscheidungen bezüglich ihrer Texte zu delegieren. Die meisten Schreibberater*innen lernen schnell, in solchen Fällen die Verantwortung bei den Studierenden zu belassen und eigene Entscheidungen zu befördern. Eine Kenntnis des theoretischen Hintergrunds mag helfen, das Gefühl, der/die Studierende versuche, andere ihre Arbeit machen zu lassen, zu relativieren und das Treffen von Entscheidungen ins Zentrum der Beratung zu rücken. In ihrer epistemologischen Entwicklung stehen sie vermutlich vor dem Eingehen eines ersten *commitment in relativism*. Sie haben realisiert, dass das „anything goes“ eines *contextual relativism* für von der Umwelt verlangte Entscheidungen nicht mehr ausreicht, fühlen sich aber noch nicht imstande, die Verantwortung, die mit einem *commitment within relativism* einhergeht, zu übernehmen. Schreibberatung scheint eine Gelegenheit zu bieten, Entscheidungen „loszuwerden“. Auch beim Ringen um Formulierungen haben wir erfahren, dass Studierende mit den sprachlichen Feinheiten der Positionierung meist kein Problem mehr haben, weil sie ihre Entscheidungen als legitim empfinden, da diese dem klaren Ziel dienen, *ihre* Erkenntnis als Produkt ihrer Arbeit „zu verkaufen“. Auch empfiehlt sich im Beratungsgespräch der „Umweg“ über eine Reflexion der *personal epistemology* in Relation zu den Erwartungen ans wissenschaftliche Schreiben. Konsequenz für die Schreibberatung ist daher, die Themen Wissen und *personal epistemology* zum Gegenstand des Gesprächs zu machen, sofern das die *personal epistemology* der/des Beratenden erlaubt, und damit das Beratungsgespräch auf eine Metaebene zu heben.

Für Schreibmentor*innen der Universität Wien ergibt sich daraus, dass neben Schreib- und Textentwicklung auch epistemologische Entwicklung Teil der Ausbildung ist, die ab Wintersemester 2019/20 inhaltlich um rudimentäre wissenschaftstheoretische Grundbegriffe ergänzt wird.

Die geringe Anzahl der Interviewees lässt Verallgemeinerungen nur bedingt zu, auch haben wir es versäumt, systematische Daten zur Phase der individuellen Schreibprozesse der Studierenden sowie die Studiendauer und Vorerfahrungen im Schreiben zu erheben. Diese zusätzlichen Informationen würden eine genauere Einordnung der Wissensbegriffe in Bezug auf Schreiberfahrung ermöglichen. Das qualitative Vorgehen hat einerseits den Blick bezüglich der beschriebenen Muster geschärft und andererseits gezeigt, wie Studierende alltagssprachlich über Epistemologie und ihr Schreiben sprechen. Das wird den nächsten Schritt, die Durchführung einer quantitativen Studie, erleichtern.

Literatur

- Alves, Rui A./Haas, Christina (2012): Special Issue: Writing and Cognition, in Honor of John R. Hayes. Editors' Introduction. In: *Written Communication* 29 (3). 239–243.
- Baxter Magolda, Marcia B. (1992): *Knowing and Reasoning in College. Gender-Related Patterns in Student's Intellectual Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, Marcia B. (2002): Epistemological Reflection. The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. In: Hofer, Barbara/Pinrich, Paul R. (Hrsg.): *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York/London: Routledge. 89–102.
- Belenky, Mary F./Clinchy, Blythe M./Goldberger, Nancy R./Tarule, Jill M. (1986): *Women's Ways of Knowing. The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Bendixen, Lisa D./Rule, Deanna C. (2004): An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. In: *Educational Psychologist* 39 (1). 69–80. Online im WWW. URL: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_7.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. London: Routledge.
- Chemero, Anthony (2009): *Radical Embodied Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press.
- Cummins, Robert/Cummins, Denise D. (Hrsg.) (2000): *Minds, Brains, and Computers. The Foundations of Cognitive Science*. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Di Paolo, Ezequiel A./Thompson, Evan (2014): The Enactive Approach. In: Shapiro, Lawrence A. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014): *Schreiben. Grundlagenexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.) (2011): *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin: epubli.

- Elbow, Peter/Belanoff, Patricia (2002): *Being a Writer. A Community of Writers Revisited*. New York: McGraw-Hill.
- Elbow, Peter (2000): *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, Peter (2007): Voice in Writing Again. Embracing Contraries. In: *College English* 70. 168–188.
- Fingerhut, Jörg/Hufendiek, Rebekka/Wild, Markus (2013): *Philosophie der Verkörperung. Einleitung*. Berlin: Suhrkamp.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1980): The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 31–50.
- Friese, Susanne (2019): *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. 3. Aufl. Los Angeles/London: Sage.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu*. München: Lit-Verlag. 195–211.
- Greene, Jeffrey A./Azevedo, Roger/Torney-Purta, Judith (2008): Modeling Epistemic and Ontological Cognition. Philosophical Perspectives and Methodological Directions. In: *Educational Psychologist* 43 (3). 142–160.
- Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) (1980): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Günther, Klaus B. (Hrsg.) (1986): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 Bände. Berlin: De Gruyter.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1–27.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): The Organization of the Writing Process. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 31–50.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories. Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: *Review of Educational Research* 67 (1). 88–140.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (Hrsg.) (2002): *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. New York/London: Routledge.
- Hutto, Daniel D./Myin, Erik (2013): *Radicalizing Enactivism. Basic Minds Without Content*. London: MIT Press.
- Hyland, Ken (2008): Disciplinary Voices. Interactions in Research Writing. In: *English Text Construction* (1). 5–22.
- Ivanič, Roz/Champs, David (2001): I Am How I Sound. Voice as Self-representation in L2 Writing. In: *Journal of Second Language Writing* (1). 3–33.

- Kellogg, Ronald T. (2008): Training Writing Skills. A Cognitive Developmental Perspective. In: *Journal of Writing Research* 1 (1). 1-26.
- Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (Hrsg.) (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1986): Schreiben als sprachlicher und mentaler Prozeß. In: Günther, Klaus B. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2 Bände. Berlin: De Gruyter. 1005-1027.
- Moore, William S. (2002): Understanding Learning in a Postmodern World. Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development. In: *Personal Epistemology*.
- Newell, Allen/Simon, Herbert A. (2000): GPS, a Program that Simulates Human Thought. In: Cummins, Robert/Cummins, Denise D. (Hrsg.): *Minds, Brains, and Computers. The Foundations of Cognitive Science*. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers Ltd. 84-94.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Perry, William G. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, Paul R. (2002): Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology. In: Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (Hrsg.): *Personal Epistemology – The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York/London: Routledge. 389-414.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Richardson, John T. E. (2013): Epistemological Development in Higher Education. In: *Educational Research Review* 9. 191-206.
- Römmer-Nossek, Brigitte (2017): *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process. An Enactivist Perspective*. Dissertation. Universität Wien, Wien. Institut für Philosophie.
- Römmer-Nossek, Brigitte/Peschl, Markus F./Zimmermann, Elisabeth (2011): Kognitionswissenschaft – Ihre Perspektive auf Lernen und Lehren mit Technologien. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*.
- Rothe, Matthias (Hrsg.) (2008): *Stil, Stillbruch, Tabu*. Münster: LIT Verlag.
- Ruhmann, Gabriele/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 15-34.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353-402.

- Shapiro, Lawrence A. (Hrsg.) (2014): *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*. London: Routledge.
- Steinhoff, Torsten (2007a): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2007b): Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35 (1-2). 1-26.
- Wrobel, Arne (1996): *Schreiben als Handlung: Überlegungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.

Autor*innen

Brigitte Römmer-Nossek, Dr., Teamleitung Wissenschaftliches Arbeiten und Peer Learning – Angebote für Studierende am CTL der Universität Wien.

Erika Unterpertinger, B. A. und M. A. Vergleichende Literaturwissenschaften, studiert derzeit M. A. Austrian Studies. Mitarbeiterin am CTL der Universität Wien.

Frano P. Rismondo, B. A. Politikwissenschaften, studiert derzeit M. A. Politikwissenschaften. Schreibassistent am CTL der Universität Wien.