

Förderung studentischer Schreibkompetenz

Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz

Nora Hoffmann und Till Seipp

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Abstract

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse zwei aufeinander abgestimmter Befragungen zum akademischen Schreiben Studierender sowie zu möglichen Fördermassnahmen dar. Ziel der im Sommersemester 2013 bei 913 Studierenden und 273 Lehrenden aller Fächer der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) durchgeführten Erhebungen war die Erfassung der von Studierenden und Lehrenden empfundenen Bedarfe an Massnahmen zur Förderung akademischen Schreibens, um künftige Angebote darauf auszurichten. Erhoben wurden dazu Einschätzungen der studentischen Kompetenzen im Umgang mit einzelnen Schritten des Schreibprozesses. Weiter wurde nach der Häufigkeit des Abbruchs akademischer Textprojekte sowie Ursachen hierfür gefragt. Zudem wurden Rahmenbedingungen akademischen Schreibens wie die Betreuung Studierender durch Fachlehrende erfasst. Als letzter Aspekt wurde erhoben, welche Arten von Förderangeboten die höchste Zustimmung erfahren.

Einleitung

Im Sommersemester 2013 führte die campusweite Schreibwerkstatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) zwei Erhebungen zum akademischen Schreiben bei Studierenden und Lehrenden aller Fächer durch, um zu sondieren, wo die Schreibförderung an deutschen Hochschulen aus Sicht der Betroffenen ansetzen sollte. Konkret war von Interesse, in welchen Fächern und Fachsemestern besonderer Bedarf gesehen wird, welche Phasen des Schreibprozesses die grössten Schwierigkeiten bereiten, von wem und in welcher Form Unterstützung erwartet wird und unter welchen Bedingungen akademisches Schreiben Studierender derzeit stattfindet. Erfragt wurden dabei ausschliesslich individuelle Einschätzungen und Einstellungen, da Fördermassnahmen nur dann angenommen werden, wenn die Zielgruppen diese für sinnvoll erachten. Messungen im Sinne einer Überprüfung stu-

dentischer Kompetenzen oder der Effekte der jeweiligen Massnahmen wurden hingegen nicht vorgenommen.

Diese Fragen schliessen sich an bereits im deutschsprachigen Hochschulraum durchgeführte empirische Studien an und gehen insofern über diese hinaus, als sie zum einen nicht auf ausgewählte Studierendengruppen bestimmter Fächer und Fachsemester mit vergleichsweise geringen Stichproben fokussieren. Stattdessen zielt die dargestellte Studie auf die breite Erfassung der Situation in möglichst allen Fächern und Fachsemestern, um übergreifende und vergleichende Aussagen zu ermöglichen. Zum anderen werden auch die in bisherigen Studien eher vernachlässigten Lehrenden befragt, was einen Abgleich von Selbsteinschätzungen Studierender mit Fremdeinschätzungen durch Lehrende zulässt. Darüber hinaus ist die erfolgreiche Etablierung von Massnahmen zur Schreibförderung auf die Akzeptanz und Unterstützung durch Lehrende angewiesen, die ihre

Studierenden in der Wahrnehmung entsprechender Angebote bestärken oder diese selbst durchführen.

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand knapp dargelegt. Auf einen Abschnitt zur Konzeption und Durchführung der Erhebung folgt dann die Darstellung der Ergebnisse, unterteilt in Angaben zur studentischen Schreibkompetenz, Ursachen für den Abbruch akademischer Textprojekte, die Beurteilung der Rahmenbedingungen und die Einschätzung von Fördermassnahmen. Den Abschluss des Beitrags bilden eine Ergebniszusammenfassung und Folgerungen für Massnahmen zur Schreibförderung.

Forschungsstand

In der Forschung lassen sich zwei unterschiedliche konzeptionelle Herangehensweisen differenzieren, sich dem Themenkomplex der studentischen Schreibfähigkeiten und ihrer Förderung zu nähern: die problemorientierte und die kompetenzorientierte Richtung.

Erstere setzt bei den auftretenden Problemen an und weist grosse Nähe zur (Schreib-) Beratungspraxis auf (vgl. etwa Keseling 1997), indem danach gefragt wird, mit welchen Problemen Studierende Einrichtungen zur Schreibberatung aufsuchen. Ziele dieses Ansatzes sind die begriffliche Erfassung von Schreibproblemen (vgl. Sennewald u. Mandalka 2012, 144), ihre Systematisierung (vgl. Dittmann et al. 2003) und die Entwicklung theoretischer Erklärungen für deren Auftreten. Empirische Studien dieser Richtung fragen vor allem danach, welche Probleme bei welchen Studierenden wie oft auftreten. Von Bedeutung sind insbesondere die Konzepte der Schreibstörung und der Schreibblockade (vgl. Sennewald u. Mandalka 2012, 144f.).

Die zweite Richtung fokussiert auf die zur Bewältigung von Schreibaufgaben notwendigen Kompetenzen und ordnet sich in das interdisziplinäre Feld der Kompetenzforschung ein (für einen Überblick siehe Kruse u. Chitez 2012). Je nach Ansatz wird das Kompetenzkonzept unterschiedlich breit gefasst und reicht von der Eingrenzung auf Kompetenzen zum Umgang mit dem Schreibprozess bis hin zur Ausweitung auf sprachliche oder fachliche Kompetenzbereiche. Dabei wird betont, dass akademisches Schreiben nicht auf die allgemeine Fähigkeit der Textproduktion reduziert werden kann, sondern weitere Voraussetzungen hat, sodass Schwierigkeiten nicht zwangsläufig auf mangelnde Schreibprozesskompetenzen zurückgeführt werden können.

Speziell für den deutschsprachigen Hochschulraum liegen bislang nur zu einzelnen Aspekten des Themen-

komplexes akademisches Schreiben Studierender und dessen Förderung empirische Studien vor, die bis auf wenige Ausnahmen jeweils ausschliesslich die Lehrenden- oder die Studierendenperspektive erfassen, und die bei der Konzeption der im aktuellen Beitrag vorgestellten Umfrage herangezogen werden konnten: Dittmann et al. 2003 haben 283 Studierende der Fachbereiche VWL, Neuere deutsche Literatur, Linguistik und Psychologie der ALU Freiburg mit einer problemorientierten Perspektive zu den Schwierigkeiten beim akademischen Schreiben befragt. In der LitKom-Umfrage der Universität Bielefeld wurden 530 Studierende der Germanistik und der Physik mit einer eher kompetenzorientierten Perspektive befragt (Sennewald u. Mandalka 2012). Zudem wurde zurückgegriffen auf eine durch Ehlich u. Steets 2003 durchgeführte Befragung von 290 Professoren/-innen der LMU München zur studentischen Textsortenkompetenz. Weiterhin wurde die qualitative Auswertung der Arbeit mit 79 Ratsuchenden der Marburger Schreibberatung durch Keseling 1997, wiederum aus problemorientierter Perspektive, herangezogen. Ergänzend angeführt werden die ebenfalls der problemorientierten Richtung zuzuordnenden Ergebnisse der in den Arbeiten von Pospiech 2005 und Püschel 1997 jeweils am Rande eingebunden Umfragen. Pospiech wertet qualitative Erhebungen mit 250 Studierenden aus, die jeweils zu Beginn von Schreibworkshops nach ihren Schwierigkeiten und gewünschten Themenfeldern befragt wurden, sowie eine Befragung von 250 Lehrenden. Püschel referiert knapp zentrale Ergebnisse einer studentischen Umfrage mit 100 Studierenden der Sprach- und Literaturwissenschaft. Die zentralen Ergebnisse der genannten Studien in Bezug auf die in der eigenen Befragung fokussierten Themenbereiche – Schwierigkeiten Studierender, Abbruch akademischer Textprojekte, Bedarf an Angeboten zur Schreibförderung, Rahmenbedingungen – sind im Folgenden knapp zusammengefasst.

Zum absoluten Auftreten von Problemen beim akademischen Schreiben gehen die Ergebnisse der Studierendenbefragungen deutlich auseinander. So geben bei Dittmann et al. 80% der Befragten an, schon einmal Probleme mit dem Schreiben von Hausarbeiten gehabt zu haben (2003, 167), bei Sennewald u. Mandalka hingegen nur rund ein Drittel (2012, 149).

Auch zur Häufigkeit einzelner Schwierigkeiten sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Laut Keseling sind 60% aller studentischen Schwierigkeiten auf Probleme mit der Konzeptbildung zurückführbar, worunter er die

konzeptionelle Planung des Textes versteht, eine ungefähre Vorstellung von Ziel, Inhalt und Aufbau, die beim Schreiben als Orientierung dient (vgl. 1997, 227–232). In eine ähnliche, noch basalere Richtung geht auch die Feststellung Pospiechs, besonders problematisch sei das Fehlen einer grundlegenden Orientierung und die Unkenntnis genereller Anforderungen, Ziele und Vorgehensweisen beim Verfassen von Hausarbeiten (117f.), die schliesslich einer eigenen Konzeption vorangehen müssten. Bei Sennewald u. Mandalka ergeben sich das Aufschieben des Schreibens und der zu späte Beginn mit der Folge des Zeitdrucks als grösste Schwierigkeiten (2012, 149–151). Übereinstimmend werden die Zeiteinteilung und Schwierigkeiten mit dem Anfangen auch bei Püschel von jeweils 2/3 der Befragten benannt und rangieren damit bei ihm an erster Stelle der Probleme (195). Bei Sennewald u. Mandalka 2012 allerdings deutet sich an, dass die Probleme in verschiedenen Fächern variieren: Bei Physikstudierenden wird die Liste der Schreibschwierigkeiten vom Aufschieben des Schreibens angeführt, bei Germanistikstudierenden hingegen von der Entwicklung einer Fragestellung. Bei Dittmann et al. hingegen wird die Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, als häufigste Ursache für Schreibschwierigkeiten genannt, gefolgt von Schwierigkeiten mit der Organisation zu umfangreich gesammelten Materials und wiederum dem Finden eines Einstiegs in den Schreibprozess (2003, 177). Damit zeichnet sich trotz der Differenzen der Studienergebnisse ab, dass sowohl die konzeptionelle Einstiegsphase als auch der Beginn der eigentlichen Niederschrift als besonders problematisch empfunden werden, teilweise bedingt durch eine mangelnde Vorstellung von den zu erfüllenden Anforderungen. Was bisher aussteht, ist der Blick auf ein breites Fächerspektrum, um fachspezifische Unterschiede zu erfassen.

Übereinstimmung herrscht bei den Ergebnissen zur Häufigkeit des Abbruchs akademischer Textprojekte: Sowohl bei Dittmann et al. (2003, 182) als auch bei Sennewald u. Mandalka (2012, 151) geben 10 bis 20 % der Befragten mit Schreibproblemen an, bereits eine schriftliche Prüfungsleistung abgebrochen zu haben. Zum Interesse Studierender an einer Schreibberatung geben bei Dittmann et al. 90 % der Befragten mit Schreibproblemen an, dass sie ein solches Angebot begrüßen würden, während sich von den Studierenden ohne Schreibprobleme immerhin 79 % dafür aussprechen (Vgl. 2003, 179). Vergleichend seien die Ergeb-

nisse des Studienqualitätsmonitors 2012 herangezogen, laut denen eine Verbesserung der Angebote zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens von 41 % der Studierenden an deutschen Hochschulen gefordert wird und damit den ersten Platz auf der Liste notwendiger Veränderungen einnimmt (vgl. Woisch, Ortenburger u. Multrus 2012, 6, 11, 18, 19). Seitens der Studierenden besteht damit eindeutig Bedarf an zusätzlicher Unterstützung, wobei offen bleibt, welche Art von Angeboten konkret gewünscht wird.

Zu den Rahmenbedingungen akademischen Schreibens scheint Konsens, dass Studierende sich vielfach nicht ausreichend angeleitet, betreut und unterstützt fühlen. In den Erhebungen Dittmanns et al. und Sennewald u. Mandalkas werden Unklarheiten über die Anforderungen an studentische Texte als problematisch hervorgehoben,¹ und bei Dittmanns et al. Rangordnung der Schreibprobleme rangiert das Empfinden, mit der Aufgabenstellung allein gelassen zu werden, mit 51 % Zustimmung an vierter Stelle (2003, 177). Bei Sennewald u. Mandalka geben 26 bis 36 % der Befragten an, sich nicht gut angeleitet und unterstützt gefühlt zu haben, während 23 bis 44 % der Aussage zustimmen, keine produktive Rückmeldung auf ihre Texte erhalten zu haben (2012, 152). Die Befragung von Ehlich u. Steets 2003 weist ebenfalls darauf hin, dass nur wenig gezielte Förderung akademischer Schreibkompetenzen innerhalb der Fachlehre stattzufinden scheint und erschwerend die Anforderungen an Studierende zwischen den Fächern mitunter stark variieren. Auch bei Püschel schliesslich heisst es, dass die Lehrenden «erschreckend schlechte Noten bekommen, was ihre Betreuerleistung angeht» (1997, 194).

Abschliessend sei nochmals darauf hingewiesen, dass die hier aufgeführten Ergebnisse allein die Selbsteinschätzungen der befragten Studierenden bzw. Fremdeinschätzungen durch die Lehrenden wiedergeben, und damit keine objektive Erfassung studentischer Kompetenzen bzw. Schwierigkeiten darstellen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass z.T. nur ausgewählte Studierende befragt wurden, etwa bei Dittmann nur diejenigen, welche die Schreibberatung aufsuchten, oder bei Pospiech nur die Teilnehmenden an Schreibworkshops, sodass von besonderem Problembewusstsein

¹ Bei Dittmann et al. werden die Nennungen von Schreibproblemen im Freitext von zehn Angaben zu unklaren Aufgabenstellungen angeführt (vgl. 2003, 178), während bei Sennewald/Mandalka zwischen 22 und 30 % der Befragten angeben, die Anforderung an die Texte nicht zu kennen (vgl. 2012, 153).

oder erhöhtem Leidensdruck der Befragten auszugehen ist, und diese Ergebnisse nicht ohne Weiteres generalisierbar sind. Auch Pohls Kritik an z.T. suggestiv gestellten Fragen, der Ausklammerung bestimmter Teilaspekte (z. B. Argumentation) oder der zu starken Fokussierung auf den Schreibprozess gegenüber dessen Produkten sei hier angeführt (2007, 21–24).

Der am schwersten wiegende Einwand gegen den Bezug auf Selbsteinschätzungen Studierender ist sicher, dass diese die eigenen Schwierigkeiten bzw. den eigenen Leistungsstand nicht objektiv einschätzen können (vgl. Pohl 2007, 21), wie u.a. Sturm 2009 aufzeigt.² Gefragt wird in ihrer Studie allerdings nach der Beurteilung eines spezifischen eigenen, nicht dem akademischen Bereich zuzuordnenden Textproduktes, nicht nach subjektiv empfundenen Schwierigkeiten während des Entstehungsprozesses, die schliesslich allein von den Schreibenden selbst wahrgenommen werden können und nicht von aussen anhand des Produktes erfassbar sind. Im Gegensatz zu Sturms Ergebnis belegt zudem Pajares 2003, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das eigene Schreiben (writing self-efficacy beliefs) durchaus mit den Schreibergebnissen in Zusammenhang stehen, da diese Überzeugungen beeinflussen, wie vorhandene Schreibfähigkeiten genutzt werden. Das bedeutet, dass studentische Selbsteinschätzungen zwar keine objektive Einordnung ihrer Schreibfähigkeiten darstellen, wohl aber Aussagen über den praktischen Umgang mit und die Bewältigung von Schreibaufgaben ermöglichen. Insofern scheint es trotz der benannten Einwände gerechtfertigt, Selbsteinschätzungen Studierender in Kopplung mit der Beurteilung durch Lehrende als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Massnahmen zur Schreibförderung zu nutzen.

² In der Studie von Sturm 2003 werden zu einer Schreibaufgabe (in der Rolle als Lehrer/in soll ein Informationsschreiben für Eltern verfasst werden) die studentischen Beurteilungen der eigenen Lösung denjenigen durch Lehrende gegenübergestellt. Bewertet werden folgende vier Dimensionen: textuelle (Gesamtidee, Struktur, Kohärenz), kommunikative (Auswahl der Inhalte und Adressatenbezug), sprachliche (sprachliche Angemessenheit und Wortwahl), sprachformale (Grammatik und Rechtschreibung). Sturm kommt zu dem Ergebnis, dass Studierende oftmals ihre Bewältigung hierarchiehöherer Aspekte zu positiv einschätzen, Grammatik und Rechtschreibung dagegen – je nach Leistungsstand – eher realistisch oder zu niedrig.

Konzeption und Durchführung der Umfrage

Vom 23.03. bis zum 30.06.2013 wurden zwei parallele Online-Befragungen von Studierenden und Lehrenden der JGU durchgeführt.

Bei den Studierenden wurden zunächst die bisher im Studium gemachten Erfahrungen mit dem akademischen Schreiben erfasst, etwa mit der Bewältigung einzelner Arbeitsschritte im Schreibprozess. Weiter wurden Erfahrungen und die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch Dozierende sowie das Interesse an weitergehenden Unterstützungsangeboten abgefragt. Schliesslich wurde erhoben, ob und aus welchen Gründen die Befragten schon einmal eine Arbeit abgebrochen oder gegen die Regeln akademischer Integrität verstossen haben.³

Im zweiten Fragebogen wurde erhoben, wie sich diese Aspekte aus Perspektive der Lehrenden darstellen. Gefragt wurde, wie diese die Bewältigung bestimmter Arbeitsschritte beim akademischen Schreiben durch die Studierenden bewerten. Weiter wurden Fragen zur Einschätzung der eigenen Betreuung und der Zuständigkeit für die Schreibförderung gestellt. Ausserdem sollte ermittelt werden, wie Lehrende das Auftreten studentischer Plagiate und deren Ursachen einschätzen.

Die Befragung der Studierenden erzielte mit 913 ausgefüllten Fragebögen, was ca. 2,5% der Studierenden entspricht (vgl. JGU-Zahlenspiegel 2012), einen zwar vom Anteil her niedrigen, von der Fallzahl aber zufriedenstellenden Rücklauf. Die Verteilung der Befragten auf Fächer und Geschlecht entspricht in etwa der Verteilung an der JGU, wobei Studierende aus schreibintensiveren Fächern geringfügig über- und Studierende aus weniger schreibintensiven Fächern eher unterrepräsentiert sind⁴. In Verbindung mit der niedrigen Ausschöpfungsquote ist daher von einer Verzerrung in Richtung jener Studierenden auszugehen, für die das Thema von besonderer Bedeutung ist. Einem Frauenanteil von 59% der Studierenden stehen 69% in der Stichprobe gegenüber.

Bei der Lehrendenbefragung wurde mit 273 ausgefüllten Fragebögen, was etwa 13% der an der JGU

³ Vgl. zu den Ergebnissen zu Verstössen gegen die Regeln Akademischer Integrität: Hoffmann 2014, 51-62.

⁴ Der Anteil der befragten Studierenden beträgt im Fachbereich 02: Sozialwissenschaften Medien und Sport 26,4% statt einem Anteil von 16,4 % in der Grundgesamtheit, im Fachbereich 05: Philosophie und Philologie 30,4% statt 19,6% und in der Medizin 1,8% statt 9,7%.

beschäftigten Professoren/-innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen entspricht, eine deutlich bessere Ausschöpfungsquote erreicht. Die Verteilung der Befragten auf die Fachbereiche entspricht im Wesentlichen der der Studierenden. Auch hier sind Dozierende aus schreibintensiveren Fächern überrepräsentiert, die naturwissenschaftlichen Fachbereiche eher unterrepräsentiert⁵. Das Geschlechterverhältnis der Stichprobe entspricht dabei im Wesentlichen der Grundgesamtheit.

Einschätzung der studentischen Schreibkompetenz

Um zu ermitteln, welche Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses problematisch scheinen, wurde dieser in 16 Teilschritte zerlegt. Diese orientieren sich mit einigen Modifizierungen an Kruses Modell des Schreibprozesses (vgl. 2007, 110–115), wobei u.a. dort aufgeführte Phasen, die nicht durch die Schreibenden selbst zu bewältigen sind (z.B. Schreibauftrag, Feedback einholen), nicht aufgenommen wurden. Stärker differenziert wurde dagegen – wie auch in den Umfragen von Dittmann et al. 2003 und Sennewald u. Mandalka 2012 – die Phase der Literaturrecherche und -auswertung, da verschiedene Teilfähigkeiten erfasst werden sollten, um dieser bisher in der Schreibförderung oft eher vernachlässigten Phase mehr Gewicht beizumessen.

Um die Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen durch Studierende mit der Lehrendenperspektive abzugleichen, wurden die Items in analoger Formulierung in beiden Fragebögen mit 5-stufigen Likert-Skalen eingesetzt. Die Studierenden wurden gefragt, wie sie ihrer Einschätzung nach mit diesen Schritten des Arbeitsprozesses zurechtkommen, während bei den Lehrenden erfragt wurde, wobei Studierende ihrer Ansicht nach mehr Unterstützung bräuchten. Als Skalenpole wurden dabei jeweils die Aussagen «überhaupt nicht» (=1) und «sehr gut» (=5) vorgegeben, während die übrigen Antwortkategorien kein verbales Äquivalent hatten. Trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten wird für diese und weitere Likert-Skalen im Folgenden Intervallskalenniveau angenommen.⁶

⁵ Der Anteil der befragten Lehrenden beträgt im Fachbereich 02: Sozialwissenschaften Medien und Sport 20,1% statt einem Anteil von 11,0% in der Grundgesamtheit, im Fachbereich 05: Philosophie und Philologie 24,6% statt 10,6%, im Fachbereich 08: Physik, Mathematik und Informatik 4,2% statt 16,2%.

⁶ Für eine Diskussion des Für und Wider dieses nicht unüblichen Umgangs mit Likert-Skalen siehe Bortz/Döring 2006, 181ff.

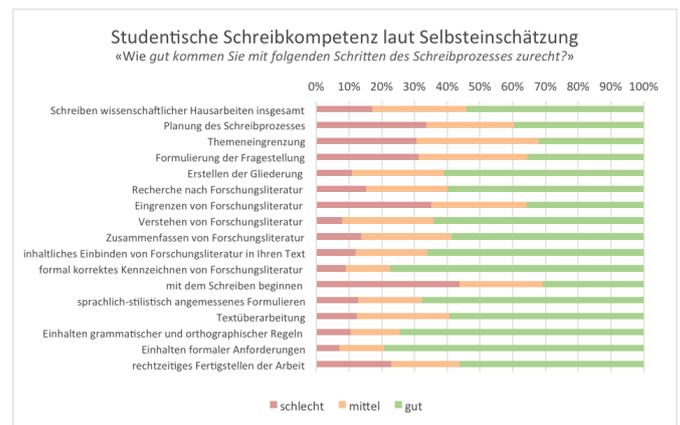


Abb. 1: Zu drei Kategorien zusammengefasste Antworten auf 5er Skala. Antwortkategorie 1 und 2 «schlecht»; Antwortkategorie 3 «mittel»; Antwortkategorie 4 und 5 «gut», n = 865–907⁷.

Bei den in Abbildung 1 dargestellten studentischen Antworten zeigt sich zunächst, dass die erfassten Studierenden ihre Kompetenzen im guten bis mittleren Bereich sehen. Bei keinem der Arbeitsschritte gibt mehr als die Hälfte, an schlecht zurechtkommen.

Nur bei wenigen Items, die in der vorangegangenen Forschung ebenfalls als besonders problematisch eingestuft wurden, ist eine vergleichsweise negative Selbsteinschätzung zu beobachten: So schätzen die Befragten die Einstiegs- und Konzeptionsphase als schwierig ein (nur 32,1% kommen laut Selbsteinschätzung gut mit der Themeneingrenzung zurecht, 35,5% mit der Formulierung der Fragestellung und 39,6% mit der Planung des Schreibprozesses).⁸ Problematisch gesehen wird zudem die Eingrenzung von Forschungsliteratur, mit der laut Selbsteinschätzung mehr als ein Drittel der Befragten (35,1%) weniger gut und nur 35,7% gut zurechtkommen.⁹ Die grösste Hürde bildet schliesslich der Beginn des eigentlichen Niederschreibens selbst, mit dem nur 30,8% der Studierenden gut, 43,7% hingegen schlecht zurechtkommen. Diese drei Aspekte wiederum hängen eng miteinander zusammen, da in der Einstiegsphase die Weichen für das weitere Gelingen gestellt werden: Zum einen fehlt bei

⁷ Aufgrund fehlender Werte und des Verzichts auf fallweisen Ausschluss variieren die Fallzahlen für die verschiedenen Items geringfügig. Daher ist hier und bei allen folgenden Abbildungen jeweils das Intervall der Fallzahlen für die dargestellten Items angegeben.

⁸ Die Mittelwerte liegen hier knapp oberhalb der neutralen Mittelkategorie. Für «Themeneingrenzung» bei 3,03, für «Formulierung der Fragestellung» bei 3,03 und für «Planung des Schreibprozesses» bei 3,11.

⁹ Der Mittelwert liegt hier bei 3,02.

allen weiteren Schritten die inhaltliche Orientierung, wenn Themeneingrenzung und Fragestellung zu wenig konkretisiert werden. In der Folge wird bei der Eingrenzung der Quellen zu viel Literatur als relevant eingestuft (wobei geringe Erfahrung in der Einschätzung der Qualität der Quellen als weitere Ursache hinzukommen kann) oder die ins Ungewisse hinein erfolgende Niederschrift wird zur Hemmschwelle. Zum anderen findet bei mangelhafter Zeitplanung keine Begrenzung der einzelnen Schritte statt, die Perfektionismus entlastend entgegenwirkt und zudem die Anzahl der Rechercheergebnisse und die Möglichkeit zur Lektüre aller gefundenen Texte einschränkt sowie den Start der Niederschrift vorgibt.

Die geringsten Probleme bereiten Studierenden laut Selbsteinschätzung Formalia wie das «Einhalten formaler Anforderungen (z. B. für Zitate und bibliographische Angaben)» und «formal korrektes Kennzeichnen von Forschungsliteratur». 79,2 bzw. 77,6 % der Befragten geben an, hiermit gut zurecht zu kommen. Diese Aspekte werden häufiger durch Dozierende bzw. Handreichungen der Fächer ausführlich erläutert, was möglicherweise der Grund dafür ist, dass Studierende sich hier sicherer fühlen. Zudem lassen sich hierbei klare Regeln einhalten und überprüfen, während bei allen anderen abgefragten Teilschritten Korrektheit bzw. Gelingen weniger normiert festgestellt werden können. Vermutet wurde entsprechend den im Abschnitt zum Forschungsstand dargestellten Ergebnissen, dass sich fachspezifische Unterschiede sowie Differenzen zwischen den Fachsemestern zeigen würden. In unterschiedlichen bi- und multivariaten Regressionsmodellen wurden diese jedoch nicht festgestellt.¹⁰

Wie Abbildung 2 zeigt, schätzen die Lehrenden für alle Phasen des Schreibprozesses den Bedarf an zusätzlicher Unterstützung als relativ hoch ein, sodass hier die Negativwerte herangezogen werden: Eindeutigen Unterstützungsbedarf sehen über alle Items hinweg zwischen 3,5 und 76,5 % bei Mittelwerten zwischen 3,5 und 4. Am wenigsten problematisch scheint das Erstellen einer Gliederung, doch auch hier sehen 49,8 % der Befragten Handlungsbedarf. Am problematischsten schätzen die Lehrenden in Übereinstimmung mit der Studierendensicht die Anfangs- und Planungsphase

¹⁰ Unterschieden wurden die sechs Fächergruppen Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften sowie Humanmedizin. Zusätzlich zum Fachsemester wurde auf Geschlechterdifferenzen kontrolliert.

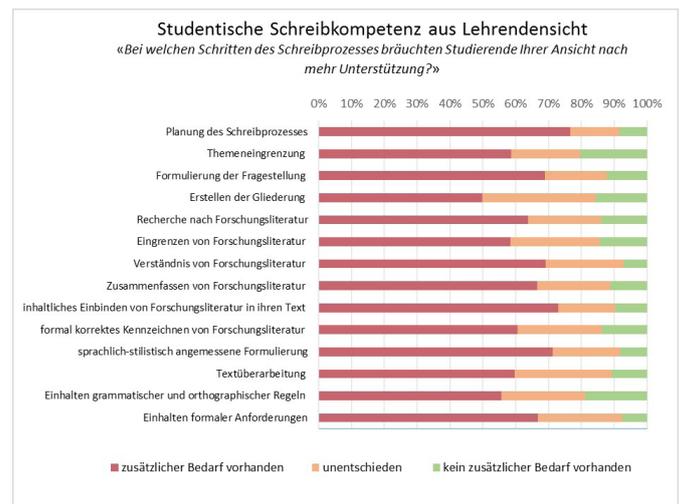


Abb. 2: Zu drei Kategorien zusammengefasste Antworten auf 5er Skala. Antwortkategorie 1 und 2 «zusätzlicher Bedarf vorhanden»; Antwortkategorie 3 «unentschieden»; Antwortkategorie 4 und 5 «kein zusätzlicher Bedarf vorhanden», n = 222–269.

schätzung, sondern zusätzlich nehmen u.a. die eigene Einschätzung der verfassten Texte und der soziale Vergleich mit Kommilitonen/-innen Einfluss, sodass sich die positiven Urteile möglicherweise trotz negativen Dozierendenfeedbacks halten können (vgl. Pajares, Johnson u. Uscher 2007). Dennoch ist daneben – zumal im Hinblick auf die Ausführungen im Abschnitt <Forschungsstand> – auch von einer zu geringen Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden über die Anforderungen und individuellen Leistungen auszugehen. In Anbetracht des im später folgenden Abschnitt <Rahmenbedingungen akademischer Texte> ausgeführten Betreuungs- und Korrekturaufwandes Lehrender ist sicher nicht damit zu rechnen, dass ausführliche Kommentare oder Gespräche die Regel sind, doch erstaunt, dass anscheinend auch die Benotung nicht zu einer Korrektur der studentischen Selbsteinschätzung führt. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Lehrende bessere Noten vergeben, als ihre Bewertung, würde sie auf die Einzelaspekte aufgeteilt, eigentlich ausfielen. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Benotung nicht an einer absoluten, sondern an einer sozialen Vergleichsnorm orientiert stattfindet, sodass bessere Noten vergeben werden, wenn die Gesamtheit der Studierenden hinter dem Ideal zurückbleibt. Alternativ wäre jedoch auch denkbar, dass die Textprodukte doch positiver eingeschätzt werden, auch wenn Lehrende Schwierigkeiten beim Entstehungsprozess beobachten.

Ursachen für den Abbruch akademischer Textprojekte

Gefragt wurde, ob bereits Haus- und Abschlussarbeiten abgebrochen wurden und, wenn ja, aus welchen Gründen. Mit 266¹¹ von 913 gaben 23,6 % der Studierenden an, bereits eine oder mehrere Arbeiten abgebrochen zu haben – in Anbetracht der durchgängig eher positiven Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz ein überraschend hoher Wert.

Zwischen Studierenden verschiedener Fächer zeigen sich hierbei eher mässige Unterschiede. So liegt die Abbruchsquote unter Studierenden der Natur- und Wirtschaftswissenschaften mit Werten um die 25 % etwas niedriger, bei Studierenden der Kultur-, Geistes-, Sozial- und Rechtswissenschaften mit etwa 35 % etwas höher.

Die Freitext-Antworten auf die Frage nach Gründen für den Abbruch sind recht vielfältig und zum Teil sehr umfangreich, weshalb sie kategorisiert wurden. Da oft verschiedene Ursachenkomplexe in Verbindung genannt wurden, erfolgte zum Teil eine Zuordnung von Antworten zu mehreren Kategorien. Abbildung 3 zeigt die Häufigkeitsverteilung der genannten Abbruchsursachen.



Abb. 3: Ursachen für den Abbruch akademischer Textprojekte (Häufigkeit der Nennung), n = 189.

Mit deutlichem Abstand wird Zeitdruck von einem knappen Drittel als Abbruchsursache genannt, gefolgt von Überforderung mit der Schreibaufgabe als zweithäufigster Angabe. An dritter Stelle stehen private Gründe und Motivationsschwierigkeiten. Neben solchen eher schreibfernen Ursachen werden mit Problemen bei Themenfindung und -eingrenzung sowie bei Literatursuche und -beschaffung auch Schwierigkeiten genannt, die dem Schreibprozess zuzuordnen sind und dort bereits als problematisch benannt wurden. Teilweise findet aber auch eine Attribution auf die Lehrenden statt, indem das Scheitern auf mangelnde Betreuung und unklare Anforderungen zurückgeführt wird.

¹¹ 21 davon waren Abschlussarbeiten.

Rahmenbedingungen akademischer Texte

Mit verschiedenen retrospektiven Fragen wurde ausserdem erfragt, unter welchen Rahmenbedingungen akademische Texte Studierender entstehen, wobei insbesondere die Betreuung im Fach bzw. durch die Lehrenden erfasst wurde. Bei der Lehrendenbefragung wurden zusätzlich Fragen zur Bewertung der zum Studium mitgebrachten Vorkenntnisse hinzugefügt.

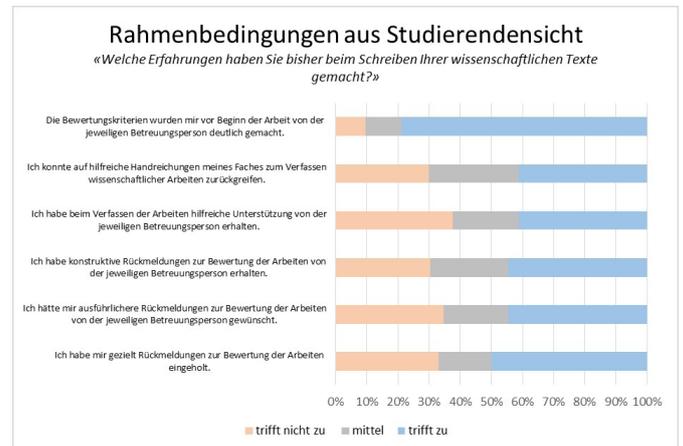


Abb. 4: Zu drei Kategorien zusammengefasste Antworten auf 5er Skala. Antwortkategorie 1 und 2 «trifft nicht zu», Antwortkategorie 3 «mittel», Antwortkategorie 4 und 5 «trifft zu»¹², n = 880-910.

Bei den Antworten der Studierenden fällt zunächst positiv auf, dass mit 79 % die Mehrheit angibt, die Bewertungskriterien seien vor Beginn der Arbeit bekannt gemacht worden. Bedenkt man, dass Unklarheiten über die Anforderungen an die jeweilige Arbeit von einem Teil der Studierenden als Grund für den Abbruch einer Arbeit genannt wurde und zudem, wie im Abschnitt zum Forschungsstand dargelegt, auch in anderen Erhebungen als Problem betont wurden, erscheint dieses Ergebnis besonders positiv.

Die weitere Unterstützung während des Verfassens der Arbeit wird hingegen deutlich zurückhaltender beurteilt: Nur 41 % der Befragten geben an, dass sie auf hilfreiche Handreichungen ihres Faches zurückgreifen konnten, während sich die Studierenden bei der Frage danach, ob sie beim Verfassen der Arbeit hilfreiche Unterstützung von der jeweiligen Betreuungsperson erhalten haben, in zwei etwa gleich grosse Lager teilen:

¹² Um zum einen an aktuelle Erfahrungen anzuknüpfen, zum anderen einen generellen Eindruck abzufragen, waren im Fragebogen alle Aussagen zweigeteilt in «in meinem bisherigen Studium» und «bei meiner letzten Arbeit». Da die Antworten jedoch nur minimal voneinander abweichen, werden hier nur die Werte zum bisherigen Studium dargestellt.

41 % stimmen zu, während knapp 38 % verneinen. Auch beim Feedback zu geschriebenen Arbeiten besteht aus Sicht der knappen Hälfte der Studierenden Verbesserungsbedarf, während ein fast ebenso grosser Anteil damit zufrieden scheint. 30 % der Befragten gibt an, keine konstruktive Rückmeldung erhalten zu haben, und rund 45 % hätte sich ausführlichere Rückmeldungen gewünscht. 33% werden dabei zudem laut eigenen Angaben selbst aktiv und holen sich ihr Feedback gezielt ein. Andererseits geben immerhin 45% der Befragten an, zumindest eine konstruktive Rückmeldung erhalten zu haben.

Die Qualität der Betreuung wird damit insgesamt recht unterschiedlich beurteilt. Während die Kommunikation von Bewertungskriterien meist gegeben scheint, wird die Betreuung während des Schreibprozesses sowie die Qualität der Rückmeldungen von im Schnitt einem guten Drittel bis zur Hälfte der Studierenden positiv, ebenso von einem guten Drittel bis zur Hälfte der Studierenden dagegen negativ bewertet. Eine ähnlich kritische Einschätzung der Betreuungssituation durch Studierende zeigen, wie im Abschnitt Forschungsstand dargestellt, bereits vorangehende Studien.

Bedeutame Unterschiede in der Einschätzung der Betreuungssituation durch Studierende verschiedener Fächergruppen bestehen kaum. Lediglich Studierende der Humanmedizin zeigen sich signifikant unzufriedener als ihre Kommilitonen/-innen aus anderen Fächern.¹³

Die Lehrenden erhielten neben analogen Fragen zur Betreuung eine Frage zu den Voraussetzungen studentischer Schreibkompetenzen. Dabei zeigt sich, dass die Einschätzung der durch die Schule vermittelten Kompetenzen äusserst pessimistisch ausfällt: Weniger als 2% der Dozierenden sieht die Studierenden durch die Schule ausreichend auf das Schreiben im Studium

¹³ Getestet wurde jeweils zweiseitig die Abweichung des Mittelwerts der Studierenden der Humanmedizin vom Mittelwert der übrigen Studierenden in der Stichprobe. Kennwerte für die einzelnen Items: «Die Bewertungskriterien wurden mir vor Beginn der Arbeit von der jeweiligen Betreuungsperson deutlich gemacht» $t(899) = 4,79, p < 0,000$; «Ich konnte auf hilfreiche Handreichungen meines Faches zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten zurückgreifen» $t(908) = 4,24, p < 0,000$; «Ich habe beim Verfassen der Arbeiten hilfreiche Unterstützung von der jeweiligen Betreuungsperson erhalten» $t(900) = 4,13, p < 0,000$; «Ich habe konstruktive Rückmeldungen zur Bewertung der Arbeiten von der jeweiligen Betreuungsperson erhalten» $t(894) = 3,97, p < 0,000$. Kein signifikanter Unterschied besteht dagegen beim Item «Ich hätte mir ausführlichere Rückmeldungen zur Bewertung der Arbeiten von der jeweiligen Betreuungsperson gewünscht» $t(893) = 0,776, p < 0,438$.

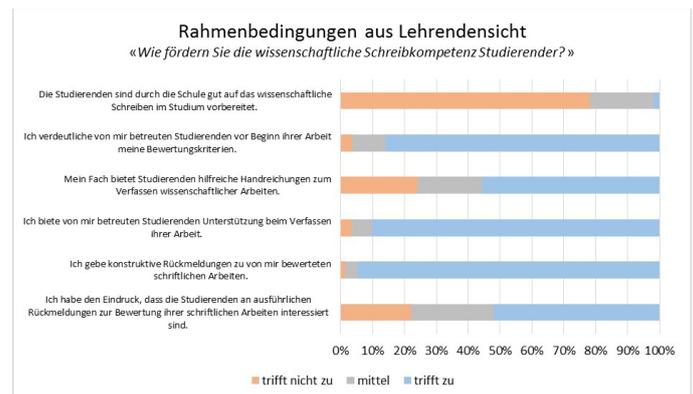


Abb. 5: Zu drei Kategorien zusammengefasste Antworten auf 5er Skala. Antwortkategorie 1 und 2 «trifft nicht zu», Antwortkategorie 3 «mittel», Antwortkategorie 4 und 5 «trifft zu», n = 266–271.

vorbereitet, während 78% der Aussage eindeutig widersprechen. Diese Beurteilung jedoch, auch wenn sie als Kritik an der Schule gemeint sein mag, lässt sich auch positiv dahingehend deuten, dass den Lehrenden das Defizit der Studienanfänger/innen bewusst ist. Da das Verfassen akademischer Texte spezielle Fähigkeiten abverlangt, welche über die für Schullektüre und -schreibaufgaben benötigten hinausgehen, können Studienanfänger/innen diese nicht aus der Schule mitbringen, sondern sind darauf angewiesen, sie im Verlauf des Studiums zu erwerben.

Inwiefern Lehrende ihrer eigenen Einschätzung nach durch Information, Betreuung und Rückmeldung zu erhaltenen Texten Studierende dabei unterstützen, ihre Schreibkompetenzen weiter zu entwickeln, wurde mittels weiterer Items erfasst.

In Übereinstimmung mit den Angaben der Studierenden gibt der grösste Teil der Lehrenden an, vor Beginn der Arbeiten Bewertungskriterien zu verdeutlichen (55%). Mit den Angaben der Studierenden deckt sich zudem die Ansicht von etwas mehr als der Hälfte der Lehrenden, dass Studierende in ihrem Fach hilfreiche Handreichungen erhalten.

Deutlich von der Studierendensicht abweichend fällt dagegen die Einschätzung der eigenen Betreuungsleistung beim Verfassen der Arbeiten aus, die 96% der Befragten als positiv einstufen. Auch in Bezug auf die Rückmeldung zeigt sich eine starke Diskrepanz in der Wahrnehmung Lehrender und Studierender, wenn 97% der Lehrenden angeben, konstruktive Rückmeldungen zu geben. Bei beiden Aspekten, Betreuung und Rückmeldung, bleibt allerdings offen, was darunter jeweils verstanden wird. Zudem ist davon auszugehen, dass

bei diesen äusserst positiven Selbsteinschätzungen auch soziale Erwünschtheit eine Rolle spielt, zumal die Antworten der Lehrenden zu den Rahmenbedingungen durchgängig darauf verweisen, dass sie sich sowie das eigene Fach bzw. den Fachbereich in einer verantwortlichen Position sehen. Negativer dagegen beurteilen sie die Studierendenseite, da nur 52 % der befragten Lehrenden den Eindruck haben, dass Studierende überhaupt an ausführlichen Rückmeldungen interessiert sind, während 22 % kein Interesse erkennen können. Im Abgleich mit den Antworten der Studierenden, von denen beinahe die Hälfte ein Interesse an ausführlicheren Rückmeldungen äussert und ebenso viele angeben, sich aktiv darum bemüht zu haben, zeigen sich somit auf beiden Seiten, Lehrenden wie Studierenden, positive Selbst- und negativere Fremdeinschätzungen in Bezug auf den Betreuungsprozess.

Die negative Einschätzung der Rahmenbedingungen durch Studierende der Humanmedizin spiegelt sich in den Einschätzungen der Lehrenden nur zum Teil wider. So gibt zwar die Hälfte der Lehrenden aus der Medizin an, dass ihr Fach keine hilfreichen Handreichungen zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten bietet¹⁴; bei den übrigen Items zeigen sich jedoch keine auffälligen Unterschiede zu den anderen Fächern.

Um zu erfahren, unter welchen Bedingungen Lehrende Studierende beim Verfassen akademischer Texte betreuen, wurden erstere zudem nach ihrem Korrekturaufwand gefragt, wobei zwischen Hausarbeiten, Abschlussarbeiten und Dissertationen differenziert wurde. Das Ergebnis zeigt einen beachtlichen Korrekturaufwand: Der Mittelwert der stark linksschiefen Verteilung liegt bei knapp 750 Seiten pro Semester, wobei der höchste angegebene Wert etwas weniger als 6.000 Seiten¹⁵ beträgt. Im Fächervergleich ist der Aufwand bei Lehrenden der Sozialwissenschaften mit einem Mittelwert von 865 am höchsten. Angesichts dieser Zahlen stellt sich die Frage, welchen Spielraum Lehrende bei der Betreuung überhaupt haben, zumal nur wenige durch eine/n Vorkorrektor/in unterstützt werden.¹⁶

¹⁴ Der Mittelwertunterschied ist in diesem Fall zwar nicht signifikant, doch aufgrund der niedrigeren Fallzahlen bei der Befragung der Lehrenden im Vergleich zu derjenigen der Studierenden ist dies nicht verwunderlich.

¹⁵ Resultierend aus 75 Hausarbeiten, 40 Abschlussarbeiten und 2 Dissertationen.

¹⁶ Das Frageformat zur Unterstützung durch eine/n Vorkorrektor/in war eine 5-stufige Skala. Die Zusammenfassung der Antworten zu drei Kategorien ergibt, dass bei Hausarbeiten 93,5%, bei Abschlussarbeiten 87,2% und bei

Einschätzung von Fördermassnahmen

Einen weiteren Schwerpunkt der Erhebung bildeten Fördermöglichkeiten für die akademische Schreibkompetenz Studierender. Die Studierenden wurden hierzu gefragt, ob generell Interesse besteht und welche konkreten Angebote sie gerne nutzen würden. Die Lehrenden dagegen wurden gebeten anzugeben, welche Einrichtungen, Angebote und Personen ihrer Ansicht nach für die Förderung studentischer Schreibkom-

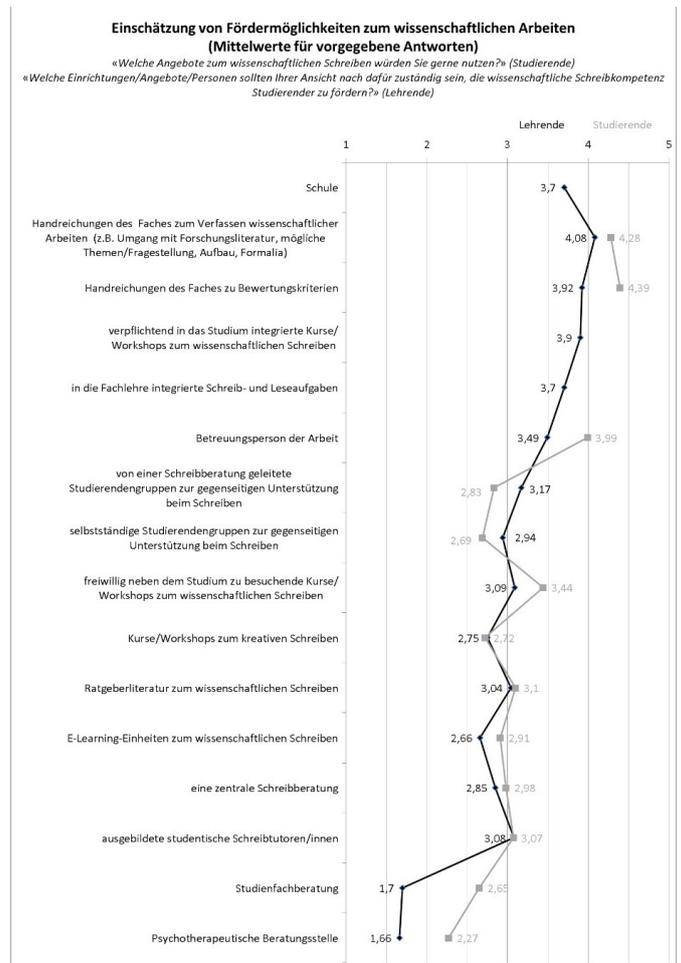


Abb. 6: Mittelwerte zu Antworten auf einer 5er Skala. Lehrende: «Welche Einrichtungen/Angebote/Personen sollten Ihrer Ansicht nach dafür zuständig sein, die wissenschaftliche Schreibkompetenz Studierender zu fördern?», 1 «trifft überhaupt nicht zu», 5 «trifft voll und ganz zu». Studierende: «Welche Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben würden Sie gerne nutzen?», 1 «gar kein Interesse», 5 «sehr grosses Interesse», Studierende: n = 832–910, Lehrende: n = 257–269.

Dissertationen 89,6% der Befragten keine Unterstützung erhalten (Zusammenfassung der Antwortkategorien 1 und 2).

petenzen zuständig sein sollten. Bei den Studierenden reichte die Skala von 1=gar kein Interesse bis zu 5=sehr grosses Interesse, bei den Lehrenden von 1=trifft überhaupt nicht zu bis zu 5=trifft voll und ganz zu. Abbildung 6 zeigt die Ergebnisse beider Befragungen in kombinierter Form.

Bei der Frage nach generellem Interesse an Zusatzangeboten zum akademischen Schreiben, die den Items zu konkreten Angeboten vorgeschaltet war, stimmte mit 56% die knappe Mehrheit der Studierenden zu (Antwortkategorien 4 und 5), 22 % wählten die mittlere Antwortkategorie und 22 % lehnten ab (Antwortkategorien 1 und 2). Insofern bestätigt sich der im Abschnitt Forschungsstand dargelegte insgesamt relativ hohe Bedarf an zusätzlichen Fördermassnahmen.

Deutliche Differenzen zeigen sich beim in Abbildung 6 dargestellten Bedarf an unterschiedlichen Angeboten. An instituts- bzw. fachinternen Angeboten – wie Handreichungen zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten (4,28) und zu Bewertungskriterien (4,39) sowie Sprechstundengesprächen mit der Betreuungsperson der Arbeit (3,99) – äussern die Studierenden das grösste Interesse. Auch an freiwillig neben dem Studium zu besuchenden Kursen ist das Interesse mit einem Mittelwert von 3,44 noch vergleichsweise hoch, mit einigem Abstand gefolgt vom Interesse an Ratgeberliteratur (3,1). Knapp unter der mittleren Kategorie liegen die Mittelwerte für Angebote einer zentralen Schreibberatung (2,85) oder Formaten zur gegenseitigen Unterstützung in Schreibgruppen (2,83 bzw. 2,69). Am geringsten schliesslich fällt das Interesse an Angeboten der psychotherapeutischen Beratungsstelle (2,27) und der Studienfachberatung (2,65) aus, die zwar nicht ausschliesslich auf Schreibberatung ausgerichtet sind, von einigen Studierenden aber mit diesem Anliegen aufgesucht werden.

In der Regel ist das Interesse an sogenannten Peer-Angeboten damit vergleichsweise niedrig. Allein beim Austausch mit ausgebildeten studentischen Schreib-tutoren/-innen liegt der Mittelwert mit 3,07 knapp über der mittleren Kategorie. Dies steht im Gegensatz zur häufigen Annahme, das Interesse an dieser Form von Unterstützung sei besonders gross (vgl. Girgensohn u. Peters 2012, 11f.), die dadurch plausibel scheint, dass Studierende sich Informationen zum akademischen Schreiben bevorzugt bei Mitstudierenden und Tutoren/-innen holen, seltener bei Dozierenden (vgl. Sennwald u. Mandalka 2012, 159f.). Unterscheidet man verschiedene Fächer, stellt sich allerdings heraus, dass Studierende der Rechtswissenschaften im Unterschied

zum Rest an den drei genannten Peer-Angeboten deutlich mehr Interesse äussern als an allen anderen Angeboten.

Korrelationsanalysen zeigen einen nur schwachen bis mässigen aber durchweg signifikanten Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz durch die zuvor beschriebenen Items und dem Interesse an Unterstützungsangeboten. Besonders ausgeprägt ist dieser für die Kompetenz zur Organisation und Planung des Schreibprozesses: Studierende, die hierbei Probleme sehen, haben ein grösseres Interesse an Beratungsangeboten, Studierende, die hierbei weniger Schwierigkeiten haben, ein niedrigeres.¹⁷

Die Ergebnisse der Lehrendenbefragung zeigen, dass viele die Schule als Ort der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens ansehen (Mittelwert = 3,7). Der Verantwortung der Universitäten ist sich dennoch ein grosser Teil der Lehrenden bewusst, denn die grösste Zustimmung erfahren – wie auch bei den Studierenden – Angebote durch die Fächer, wie Handreichungen zum Verfassen der Arbeiten (4,08) und zu den Bewertungskriterien (3,92) sowie in das Fachstudium integrierte Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten (3,9) oder Lese- und Schreibaufgaben (3,7). Die eigene Aufgabe, als Betreuende studentischer Arbeiten zur Vermittlung von Schreibkompetenz beizutragen, erfährt mit einem Mittelwert von 3,49 zwar eine schwächere Zustimmung, doch ist diese immer noch höher als diejenige zu sämtlichen universitären Angeboten ausserhalb des Faches wie Beratungen, Workshops, Schreibtutorien, Schreibgruppen, E-Learning oder Ratgeberliteratur.

Ergebniszusammenfassung

Über alle Fachrichtungen und Fachsemester hinweg wird deutlich, dass die Hauptprobleme der Studierenden in der Einstiegsphase des Schreibprozesses gesehen werden, die mit der Themeneingrenzung und der Formulierung der Fragestellung sowohl inhaltlich besonders hohe Ansprüche stellt, als auch organisatorisch durch die Zeit- und Arbeitsplanung. Nicht nur bei der Selbsteinschätzung Studierender zu den Teil-

¹⁷ Korrelationskoeffizienten zwischen der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz im Bereich Organisation des Schreibprozesses (Mittelwert der Items «Planung des Schreibprozesses», «Themeneingrenzung», «Formulierung der Fragestellung», «Erstellen der Gliederung» und «rechtzeitiges Fertigstellen der Arbeit») und dem Interesse an verschiedenen Arten von Angeboten (Mittelwert der entsprechenden Items): Einzelgespräche $r(884) = -0,28$, $p < 0,000$; Schreibkurse $r(891) = -0,13$, $p < 0,000$; Peerberatung: $r(886) = -0,27$, $p < 0,000$. Die p-Werte beziehen sich jeweils auf einen zweiseitigen Test der Korrelationskoeffizienten.

schritten wissenschaftlichen Arbeitens schneiden diese Aspekte, die zudem mit dem Wunsch nach mehr Unterstützungsangeboten verbunden sind, schlechter ab, auch bei der Frage nach Gründen für den Abbruch von Schreibprojekten sowie für Plagiate werden Zeitdruck bzw. mangelnde Zeitplanung genannt (vgl. Hoffmann 2014, 52). Sind jedoch Themeneingrenzung und Fragestellung nicht konkret genug sowie die Zeitplanung nicht realistisch durchführbar, treten im weiteren Schreibprozess zahlreiche Folgeprobleme auf, wie die Schwierigkeit Forschungsliteratur auf Basis der vorgegebenen Zielsetzung einzugrenzen und auszuwerten. Auch die Hemmschwelle zum Rohtexten vergrößert sich, wenn zum einen noch keine konkrete Vorstellung des inhaltlichen Aufbaus sowie des Ziels der Arbeit vorliegt und das Schreiben zum anderen durch fehlende Zeitplanung immer wieder bei zunehmendem Zeitdruck und Überforderung aufgeschoben wird.

Die Ursache für den Zeitdruck ist nicht allein im mangelhaften Zeitmanagement einzelner Studierender zu sehen, sondern liegt zudem in den Rahmenbedingungen akademischen Schreibens begründet. So sehen Lehrende in missverständlicher Auslegung von Modulhandbüchern teilweise fest vorgegebene Fristen von zwei Wochen für den gesamten Anfertigungsprozess eines Textes vor, während die Vorgabe lediglich lautet, dass insgesamt eine Arbeitsbelastung im Umfang von zwei Wochen anzusetzen ist, die über einen längeren Zeitraum aufgeteilt werden kann (vgl. Abteilung Studium und Lehre 2014, 14). Als weitere Rahmenbedingungen mit negativer Auswirkung zeigt sich die als ausbaufähig wahrgenommene Information, Vermittlung, Förderung und Betreuung beim akademischen Schreiben innerhalb des Fachstudiums. Studierende wie Lehrende stimmen darin überein, dass gerade die Fächer gefordert sind, durch Handreichungen zum Verfassen wissenschaftlicher Texte, Richtlinien zu Bewertungskriterien, in das Studium und die Fachlehre eingebundene Schreibkurse bzw. Schreib- und Leseaufgaben und schliesslich durch die intensive individuelle Betreuung und Rückmeldung mehr zur Schreibförderung beizutragen. Dies zeigt sich zum einen bei den studentischen Antworten auf die Fragen zu den Rahmenbedingungen, zum anderen im Hinblick auf den studentischen Bedarf an Fördermassnahmen bzw. auf die Einschätzung von Zuständigkeiten durch die Dozierenden. Deutlicher noch wird es bei den Textfeldern für freie Kommentare zum akademischen Schreiben im Studium, wo Studierende mit grossem Abstand an erster Stelle mit 60 Nennungen

kritisieren, dass dieses zu wenig gelehrt würde, gefolgt von Kritik an der Betreuung durch Dozierende (24 Nennungen). Auch bei den Lehrenden führt die Feststellung, akademisches Schreiben werde zu selten im Studium eingeübt, mit elf Nennungen die Angaben im Freitextfeld an. Lehrende erkennen damit die Defizite Studierender und sehen sich selbst – trotz der teilweise stattfindenden Zuweisung der Vermittlungsaufgabe an Schulen in der Batterie zu den Zuständigkeiten – in der Verantwortung, studentische Schreibkompetenzen zu fördern. Im Unterschied zur Studierendensicht allerdings beurteilen sie die eigene Betreuungsleistung deutlich positiver, wenn auch teilweise Bewusstsein darüber besteht, dass mehr Fördermassnahmen sinnvoll wären, jedoch kaum leistbar sind. In den freien Kommentaren benennen sechs Lehrende, dass starre organisatorische Vorgaben diese erschweren, während aus der Itembatterie zum Korrekturaufwand deutlich wird, dass bei durchschnittlich 750 – im Extremfall bis hin zu 6.000 – Seiten und im Schnitt 23 Arbeiten und damit Studierenden pro Semester eine intensive Betreuung nicht durch jede/n Lehrende/n leistbar ist.

Hieraus erklärt sich auch, wieso die studentischen Selbsteinschätzungen und die Fremdsicht der Lehrenden auf Betreuungsleistungen sowie studentische Schreibkompetenzen so stark auseinander gehen: Da Studierenden die Arbeitsbedingungen ihrer Dozierenden kaum bekannt sind, erwarten sie deutlich mehr Betreuung, wohingegen die Lehrenden die eigenen Betreuungsleistungen relativiert vor dem Hintergrund ihrer hohen Anforderungen insgesamt positiv einschätzen. In Anbetracht der Rahmenbedingungen können zudem Betreuung und Rückmeldung kaum so ausführlich sein, dass bei Studierenden ein ausreichendes Bewusstsein für die eigenen Schwierigkeiten entsteht. Diese jedoch bestehen offensichtlich, wie der Blick auf die hohen Abbruchsquoten und den geäusserten Unterstützungswunsch zeigt. Eine kritische Auseinandersetzung mit den vorhandenen bzw. fehlenden eigenen Schreibkompetenzen jedoch wäre nötig, damit sich die Bereitschaft einstellt, diese selbst aktiv und gezielt auszubauen, wie bereits die Harvard Study of Undergraduate Writing nachdrücklich belegt.¹⁸ Angeregt

¹⁸ Vgl. Die Harvard Study of Undergraduate Writing kommt zu dem Ergebnis, dass zwei Faktoren insbesondere dazu beitragen, dass Studierende ihre Schreibkompetenzen innerhalb des Studiums weiterentwickeln: erstens die Akzeptanz des eigenen Status als Anfänger/in auf dem Gebiet akademischen Schreibens, die Offenheit für Feedback, Anleitung und das Ausprobieren neuer Methoden mit sich

werden dazu sollte in erster Linie innerhalb der Fächer, deren Beurteilungs- und Unterstützungskompetenz sowohl seitens der Lehrenden als auch der Studierenden als deutlich höher eingeschätzt wird als diejenige fachfremder Angebote.

Folgerung für Massnahmen zur Schreibförderung

Auf Basis der erfragten Einschätzungen und Einstellungen lassen sich folgende Hypothesen für die Förderung akademischen Schreibens ziehen:

1. Eine stärkere Unterstützung Studierender scheint insbesondere in der herausfordernden Anfangsphase des Schreibprozesses geboten. Damit liesse sich möglicherweise von Beginn an ein deutlicheres Bewusstsein über die Anforderungen, Vorgehensweisen und den Sinn wissenschaftlichen Arbeitens schaffen. Zudem ist zu vermuten, dass Studierenden Folgeprobleme und zusätzlicher Zeitaufwand beim späteren Nachjustieren erspart blieben, wenn zu Beginn ein handhabbares Thema mit konkreter Fragestellung und erster Gliederung vorläge, sodass alle weiteren Schritte dank klarem Ziel und inhaltlicher wie zeitlicher Vorstrukturierung leichter zu bewältigen wären.
2. Fachlehrende bzw. Initiativen aus den Fächern heraus dürften stärker und nachhaltiger zu Studierenden durchdringen als ausgelagerte Zusatzangebote, wenn es darum geht, zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Schreibfähigkeit und der Notwendigkeit ihres stetigen Aufbaus anzuregen. Zudem verspricht eine innerhalb der Fächer praxisnah und durchgängig während des gesamten Studiums erfolgende Förderung studentischer Schreibfähigkeiten fruchtbarere Ergebnisse als kurzfristige, auf das erste Semester begrenzte Massnahmen.¹⁹ Notwendig hierzu wäre, innerhalb der an Hochschulen herrschenden Voraussetzungen möglichst geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen. Praktikabel scheint zum einen die schreibdidaktische Unterstüt-

bringt; zweitens die Einsicht, dass akademisches Schreiben einem höheren Ziel dient als allein der Erfüllung gegebener Aufgabenstellungen zwecks guter Benötung, sondern Tiefenlernen und das Entwickeln eigener Thesen ermöglicht (vgl. Sommers u. Saltz 2004).

¹⁹ Dass diese kontinuierliche und schrittweise Vermittlung akademischer Schreibfähigkeiten bisher im deutschsprachigen Hochschulraum kaum praktiziert wird, zeigt etwa die Umfrage von Ehlich u. Steets 2003, laut der nur 10% der Lehrenden explizit in das Anfertigen von Mitschriften einführen (vgl. 134) und nur 11% das Verfassen von Exzerpten lehren (vgl. 139).

zung Fachlehrender und -tutoren/-innen durch Fortbildungs- und Beratungsangebote. Zum anderen wäre die Anpassung der Vorgaben durch Prüfungsordnungen und Modulhandbücher denkbar, welche die Vermittlung akademischen Schreibens in im Verlauf des Studiums kontinuierlich ansteigenden Teilkompetenzen sowie (Peer)Feedback und Überarbeitungen vorsehen könnten, um Studierende während des Schreibprozesses für den Stand ihrer Texte und nötige Verbesserungen zu sensibilisieren.²⁰

3. Fachübergreifende Angebote wie Kurse, Workshops und die Beratung durch ausgebildete studentische Schreibtutoren/-innen könnten übergangsweise den studentischen Unterstützungsbedarf abfangen, bis eine umfassende Integration der Schreibförderung in die Fächer stattgefunden hat.

Literatur

- Abteilung Studium und Lehre. 2014. «Musterordnung für die Prüfung in Ein-Fach-Bachelorstudiengängen.» Zugriff 28.5.2014. www.uni-mainz.de/studlehr/dateien/PO_Bachelor_1_Fach_2014_05_28.docx
- Bean, John C. 2011. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bortz, Jürgen und Nicola Döring. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Dittmann, Jürgen, Katrin A. Geneuss, Christoph Nennstiel und Nora A Quast. 2003. «Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung.» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich u. Angelika Steets, 155–185. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad und Angelika Steets. 2003. «Wissenschaftliche Schreibenanforderungen in den Disziplinen: Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU.» In *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, hrsg. v. dens., 129–154. Berlin: de Gruyter.
- Girgensohn, Katrin und Nora Peters. 2012. ««At University Nothing Speaks Louder than Research»: Plädoyer für Schreibzentrumsforschung.» *Zeitschrift Schreiben*, 30. Jan., 1–11. www.zeitschrift-schreiben.eu/2012/girgensohn_Schreibzentrumsforschung.pdf.

²⁰ Vgl. zu den beschriebenen Möglichkeiten, Schreibförderung in die Fachlehre zu integrieren, Bean 2011, Gottschalk u. Hjortshoj 2004.

- Gottschalk, Katherine und Keith Hjortshoj. 2004. *The Elements of Teaching Writing: A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston: Bedford.
- Hoffmann, Nora. 2014. «Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz zur Förderung akademischer Integrität: Zur Rolle der campusweiten Schreibwerkstatt der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.» *Information. Wissenschaft & Praxis* 65 (1): 51–62.
- JGU-Zahlenspiegel. 2012. www.uni-mainz.de/universitaet/Dateien/JGU_zahlenspiegel_2012.pdf.
- Keseling, Gisbert. 1997. «Schreibstörungen.» In *Schreiben in den Wissenschaften*, hrsg. v. Eva-Maria Jakobs u. Dagmar Knorr, 223–237. Frankfurt/M.: Lang.
- Kruse, Otto. 2007. *Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt/M.: Campus.
- Kruse, Otto und Madalina Chitez. 2012. «Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment.» In *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, hrsg. v. Ulrike Preusser u. Nadja Sennewald, 57–84. Frankfurt/M.: Lang.
- Pajares, Frank. 2003. «Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature.» *Reading & Writing Quarterly* 19: 139–158.
- Pajares, Frank, Margaret J. Johnson und Ellen L. Usher. 2007. «Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students.» *Research in the Teaching of English* 42: 104–120.
- Pohl, Thorsten. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pospiech, Ulrike. 2005. *Schreibend schreiben lernen: Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk; Zur Begründung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*. Frankfurt/M.: Lang.
- Püschel, Ulrich. 1997. «Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten.» In *Schreiben in den Wissenschaften*, hrsg. v. Eva-Maria Jakobs u. Dagmar Knorr, 193–200. Frankfurt/M.: Lang.
- Sennewald, Nadja und Nicole Mandalka. 2012. «Akademisches Schreiben von Studierenden: Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen.» In *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, hrsg. v. Ulrike Preusser u. Nadja Sennewald, 143–166. Frankfurt/M.: Lang.
- Sommers, Nancy und Laura Saltz. 2004. «The Novice as Expert: Writing in the Freshman Year.» *College Composition and Communication* 56 (1): 124–149.
- Sturm, Afra. 2009. «Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen.» *Zeitschrift Schreiben*, 12. Juni, 1–8. www.zeitschrift-schreiben.eu/2009/sturm_schreibkompetenzen.pdf.
- Woisch, Andreas, Andreas Ortenburger und Frank Multrus. 2013. *Studienqualitätsmonitor 2012: Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen*. Projektbericht. Hannover: HIS-Institut für Hochschulforschung. www.dzhw.eu/pdf/21/SQM-2012.pdf.