

# Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen

Nadja Sennewald, Nicole Mandalka

## Abstract

Dieser Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse des Bielefelder „Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen“<sup>1</sup> vor, wobei der Schwerpunkt auf Schreibproblemen im Studium liegt. Befragt wurden BA-Studierende der Germanistik und der Physik. Die Ergebnisse geben Auskunft darüber, in welchen Bereichen die Studierenden selbst individuelle und institutionelle Probleme beim Erlernen des akademischen Schreibens identifizieren und welche Texte sie verfassen. Darauf aufbauend werden Vorschläge zur Förderung akademischer Schreibkompetenzen formuliert.

## 1. Einleitung

Folgt man Konrad Ehlichs und Angelika Steets' inzwischen fast zehn Jahre altem Plädoyer, gilt es Abschied zu nehmen „von der – früher vielleicht einmal gar nicht so unzutreffenden – Vermutung, Abiturienten bräuchten die Befähigung für die Textpraxis in der Universität bereits mit.“ (2003: 151) Klagen über die unzureichenden Schreibkompetenzen Studierender gibt es zahlreiche, ebenso wie Studien, die die Probleme auf textueller Ebene identifizieren. An dieser Stelle soll es allerdings um die studentische Perspektive gehen: Bei der quantitativen Erhebung zur *Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz*<sup>2</sup> waren nicht die Textprodukte Forschungsgegenstand, sondern die Einschätzung der Studierenden in Bezug auf ihre Gestaltung des Schreibprozesses, auf die institutionellen Rahmenbedingungen (v. a. der Betreuung des akademischen Schreibens) und auf die Häufigkeit der von ihnen verfassten Textsorten.

Ziel dieses Beitrags ist es, einerseits zu untersuchen, ob und wenn ja welche typischen Problembereiche es beim Erlernen des akademischen Schreibens der Einschätzung der Studierenden zufolge gibt und andererseits Aufschluss darüber

1 Das LiKom-Teilprojekt *Schreibkompetenz* wurde geleitet von Prof. Dr. Walter Erhart und Prof. Dr. Dominik Schwarz und durchgeführt von Dr. Nadja Sennewald, Jonas Damm, Nicole Mandalka und Anne-Dorothee Warmuth in Kooperation mit Swanje Lahm vom Schreiblabor der Universität Bielefeld. Der Fragebogen wurde entwickelt von Swanje Lahm und Nadja Sennewald und statistisch ausgewertet von Nicole Mandalka.

2 Wir bedanken uns sehr herzlich bei Dr. Michael Windmann und PD Dr. Jürgen Flöthmann für die intensive statistische Beratung.

Sennewald, Nadja; Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden.

Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen.

In: Preußner, Ulrike; Sennewald, Nadja (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt am Main, S. 143-166.

zu erhalten, welche Textsorten Studierende tatsächlich verfassen, um gezielter über didaktische Interventionen zur Verbesserung der Schreibkompetenzen im BA-Studium diskutieren zu können.

## 2. Schreibprobleme – Schreibkompetenzen

Die einzige quantitative Befragung zu Schreibproblemen im Studium in Deutschland wurde in Freiburg durchgeführt (Dittmann u. a. 2003).<sup>3</sup> Befragt wurden insgesamt 238 Studierende, verglichen wurde zwischen den Fächern Volkswirtschaftslehre, Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Germanistische Linguistik und Psychologie.<sup>4</sup> Die Freiburger Studie definiert Schreibprobleme als „Schwierigkeiten mit den den Schreibakt steuernden kognitiven Prozessen“ (Dittmann u. a. 2003: 160) und bezieht die Schreibstörungstypen nach Gisbert Keseling (1997) mit ein. Das heißt, dass die Freiburger Studie von ihrer Konzeption her den Schwerpunkt auf mögliche Störungen im Schreibprozess legte. Dementsprechend lautete die Erkenntnis, dass Studierende nicht in erster Linie Schwierigkeiten mit dem Zugang zum Fachwissen, sondern mit der Organisation und Durchführung der Schreibaufgabe haben (vgl. Dittmann u. a. 2003: 181).

Dem Bielefelder Fragebogen liegt eine andere Konzeption von Schreibproblemen zugrunde, die sich nicht ausschließlich auf Störungen im Schreibprozess bezieht, sondern auf mögliche Probleme in den fünf Kompetenzdimensionen nach Anne Beaufort (2005), wie später noch auszuführen sein wird. Zunächst soll zur begrifflichen Orientierung zwischen ‚Schreibstörungen‘, ‚Schreibblockaden‘ und ‚Schreibproblemen‘ unterschieden werden. Der Terminus ‚Schreibstörungen‘ kommt aus der prozessorientierten Schreibforschung, d. h. er bezieht sich allein auf den Schreibprozess. Schreibstörungen sind ‚nicht geglückte‘ kognitive Teilhandlungen im Schreibprozess, die zu einer Behinderung des Schreibprozesses und im Extremfall zu Schreibblockaden führen (können) (vgl. Keseling 2004: 11). Keseling unterscheidet zwei Hauptgruppen: die ‚Störungen beim Planen‘ und die ‚Störungen beim Formulieren‘. Diesen ordnet er insgesamt fünf

3 An amerikanischen Universitäten wurden in den vergangenen zehn Jahren zwei große Schreibstudien durchgeführt, die auch Fragebogenerhebungen umfassten: die *Harvard Study of Undergraduate Writing* (1997-2001) und die *Stanford Study of Writing* (2001-2006). Für beide Studien sind bislang nur Zwischenergebnisse und qualitative Ergebnisse veröffentlicht worden. Eine persönliche Nachfrage ergab, dass in beiden Fällen Monographien in Arbeit sind, die demnächst erscheinen sollen.

4 Zum Zeitpunkt der Erhebung war keiner der Studiengänge auf das BA/MA-System umgestellt.

Schreibstörungstypen zu. Zu den Planungsstörungen zählt Keseling ‚Konzeptbildungsprobleme bei frühzeitigem Starten‘, ‚Probleme beim Zusammenfassen‘ und ‚Unstimmige Konzepte, verbunden mit spätem Starten‘; zu den Formulierungsstörungen ‚Probleme mit dem inneren Adressaten‘ und ‚den nicht verfügbaren Adressaten‘.

Keselings Studien beruhen auf den Arbeiten des US-amerikanischen Bildungswissenschaftlers Mike Rose, der sich mit Schreibblockaden, also der extremsten Form von Schreibstörungen, beschäftigt. Rose definiert Schreibblockaden als Unfähigkeit, mit dem Schreiben zu beginnen oder es fortzuführen. Die Stärke der Blockade bemisst sich nicht nach der Dauer des Nicht-Schreibens (denn auch Recherche- oder Planungsphasen sind ein produktiver Teil des Schreibprozesses), sondern nach der Dauer der eingeschränkten Produktivität beim Schreiben (vgl. Rose 1984/2009: 3). Die Ursache für Schreibblockaden liegt nach Rose weder in mangelnder Schreibfähigkeit noch in mangelndem Engagement begründet. Er betont, dass zwar Schreibblockaden kognitive, affektive und sozialkontextuelle Ursachen haben können (vgl. Rose 1985: 232), vielfach aber auf kognitive Störungen während des Schreibprozesses zurückzuführen sein müssten: „blocking is a composing process dysfunction“ (Rose 1984/2009: 3). Dementsprechend müssten diese Probleme im Prozess zu identifizieren und durch ein verändertes Verhalten zu lösen sein.

Auch der LiKom-Fragebogen enthält 23 Items zu verschiedenen Teilschritten im Schreibprozess, die sich auf die Textentwicklung, die Bewusstheit und Kontrolle über den Schreibprozess, den Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und die Textüberarbeitung beziehen. Darüber hinaus werden allerdings ergänzend Fragen über die Rahmenbedingungen beim Schreiben erhoben, zum Beispiel zur Betreuung des akademischen Schreibens oder zum Informationsverhalten der Studierenden in Bezug auf das akademische Schreiben (insgesamt 13 Items). Dass viele Schreibprobleme ihren Ursprung in der Koordination der Teilfähigkeiten im Schreibprozess haben, ist unbestritten. Allerdings ist erstens der Schreibprozess nicht der einzige Kompetenzbereich, in dem Probleme auftreten können. Und zweitens sollten ‚Schreibkompetenzen‘ nicht allein mit ‚Schreibprozesskompetenzen‘ gleichgesetzt werden.

Um ein über dieses reduzierte Verständnis hinausgehendes, multidimensionales Bild von den Schreibkompetenzen und Schreibproblemen der Studierenden zu erhalten, orientiert sich die Auswertung des *Fragebogens zur Selbstschätzung der Schreibkompetenzen* am Modell für professionelles Schreiben nach Anne Beaufort (2005, 2007). Nach Beaufort umfasst professionelles Schreiben – und hierzu ist akademisches Schreiben zu zählen – fünf Dimensionen, von denen ‚Schreibprozesswissen‘ nur eine ist. Hinzu kommen ‚Rhetorisches Wissen‘, ‚Genrewissen‘, ‚thematisches/fachliches Wissen‘ und das ‚Wis-

sen um die Erwartungen und Regeln der Diskursgemeinschaft'. Die Dimension ‚Fachwissen‘ beinhaltet das inhaltliche und methodische Wissen, das Studierende im Rahmen ihres Studiums erwerben. Das ‚rhetorische Wissen‘ dagegen ermöglicht, einen Text sprachlich und argumentativ so zu gestalten, dass er den Erwartungen eines spezifischen Publikums, der ‚Diskursgemeinschaft‘, entspricht. Letztere wiederum wird definiert als die Gruppe derjenigen, die durch spezifische Texte miteinander in Kommunikation treten. Die Diskursgemeinschaft, in deren Kontext beispielsweise Physik-Studierende mit der Textsorte ‚Laborprotokoll‘ kommunizieren, besteht also nicht nur aus den Studierenden, Tutor\_innen und dem/der Dozent\_in des Physik-Einführungsseminars, sondern umfasst alle ‚die Physiker\_innen‘, die die von den Studierenden verfassten Laborprotokolle fachlich verstehen und bewerten, d. h. mit bestimmten inhaltlichen und strukturellen Normen abgleichen können.

Im Bereich des Genre- oder Textsortenwissens, dem letzten der fünf Kompetenzbereiche, müssen schließlich rhetorische und inhaltliche Ziele mit vorgegebenen textstrukturellen Merkmalen abgestimmt werden.

Bei dieser Modellierung von Schreibkompetenzen greifen alle fünf Dimensionen ineinander: Ohne Fachwissen kann kein Textinhalt generiert und das Genre nicht bedient werden. Ohne Genrewissen, rhetorisches Wissen und Wissen über die Diskursgemeinschaft gibt es keine Möglichkeit, Informationen so auszuwählen, zu strukturieren und sprachlich darzubieten, dass sie in einem spezifischen sozialen Kontext ihre Wirkung entfalten. Und ohne das Wissen um den eigenen Schreibprozess könnten sich Ideen, Informationen und Bilder erst gar nicht in kohärenter Form in einem vorgegebenen Zeitrahmen materialisieren.

Sprachkompetenz, die z. B. im Schreibkompetenzmodell von Kruse (2007: 133) eine von vier Dimensionen darstellt, wird in Beauforts Modell für professionelles Schreiben nicht als eigene Dimension gedacht, sondern ist im basalen Bereich ‚vocabulary-building, spelling, grammar, and paragraph structure‘ (Beaufort 2005: 210) als Teil des ‚Schreibprozesses‘ gedacht. In den Bereich der ‚Diskursgemeinschaft‘ dagegen fallen ‚Skills for communicating successfully in a given social sphere‘ (Beaufort 2005: 203), die die Fähigkeit beinhalten, einem erwarteten sprachlichen Niveau zu entsprechen und Fachsprache korrekt anzuwenden. Zum ‚rhetorischen Wissen‘ gehört die Fähigkeit, das Thema textsortenadäquat und argumentativ der Diskursgemeinschaft entsprechend zu gestalten (Beaufort 2005: 208 f.).

Beauforts Modell macht deutlich, dass Schreibkompetenzen verschiedene, ineinander wirkende Dimensionen beinhalten, bzw. dass Schreibkompetenzen in einer Bündelung von Teilkompetenzen bestehen, die die Ausbildung sehr unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern. Folglich können Probleme

oder Störungen in jeder der Dimensionen oder auch in Überschneidungsbereichen der Dimensionen auftreten.

Als ‚Schreibprobleme‘ werden im Kontext dieser Studie alle Probleme bezeichnet, die in einer oder mehrerer der Kompetenzdimensionen nach Beaufort auftreten können. Die sich in der Auswertung des *Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen* abzeichnenden Probleme mit dem akademischen Schreiben werden wir also erstens den Dimensionen nach Beaufort zuordnen. Zweitens lassen wir zum Vergleich Ergebnisse aus der Freiburger Studie (Dittmann u. a. 2003) einfließen, um zu überprüfen, ob und an welchen Stellen die beiden Erhebungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen.<sup>5</sup>

### 3. Zum Fragebogendesign

Der *Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen* knüpft an bereits durchgeführte Studien an und kombiniert Fragen zum Schreibprozess, zu den Anforderungen an das akademische Schreiben in den Studienfächern, zur Betreuungssituation und zu den verfassten Textsorten – wobei nicht nur universitäre, sondern auch andere Textsorten abgefragt wurden. Der Fragebogen hat insgesamt 65 Items, wobei bei fünf Items die Option besteht, die Angaben durch qualitative Aussagen zu ergänzen.

Einige Fragen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz wurden – für eine bessere Vergleichbarkeit – direkt aus der Freiburger Erhebung zu *Schreibproblemen im Studium* übernommen (Dittmann u. a. 2003), wobei sich diese wiederum vielfach auf Keseling (1997) beziehen. Ausgehend von den Schreibstörungen nach Keseling (2006) wurden weitere Items formuliert, wobei ergänzend teilweise modifizierte oder umformulierte Fragen hinzukamen, die sich in qualitativen Selbsteinschätzungs-Fragebögen von Bräuer (2003) und Elbow (2003) finden. Die Fragen zu den Textsorten sind inspiriert vom Fragebogen der *Stanford Study of Writing* (Lunsford u. a. 2009). Eigene Fragestellungen betrafen vor allem die Betreuungssituation und die Anforderungen an das Schreiben im Studium.

5 Da die Studien nicht unter den gleichen Bedingungen entstanden sind, („alte“ vs. „neue“ Studiengänge, andere untersuchte Studienfächer, unterschiedliche Stichproben) sind die Unterschiede vorprogrammiert und eher die Ähnlichkeiten zu diskutieren.

#### 4. Zum methodischen Vorgehen

Befragt wurden BA-Studierende der Germanistik (n=345) und Physik (n~185) an der Universität Bielefeld.<sup>6</sup> Die Selbsteinschätzung der Studierenden wurde mittels eines Fragebogens in vier Wellen (vier aufeinander folgende Semester) im Zeitraum vom Wintersemester 2009/2010 bis zum Sommersemester 2011 erhoben. Es erfolgten Mehrfachnennungen, da einige Studierende den Fragebogen zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten bzw. Wellen beantworteten. Dabei war für die Studierenden bei der Wahl eines Seminars nicht vorhersehbar, ob eine Befragung erfolgte oder nicht.<sup>7</sup> Der Schwerpunkt der folgenden Auswertung liegt auf der Frage, welche Schreibprobleme bei den befragten Studierenden dominieren und welche Textsorten die Studierenden verfassen, so dass letztlich nur 41 von insgesamt 65 Items des Fragebogens diskutiert werden.

Die Gesamtheit der Befragten wurde zunächst nach Studiengang, d. h. nach Germanistik und Physik, in zwei Gruppen unterteilt, damit das Antwortverhalten studiengangsspezifisch betrachtet werden kann. Da die Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben domänenspezifisch sind, wurde bei der Stichprobenwahl differenziert vorgegangen: Während in der Physik gezielt Erst- und Zweitsemester befragt wurden, da hier nur zu Studienbeginn schreibintensiv gearbeitet wird (Verfassen von Laborprotokollen), wurden in der Germanistik Studierende der gesamten BA-Phase erfasst.

Eine zweite Unterteilung richtete sich nach der Beantwortung des zweiten Items des Fragebogens, „Schreiben bereitet mir Probleme“. Je nachdem, ob diese Frage eher positiv oder eher negativ beantwortet wurde, wurden jeweils in der Germanistik und in der Physik zwei Untergruppen gebildet: Die Gruppe „Schreiben bereitet mir Probleme“ und die Gruppe „Schreiben bereitet mir keine Probleme“. Der Fragebogen hatte hier eine fünfstellige Likert-Skala, d. h. ankreuzbar waren „trifft ganz genau zu“, „trifft eher zu“, „teils/teils“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“. Da die Antwort „teils/teils“ darauf hinweist, dass zumindest teilweise Probleme beim Schreiben vorliegen, wurde die relative Häufigkeit der „teils/teils“-Antworten in diesem Fall der Gruppe mit Schreibproblemen zugerechnet. Auch rechnerisch bestätigt sich dies; so zeigt sich bei

6 D. h. die Ergebnisse sind einerseits aufgrund der geringen Fallzahlen und andererseits aufgrund der Beschränkung der Stichprobe auf Studiengänge der Universität Bielefeld nur eingeschränkt generalisierbar.

7 In der Gruppe der Befragten befinden sich 102 Studierende der Germanistik und 53 Studierende der Physik, die an fachspezifischen schreibdidaktischen Interventionen teilgenommen haben, das heißt, die bereits schreibintensive Lehre (Germanistik) oder Textsorten-Trainings (Physik) erhalten haben.

der Auswertung von Items, die näher auf Schreibprobleme eingehen, dass die Gruppe der „teils/teils“-Angehörigen dort eher Schwierigkeiten äußern.

Ansonsten werden bei allen weiteren Angaben die relativen Häufigkeiten der Ausprägungen „trifft gar nicht zu“ mit „trifft eher nicht zu“, wie auch „trifft eher zu“ und „trifft ganz genau zu“ zusammengefasst dargestellt, da sie in ihren Verteilungen vergleichbare Muster aufweisen. „Teils/teils“ wird hier nicht mit berücksichtigt.

### 5. Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz

#### 5.1 Schreibprobleme in den BA-Studiengängen Germanistik und Physik

Vergleicht man Germanistik- und Physik-Studierende insgesamt, ergibt sich ein erwartbares Bild, nämlich dass den Germanistikstudierenden „Schreiben mehr Spaß macht“ (73,2 %) als den Physik-Studierenden (35,9 %)

Teilt man die Germanistik-Studierenden (n=345) nun in zwei Gruppen, geben 62 % an, keine Probleme mit dem Schreiben zu haben und 38 %, Probleme mit dem Schreiben zu haben. In der Physik (n=185) ergibt sich ein ähnliches Bild: Hier geben 66 % an, keine Probleme zu haben, während 34 % Probleme haben.

Durch die Einteilung in die zwei Gruppen ‚mit Schreibproblemen‘ und ‚ohne Schreibprobleme‘ lässt sich erstens unterscheiden, ob sich Studierende, die von sich selbst angeben, Probleme mit dem Schreiben zu haben, in spezifischen Aspekten von Studierenden unterscheiden, die einschätzen, keine Probleme zu haben. Zweitens lässt sich überprüfen, welche Themen Studierende überhaupt als problematisch einschätzen und welche nicht.

Bindet man die am häufigsten genannten Probleme zurück an die fünf Wissensbereiche, die nach Beauftrag zur Ausbildung professioneller Schreibkompetenzen notwendig sind, stellt sich heraus, dass die Probleme, die dem Schreibprozess zuzuordnen sind, dominieren, gefolgt von Betreuungsproblemen, die wir dem Bereich der akademischen Diskursgemeinschaft zuordnen. Einige Probleme bewegen sich in den Überschneidungsbereichen mehrerer Dimensionen, z. B. Fachwissen, Gemwissen und dem Wissen um die Diskursgemeinschaft.

#### Schreibprozess

Der Schreibprozess beinhaltet Teilprozesse, die für das Voranschreiten einer Textaufgabe notwendig sind. Wie weiter unten noch diskutiert werden wird, empfinden die Studierenden viele der abgefragten Aspekte im Schreibprozess als

nicht problematisch, starke Probleme haben sie allerdings mit Aufschiebverhalten (Prokrastination).

„Ich schiebe das Schreiben auf und tue stattdessen etwas völlig anderes.“	
	Schreibprobleme
Germanistik	50 %
Physik	52,5 %

Ausgeprägtes Aufschiebverhalten und die Einschätzung, Schreibprobleme zu haben, scheinen zusammenzuhängen. Die Studierenden mit Schreibproblemen stimmen etwa zur Hälfte der Aussage zu „Ich schiebe das Schreiben auf und tue stattdessen etwas völlig anderes.“, während dem nur ca. ein Drittel der Studierenden ohne Schreibprobleme zustimmen.

„Ich fange zu spät mit dem Schreiben an und gerate unter Zeitdruck.“	
	Schreibprobleme
Germanistik	43,4 %
Physik	59,3 %

Im engen Zusammenhang mit dem Aufschiebverhalten steht die Aussage „Ich fange zu spät mit dem Schreiben an und gerate unter Zeitdruck.“ Auch dies ist laut Angaben der Studierenden ein weit verbreitetes Phänomen: In der Physik steht es mit 59,3 % sogar an erster Stelle bei den Studierenden mit Schreibproblemen, in der Germanistik sind es 43,4 %. Von den Studierenden ohne Schreibprobleme hat immerhin ein Drittel damit Erfahrung.

„Ich habe manchmal Schreibblockaden, die dazu führen, dass ich nicht mehr weiterarbeiten kann.“	
	Schreibprobleme
Germanistik	47,7 %
Physik	37,7 %

Die massivste Ausprägung von Schreibproblemen besteht in Schreibblockaden, die einen Stillstand im Arbeitsprozess bedeuten. Um diese Definition von der umgangssprachlichen Verwendung von ‚Schreibblockaden‘ (gleichgesetzt mit Schreibschwierigkeiten oder Phasen der Unlust) abzugrenzen und den Stillstand zu betonen, lautete das Item „Ich habe manchmal Schreibblockaden, die dazu führen, dass ich nicht mehr weiterarbeiten kann.“ Es stellt sich allerdings

die Frage, ob nicht doch ein Teil der Studierenden ‚Schreibblockaden‘ mit ‚Schreibstörungen‘ gleichsetzt. In der Germanistik gibt fast die Hälfte der Studierenden mit Schreibproblemen an, unter Schreibblockaden zu leiden, in der Physik ist es über ein Drittel. Erstaunlich ist allerdings, dass sowohl in der Germanistik als auch in der Physik unter denjenigen, die gleichzeitig angeben, keine Schreibprobleme zu haben, die Anzahl derer, die gleichzeitig angeben, unter Schreibblockaden zu leiden, verhältnismäßig hoch ist. (Germanistik 17,8 %, Physik 21,2 %). Das könnte einerseits bedeuten, dass hier die ‚Schreibblockaden‘ als die häufig auftretenden und normalen Stockungen im Schreibprozess interpretiert wurden. Andererseits könnte diese Diskrepanz innerhalb der Selbsteinschätzung auch auf eine Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung und den tatsächlichen Kompetenzen und Problemen hindeuten.

Betrachtet man die Studiengänge insgesamt, geben 29,1 % der Germanisten und 27 % der Physiker an, unter Schreibblockaden zu leiden.

„Ich habe bereits eine oder mehrere schriftliche Arbeiten in der Germanistik/in der Physik abgebrochen.“		
	Keine Schreibprobleme	Schreibprobleme
Germanistik	9,5 %	19,5 %
Physik	2,7 %	13,8 %

In letzter Konsequenz können Schreibprobleme zum Abbruch der Arbeit führen. Die Abbruchquoten liegen sowohl in der Germanistik als auch in der Physik eher niedrig, trotzdem betrifft auch dies eher Studierende mit Schreibproblemen: 19,5 % in der Germanistik und 13,8 % in der Physik stimmen der Aussage zu. Zum Vergleich: Die Anzahl der Studierenden mit Schreibproblemen, die laut der Freiburger Studie „nicht termingerecht fertig“ wurden, lag bei 43,1 %; „schriftliche Arbeiten abgebrochen“ haben 21,9 % (vgl. Dittmann u. a. 2003: 168 f.). Die Schwierigkeiten mit der Zeitplanung sind in den Bielefelder Ergebnissen noch etwas gravierender, die Abbruchquoten allerdings etwas geringer. Über die Frage, ob dies mit den unterschiedlichen Studienstrukturen zusammenhängt, kann jedoch nur spekuliert werden.

### Diskursgemeinschaft

Die Diskursgemeinschaft besteht, wie oben ausgeführt, aus der Gemeinschaft derjenigen, die über spezifische (Fach-)Inhalte mit spezifischen Genres/Textsorten kommunizieren, die wiederum eigene sprachliche und argumentative Strukturen aufweisen. Da für die erfolgreiche Initiierung und Akkulturation in die

fachliche Diskursgemeinschaft die Lehrenden verantwortlich sind, ordnen wir Items, die sich auf das Betreuungsverhältnis beziehen, der Dimension ‚Diskursgemeinschaft‘ zu.

„Ich habe mich im letzten Semester bei Schreibaufgaben (z. B. Hausarbeiten, Protokollen) von meinen TutorInnen/DozentInnen in der Germanistik/Physik NICHT gut angeleitet und unterstützt gefühlt.“ <sup>8</sup>		
	Keine Schreibprobleme	Schreibprobleme
Germanistik	26,3 %	35,1 %
Physik	26,1 %	35,6 %

Die Einschätzung „Ich habe mich im letzten Semester bei Schreibaufgaben (z. B. Hausarbeiten, Protokollen) von meinen TutorInnen/DozentInnen in der Germanistik/Physik überwiegend NICHT gut angeleitet und unterstützt gefühlt“ teilen in jeweils beiden Fächern ca. ein Drittel der Studierenden mit Schreibproblemen und immerhin noch ein Viertel der Studierenden ohne Schreibprobleme.

„Ich habe im letzten Semester von TutorInnen/DozentInnen in der Germanistik/Physik KEINE produktiven Rückmeldungen auf meine Texte bekommen.“		
	Keine Schreibprobleme	Schreibprobleme
Germanistik	32,8 %	44,1 %
Physik	23,1 %	39 %

Die Studierenden mit Schreibproblemen geben auch deutlich häufiger an, von ihren DozentInnen keine produktiven Rückmeldungen auf ihre Texte erhalten zu haben. Ob die Einschätzung, keine produktive Rückmeldung erhalten zu haben, darauf zurückzuführen ist, dass sich die Studierenden keine Rückmeldungen eingeholt haben oder ob die Rückmeldungen als nicht produktiv empfunden wurden, kann an dieser Stelle allerdings nicht beantwortet werden.

8 Die Items waren im Fragebogen sowohl positiv als auch negativ formuliert. Um der besseren Verständlichkeit willen sind sie in der folgenden Tabelle in die gleiche Richtung fragend umformuliert. Umformulierungen sind durch Großschreibung gekennzeichnet.

„Ich weiß meistens NICHT, was die Anforderungen der TutorInnen/DozentInnen an den Text sind.“		
	Keine Schreibprobleme	Schreibprobleme
Germanistik	28,5 %	30,2 %
Physik	22,5 %	23,3 %

Der Aussage „Ich weiß meistens nicht, was die Anforderungen der TutorInnen/DozentInnen an den Text sind“ stimmen in der Germanistik und in der Physik jeweils ähnlich viele Studierende zu, unabhängig davon, ob sie Schreibprobleme haben oder nicht. Das mangelnde Wissen über die Anforderungen, die an Texte gestellt werden, ist einerseits wie die beiden vorherigen ein Betreuungsproblem, also eines, das seinen Ursprung in der universitären Diskursgemeinschaft hat. Andererseits könnte es auf eine mangelnde Orientierung der Studierenden darüber hinweisen, in welchem Umfang Fachwissen in den Texten gefordert ist und wie das Genre an sich funktioniert.

### Fachwissen

Ebenso an der Schnittstelle der Dimensionen ‚Diskursgemeinschaft‘, ‚Fachwissen‘ und ‚Textsorten‘ befindet sich die Aussage: „Es fällt mir schwer, eine wissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln“. In der Germanistik steht dieses Problem an erster Stelle:

„Es fällt mir schwer, eine wissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln.“		
	Keine Schreibprobleme	Schreibprobleme
Germanistik	28,3 %	51,2 %
Physik	13,6 %	33,3 %

51,2 % der Germanistik-Studierenden mit Schreibproblemen und immerhin 28,3 % der Germanistik-Studierenden ohne Schreibprobleme haben Schwierigkeiten mit der Entwicklung einer wissenschaftlichen Fragestellung. In der Physik betrifft dies 33,3 % mit Schreibproblemen und 13,6 % ohne Schreibprobleme. Hier ist der große Abstand zwischen den Studierenden mit und ohne Schreibprobleme in beiden Fächern auffällig, der sich jeweils auf ca. 20 % beläuft. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die mangelnde methodische Kenntnis darüber, wie man eine wissenschaftliche Fragestellung entwickelt, zu erheblichen Problemen beim akademischen Schreiben führen kann.

Gleichzeitig ist der Unterschied zwischen den Studiengängen auffällig. Dass die Physik-Studierenden weniger Probleme mit der Entwicklung einer Fragestellung als die Germanistik-Studierenden haben, könnte in den domänenspezifischen Textsorten und in den verschiedenen Anforderungen der Diskursgemeinschaften begründet liegen.

Die methodische Fähigkeit, eine Fragestellung zu formulieren, nimmt in den zwei BA-Studienfächern eine sehr unterschiedliche Bedeutung ein: In der Germanistik (und hier vor allem in der Literaturwissenschaft) besteht eine entscheidende Kernkompetenz darin, Fragestellungen zu entwickeln, aus deren Perspektive ein Thema bearbeitet wird. Im Vergleich dazu reicht es für die Laborprotokolle im Physik-Studium aus, darüber informiert zu sein, an welcher Stelle in der Versuchsanleitung die Fragestellung implizit genannt wird und diese im eigenen Protokoll zu explizieren. Dazu kommt, dass Laborprotokolle meist die einzige Textsorte sind, die die Physik-Studierenden vor ihrer BA-Arbeit verfassen. D. h., wer einmal den Aufbau und die Funktionsweise des Genres ‚Laborprotokoll‘ verstanden hat, wird immer darüber orientiert sein, wie die Fragestellung lautet. Vergleicht man also die Anforderungen an einzelne Teilbereiche des akademischen Schreibens je nach Studienphase, nach Disziplin und nach Diskursgemeinschaft, können diese sehr unterschiedlich ausfallen.

Zum Vergleich: „Mit der Fragestellung allein gelassen“ fühlten sich in der Freiburger Studie 53,3 % der Studierenden mit Schreibproblemen (Dittmann u. a. 2003: 169); auch hier zeichnen sich also starke Schwierigkeiten ab. Es wird allerdings aus dem Kontext des Forschungsberichts nicht deutlich, ob ‚sich mit der Fragestellung allein gelassen fühlen‘ bedeutet, dass sich die Studierenden tatsächlich mit der Entwicklung der Fragestellung allein gelassen fühlen oder vielmehr mit der inhaltlichen Ausarbeitung des Textes.

#### Rhetorisches Wissen

In den Bereich des rhetorischen Wissens fällt die Aussage „Ich habe gute Gedanken, aber ich kann sie schriftlich einfach nicht ausdrücken.“ Hier zeigt sich erwartungsgemäß ein Unterschied zwischen den Studienfächern, wobei die Germanistik-Studierenden weniger Schwierigkeiten haben.

	Keine Schreibprobleme	Schreibprobleme
Germanistik	3,3 %	20,7 %
Physik	22,2 %	41,2 %

„Ich habe gute Gedanken, aber ich kann sie schriftlich einfach nicht ausdrücken.“

Sowohl in der Germanistik als auch in der Physik liegen die Ausdrucks-, d. h. Formulierungsschwierigkeiten, in der jeweiligen Gruppe „mit Schreibproblemen“ deutlich höher als in den Gruppen ohne Schreibprobleme. An dieser Stelle zeigt sich die Notwendigkeit, akademische Konventionen auch in der Form von sprachlichen Mustern einzutüben, wie es z. B. Kruse vorschlägt (Kruse 2010: 123 ff.). Dringend geboten scheint dies in der Physik.

#### Zusammenhang von Schreibproblemen und anderen Variablen

Zur Überprüfung, ob ein gerichteter Zusammenhang (Abhängigkeit) zwischen Schreibproblemen und Items besteht, die gemäß erster Auswertungen und der wissenschaftlichen Literatur nach Schreibprobleme näher beschreiben, wird das statistische Verfahren der binär logistischen Regression eingesetzt (Bühl 2008: 376 ff.). Bei deren Berechnung wurde zunächst der Datensatz insgesamt betrachtet, das heißt es erfolgte keine Unterteilung in Physik und Germanistik.

Folgende Variablen wurden dazu in die Analyse aufgenommen:  
Abhängige Variable:

V003problem- Gruppenvariable Schreibprobleme

Unabhängige Variablen:

V009- Eine korrekte Anwendung der Rechtschreibung und Grammatik fällt mir leicht.

V010- Es fällt mir schwer, eine wissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln.

V019- Ich schiebe das Schreiben oft auf und tue stattdessen etwas völlig anderes.

V020- Ich habe manchmal Schreibblockaden, die dazu führen, dass ich nicht mehr weiterarbeiten kann.

V023- Ich fange zu spät mit dem Schreiben an und gerate unter Zeitdruck.

Lediglich die Variablen

V009 (OR 0,71; 95 %-KI 0,577-0,865),

V010 (OR 1,44; 95 %-KI 1,182-1,754) und

V020 (OR 1,75; 95 %-KI 1,450-2,111)<sup>9</sup>

weisen signifikante Ergebnisse auf.

<sup>9</sup> OR = ‚Odds Ratio‘ oder ‚Chancenverhältnis‘.  
KI = ‚Konfidenzintervall‘, aussagekräftig für die Signifikanz.

Das bedeutet, dass Personen, die sich beim Gebrauch von Grammatik und Rechtschreibung sicher fühlen, im Vergleich zu Personen, die damit Schwierigkeiten haben, eine geringere Chance haben, unter Schreibproblemen zu leiden. Weiterhin zeigt die Analyse, dass Studierende, denen die Formulierung einer wissenschaftlichen Fragestellung schwer fällt, eine um 44 % erhöhte Chance besitzen, unter Schreibproblemen zu leiden. Ferner haben Studierende, die mit Schreiblockaden konfrontiert sind, eine um 75 % erhöhte Chance, auch Probleme mit dem Schreiben aufzuweisen.

Als nächster Schritt wird eine binär logistische Regression jeweils für die Physik und die Germanistik getrennt errechnet. Die abhängige Variable bleibt dabei identisch:

#### V003problem- Gruppenvariable Schreibprobleme

Als unabhängige Variablen wurden nur diejenigen gewählt, die bereits für den gesamten Datensatz signifikante Werte aufweisen:

V009- Eine korrekte Anwendung der Rechtschreibung und Grammatik fällt mir leicht.

V010- Es fällt mir schwer, eine wissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln.

V020- Ich habe manchmal Schreiblockaden, die dazu führen, dass ich nicht mehr weiterarbeiten kann.

Für den Datensatz der Germanistik weist die Variable V020 (OR 1,92; 95 %-KI 1,509-2,430) einen signifikanten Zusammenhang mit Schreibproblemen auf.

Das Ergebnis der Berechnung deutet an, dass bei Studierenden der Germanistik, die angeben, manchmal Schreiblockaden zu haben, die Wahrscheinlichkeit um 92 % höher ist, in die Gruppe derer mit Schreibproblemen zu fallen.

In der Physik ist die Variable V010 (OR 1,97; 95 %-KI 1,323-2,953) signifikant. Bestehen demnach Probleme bei der Entwicklung einer wissenschaftlichen Fragestellung, ist die Wahrscheinlichkeit für Schreibprobleme in der Physik ungefähr doppelt so hoch.

#### Alles andere kein Problem?

Zum Vergleich seien noch einige markante Aussagen vorgestellt, die aufzeigen, in welchen Bereichen die Studierenden ihrer eigenen Ansicht nach keine Probleme haben, sondern tendenziell eine eher positive Selbsteinschätzung aufweisen.

Betrachtet man die Probleme, die die Studierenden im Bereich des Schreibprozesses nennen, fällt auf, dass sich diese auf Prokrastination, Zeitdruck und

Schreiblockaden beziehen. Weitere mögliche Hürden im Schreibprozess werden von den Studierenden kaum als solche empfunden. So lässt die tendenziell positive Beantwortung der Aussagen „Beim Schreiben kommen mir neue Ideen zum Thema, über das ich schreibe“ und „Schreiben hilft mir, meine Gedanken zu ordnen“ darauf schließen, dass die meisten Studierenden dazu in der Lage sind, das Schreiben als Denkwerkzeug produktiv zu nutzen.<sup>10</sup> Aus dem Rahmen fallen hier allein die Antworten der Physik-Studierenden. Der Ansicht „Schreiben hilft mir NICHT, meine Gedanken zu ordnen“ sind hier ca. ein Viertel der Studierenden, unabhängig von Schreibproblemen.

„Schreiben hilft mir, meine Gedanken zu ordnen.“				
	Keine Schreibprobleme		Schreibprobleme	
	hilft	hilft nicht	hilft	hilft nicht
Germanistik	73,9 %	4,7 %	65,9 %	11,7 %
Physik	51,3 %	25,2 %	39,3 %	27,9 %

Auch mit der Textüberarbeitung, dem letzten Teilschritt im Schreibprozess, haben die Studierenden ihrer eigenen Einschätzung nach nur geringe Probleme. Unter den Studierenden mit Schreibproblemen haben 12,5 % (Germanistik) bzw. 18,1 % (Physik) Schwierigkeiten damit, aus ihrem ersten Textentwurf die wichtigsten Argumente herauszufiltern; unter den Studierenden ohne Schreibprobleme 6,1 % (Germanistik) bzw. 8,9 % (Physik). Ihre Argumentation in einem Überarbeitungsschritt nach ‚Fehlern zu überprüfen und zu verbessern‘, scheint den Studierenden ebenfalls nicht schwer zu fallen. Hier geben nur 5,4 % (Germanistik) und 11,1 % (Physik) der Studierenden mit Schreibproblemen an, Schwierigkeiten zu haben und 7 % (Germanistik) bzw. 11,1 % (Physik) derjenigen ohne Schreibprobleme.

Auch mit dem Verstehen der Fachliteratur haben die Studierenden ihrer eigenen Einschätzung nach kaum Probleme. Betrachtet man allerdings die Aussage „Ich kann wissenschaftliche Literatur meistens NICHT zügig schriftlich zusammenfassen“, ergibt sich ein anderes Bild.

10 „Beim Schreiben kommen mir KEINE neuen Ideen zum Thema, über das ich schreibe.“  
Mit Schreibproblemen: 9,3 % Germanistik, 13,1 % Physik; Ohne Schreibprobleme: 3,7 % Germanistik, 12,2 % Physik.

„Schreiben hilft mir NICHT, meine Gedanken zu ordnen.“ Mit Schreibproblemen: 11,7 % Germanistik, 27,9 % Physik; Ohne Schreibprobleme: 4,7 % Germanistik, 25,2 % Physik.

„Ich verstehe den Inhalt der wissenschaftlichen Literatur meistens.“				
	Keine Schreibprobleme		Schreibprobleme	
	verstehe	verstehe nicht	verstehe	verstehe nicht
Germanistik	81,2 %	2,8 %	72,3 %	4,6 %
Physik	77,5 %	3,6 %	63,4 %	11,7 %

„Ich kann wissenschaftliche Literatur meistens zügig schriftlich zusammenfassen.“				
	Keine Schreibprobleme		Schreibprobleme	
	kann	kann nicht	kann	kann nicht
Germanistik	52,2 %	10,8 %	46,9 %	19,2 %
Physik	45,4 %	15,7 %	40,0 %	26,7 %

In der Germanistik haben 19,2 % der Studierenden mit Schreibproblemen und 10,8 % diejenigen ohne Schreibprobleme mit dem Zusammenfassen der wissenschaftlichen Literatur zu kämpfen. In der Physik haben sogar über ein Viertel derjenigen mit Schreibproblemen auch Schwierigkeiten mit dem Zusammenfassen der Literatur (26,7 %) und 15,7 % diejenigen ohne Schreibprobleme. Nimmt man die erste Aussage ernst, liegen die Schwierigkeiten beim Zusammenfassen der Literatur nicht im fachlichen Verständnis derselben begründet. Auch hier könnten ein methodisches Defizit bzw. mangelnde Informationen über Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens wie Exzerpieren, Thesenbildung usw. die Ursache sein. Ebenso könnte eine Störung im rhetorischen Bereich mit hinein spielen: Vielleicht fällt es den Studierenden schwer, das Gelesene in eigenen Worten zu formulieren. Bezieht man in die Diskussion der diskrepanten Aussagen allerdings mit ein, dass es sich um eine Abfrage der Selbsteinschätzung handelt, könnte man auch vermuten, dass an dieser Stelle Realität und Selbsteinschätzung nicht ganz übereinstimmen. Denn oft zeigt sich erst dann, wenn Angelesenes selbst mündlich oder schriftlich reproduziert werden soll, ob es wirklich verstanden wurde.

Auch in der Freiburger Studie zeigte sich, dass die Studierenden in dem Bereich Schwierigkeiten hatten: „Probleme, den Inhalt der Forschungsliteratur zu verstehen“ hatten 35,7 % der Studierenden mit Schreibproblemen (Dittmann u. a. 2003: 176). 43,8 % gaben an, „Schwierigkeiten beim Zusammenfassen der Forschungsliteratur“ zu haben (Dittmann u. a. 2003: 173).

Eine ähnliche Vermutung drängt sich bei der Selbsteinschätzung der Rechtsschreib- und Grammatikkenntnisse auf. Die einzige Gruppe, die hier Probleme

signalisiert, sind die Physik-Studierenden mit Schreibproblemen, die zu ca. einem Viertel Schwierigkeiten mit Rechtsschreibung und Grammatik angeben.

	„Eine korrekte Anwendung der Rechtsschreibung und der Grammatik fällt mir leicht.“			
	Keine Schreibprobleme		Schreibprobleme	
	leicht	nicht leicht	leicht	nicht leicht
Germanistik	82,8 %	2,8 %	72,1 %	12,3 %
Physik	74,7 %	9,8 %	55,7 %	27 %

Betrachtet man dagegen die Studierenden ohne Schreibprobleme in beiden Fächern, wirkt hier die positive Selbsteinschätzung der Rechtsschreibfähigkeiten gegebenenfalls zu optimistisch.<sup>11</sup>

Auch die weiter vorne diskutierte Widersprüchlichkeit zwischen der Einschätzung, keine Schreibprobleme zu haben, aber trotzdem anzugeben, unter Schreiblockaden zu leiden (Germanistik 17,8 %, Physik 21,2 %) weist darauf hin, dass die Studierenden in einigen Bereichen ein ungenügendes Bewusstsein über ihre Schwierigkeiten entwickeln – vielleicht auch deswegen, weil sie keine ausreichende Rückmeldung von Lehrenden über den Stand ihrer Fähigkeiten erhalten. Dass den Studierenden dieses Defizit durchaus bewusst ist, zeigte sich in der Auswertung der Fragen zur Betreuungssituation.

## 5.2 Informationen über das akademische Schreiben

Wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, bemängeln viele Studierende die ungenügende Betreuung von Schreibaufgaben. Es gilt zu prüfen, wo und von wem sich Studierende Informationen darüber beschaffen, was die formalen und inhaltlichen Anforderungen an die fachspezifischen Textsorten sind. In der folgenden Tabelle wird nicht zwischen Studierenden mit und ohne Schreibprobleme, sondern lediglich fachspezifisch unterschieden.

„Um mich über Anforderungen an das Schreiben im Studium zu informieren.“			
	Germanistik (n=345)	Physik (n=185)	
1	„Habe ich bereits FreundInnen und KommilitonInnen gefragt.“	85,4 %	64,1 %
2	„Habe ich bereits TutorInnen in meinem Fach gefragt.“	61,2 %	52,7 %

<sup>11</sup> Zu belegen wäre dies mit dem Bielefelder Textkorpus, der Texte der BA-Studiengänge Germanistik und Physik umfasst.

3	„Habe ich bereits Anleitungen und Hinweise im Internet gesucht.“	59,5 %	45,9 %
4/5	„Habe ich bereits meine DozentInnen befragt.“	45,9 %	16,8 %
5/6	„Habe ich bereits ein Ratgeberbuch gelesen.“	30,1 %	9,3 %
6/4	„Habe ich bereits eine Veranstaltung zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten besucht.“	29,4 %	35,9 %

In den drei wichtigsten Informationsquellen stimmen BA-Studierende der Germanistik und der Physik überein: Zuerst fragen sie Mitglieder ihrer Peer Group, nämlich Freund\_innen und Kommiliton\_innen. An zweiter Stelle kommen Tutor\_innen und an dritter die Informationssuche im Internet. Die sehr unterschiedlichen Werte bei „...habe ich bereits meine DozentInnen befragt“ (Germanistik 45,9 %, Physik 16,8 %) könnten in der unterschiedlichen Studienstruktur und den unterschiedlichen Stichproben in der Befragung begründet liegen. Da in der Physik vorrangig Erst- und Zweitsemester befragt wurden, die zudem in den unteren Semestern große Einführungsvorlesungen besuchen, war hier vermutlich die Hemmschwelle, Dozent\_innen zu fragen, entscheidend höher als in der Germanistik.

#### Von Studierenden verfasste Textsorten

Um zu überprüfen, ob, was und wie regelmäßig die Studierenden schreiben, wurden außerdem Textsorten abgefragt. Die Antworten sollen Aufschluss über Schreibpraktiken, Textsortenkenntnisse und gegebenenfalls die Diskursgemeinschaften geben, in denen sich die Studierenden universitär und außeruniversitär bewegen.

Zu Textsorten, die von Studierenden verfasst werden, existieren zwei relevante Studien: Die *Stanford Study of Writing* (2001–2006), zu der allerdings bislang keine Endauswertung, sondern nur Zwischenergebnisse vorliegen und die Münchener Studie zu *Wissenschaftlichen Schreibbarforderungen in den Disziplinen* (Ehlich/Steets 2003), bei der allerdings nicht Studierende, sondern Professor\_innen zum Verfassen akademischer Textsorten befragt wurden.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Befragt nach ihren Einschätzungen zu studentischem Schreiben wurden 290 C3- und C4-Professor\_innen der LMU München.

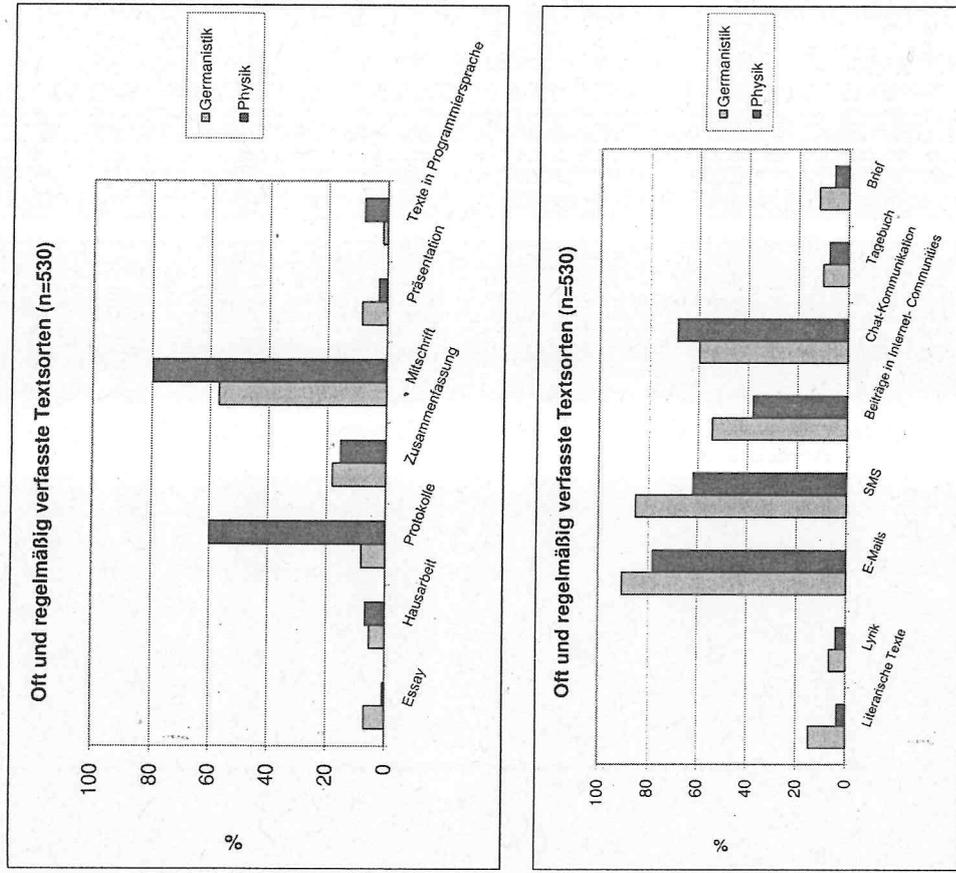


Abb. 1: Von Studierenden verfasste Textsorten

Befragt man die Studierenden nach den von ihnen ‚regelmäßig‘, ‚oft‘, ‚einmal‘, ‚einmal‘ oder ‚keimal‘ verfassten Textsorten, fällt zunächst auf, dass die universitären Textsorten in der Germanistik auf den hinteren Rängen der ‚oft‘ und ‚regelmäßig‘ verfassten Textsorten liegen.<sup>13</sup> Präsentation (8,5 %), Protokoll (8,1 %) und Essay (7 %) sind mit geringen Prozentzahlen vertreten. Die

<sup>13</sup> Zusammengefasst wurden jeweils die Werte für ‚oft‘ und ‚regelmäßig‘ sowie die für ‚einmal‘ und ‚keimal‘.

klassische Textsorte für die Leistungsabfrage in den Philologien, die Hausarbeit, kommt sogar nur auf 5,2 %.

In der Physik dagegen ist die relevante Textsorte bis zur BA-Arbeit das Laborprotokoll – mit 60,1 % wird es von den Studierenden ‚oft‘ oder ‚regelmäßig‘ verfasst.

Zusammenfassungen (Exzerpte) werden von 18,2 % der Germanistik-Studierenden oft oder regelmäßig geschrieben, in der Physik von 15,5 %. Zum Vergleich: In der Münchener Studie gehen 24 % der Professor\_innen davon aus, dass ihre Studierenden regelmäßig Exzerpte anfertigen. Nur 11 % geben allerdings an, dass das Exzerpieren im Grundstudium gelehrt wird. (Ehlich/Steets 2003: 137 ff.)

Mitschriften kommen in der Germanistik auf 57,1 %. In der Physik bietet sich ein anderes Bild: Die am häufigsten verfasste Textsorte ist hier die Mitschrift mit 79,8 %. Dies könnte eventuell an verschiedenen disziplinären Lehrpraktiken liegen. In der Physik ist nach wie vor das während des Lehrvortrags erstellte Tafelbild äußerst relevant. Trotzdem stellt sich die Frage, wie die Germanistik-Studierenden, die angeben, nicht regelmäßig mitzuschreiben (42,9 %), die relevanten Informationen in Vorlesungen und Seminaren dokumentieren. Zum Vergleich: Die befragten Professor\_innen der Münchener Studie gaben zu 92 % an, ein regelmäßiges Mitschreiben ihrer Studierenden in den Vorlesungen zu beobachten. Die gleiche Beobachtung konnten sie nur zu 50 % für die von ihnen gehaltenen Seminare bestätigen. Die Frage, ob Studierende im Grundstudium in das Anfertigen von Mitschriften eingeführt werden, bejahten sie allerdings nur zu 10 %. (Vgl. Ehlich/Steets 2003: 132 ff.)

Selbst wenn man davon ausgeht, dass in der Germanistik im Gegensatz zur Physik von den Studierenden eine wesentlich breitere Palette an universitären Textsorten gefordert wird, sind die Prozentwerte der ‚oft‘ und ‚regelmäßig‘ verfassten universitären Textsorten sehr niedrig.

Insgesamt dominieren bei den ‚oft‘ und ‚regelmäßig‘ verfassten Textsorten nicht die für das Studium relevanten, sondern die in und mit den elektronischen Medien verfassten: E-Mails, SMS und Chat-Kommunikation belegen in der Germanistik die ersten drei Ränge, in der Physik kommen sie in leicht unterschiedlicher Reihenfolge auf Platz 2, 3 und 4. Auch die ‚Beiträge in Internet-Communities‘, also bei Facebook und anderen Social Networks, werden sowohl in der Germanistik (Rang 5) als auch in der Physik (Rang 6) häufig verfasst.

Diese Befunde ähneln denen der *Stanford Study of Writing* (2009). Auch hier sind E-Mails und andere Formen der elektronischen Kommunikation die von den Studierenden meist genutzten Textsorten. Dazu kommen allerdings Textsorten wie Zusammenfassungen, Gliederungen und im Team geschriebene Texte. Auch die Ergebnisse der JIM-Studie 2010 (*Jugend, Information, [Multi-]Media*)

sind ähnlich gelagert. Hier gaben die befragten 12-19-Jährigen an, täglich oder mehrmals pro Woche Online-Communities (70 %) oder Instant-Messenger (63 %) zu nutzen, E-Mails zu empfangen bzw. zu versenden (59 %) oder zu Chatten (48 %).

Eine wichtige Erkenntnis der Stanforder Studie ist, dass das Schreiben in den elektronischen Medien keineswegs zu einer Verkümmern der Schreibfähigkeiten führt, sondern im Gegenteil die literalen Kompetenzen fördert: „these activities seemed to help them develop a range of *repertoire of writing styles, tones and formats along with a range of abilities*.“ (Lunsford o.J.; Herv. i. Org.) Vor allem fördere das Schreiben in kommunikativen Kontexten ein Bewusstsein über ein ‚audience‘, über Adressaten; d. h. die Studierenden üben früh ein, ihre Texte adressatenorientiert zu verfassen.<sup>14</sup> Auch andere Studien belegen, dass die Kommunikation in den elektronischen Medien die mündliche Kommunikation um die schriftliche ergänzt und diese eventuell zum Teil sogar ersetzt.<sup>15</sup>

## 6. Fünf Vorschläge zur gezielten Förderung akademischer Schreibkompetenzen

### 1. Schulung der Lehrenden

Viele der von den Studierenden genannten Schwierigkeiten könnten leicht durch die gezielte Einführung in Studiertechniken und in Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens behoben werden. So kann Zeitdruck und Aufschubverhalten durch die bewusste Anwendung von Methoden der Arbeitsplanung und des Zeitmanagements entgegengewirkt werden. Auch das Zusammenfassen relevanter Fachliteratur oder die Entwicklung einer wissenschaftlichen Fragestellung können geübt werden – Voraussetzung ist allerdings, dass Methoden wie Exzerpieren oder Thesenbildung auch gelehrt werden. Die Schwierigkeiten bestehen nicht, weil Studierende sich grundsätzlich mit bestimmte Methoden und Techniken schwer täten, sondern weil diese nicht ausreichend gelehrt werden. Die Lehrenden selbst legen oft den Schwerpunkt auf die Vermittlung des ‚fachlichen Wissens‘, was, wie gezeigt, nur eine von fünf Dimensionen der Schreibkompetenz darstellt. Um auch ‚Genrewissen‘, ‚rhetorisches Wissen‘,

<sup>14</sup> Dass der an Mündlichkeit orientierte Sprachduktus in privaten SMS, E-Mails und Chats kein schriftsprachliches Unvermögen bedeutet, sondern im Gegenteil ein bewusst und kontextuell eingesetztes Textsortenspezifikum ist, belegen z. B. Dürscheid u. a. (2010) in ihrer Studie zur Schreibkompetenz von Jugendlichen in den neuen Medien.

<sup>15</sup> „Wo man früher telefonierte und den anderen persönlich angesprochen hätte, schreibt man heute eine E-Mail oder eine SMS.“ (Dürscheid u. a. 2010: 1)

und, idealerweise ‚Schreibprozesswissen‘ vermitteln zu können, müssten die Lehrenden selbst in der Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens geschult werden. Schließlich ist es ihre Aufgabe als Vertreter\_innen der Diskursgemeinschaft, die Studierenden domänenspezifisch in das Schreiben zu initiieren.

## 2. *Schulung der Studierenden*

Wie die Auswertung zeigt, gibt es einige Problemfelder, die von den Studierenden nicht als solche erkannt werden. Zu nennen sind hier die Schwierigkeiten mit der Auswertung wissenschaftlicher Literatur oder die zu positive Einschätzung der eigenen Rechtschreibfähigkeiten. Studierende müssen im Rahmen ihres fachlichen Unterrichts auch lernen, einen reflexiven Blick auf ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Dieser Blick wird nicht unbedingt durch Benotung geschult, sondern vielmehr durch eine gezielte und konkrete Rückmeldung der Lehrenden an die Studierenden in Bezug auf die Beherrschung wissenschaftlicher Teilkompetenzen. Denn: Auch zu erkennen, was man nicht kann, muss geübt werden.

## 3. *Schreibberatung*

Während Anfängerschwierigkeiten durch Information und Übung behoben werden können, bedarf es bei massiven Störungen im Schreibprozess intensiverer Unterstützung. Über ein Viertel der Studierenden geben an, unter Schreibblockaden zu leiden. Hier ist eine gezielte Beratung und Begleitung notwendig, entweder im Schreibzentrum oder im Rahmen der hochschuleigenen psychologischen Beratung, die allerdings schreibdidaktisch geschult sein müsste.

## 4. *Peer Tutoring*

Auch geschulte Peer Tutor\_innen können Schreibberatung durchführen und Schreibblockaden oder Schreibschwierigkeiten, die in kognitiven Teillaspekten des Schreibprozesses begründet liegen, identifizieren und mit gezielten didaktischen Interventionen zu deren Behebung beitragen. Peer Tutor\_innen geben den anderen Studierenden außerdem Rückmeldung zu ihren Texten, etwas, das von vielen Lehrenden aufgrund fehlender Kapazitäten nicht oder selten geleistet wird. Wie die Befragung belegt, wenden sich die Studierenden bevorzugt an Freund\_innen und studentische Tutor\_innen, um sich über das akademische Schreiben zu informieren. Das heißt, Studierende lernen am liebsten, auf glei-

cher Augenhöhe, nämlich von und mit ihren Peers. Diese Lernpräferenz sollte man gezielt durch die Ausbildung von Peer Tutor\_innen in schreibdidaktischen Methoden und in ihren jeweiligen disziplinären Textkonventionen nutzen.

## 5. *Neue Medien*

Eine weitere studentische Präferenz, die es gezielt didaktisch zu nutzen gilt, betrifft die neuen Medien: Aus der Tatsache, dass die elektronischen Medien deutlich das Schreibverhalten der Studierenden so unterschiedlicher Studiengänge wie Germanistik und Physik dominieren, könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Studierenden nicht weniger, sondern mehr schreiben. Die Neuen Medien bieten eine äußerst vielfältige Palette an Möglichkeiten, Schreibkompetenzen gezielt zu schulen. Die meisten Hochschulen stellen bereits ausgereifte E-Learning Plattformen bereit, die von den Lehrenden allerdings (noch) nicht optimal genutzt werden. (Hier gibt es sicherlich fachspezifische Unterschiede.) Für das schrittweise Erlernen des akademischen Schreibens genutzt werden könnten zum Beispiel Chat-Formate, Wikis, elektronische Portfolios und vieles mehr. Denkbar sind Online-Schreibaufgaben, kollaborative Schreibprojekte oder auch virtuelle Seminarsitzungen. Einnet sei an dieser Stelle außerdem daran, dass sich die Studierenden gerne im Internet über das akademische Schreiben informieren. Die Fächer sollten die Chance nutzen, um auf ihren jeweiligen Homepages die spezifischen Textsorten und Anforderungen an diese als Handreichungen zur Verfügung zu stellen.

## *Literatur*

- Beaufort, Anne (2005): »Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills«. In: Eva-Maria Jakobs/Katrin Lehnen/Kirsten Schindler (Hg.), Schreiben am Arbeitsplatz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-216.
- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*, Logan/Utah: Utah State University Press.
- Bühl, Achim (2008): SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse. 11., aktualisierte Auflage, München: Pearson Studium.
- Bräuer, Gerd (2003): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. 2., unveränd. Aufl., Freiburg im Breisgau: Filibach (Schreibpädagogik).
- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin A./Nennstiel, Christoph/Quast, Nora A. (2003): »Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung«. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: de Gruyter, S. 155-185.
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und Neue Medien*, Berlin/New York: de Gruyter.

- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): »Wissenschaftliche Schreibenforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU«. In: Konrad Ehlich/Angelika Steets (Hg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: de Gruyter, S. 129-154.
- Elbow, Peter (2003): *Being a Writer: A Community of Writers Revisited*, Boston: McGraw-Hill.
- Keseling, Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keseling, Gisbert (2006): »Schreibblockaden überwinden«. In: Norbert Franck/Joachim Stary (Hg.), *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*, 13., durchges. Aufl., Paderborn: Schöningh (UTB Arbeitshilfen, 724), S. 197-222.
- Keseling, Gisbert (1997): »Schreibstörungen«. In: Eva-Maria Jakobs/Dagmar Knorr (Hg.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 223-237.
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium, Stuttgart: UTB.
- Lunsford, Andrea (o. J.): Our Semi-literate Youth? Not So Fast. In: [http://www.stanford.edu/group/ssw/cgi-bin/materials/OPED\\_Our\\_Semi-Literate\\_Youth.pdf](http://www.stanford.edu/group/ssw/cgi-bin/materials/OPED_Our_Semi-Literate_Youth.pdf) (letzter Zugriff am 25.10.11).
- Lunsford, Andrea A. u. a. (2009): *Standford Study of Writing*. In: <http://ssw.stanford.edu/about/questionnaires.php> (letzter Zugriff am 14.11.11).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2010): *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland*, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (LFK, LMK).
- Rose, Mike (1984/2009): *Writer's Block: The Cognitive Dimension*, Carbondale: Southern Illinois Press.
- Rose, Mike (1985): »Complexity, Rigor, Evolving Method, and the Puzzle of Writer's Block: Thoughts on Composing-Process Research«. In: Mike Rose (Hg.), *When a Writer Can't Write. Studies in Writer's Block and other Composing-process Problems*, New York/London: Guilford, S. 227-260.

## Studentische Schreibberatung – ein professioneller und persönlicher Ansatz zur Förderung von Schreibkompetenz

Nora Peters

### Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob und inwiefern Studierende die studentische Schreibberatung als hilfreich empfinden. Es werden kurz die theoretischen Hintergründe und Prinzipien der Beratung dargestellt, um dann mit den Ergebnissen einer qualitativen Studie zu verdeutlichen, welches Potential die studentische Schreibberatung besitzt. Dafür werden die Kategorien ‚professionell‘, ‚persönlich‘, ‚hierarchiefrei‘, ‚offen‘, ‚kurzfristig wirksam‘ und ‚langfristig wirksam‘ diskutiert und anhand des empirischen Materials verdeutlicht.

### 1. Einleitung: Ein neuer Ansatz zur Schreibförderung

Immer mehr deutsche Hochschulen möchten ihre Studierenden gezielt beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens und bei der Entwicklung der Schreibkompetenz fördern und suchen dafür nach geeigneten Konzepten. Eine für Deutschland noch recht neue Möglichkeit dafür ist die studentische Schreibberatung: eine Gesprächssituation, in der ein zum Schreibberater ausgebildeter Studierender andere Studierende (Ratsuchende) beim Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens und der Weiterentwicklung der Schreibkompetenz unterstützt und begleitet (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 21). Ziel der studentischen Schreibberatung ist, »die Studierenden Schritt für Schritt im Schreibprozess zu begleiten« (Mertlitsch/Struger 2007: 198), sie zu befähigen, zukünftige Schreibprojekte selbstständig zu bewältigen und Vertrauen in ihre Schreibfertigkeiten zu gewinnen (vgl. Mertlitsch/Struger 2007: 213).

In Deutschland wurde sie als erstes von Gerd Bräuer an der Pädagogischen Hochschule Freiburg eingeführt (vgl. O'Neill u. a. 2009: 1 f.); außerdem gibt es sie u. a. an den Universitäten in Frankfurt (Oder), Hildesheim, Göttingen, Darmstadt, Köln, Jena, Dortmund und Bielefeld (vgl. Schreibzentrum EUV 2011).

In diesem Beitrag soll darauf eingegangen werden, welches Potential die studentische Schreibberatung zur Schreibförderung von Studierenden besitzt. Mit Hilfe von Ergebnissen einer qualitativen Studie, in der Studierende unmittelbar nach der Beratung zu ihrer Wahrnehmung der Schreibberatung befragt worden sind, soll gezeigt werden, warum sich die studentische Schreibberatung für die Förderung von Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben eignet und welche Wirkung sie auf die Rat suchenden Studierenden haben kann. Dazu wird zuerst die studentische Schreibberatung näher beschrieben. Danach präsen-