

Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen

Caroline Scherer & Nadja Sennewald

Wer genau ‚braucht‘ ein schreibdidaktisches Angebot? Was sollte dieses Angebot überhaupt umfassen, an welchen Stellen besteht Bedarf? Schreibzentren und andere Institutionen an Hochschulen, deren Aufgabe es ist, die literalen Kompetenzen¹ Studierender zu stärken, sehen sich in regelmäßigen Abständen mit Bedarfs- und Wirkungsfragen konfrontiert. Einige Antworten aus der Perspektive der Lehrenden liefert eine Studie, die für die hochschulinterne Evaluation im Frühjahr 2013 an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt wurde: Die Lehrenden der geisteswissenschaftlichen Fächer wurden u. a. um ihre Einschätzung der Studierfähigkeit von Bachelor-Studierenden gebeten.² Es wurde bewusst nach „Problemen“ und „Defiziten“ der Studierenden gefragt und Vorschläge eingeholt, wie mit diesen umzugehen sei. Ziel der Studie war, mit Hilfe der Daten und Rückmeldungen bestehende Angebote zu stärken oder anzupassen. Im Folgenden sollen die Teilergebnisse der Studie, die hilfreiche Informationen für die schreibdidaktische Arbeit an Hochschulen liefern, vorgestellt und diskutiert werden.

Die Lehrenden

Von den 992 angeschriebenen Lehrenden, die zum Erhebungszeitpunkt in den 65 geisteswissenschaftlichen Studiengängen der Goethe-Universität Lehrveranstaltungen abhielten, nahmen 223 an der Befragung teil; d. h. der Rücklauf betrug 22 %. Die Gruppe setzte sich aus Professor*innen (53), wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen (120) und Lehrbeauftragten (41) zusammen. Mehr als die Hälfte der Befragten (56 %) gab an, über mehr als 10 Semester Lehrerschaft zu verfügen.³

1 Als „literale Kompetenzen“ werden die Schreib-, Lese- und Sprachreflexionskompetenz bezeichnet (vgl. Preußner/Sennewald 2012: 12).

2 Konzipiert und durchgeführt wurde die Befragung von Caroline Scherer, Referentin der Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung der Goethe-Universität Frankfurt. Die Befragung fand im Rahmen der begleitenden Evaluation des Qualitätspakt Lehre-Programms „Starker Start ins Studium“ statt, das sich die Verbesserung der Studieneingangsphase zum Ziel gesetzt hat. Die Fragen bezogen sich daher besonders auf die Phase des Studienanfangs. Außer den Einschätzungen zur Studierfähigkeit wurden auch soziodemographische Daten, Aussagen zu den Rahmenbedingungen von Lehre an der Goethe-Universität und der Bekanntheitsgrad interner Fortbildungsangebote abgefragt (vgl. Scherer 2013).

3 Die Verteilung der Personen über die Studiengänge entspricht annähernd der Verteilung in der Grundgesamtheit.

Studierfähigkeit der Studienanfänger*innen

Die Lehrenden wurden zunächst gebeten, die Studierfähigkeit der Studienanfänger*innen einzuschätzen. Unter ‚Studierfähigkeit‘ werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen gefasst, die das Ergebnis „vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Selbstregulation des Lernens“ sind (Köller/Baumert 2002: 3). So wurden in der Studie neben wissenschaftspropädeutischen Kompetenzen und Kenntnissen wie zum Beispiel dem ‚fachlichen Vorwissen‘ oder ‚sprachlicher Ausdrucksfähigkeit‘ auch Eigenschaften und Einstellungen abfragt, die die wissenschaftsorientierte Arbeitshaltung erfassen.⁴ Die Einschätzung der Lehrenden zu den Kompetenzen, die allgemein – und nicht fachspezifisch – zum wissenschaftlichen Arbeiten befähigen, sind aus schreibdidaktischer Perspektive von besonderem Interesse und werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Rang	Bei wie vielen Studienanfänger*innen zeigen sich Ihrer Einschätzung nach Probleme bei den folgenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen?	vielen oder sehr vielen
1.	Bereitschaft, Zeit zum Selbststudium aufzuwenden	50 %
2.	Bereitschaft, fachspezifische Literatur zu lesen	44 %
3.	kritisches Denken	41 %
4.	adäquates sprachliches Ausdrucksvermögen	40 %
5.	Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten	39 %
6.	Fähigkeit zum Zeitmanagement	38 %

Weitere Kenntnisse und Fähigkeiten für ein erfolgreiches Studium

Die Lehrenden hatten zudem die Gelegenheit, weitere Kenntnisse und Fähigkeiten, die für ein erfolgreiches Studium notwendig sind, schriftlich in Freitextfeldern auszuführen, wobei sie sehr häufig Aspekte des Umgangs mit Texten nannten, v. a. der Texterschließung. Die folgende Aussage illustriert viele der Nennungen: „Die Fähigkeit, Texte (Aufsätze, Kapitel aus Monografien) zu lesen und zusammenzufassen bzw. Gedanken und Fragen daraus aufzugreifen und in ein Gespräch einzubringen.“ Darüber hinaus wurde in den offenen Antworten häufig wiederholt, dass die Bereitschaft zu lesen und das sprachliche Ausdrucksvermögen notwendig für ein erfolgreiches Studium seien. Zusätzlich wurden häufig Lese- und Schreibkompetenzen und Recherchefähigkeiten genannt.

4 Insgesamt wurden 18 Items auf einer 5-stufigen Skala abgefragt (1 = sehr wenige, 5 = sehr viele). Bei jeder Frage besteht außerdem die Möglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ anzugeben.

Bei einer weiteren offenen Frage, „Welche Möglichkeiten seitens der Universität sehen Sie, evtl. bestehende Defizite der Studienanfänger*innen auszugleichen?“, nahmen 151 Lehrende die Gelegenheit wahr, Vorschläge auszuführen. Insgesamt 60 Vorschläge beziehen sich darauf, die Angebote zum Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens auszubauen; hierzu ist folgendes Zitat exemplarisch: „Vermehrtes Angebot zum Erlernen und Vertiefen allgemeiner bzw. Schlüsselkompetenzen wie Rezipieren wissenschaftlicher Texte, wissenschaftliches Schreiben, selbständiges Planen und Erarbeiten von Studieninhalten und -zielen.“ Von den Lehrenden, die Vorschläge zum wissenschaftlichen Schreiben machen, betonen 23, dass die Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben in der Studieneingangsphase fachspezifisch erfolgen sollten, 16 Lehrende wünschen hingegen explizit ein extracurriculares Angebot, z. B. beim Schreibzentrum.

In den Antworten wurde außerdem die ambivalente Haltung der Lehrenden deutlich: So bestätigen, wie oben dargestellt, viele die Notwendigkeit, Schreib- und Leseförderung an der Universität anzubieten, sehen allerdings vorrangig die Schulen in der Pflicht, diese Kompetenzen zu fördern. Die Lehrenden äußern die Befürchtung, dass die Vermittlung von Grundlagenkompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens zu Lasten der fachlichen Lehrinhalte gehen könne.

Wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studierenden im 3. und 4. Semester

In einer weiteren Frage wurden die Lehrenden gebeten, die „Fähigkeiten und Kompetenzen inklusive der Schreibkompetenz der Studierenden, die im 3. bzw. 4. Semester sind“ zu beurteilen, da sich bestimmte Studieninhalte und Studiertechniken zu diesem Zeitpunkt gefestigt haben sollten.⁵ Daran anschließend wurden die Lehrenden gefragt, für wie wichtig sie ebendiese Fähigkeiten und Kompetenzen für den Studienerfolg halten.⁶

Rang	Wichtigkeit der Fähigkeiten und Kompetenzen für den Studienerfolg	Wichtig und sehr wichtig	Wie viele Studierende haben Probleme bei den folgenden Fähigkeiten und Kompetenzen?	Viele und sehr viele
1.	Das Verstehen der wissenschaftlichen Literatur	95 %	Die Entwicklung eigener Thesen und Argumente	53 %
2.	Das eigenständige inhaltliche Erschließen eines Gegenstandes	93 %	Die Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach	53 %

⁵ Hierfür wurde der Bielefelder „Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen“ (vgl. Sennewald/Mandalka 2012) in die Perspektive der Lehrenden übertragen. Es wurden 19 Items auf einer 5-stufigen Skala (1 = „sehr wenige“ bis 5 = „sehr viele“) abgefragt.

⁶ Hier wurde eine 5-stufige Skala (1 = „sehr unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“) genutzt. Bei beiden Frageblöcken war die Möglichkeit gegeben, „kann ich nicht beurteilen“ anzukreuzen.

Rang	Wichtigkeit der Fähigkeiten und Kompetenzen für den Studienerfolg	Wichtig und sehr wichtig	Wie viele Studierende haben Probleme bei den folgenden Fähigkeiten und Kompetenzen?	Viele und sehr viele
3.	Das Recherchieren des Forschungsstandes zu einem Gegenstand	88 %	Die Entwicklung einer eigenen Fragestellung	50 %
4.	Die Strukturierung eines Textes	88 %	Das Recherchieren des Forschungsstandes zu einem Gegenstand	49 %
5.	Das Beherrschen der fachspezifischen Terminologie	87 %	Das zügige schriftliche Zusammenfassen von wissenschaftlicher Literatur	46 %
6.	Die Entwicklung eigener Thesen und Argumente	86 %	Die Fähigkeit, rechtzeitig mit dem Schreiben zu beginnen	44 %
7.	Das Bibliographieren bzw. der Umgang mit der Bibliothek	86 %	Das Beherrschen der wissenschaftlichen Ausdrucksweise	43 %
8.	Das korrekte Zitieren von wissenschaftlicher Literatur	84 %	Das Bibliographieren bzw. der Umgang mit der Bibliothek	43 %
9.	Die Entwicklung einer eigenen Fragestellung	84 %	Das korrekte Zitieren von wissenschaftlicher Literatur	42 %
10.	Das Beherrschen der wissenschaftlichen Ausdrucksweise	82 %	Das Verstehen der wissenschaftlichen Literatur	40 %
11.	Das Beherrschen von Rechtschreibung und Grammatik	80 %	Das eigenständige inhaltliche Erschließen eines Gegenstandes	40 %
12.	Die Fähigkeit, die Argumentation bei der Überarbeitung eines Textes zu verbessern	80 %	Das Beherrschen von Rechtschreibung und Grammatik	40 %
13.	Die Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach	79 %	Das Beherrschen der fachspezifischen Terminologie	40 %
14.	Die Fähigkeit, den eigenen Text nach erhaltenem Feedback zu überarbeiten	79 %	Die gezielte Ausrichtung eines Textes auf die Anforderungen bestimmter Leser*innen	40 %
15.	Das bereits erworbene Fachwissen	78 %	Die Strukturierung eines Textes	37 %

Die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Lehrenden, die „wichtig/sehr wichtig“ oder „viele/sehr viele“ angekreuzt haben.

Sämtliche abgefragten Teilkompetenzen halten die Lehrenden für sehr relevant für den Studienerfolg. Auffällig ist, dass stärker fachspezifische Aspekte wie die „die Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach“ oder „das bereits erworbene Fachwissen“ zwar ebenfalls als sehr wichtig bewertet werden, im Ranking aber hinter Kompetenzen liegen, die sich allgemeiner auf die Aneignung von Wissen oder Teilschritte des Schreibens beziehen.

Knapp die Hälfte der Lehrenden sieht bei der Fähigkeit zur Entwicklung eigener Thesen, Argumente und Fragestellungen noch Probleme bei vielen bis sehr vielen Studierenden, die bereits im 3. und 4. Semester sind, ebenso wie bei der Kenntnis wichtiger Forschungsrichtungen, methodischer Zugänge und Fragestellungen im Fach.

Diskussion aus schreibdidaktischer Perspektive

In den Anmerkungen der Lehrenden wurde eine grundsätzliche Frage immer wieder aufgegriffen: Wo sollten die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens erlernt werden? In der Schule oder in der Hochschule? Im Fach oder in extracurricularen Angeboten?

Betrachtet man die Aussagen der Lehrenden zu den Studierfähigkeiten der Anfänger*innen, schätzen sie deren Bereitschaften und Fähigkeiten in den Bereichen „Zeit zum Selbststudium aufwenden“, „selbstständiges Arbeiten“, „Zeitmanagement“ und „Bereitschaft, zu lesen“ als stark verbesserungswürdig ein. Die genannten Aspekte lassen sich zusammenfassen als die Bereitschaft für und Fähigkeit zu einem selbstständigen und selbstverantwortlichen Lern- und Arbeitsverhalten. Es zeichnet sich also eine deutliche Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Lehrenden und dem beobachteten Verhalten bei Studienanfänger*innen ab.

Ein weiterer Bereich, der von den Lehrenden stark bemängelt wird, ist das „adäquate sprachliche Ausdrucksvermögen“. Hier stellt sich aus schreibdidaktischer Perspektive die Frage, ob Erstsemester dieses überhaupt schon erworben haben können. So muss im Rahmen eines Studiums nicht nur die disziplinspezifische Fachsprache, sondern auch die „alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1995: 340) erst erlernt und geübt werden. Dieser allmähliche Erwerbsprozess wurde bereits in diversen linguistisch orientierten Studien zum wissenschaftlichen Schreiben detailliert beschrieben und analysiert (Guckelsberger 2012, Pohl 2007, Steinhoff 2007).⁷ Mit Blick auf die Schule weist Struger nach, dass wissenschaftspropädeutische Texte, die in der Oberstufe in Österreich verfasst werden, mitnichten dem theoretisch erwarteten Literalitätsniveau entsprechen.⁸ Recherchierte Inhalte werden zwar reproduziert, aber die erwartete „Reorganisation“ von Informationen unter eigenständig formulierten Fragestellungen war nur in wenigen Fällen festzustellen.“

⁷ Empirisch zu überprüfen wäre außerdem, ob es Studierenden aus akademischen Elternhäusern leichter fällt, akademische Soziolekte zu erlernen. Betrachtet man die Studierendenschaft der Goethe-Universität, sind allerdings 37% der Studierenden Bildungsaufsteiger, d.h. kein Elternteil hat studiert (vgl. Iden 2013: 21).

⁸ Struger orientiert sich dabei an dem Literalitätsniveau 3 der Studie „International Adult Literacy Survey“, das als Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums betrachtet wird (vgl. Struger 2012: 186).

(Struger 2012: 194) Hier wäre zu diskutieren, ob entweder das erwartete Literalitätsniveau zu hoch angesetzt wurde oder ob den Schulen keine geeigneten Ansätze und Methoden zur Verfügung stehen, sinnvolle Wissenschaftspropädeutik zu betreiben. So stellt auch einer der Lehrenden in der Frankfurter Erhebung die Frage, ob argumentative Textsorten wie „die berühmte Erörterung“ überhaupt (noch) an den Schulen eingeübt werden. Ein anderer bringt den Vorschlag ein, sich „mit LehrerInnen der Oberstufenkurse aus dem Umkreis“ stärker abzustimmen.

Bei der Einschätzung der Fähigkeiten der Studierenden des 3. und 4. Semesters wird deutlich, dass alle Teilkompetenzen, die mit dem wissenschaftlichen Schreiben und Lesen verknüpft sind, von Lehrenden als höchst studienrelevant betrachtet werden – und dass hier seitens der Lehrenden deutlich Unterstützungsbedarf signalisiert wird.

Auf die damit verbundene Frage, ob das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben im Fach oder in extracurricularen Angeboten erlernt werden sollte, gibt es auch aus schreibdidaktischer Perspektive keine eindeutige Antwort. Im Fach selbst wissenschaftlich schreiben zu lernen bedeutet, fachliches Denken und Argumentieren zu lernen – was das Ziel eines jeden Studiums sein sollte. Es wäre also sehr wichtig, in der Fachlehre nicht nur fachwissenschaftliche Inhalte, sondern auch die schriftliche Erarbeitung, Verarbeitung und Weiterentwicklung dieser Inhalte zu vermitteln. Diese Feststellung macht Einrichtungen wie Schreibzentren keineswegs überflüssig, sie führt jedoch zu einer Verlagerung des Fokus weg von den Studierenden und hin zu den Multiplikator*innen, also denjenigen, die wissenschaftliches Schreiben in den Fächern lehren. Aus schreibdidaktischer Perspektive gilt es daher z. B. Fachtutor*innen und Lehrende gezielt in der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens zu schulen und sie bei der Konzeption schreiborientierter Veranstaltungen zu beraten und zu unterstützen. Trotzdem ist es aus unserer Sicht sinnvoll und notwendig, ein zusätzliches fachübergreifendes Angebot (z. B. studentische Schreibberatung oder Workshops) für die Studierenden bereitzustellen, die keine eingehenden Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten in ihren Fächern genossen haben oder die sich mit Teilaspekten des (wissenschaftlichen) Schreibens intensiver beschäftigen möchten.

Literatur

- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: De Gruyter. 325–351.
- Guckelsberger, Susanne (2012): Wissenschaftliche Texte rezipieren und reproduzieren. Eine empirische Untersuchung mit Studierenden und Schülern. In: Preußner, Ulrike/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang. 265–283.
- Iden, Kirsten (2013): *Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität. Erster Ergebnisbericht*. Online im WWW. URL: <http://www.uni-frankfurt.de/46821406/Gesamtbericht-FINAL.pdf> (Zugriff: 01.05.2015).

- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52 (B 26). 12–19.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (2012): Literale Kompetenzen an der Hochschule. Eine Einleitung. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang. 7–33.
- Scherer, Caroline (2013): *Evaluation des Programms „Starker Start ins Studium“ – Zentrum Geisteswissenschaften. Ergebnisse der Lehrendenbefragung 2013*. Frankfurt/M, unveröffentlichter Bericht.
- 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/M. u. a.: Peter Lang. 143–166.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Struger, Jürgen (2012): Von der Frage zum Text. Empirische Befunde und didaktische Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in Schule und Hochschule. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang. 185–200.

Angaben zu den Personen

Caroline Scherer, Dipl.-Soz., Referentin für Evaluation an der Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung der Goethe-Universität Frankfurt/M. Arbeitsschwerpunkt ist die Koordination der begleitenden Programmevaluation zum Qualitätspakt Lehre-Projekt der Goethe-Universität „Starker Start ins Studium“.

Nadja Sennewald, Dr., leitet das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt/M. Sie forscht und lehrt u. a. zu Themen rund um die Schreibkompetenzentwicklung, bildet Peer Tutor*innen für Schreibberatung aus und hält die Angewandte Schreibwissenschaft für das interessanteste Tätigkeitsfeld überhaupt.