

Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften

Amata Schneider-Ludorff & Dzifa Vode

„Fragestellung – brauche ich nicht.“ „Ich wende das IMRaD-Schema an.“ „Wissenschaftliches Arbeiten? Hatten wir am Anfang des Studiums, kann mich an nichts erinnern.“ „Wir arbeiten an einem publikationsfähigen Paper.“ „Ich musste noch nie einen längeren Text schreiben.“ In der Schreibberatung präsentiert sich eine heterogene Momentaufnahme der Anforderungen an studentische Texte und der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens an unseren Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). Auch Gespräche mit Lehrenden zeigen unterschiedliche Prioritäten – von der Betonung formaler Korrektheit bis zum Anspruch einer eigenständigen wissenschaftlichen Leistung. Die Rat suchenden Studierenden sind manchmal weniger gut auf wissenschaftliches Schreiben vorbereitet als andere, mitunter aber auch besonders am Schreiben interessiert. Ebenso wenig wie die oft schreibdidaktisch engagierten Lehrenden, mit denen wir zusammenarbeiten, sind sie für ihre Statusgruppe repräsentativ.

Empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum befragten Studierende zu Schreibproblemen (vgl. Dittman et al. 2003), baten Studierende um die Selbsteinschätzung ihrer Schreibkompetenzen (vgl. Mayer 2012) oder Lehrende zu Problemen bei studentischen Schreibfähigkeiten (vgl. Scherer/Sennewald 2015) und Schreibanforderungen (vgl. Ehlich/Steets 2003). Nur die Studien von Kruse/Meyer/Everke Buchanan (2015) und Hoffmann/Seipp (2015) nahmen dabei Studierende sowie Lehrende in den Blick. Die Ergebnisse über das Schreiben an Universitäten lassen sich nur begrenzt auf HAWs übertragen, da wissenschaftliches Schreiben an diesen praxisorientierten, berufsvorbereitenden Einrichtungen einen anderen Stellenwert einnimmt. Studierende einer HAW befragte allein Mayer (2012) – allerdings ausschließlich eines Fachbereichs. Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Übertragbarkeit existierender Befragungsinstrumente entwarfen wir eine eigene Befragung zu Schreibforderungen und der Vermittlung von Schreiben, die studentisches Schreiben aus Sicht der Lehrenden und der Studierenden abbilden und unsere durch die Schreibberatung begrenzte Perspektive erweitern sollte. Ziel war es, das Angebot unserer Schreibunterstützungseinrichtungen bedarfsorientiert weiterzuentwickeln – und eine Diskussion darüber anzuregen, wie Schreiben an unseren Hochschulen weiter gefördert werden kann.

Durchführung der Befragung

Im Sommersemester 2014 sandten wir allen Lehrenden der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (THN) und der Hochschule Fulda (HSF) per E-Mail einen

Link zu unserem Online-Fragebogen.¹ Während in Nürnberg auch die Studierenden per E-Mail zur Befragung eingeladen werden konnten, mussten die Studierenden in Fulda durch Bekanntmachung auf Lernplattformen und Aushänge über die Befragung informiert werden. Insgesamt nahmen 1.188 Studierende (von im Sommersemester 2014 11.648 aktiven Studierenden an der THN und 6.712 an der HSF) und 236 Lehrende² (von 952 an der THN, 520 an der HSF) teil. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 7% für Studierende und 16% für Lehrende. Von den Studierenden, die ihren Studienort identifizierten (67,5%, n=802), studierten 65% an der THN und 35% an der HSF. Zur Gewährleistung der Anonymität wurden die Lehrenden weder gebeten, sich einer Hochschule zuzuordnen, noch nach personenbezogenen Informationen gefragt.

Mit der Befragung versuchten wir zu ermitteln, welchen Anforderungen studentische Texte genügen müssen und in welchen Bereichen Lehrende bei Studierenden Lernbedarf sehen. Zugleich wollten wir wissen, inwiefern Studierenden die Anforderungen an Textsorten sowie eigene Lernbedarfe bewusst sind. Um zu erfahren, wo und wie Studierende die Möglichkeit haben, Schreibkompetenz zu entwickeln, fragten wir nach Lehrveranstaltungen, in denen wissenschaftliches Schreiben vermittelt wurde, nach deren Inhalten, dem Erteilen von Schreibaufgabenstellungen, Feedback und Unterstützungsangeboten für wissenschaftliches Schreiben. Mit Fragen nach Aufgabenstellungen und Aktivitäten versuchten wir, Hinweise darauf zu erhalten, inwiefern prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrveranstaltungen Eingang gefunden hat.

Die meisten der insgesamt 27 (Lehrende) bzw. 36 (Studierende) Fragen enthielten eine Item-Liste und ließen sich durch das Anklicken von vier Optionen auf einer Likert-Skala (und ggf. „weiß ich nicht“) beantworten. Studierenden wurden außerdem drei (mehrsprachigen Studierenden vier) und Lehrenden vier offene Fragen gestellt. Für die Auswertung der Antworten der Studierenden wurden Fächergruppen³ definiert und ein Teil der Fragen auch entlang der Fächergruppen ausgewertet. Die Ergebnisse werden hier auszugsweise dargestellt.

Vermittlung von Schreibkompetenzen

56,7% (n=630) der Studierenden geben an, dass ihr Studiengang eine Pflichtveranstaltung zu wissenschaftlichem Schreiben einschließt. Am häufigsten sind solche Einführungen in den sozialwissenschaftlichen Fächergruppen (Pädagogik, Psychologie und Soziale Arbeit: 91,2%, n=321; Sozialwissenschaften: 77,3%, n=58) und am seltensten in den

1 Wir danken Nadine Merkator für Beratung bei der Befragungserstellung und das Aufsetzen der Online-Befragung, Kristin Schultes für die Auswertung der Daten mit SPSS und dem Team der Schreibwerkstatt der Hochschule Fulda für Mithilfe beim Erstellen der Online-Version des Fragebogens.

2 Einbezogen wurden Lehrbeauftragte, Professor*innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Promovierende mit Lehramtanteil.

3 Die Fächergruppen sind: Ingenieurwissenschaften und Informatik; Sozialwissenschaften; Wirtschaftswissenschaften; Kunst, Musik und Gestaltung; Pädagogik, Psychologie und Soziale Arbeit; Pflege und Gesundheitswissenschaften; Geisteswissenschaften; Rechtswissenschaften.

künstlerischen (9,5%, n=2) und technischen (20,3%, n=72) Fächern. Die Frage, ob „wissenschaftliches Schreiben in Ihrem Studiengang (auch) in anderen Lehrveranstaltungen als in einer Einführung zu wissenschaftlichem Schreiben oder Arbeiten behandelt“ wurde, bejahen mehr als die Hälfte der Studierenden der eher sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fächergruppen. Unter 50% erreichen (in absteigender Reihenfolge) Studierende der Rechtswissenschaften (42,9%, n=9), der Wirtschaftswissenschaften (23,2%, n=39), der Ingenieurwissenschaften und Informatik (20,6%, n=71) sowie der gestalterischen Fächer (20,0%, n=4).

Abbildung 1

Inhalte von Einführungsveranstaltungen

Wie intensiv behandelte die Lehrveranstaltung die folgenden Fragen?			
Studierende	intensiv und eher intensiv	eher weniger intensiv und wenig intensiv/gar nicht	weiß ich nicht
Wie plane ich eine wissenschaftliche Arbeit?	54,2 % (n=322)	39,8 % (n=236)	6,1% (n=36)
Welche Arbeitsschritte gehören zum Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit	55,9 % (n=332)	37,1 % (n=220)	7,1% (n=42)
Wie sind wissenschaftliche Arbeiten aufgebaut?	62,4 % (n=371)	31,1 % (n=185)	6,4% (n=38)
Wie zitiere ich Quellen korrekt und weise sie korrekt nach?	74,7 % (n=444)	19,3 % (n=114)	5,9% (n=35)
Wozu dienen Quellen in wissenschaftlichen Arbeiten	51,7 % (n=307)	42,4 % (n=252)	5,9% (n=35)
Wie wird die eigene Auseinandersetzung mit Quellen in wissenschaftlichen Arbeiten integriert?	33,9 % (n=201)	57,6 % (n=342)	8,6% (n=51)
Wie motiviere ich mich beim Schreiben?	15,7 % (n=93)	75,1 % (n=446)	9,3% (n=55)
Wie organisiere ich mein Schreiben?	27,6 % (n=164)	64,5 % (n=383)	7,9% (n=47)
Was ist wissenschaftliches Schreiben?	53,7 % (n=319)	39,7 % (n=236)	6,6% (n=39)

Bei den Inhalten der Einführungen zum wissenschaftlichen Schreiben (Abb.1) fallen vier Items auf. So geben 74,7% an, sich „intensiv“ oder „eher intensiv“ mit dem korrekten Zitieren beschäftigt zu haben. Wie die Auseinandersetzung mit Quellen in die eigene Arbeit integriert wird, hat mit 33,9% allerdings den drittniedrigsten Wert. Ebenfalls ein eher geringes Gewicht in den Veranstaltungen haben Selbstmotivation und Selbstorganisation beim Schreiben.

Abbildung 2

Methoden in Einführungsveranstaltungen

Wie häufig kamen in dieser Lehrveranstaltung eine oder mehrere der folgenden Aktivitäten vor?			
Studierende	häufig oder eher häufig	eher selten oder selten/ gar nicht	weiß ich nicht
Diskussion von Beispieltexten oder Texten von Studienkolleginnen und -kollegen in der ganzen Gruppe	35,5 % (n=200)	59,2 % (n=333)	5,3% (n=30)
Analyse wissenschaftlicher Aufsätze	21,3 % (n=120)	72,5 % (n=408)	6,2% (n=35)
Eigenes Schreiben	39,6 % (n=223)	55,4 % (n=312)	5,0% (n=28)
Eigenes Schreiben mit mehrfachem Überarbeiten der Texte	21,6 % (n=122)	71,6 % (n=403)	6,7% (n=38)
Eigenes Schreiben mit angeleitetem Feedback durch andere Studierende	18,6 % (n=105)	74,4 % (n=419)	6,9% (n=39)
Schriftliches Reflektieren des eigenen Schreibprozesses	9,8 % (n=55)	83,1 % (n=468)	7,1% (n=40)
Schreiben im Team	17,2 % (n=97)	76,7 % (n=437)	6,0% (n=34)

Insbesondere die Ergebnisse zu den Aktivitäten in den Einführungen ins wissenschaftliche Schreiben weisen darauf hin, dass es sich bei ihnen mehrheitlich nicht um schreibintensive Veranstaltungen handelt, in denen sich Studierende durch intensives Schreiben und Überarbeiten tatsächlich im Schreiben üben. Was theoretisch vermittelt werden kann – also etwa Zitieren oder Arbeitsschritte beim Schreiben –, ist durchaus Gegenstand des Unterrichts. Komplexere Kompetenzen, die eigene Schreibpraxis und Ausprobieren erfordern, scheinen dagegen eher nicht vermittelt zu werden. Dazu gehört, sich schreibend mit Quellen auseinanderzusetzen und diese in einen neuen Kontext einzuordnen, was in der Literatur sowohl als „prototypischer Bestandteil wissenschaftlicher Textproduktion“ (Jakobs 1997: 82) als auch als besondere Herausforderung für Novizen beschrieben wird (vgl. Kantz 1990: 75 f.).

Die Ergebnisse deuten außerdem an, dass Studierende wenig darin gestärkt werden, sich mit dem eigenen Schreibprozess auseinanderzusetzen. Dass Studierende ihre Texte überarbeiten oder sich im Prozess Feedback geben sollen, kommt – ähnlich wie die schriftliche Reflexion des eigenen Schreibprozesses – selten vor. Auch Fragen der Selbstmotivation und -organisation beim Schreiben haben ein geringes Gewicht.

Textsorten und Schreibanforderungen

Quer über die Fachbereiche hinweg ist die häufigste Textsorte die Klausur, die 93% der Studierenden schon einmal geschrieben haben (Abb.3). An nächster Stelle wird die Hausarbeit genannt, gefolgt von den Textsorten schriftliche Ausarbeitung von Referaten, Praktikumsbericht und Laborbericht. Nur eine Minderheit der Studierenden musste „häufig“ oder „eher häufig“ Portfolios erstellen (8%) oder Response Papers (7%) verfassen, und von nur 3% der Studierenden wurden „häufig“ oder „eher häufig“ Journale oder Lerntagebücher verlangt. Nur etwa ein Fünftel bis ein Zehntel der Studierenden sind bereits mit diesen Textsorten in Berührung gekommen.

Dieses Ergebnis deutet an, dass das Schreiben von kurzen Texten, die Studierenden primär als Denkwerkzeuge zum kritischen Aneignen fachlicher Inhalte dienen (vgl. z. B. Bean 1996: 15–35), zwar vorkommen, aber noch nicht verbreitet sind. Auch Textsorten und Aufgabenstellungen wie Lerntagebücher oder Portfolios, die zum reflexiven Auseinandersetzen mit dem eigenen Lernen und Schreiben ermutigen (vgl. Bräuer 2016), nehmen im Vergleich mit traditionellen Textsorten einen geringen Stellenwert ein.

Abbildung 3

Textsorten im Studium

Frage an Studierende: Wie häufig kamen folgende Schreibformen in Ihrem Studiengang bisher vor?					
	häufig	eher häufig	eher selten	gar nicht	kenne ich nicht
Klausuren (mit Schreiben von Texten mit mehreren zusammenhängenden Sätzen)	35,5 % n=466	24,7 % n=324	19,4 % n=254	5,4 % n=71	1,0 % n=71
Hausarbeiten/Seminararbeiten	24,1 % n=316	24,4 % n=320	24,0 % n=315	12,9 % n=169	0,7 % n=9
Schriftliche Ausarbeitungen von Referaten	7,2 % n=94	21,2 % n=278	36,3 % n=476	19,4 % n=255	1,9 % n=25
Praktikumsberichte	10,6 % n=139	16,5 % n=217	34,3 % n=450	22,6 % n=296	2,0 % n=26
Laborberichte	9,0 % n=118	7,2 % n=95	6,5 % n=85	48,9 % n=641	14,4 % n=189
Portfolios	1,7 % n=22	5,3 % n=69	18,1 % n=238	47,3 % n=621	13,5 % n=177
Response Papers (kurze Papers, in denen Sie auf gelesene Texte reagieren)	1,0 % n=13	5,0 % n=65	21,3 % n=280	45,5 % n=596	13,3 % n=174
Journals oder Lerntagebücher	0,9 % n=12	2,7 % n=36	11,9 % n=156	54,2 % n=711	16,3 % n=214

Um zu den häufigsten Textsorten zu ermitteln, ob Studierenden bekannt ist, entlang welcher Anforderungen Lehrende ihre Texte bewerten, stellten wir beiden Gruppen spiegelbildliche Fragen. Bei den Antworten gibt es keine abgefragte Anforderung, die von Leh-

renden als „wichtig“ oder „eher wichtig“, von Studierenden dagegen als „weniger“ oder „nicht wichtig“ eingestuft worden wäre – oder umgekehrt.

Abbildung 4

Anforderungen an Haus-/Seminararbeiten

Frage an Lehrende: Wie wichtig sind Ihnen folgende Anforderungen bei der Bewertung von Hausarbeiten/Seminararbeiten?			
Frage an Studierende: Wie wichtig sind Ihrer Ansicht nach folgende Schreibsanforderungen für die Bewertung von Hausarbeiten/Seminararbeiten?			
Anforderungen an Hausarbeiten/Seminararbeiten	Lehrende (n=144)	Studierende (n=744)	Differenz stu- dentische Sicht
	wichtig oder eher wichtig	wichtig oder eher wichtig	
Rechtschreibung und Grammatik	80,6 % (n=116)	92,8 % (n=690)	+ 12
Eine Fragestellung formulieren	84,7 % (n=122)	55 % (n=653)	- 9
Stil, sprachlicher Ausdruck	88,2 % (n=127)	93,9 % (n=698)	+ 6
Einhalten formaler Anforderungen	81,3 % (n=117)	87,5 % (n=651)	+ 7
Argumentatives Belegen aller in der Arbeit enthaltenen eigenen Behauptungen	94,4 % (n=136)	92,0 % (n=684)	
Strukturierte, zusammenhängende Argumentation (roter Faden)	99,3 % (n=143)	97,5 % (n=725)	
Schriftliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Publikationen	86,8 % (n=125)	79,7 % (n=593)	- 9
Eigener Beitrag	90,2 % (n=130)	84,3 % (n=627)	- 6
Korrekte Wiedergabe von Daten	87,5 % (n=126)	86,4 % (n=643)	
Korrektes Zitieren und vollständige Quellenangaben	95,8 % (n=138)	93,2 % (n=693)	

Insgesamt scheinen Studierende also recht gut zu wissen, worauf es bei der Bewertung der von ihnen produzierten Texte ankommt. Beim genaueren Hinsehen fallen aber Unterschiede in der Gewichtung auf. So legen Lehrende tendenziell offenbar mehr Wert auf Higher Order Concerns – also auf Kriterien, die sich auf die Argumentation, inhaltliche Stichhaltigkeit und Wissenschaftlichkeit der Texte auswirken. Studierende vermuten hingegen, dass Lower Order Concerns wie Stil und Rechtschreibung für Lehrende mehr zählen, als von diesen angegeben wird.⁴

4 Die Ergebnisse bei den anderen Textsorten sind weniger eindeutig, können an dieser Stelle aber weder dargestellt noch diskutiert werden.

Wahrgenommener Lernbedarf

Insgesamt fast 60% der teilnehmenden Studierenden fühlen sich „gut“ (17%) oder „eher gut“ (42%) auf das Schreiben von Hausarbeiten vorbereitet, was im Umkehrschluss bedeutet, dass knapp 30% sich für „eher schlecht“ (20%) oder „schlecht“ (9%) vorbereitet halten (Abb.5). Bei den Antworten zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Fächern, denn nur in drei Fächergruppen gehören über 30% der Studierenden zu den subjektiv „schlecht/eher schlecht“ Vorbereiteten, nämlich in den Ingenieur- (42%), Wirtschafts- (49%) und Rechtswissenschaften (53%).

Abbildung 5
Lernbedarf

Lehrende		Studierende	
Wie häufig haben Ihrer Einschätzung nach Studierende im letzten Drittel ihres Studiums noch Lernbedarf in den folgenden Bereichen?	häufig oder eher häufig	Sehen Sie bei sich Bedarf, Ihre Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben in den folgenden Bereichen weiterzuentwickeln?	viel oder eher viel Bedarf
Eigene Fragestellung, Analysen, Interpretationen entwickeln	89,4 % (n=161)	Eigene Fragestellung, Analysen, Interpretationen entwickeln	75,6 % (n=608)
Sinnvolles Strukturieren des eigenen Textes	85,5 % (n=154)	Mich beim Schreiben selbst motivieren*	68,1 % (n=555)
Fachliteratur analysieren und vergleichen	84,5 % (n=152)	Fachliteratur analysieren und vergleichen	63,3 % (n=516)
Fachliteratur sinnvoll als Teil der eigenen Argumentation verwenden	83,3 % (n=150)	Fachliteratur sinnvoll als Teil der eigenen Argumentation verwenden	62,0 % (n=505)
Korrektes Zitieren und Nachweisen von Quellen	76,1 % (n=137)	Mein Schreiben organisieren*	62,6 % (n=510)
Stil, sprachlicher Ausdruck	80,0 % (n=144)	Korrektes Zitieren und Nachweisen von Quellen	58,0 % (n=473)
Fachliteratur und andere Quellen finden	71,7 % (n=129)	Den eigenen Text sinnvoll strukturieren	54,5 % (n=441)
Rechtschreibung korrekt verwenden	66,1 % (n=119)	Fachliteratur und andere Quellen finden	47,4 % (n=386)
Grammatisch korrekte Sätze formulieren	62,2 % (n=112)	Mich klar und sprachlich angemessen ausdrücken	45,3 % (n=369)
		Rechtschreibung korrekt verwenden	33,5 % (n=273)
		Grammatisch korrekte Sätze formulieren	31,2 % (n=254)
* Die Items zu Selbstorganisation und Selbstmotivation wurden nur bei den Studierenden abgefragt.			

Außerdem wurden Studierende dazu befragt, in welchen Bereichen des Schreibens sie Bedarf sehen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln: Zugleich fragten wir Lehrende zu weitgehend identischen Items, wie häufig Studierende ihrer Ansicht nach im letzten Drittel ihres Studiums noch Lernbedarf in diesen Bereichen haben. Der Vergleich der Antworten lässt – ohne die zwei Items zu Selbstorganisation und -motivation, die bei den Lehrenden

fehlten – weitgehend Parallelen zwischen Lehrenden und Studierenden erkennen. Bei beiden Gruppen deckt sich das rangerste Item „Eigene Fragestellung, Analysen und Interpretationen entwickeln“ und haben weitere Higher Order Concerns hohe Priorität. Allerdings schätzen Studierende ihre Fähigkeit, Texte sinnvoll zu strukturieren, offenbar als vergleichsweise solider ein als Lehrende.

Die Einschätzungen der Lehrenden aus unserer Befragung decken sich teils mit denen der universitären Lehrenden bei Scherer/Sennwald (2015). Für diese gehörten ebenfalls „Die Entwicklung eigener Thesen und Argumente“ sowie „Die Entwicklung einer eigenen Fragestellung“ zu den drei Bereichen, in denen Studierende ihrer Ansicht nach am meisten Probleme haben (29f.). Unsere Zahlen legen allerdings auch nahe, dass Lehrende die Schreibfähigkeiten von Studierenden gegen Ende ihres Studiums immer noch für entwicklungsbedürftiger halten, als Studierende selbst angeben. Dies passt zu den Ergebnissen von Kruse/Meyer/Everke Buchanan (2015: 80) sowie Hoffmann/Seipp (2015: 13)⁵, die – für Universitäten – zeigen, dass Studierende ihre Schreibkompetenz häufig positiver einschätzen als Lehrende.

Schreibanleitungen

Aktuelle schreibdidaktische Literatur wünscht von Lehrenden nicht nur anspruchsvolle und motivierende Schreibaufträge (vgl. Lahm 2016: 57ff.), sondern auch solche, die Studierenden ausreichend Orientierung beim Schreiben geben. Diskutiert werden etwa Beispiele für die geforderte Textsorte, Genredefinitionen, Planungshilfen oder Informationen zur rhetorischen Situation (vgl. Kruse 2012: 17, Püschel 1997). In der Schreibberatung beobachten wir, dass Studierende oft unsicher sind, welche Erwartungen Lehrende an ihre Texte stellen. Vor diesem Hintergrund fragten wir danach, auf welche Weise bzw. wie detailliert Schreibaufträge formuliert sind.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass detailliertere Informationen zu Anforderungen an schriftliche Arbeiten häufig nur mündlich transparent gemacht werden. Die flüchtige Darstellung führt wahrscheinlich bei einem Teil der Studierenden dazu, dass sie die Anforderungen nicht mehr reproduzieren können. Die Divergenz in den Antworten von Studierenden und Lehrenden lässt sich vermutlich zum einen so erklären, dass die teilnehmenden Lehrenden überdurchschnittlich schreibaffin sind, zum anderen damit, dass im Fragebogen nicht nach Komponenten einer detaillierten Aufgabenstellung gefragt wurde. Möglicherweise fehlen Studierenden auch bei einer detaillierten Aufgabenstellung noch zentrale Aspekte.

5 Aufgrund eines Satzfehlers, dem offenbar ein Teil des Textes zum Opfer fiel, ist die genaue Argumentation der Autor*innen hier allerdings nur begrenzt nachvollziehbar.

Abbildung 6

Art der Schreibanleitung

Frage an Studierende: Wie häufig erhalten Sie Ihre Aufträge für schriftliche Arbeiten auf folgende Weisen?		
Frage an Lehrende: Wie häufig erteilen Sie Aufträge für schriftliche Arbeiten auf folgende Weise?		
	Studierende	Lehrende
	häufig/ eher häufig	häufig/ eher häufig
Schriftliche Aufgabenstellung mit mündlichen Erläuterungen	61,6 % (n=605)	16,9 % (n=32)
Mündliche Aufgabenstellung	43,1 % (n=423)	38,4 % (n=43)
Schriftliche Aufgabenstellung ohne weitere Erläuterungen	40 % (n=393)	38,4 % (n=73)
Schriftliche Aufgabenstellung, die detailliert erläutert, wie Sie die Arbeit anfertigen sollen	31,2 % (n=307)	48,4 % (n=104)
Ausgabe von Beispielen	15,9 % (n=156)	21,6 % (n=41)

Feedback in Lehrveranstaltungen

Obwohl die positive Wirkung von Feedback im Schreibprozess auf Schreibentwicklung und auf fachliches Engagement belegt ist (vgl. Anderson et al. 2015: 224, Sommers 2006) und formatives Feedback im Prozess eine wichtige Rolle in der lernendenzentrierten Lehre spielt (vgl. Higgins/Hartley 2002), beklagen unseren Erfahrungen nach Studierende wie Schreibdidaktiker*innen, dass Studierende oft wenig Feedback erhalten – und dies auch erst nach Abgabe der Arbeiten. Unsere Studie zeigt (Abb. 7), dass Feedback durch die Lehrenden besonders oft quantitativ durch Noten erfolgt (76,9%). Die häufigste qualitative Variante besteht in mündlichem summativen Feedback (54,3%). Schriftliches summatives Feedback kommt an zweithäufigster Stelle (53,8%). Formatives Feedback gibt etwa die Hälfte der Lehrenden: mündlich (53,8%) häufiger als schriftlich (44,6%). Die Zahlen der Studierenden liegen darunter, d. h. Studierende erhalten ihren Angaben zufolge (mit Ausnahme der Note) die genannten Feedbackarten weniger häufig, als dies Lehrende angeben. Mündliches Peer-Feedback regt ein Drittel (29%) der Lehrenden an, schriftliches 5,1%. Die Angaben der Studierenden bestätigen dies.

Abbildung 7

Feedback auf schriftliche Arbeiten

Frage an Lehrende:*		
Wie häufig erhalten Studierende im Kontext Ihrer Lehrveranstaltungen folgendes Feedback auf schriftliche Arbeiten?		
Frage an Studierende:*		
Wie häufig erhalten Sie im Kontext von Lehrveranstaltungen folgende Arten von Feedback auf Ihre schriftlichen Arbeiten?		
	häufig/eher häufig	
	Lehrende	Studierende
Studierende erhalten eine Note auf ihre Arbeit.**	76,9 % (n=143)	76,1 % (n=631)
Ich bespreche die Arbeiten mit Studierenden, nachdem ich sie bewertet habe.	54,3 % (n=101)	36,9 % (n=306)
Ich bespreche Rohfassungen der Arbeiten vor Abgabe der Endversionen mit Studierenden.	53,8 % (n=100)	32,3 % (n=268)
Studierende erhalten schriftliche Kommentare zusammen mit der Endbewertung.	53,8 % (n=100)	29,5 % (n=245)
Studierende erhalten von mir schriftliche Kommentare auf Rohfassungen ihrer Arbeiten vor der Abgabe der Endversionen.	44,6 % (n=83)	16,9 % (n=140)
Studierende erhalten mündliche Kommentare durch andere Studierende.	29,0 % (n=54)	31,6 % (n=262)
Studierende erhalten schriftliche Kommentare durch andere Studierende.	5,9 % (n=11)	5,1 % (n=42)
* Mehrfachantworten möglich		
** Antwortmöglichkeiten der Studierenden leicht abgeändert		

205 der befragten Studierenden verliehen ihrem Wunsch nach Feedback durch Lehrende in dem optionalen Freifeld zur Frage „Welche Art von Feedback würden Sie sich wünschen?“ Ausdruck. Ebenfalls in Freitextfeldern äußern – einzelne – Lehrende hingegen, dass Studierende ihre Feedbackangebote oft nicht wahrnahmen. Außerdem merken sie an, dass sie zwar gern mehr Feedback gäben, ihnen die Möglichkeit hierzu jedoch aufgrund hoher Studierendenzahlen und Lehrverpflichtungen verwehrt bliebe.

Studierende scheinen also wenig qualitatives und wenig formatives Feedback auf schriftliche Arbeiten zu bekommen. Sie erhalten weniger Feedback als sie sich wünschen und weniger als die befragten Lehrenden angeben. Diese Diskrepanz kann sich daraus ergeben, dass die Umfrage eher schreibaffine Lehrende umfasst, die öfter qualitatives und formatives Feedback geben, wohingegen die befragten Studierenden es mit einer breiten Streuung von Lehrenden zu tun haben.⁶ Dass Studierende häufiger Peer-Feedback erhal-

⁶ Hoffman/Seipp (2015: 11) erklären die unterschiedliche Wahrnehmung von Betreuungsleistungen aus Studierenden- und Lehrendensicht auch damit, dass Lehrende ihre Leistungen vor dem Hintergrund ihrer extrem hohen Arbeitsbelastung positiver einschätzen als Studierende.

ten, als dies Lehrende anregen, könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden auch das informelle Peer-Feedback außerhalb von Lehrveranstaltungen miteinbringen. Ob die vereinzelte Aussage von Lehrenden, dass Studierende angebotenes Feedback nicht nachfragen, verallgemeinerbar ist, müssen weitere Studien zeigen.

Ressourcen beim Schreiben

Die Frage an Studierende „Was tun Sie, wenn Sie Schwierigkeiten beim Umsetzen einer Schreibaufgabe haben?“ ergab, dass Kommiliton*innen die häufigste Ressource auf ihrer Suche nach Unterstützung beim Schreiben darstellen (Abb. 8). Gleich danach folgt das Internet. Ratgeber schaffen es auf den dritten Platz, Lehrende auf den vierten, dicht gefolgt von Freunden und Familie. Auf dem letzten Platz findet sich die Schreibberatung.

Abbildung 8

Ressourcen für Studierende im Schreibprozess

Frage an Studierende: Was tun Sie, wenn Sie Schwierigkeiten beim Umsetzen einer Schreibaufgabe haben?	
	häufig/ eher häufig
Ich frage andere Studierende.	79,9 % (n=762)
Ich sehe im Internet nach.	81,9 % (n=782)
Ich sehe in Ratgebern zu wissenschaftlichem Schreiben nach.	47,1 % (n=449)
Ich frage die Lehrenden oder besuche ihre Sprechstunde.	45,6 % (n=435)
Ich frage Freunde oder Familienmitglieder.	41,6 % (n=397)
Ich mache einen Beratungstermin in der Schreibwerkstatt, dem Schreibzentrum oder einem ähnlichen Angebot meiner Hochschule aus.	6,8 % (n=65)

Interessant ist neben der Hauptressource Kommiliton*innen die Bedeutung des Internets – auch wenn wir nicht wissen, was Studierende dort wie suchen: Lesen sie Ratgeberseiten, stellen sie Fragen in Foren, sehen sie sich Videos an oder lesen sie hochgeladene Arbeiten? Sicherlich lässt sich daraus die Aufgabe für Schreibzentren ableiten, hochwertige Materialien bereitzustellen, wobei interessant wäre, welche Art von digitalem Angebot attraktiv ist. Der Wert für die Schreibberatung erscheint im Vergleich niedrig. Vor dem Hintergrund, dass es insbesondere an HAWs mit ihren vollen Stundenplänen und einem oft niedrigen Stellenwert des Schreibens schwer ist, mit extracurricularen Angeboten auf sich aufmerksam zu machen, erreichen unsere Angebote immerhin 6,8% der Studierenden.

Die Frage, ob sie bei der Suche nach Unterstützung beim Schreiben schon einmal auf Hindernisse gestoßen sind, bejaht ein Viertel aller Befragten (25%, n=238). 153 Studierende (13%) schildern diese Hindernisse im Freifeld, wobei zumeist das Verhalten der Lehrenden kritisiert wird:

- Studierende gaben an, es sei kein Kontakt zustande gekommen: z. B. *„hat sich auf E-Mail einfach nie zurückgemeldet!“*,
- Studierende bemängelten fehlende oder wenig hilfreiche Unterstützung von Lehrenden: z. B. *„Die Professorin [...] reagierte sehr abweisend auf meine Bitte nach Unterstützung, sowohl persönlich als auch mehrfach per Mail. Sie ging nicht auf meine Fragen ein [...], gab nur destruktive Kritik und kaum Hilfe.“*,
- Studierende gaben an, dass kein Treffen mit Lehrenden zustande kam: z. B. *„Professoren haben keine Zeit oder sind in ihrer Sprechstunde nicht zu erreichen“*,
- Studierende kritisierten mangelnde Klarheit der Aufgabenstellungen: z. B. *„Die Aufgabenstellungen sind oftmals nicht detailliert genug, sodass es leicht zu Missverständnissen kommt.“*

Tatsächlich bedauern auch einzelne Lehrende im Freifeld, dass ihnen die Zeit fehle, die Studierenden angemessen zu betreuen.

Gewünschte Unterstützung

Um unser Angebot bedarfsgerechter gestalten zu können, fragten wir Studierende: „Für wie sinnvoll [...] Sie die folgenden Optionen für die Verstärkung schreibdidaktischer Angebote an Ihrer Hochschule?“ halten. Es ergab sich („sinnvoll“/„eher sinnvoll“ addiert) folgende Reihenfolge: Auf Platz eins stehen mit 81,4% (n=655) der Wunsch nach Schreibworkshops für Abschlussarbeiten sowie Schreiben in der Fachlehre (81%, n=652), gefolgt von optional fachübergreifend angebotenen Kursen im wissenschaftlichen Schreiben mit 77% (n=622). 70,4% (n=567) der Studierenden wünschen sich eine Pflichtveranstaltung im wissenschaftlichen Schreiben in ihrem Studiengang. Mehr Werbung für das Schreibzentrum empfehlen 67% (n=539) der Befragten. 60,4% (n=486) wünschen sich einen Ausbau des Beratungsangebots des Schreibzentrums und 58,5% Schreibgruppen für Abschlussarbeiten.

Die Antworten machen deutlich, dass Studierende einen Bedarf an Schreibunterstützung anmelden, der das Angebot übersteigt. Stark ist der Wunsch nach Schreibworkshops für Abschlussarbeiten. Deutlich zeigt sich auch die Forderung, Schreiben in die Fachlehre zu integrieren sowie nach Pflichtveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben.

Fazit

Unsere Ergebnisse legen für die untersuchten HAWs Handlungsbedarf für die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben und für die Unterstützung der Schreibenden im Schreibprozess nahe. Obwohl die Hälfte der Studierenden Pflichtveranstaltungen zu wissenschaftlichem Schreiben besucht hat, werden diese von erstaunlichen 80% zusätzlich eingefordert. Da viele Einführungen nicht schreibintensiv sind, kann dies darauf hindeuten, dass Studierende nicht mehr, sondern anders gestaltete Veranstaltungen brauchen. Der Fokus liegt teils auf einer eher theoretischen Vermittlung, die es Studierenden nicht erlaubt, die komplexeren Schreibfähigkeiten, für die Studierende bei sich Lernbedarf feststellen, praktisch einzuüben.

In den sozialwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen erkennen Lehrende offenbar den Bedarf und thematisieren Schreiben auch in der Fachlehre. Schreibintensive Lehre, die auf kürzere Textsorten, Portfolios und Lerntagebücher setzt und zur Reflexion des Schreib- und Lernprozesses anregt, scheint aber eher selten zu sein. Dass Studierende daran interessiert sind, sich mehr mit dem eigenen Schreiben auseinanderzusetzen, zeigt sich auch im Wunsch nach mehr Feedback von Lehrenden. Hier böte sich an, das bisher selten in der Lehre eingesetzte Peer-Feedback stärker zu nutzen, da dies – gut angeleitet – Studierende unterstützt und Lehrende entlastet.

Das strukturelle Problem hoher Studierendenzahlen und einer zu geringen Anerkennung der Betreuung im Deputat lässt sich nicht fortzaubern. Angaben einzelner Lehrender, dass ihre Arbeitsbelastung eine intensivere Betreuung beim Schreiben unmöglich mache, unterstreichen die Bedeutung extracurricularer Angebote wie Schreibworkshops und -beratungen. Außerdem kann schreib- und hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung Lehrende unterstützen, stärker lernendenzentriert und prozessorientiert zu lehren, damit Studierende sich selbst und ihre Peers stärker als Ressourcen beim Lernen nutzen können, ohne dass ein unvertretbar hoher Arbeitsaufwand für Lehrende entsteht.

Literatur

- Anderson, Paul/Anson, Chris M./Gonyea, Robert M./Paine, Charles (2015): The Contributions of Writing to Learning and Development. Results from a Large-Scale Multi-institutional Study. In: *Research in the Teaching of English*. Jg. 50. Nr. 2. 199–235.
- Bean, John (1996): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2. Aufl. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Dittmann, Jürgen/Geneuss, Katrin A./Nennstiel, Christoph/Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter. 155–185.

- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): Wissenschaftliche Schreibsanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: De Gruyter. 129–154.
- Higgins, Richard/Hartley, Peter (2002): The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. In: *Studies in Higher Education*. Jg. 27. Nr. 1. 53–64.
- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: *Zeitschrift Schreiben*. 8. Sept. Online im WWW. URL: https://zeitschrift-schreiben.eu/global-assets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf (Zugriff: 29.04.2017).
- Jakobs, Eva-Maria (1997): Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. 75–90.
- Kantz, Margaret (1990): Helping Students Use Textual Sources Persuasively. In: *College English*. Jg. 52. Nr. 1.
- Kruse, Otto (2012): *Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen*. Zürich: Hochschuldidaktik, Universität Zürich. Online im WWW. URL: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/hochschuldidaktikaz/Wissenschaftliches_Schreiben_def.pdf (Zugriff: 29.04.2017).
- Kruse, Otto/Meyer, Heike/Everke Buchanan, Stefanie (2015): *Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden*. (Working Papers in Applied Linguistics 12) ZHAW Zürich, School of Applied Linguistics. Winterthur. Online im WWW. URL: <http://pd.zhaw.ch/hop/1103182395.pdf> (Zugriff: 29.06.2017).
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Mayer, Brigitte (2012): Wissenschaftliche Schreibkompetenz. Erhebung der studentischen Schreibkompetenz in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen der FHV. In: Gruber, Hans/Mayer, Brigitte (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen. Prozess, Produkt und Betreuung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Püschel, Ulrich (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 193–200.
- Scherer, Caroline/Sennewald, Nadja (2015): Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. In: *Journal der Schreibberatung*. Jg. 5. Nr. 10. 27–33.
- Sommers, Nancy (2006): Across the Drafts. In: *College Composition and Communication*. Jg. 58. Nr. 2. 248–257.

Angaben zu den Personen

Amata Schneider-Ludorff leitet und organisiert die Schreibwerkstatt der Hochschule Fulda. Hierzu gehört unter anderem die Rekrutierung und Schulung von Tutor*innen, das Anbieten von Workshops und Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben und die Zusammenarbeit mit Lehrenden zur Förderung des Schreibens in den Fächern.

Dzifa Vode, M.A., leitet das Schreibzentrum der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, das sie 2013 gegründet hat. Aktuell forscht sie zu autonomen akademischen Schreibgruppen. Als freie Schreibtrainerin und Schreibberaterin unterstützt sie Promovierende bei wissenschaftlichen Schreibprojekten.