

Welche Studierenden nutzen die Angebote von Schreibzentren? Erkenntnisse einer Studie zur selbsteingeschätzten Schreibkompetenz

Caroline Scherer, Nadja Sennewald, Christiane Golombek & Katrin B. Klingsieck

Schreibzentren werden häufig mit der Frage konfrontiert, welche Studierenden schreibdidaktische Angebote überhaupt nutzen. Sind es, wie frühe Studien feststellten, durchschnittlich bis überdurchschnittlich kompetente Studierende, die motiviert sind, ihre Schreibfähigkeiten zu vertiefen, während sich Studierende mit starken Unsicherheiten beim akademischen Schreiben nicht angesprochen fühlen (vgl. Hayes et al. 1990)? Anders gefragt: Erreichen Schreibzentren überhaupt ihre Zielgruppe?

Eine 2014 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführte Studie ermöglicht detailliertere Rückschlüsse über die verschiedenen Gruppen von Studierenden, die das Angebot des Schreibzentrums nutzen. In der folgenden Auswertung wird gefragt, wie sich die Nutzer*innen der unterschiedlichen Angebote des Schreibzentrums hinsichtlich ihrer Soziodemografie, ihrer selbsteingeschätzten Schreibkompetenz sowie ihrer Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation des akademischen Schreibens charakterisieren lassen.

Zunächst werden die Befragung und die Erhebungsinstrumente vorgestellt, dann die Ergebnisse dargestellt und abschließend erste Gedanken zur Gestaltung schreibdidaktischer Angebote skizziert. Ziel ist, Schreibzentren Daten und Argumente zur Verfügung zu stellen, mit denen der oben gestellten Frage, welche Studierenden das Angebot von Schreibzentren nutzen, begegnet werden kann.

Die Studierendenbefragung

Insgesamt wurden 825 Studierende geisteswissenschaftlicher Studiengänge der Goethe-Universität im Sommersemester 2014 befragt.¹ Eingesetzt wurde ein schriftlicher Fragebogen, in dem soziodemografische Angaben, Erfahrungen mit dem Schreiben akademischer Texte, die bisherige Nutzung schreibdidaktischer Angebote, die selbsteingeschätzte Schreibkompetenz sowie die Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim Schreiben abgefragt wurden. Die Befragung wurde jeweils am Ende einer Seminarsitzung, eines Work-

¹ Für die Befragung kooperierten das Schreibzentrum sowie die Abteilung Lehre und Qualitätssicherung der Goethe-Universität und der Arbeitsbereich Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Förderung der Universität Paderborn.

shops des Schreibzentrums oder einer Schreibberatung durchgeführt, d. h., die Studierenden wurden in drei unterschiedlichen Lehrkontexten befragt. Folgende Beteiligung wurde erreicht:

- Studierende in geisteswissenschaftlichen Seminaren; n = 512 (62%)
- Studierende in Workshops des Schreibzentrums; n = 189 (23%);
- Studierende, die eine Schreibberatung in Anspruch nahmen; n = 124 (15%)²

In die folgende Auswertung werden alle 825 Datensätze einbezogen, wobei auch unvollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden.³ Die Stichprobe lässt sich anhand der Angaben zur Person und zum Studium charakterisieren: Die Befragten sind im Durchschnitt 24 Jahre alt und studieren im 5. Fachsemester. Von den 825 Teilnehmer*innen der Befragung sind 73% weiblich. Dies entspricht in etwa dem Anteil an weiblichen Studierenden in den geisteswissenschaftlichen Fächern der Goethe-Universität. Die Mehrheit der Befragten (63%) strebt den Bachelorabschluss an; 23% studieren in Lehramtsstudiengängen und 9% in Diplom- oder Magisterstudiengängen. Viele der Befragten studieren als Haupt- oder Nebenfach eine Sprachwissenschaft. So geben 39% der Befragten an, Germanistik bzw. im Lehramt Deutsch zu studieren, 17% Anglistik bzw. Englisch und 12% Romanistik bzw. Französisch. Die Fächer Geschichte und Kunstgeschichte studieren je 12% der Befragten. Für 84% der Studierenden ist Deutsch die Erstsprache, d. h., bei 16% der Befragten ist eine andere Sprache die Erstsprache.

Die Messinstrumente⁴

Um zu untersuchen, wie die Nutzer*innen von schreibdidaktischen Angeboten ihre Schreibfähigkeiten selbst einschätzen, wurden zwei Erhebungsinstrumente der pädagogischen Psychologie eingesetzt, die eine Messung der selbsteingeschätzten Schreibkompetenz und der Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation des akademischen Schreibens ermöglichen.

Zur Erfassung der **selbstberichteten Schreibkompetenz** wurde das mehrdimensionale Schreibkompetenzinventar (MSI; Golombek/Klingsieck 2012) genutzt. Dieses Instrument orientiert sich an den Dimensionen der Textproduktion nach Otto Kruse 2007 (Kontent, Prozess, Produkt, Kontext), entwickelt diese aber weiter. Es umfasst die fünf Dimensionen *Prozess-Affekt*, *Prozess-Strukturierung*, *Produkt*, *Kontent* und *Kontext-Perspektive*.

² Die Befragung der ratsuchenden Studierenden, die eine Schreibberatung besucht haben, wurde im Wintersemester 2014/15 fortgeführt, um auch in dieser Gruppe einen ausreichend hohen Rücklauf zu erreichen.

³ Bei der folgenden Auswertung variiert daher die jeweils angegebene Gesamtzahl aufgrund fehlender Angaben.

⁴ Die Messinstrumente zur „selbstberichteten Schreibkompetenz“ und zur „Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben“ wurden entwickelt von Christiane Golombek und Katrin Klingsieck, Arbeitsbereich Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Förderung der Universität Paderborn.

tivenübernahme. Insgesamt umfasst das Instrument 22 Items ($\alpha = .85$). Die sechsstufige Skala hat die Endpole 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ und 6 = „trifft voll und ganz zu“.

Jeder oben genannten Dimension ist eine Subskala zuzuordnen, die das Kompetenzniveau in diesem Bereich misst. So gibt die Skala *Prozess-Affekt* darüber Auskunft, ob und in welchem Maße ein*e Schreiber*in im Schreibprozess positive oder negative Affekte erlebt und das Schreiben als angenehme oder unangenehme, als leichte oder schwierige Tätigkeit wahrnimmt.⁵ Hohe Werte auf der Skala *Prozess-Strukturierung* implizieren eine strukturierte Vorgehensweise beim Schreiben.⁶ Hohe Werte auf der Skala *Produkt* zeigen an, dass der*die Schreiber*in produktorientiert vorgeht und die formalen Anforderungen an den zu schreibenden Text kennt.⁷ Die Skala *Kontent* verdeutlicht, ob der*die Schreiber*in über ausreichendes fachliches Wissen verfügt und in der Lage ist, seine*ihre Arbeit im Kontext des jeweiligen aktuellen Forschungsstandes zu betrachten.⁸ Die Skala *Kontext-Perspektivübernahme* zeigt schließlich an, ob der*die Schreiber*in adressatenorientiert schreibt, also dazu in der Lage ist, die Perspektive der zukünftigen Leser*innen einzunehmen.⁹

Die **Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben** wurde mit der gleichnamigen Skala (SWSRS; Golombek/Klingsieck/Scharlau 2018) erfasst. Mit Selbstwirksamkeit wird die Überzeugung von Menschen bezeichnet, erfolgreich handeln und etwas Bestimmtes damit bewirken zu können (vgl. Bandura 1997: vii). Selbstregulation¹⁰ beim Schreiben wiederum bedeutet, dass Schreibende ihre Gedankenentwicklung, ihre Affekte und ihre Handlungen gezielt steuern können, etwa um einen Text fertigzustellen, ihn zu verbessern oder auch um die eigenen Schreibfähigkeiten bewusst zu erweitern (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 52). Das Instrument unterscheidet drei Phasen des Schreibprozesses: eine *präaktionale* Phase, in der die Planung stattfindet und in der Schreibziele definiert werden, eine *aktionale*, in der die Navigation des Schreibprozesses im Vordergrund steht, und eine *postaktionale*, in der sowohl über das Textprodukt als auch über den Schreibprozess reflektiert wird (vgl. Zimmerman/Kitsantas 2007: 54 ff.). Das Modell ist zyklisch angelegt, die Phasen greifen also ineinander und können auch mehrfach durchlaufen werden. Die 22 Items ($\alpha = .95$) der Skala verteilen sich auf die drei Subskalen präaktional, aktional und postaktional (SWSRS; Golombek/Klingsieck/Scharlau 2018). Die Skala erfasst, inwiefern sich die Befragten die Subtätigkeiten zutrauen. Es

5 5 Items, $\alpha = .76$, Beispielitem: „Wenn ich an einem wissenschaftlichen Text arbeite, fällt es mir leicht, ausdauernd an meinem Text zu arbeiten.“

6 5 Items, $\alpha = .59$, Beispielitem: „Wenn ich an einem wissenschaftlichen Text arbeite, teile ich mir die Arbeit in kleine Arbeitsschritte ein.“

7 4 Items, $\alpha = .77$, Beispielitem: „Wenn ich an einem wissenschaftlichen Text arbeite, halte ich mich an die Zitierkonventionen meines Fachs.“

8 4 Items, $\alpha = .74$, Beispielitem: „Wenn ich an einem wissenschaftlichen Text arbeite, arbeite ich im Text eine eigene Fragestellung klar heraus.“

9 4 Items, $\alpha = .62$, Beispielitem: „Wenn ich an einem wissenschaftlichen Text arbeite, versuche ich mich in Personen, die meinen Text lesen werden, hineinzuversetzen.“

10 Selbstregulation wird im Deutschen häufig auch als Selbststeuerung bezeichnet.

handelt sich um eine elfstufige Skala mit den Endpolen 0% = „trifft überhaupt nicht auf mich zu“ und 100% = „trifft voll und ganz auf mich zu“.

Beschreibung der Nutzergruppen

Von insgesamt 796 Befragten liegen Angaben dazu vor, ob sie die unterschiedlichen Angebote des Schreibzentrums genutzt haben. Im Folgenden sollen verschiedene Nutzergruppen charakterisiert werden: Studierende, die schon eine Schreibberatung besucht haben, sind alle, die entweder im Anschluss an eine Schreibberatung befragt wurden oder in der Befragung angegeben haben, dass sie bereits zuvor eine Schreibberatung in Anspruch genommen hatten. Bei diesen sogenannten **„Nutzer*innen der Schreibberatung“** handelt es sich um 226 Studierende. **„Nutzer*innen von Schreibworkshops“** sind Studierende, die entweder im Anschluss an einen Workshop befragt wurden oder die angaben, bereits in der Vergangenheit einen Workshop besucht zu haben. Hierbei handelt es sich um 279 Befragte. Zu diesen Personen liegen außerdem Informationen dazu vor, ob Workshops zum wissenschaftlichen, journalistischen oder kreativ-literarischen Schreiben besucht wurden. 15% der Befragten haben bereits sowohl Schreibworkshops als auch die Schreibberatung besucht; 53% der 825 Befragten haben bisher noch kein Angebot des Schreibzentrums genutzt.

Die Studierenden wurden außerdem nach ihrer Vorerfahrung beim Verfassen akademischer Texte gefragt. Dazu wurde zu den fünf Textsorten Hausarbeit, Essay, Exposé, Protokoll und Abschlussarbeit die Anzahl der bisher verfassten Texte auf einer Skala von 1 = „nie“ bis 5 = „mehr als 10-mal“ erfasst. Alle Befragten, die einen Wert von maximal 2,0 erreichen – was dem Skalenwert „1-2-mal“ entspricht –, werden im Folgenden als Studierende mit **„geringer akademischer Schreiberfahrung“** bezeichnet. Dies sind 50% der Befragten. Die andere Hälfte der Befragten erreicht Werte von 2,4 bis 4,4. Diese Studierenden verfügen demnach über mittlere bis hohe Vorerfahrung beim akademischen Schreiben und werden im Folgenden als Studierende mit **„hoher akademischer Schreiberfahrung“** bezeichnet.

Vergleich der Nutzergruppen

Betrachtet man zunächst, wie sich die unterschiedlichen Nutzergruppen hinsichtlich soziodemografischer Merkmale und der Schreiberfahrung zusammensetzen, wird deutlich, dass Studierende mit „hoher akademischer Schreiberfahrung“ und Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unter den Nutzer*innen der Angebote des Schreibzen-

trums leicht überrepräsentiert sind. Diese Tendenz lässt sich noch ausdifferenzieren, wenn man die unterschiedlichen Angebotsformen detailliert betrachtet (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1
Vergleich der Nutzergruppen

	Anzahl	Anteil Studierende mit „hoher akademischer Schreiberfahrung“	Anteil Studierende mit Erstsprache nicht Deutsch	Anteil weibliche Studierende
Gesamtstichprobe	825	50,3 %	16,0 %	73,0 %
Nutzer*innen der Schreibberatung	226	56,7 %	19,7 %	73,6 %
Nutzer*innen der Schreibworkshops	279	54,8 %	19,0 %	76,6 %
davon Besuch von:				
Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben	250	54,7 %	21,1 %	77,6 %
Workshops zum journalistischen Schreiben	60	68,6 %	3,4 %	68,4 %
Workshops zum kreativen/literarischen Schreiben	93	59,0 %	11,2 %	67,4 %

So sind Studierende, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, unter den Nutzer*innen der Angebote des Schreibzentrums etwas überrepräsentiert. Allerdings besuchen sie kaum Workshops zum journalistischen oder kreativen Schreiben, sondern konzentrieren sich eher auf die Workshops, die sich dem wissenschaftlichen Schreiben widmen. Auch Studentinnen besuchen im Vergleich zu Studenten häufiger die Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben. In Workshops zum journalistischen Schreiben dagegen sind Studierende mit „hoher akademischer“ Schreiberfahrung besonders deutlich überrepräsentiert. Es scheint also vom Angebot abzuhängen, welche Nutzergruppe sich besonders angesprochen fühlt: Workshops zum journalistischen Schreiben werden eher von besonders schreiberfahrenen und -affinen Studierenden besucht, Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben von Studierenden, die sich noch nicht so sicher fühlen und eigenmotiviert ihre Kompetenzen im akademischen Schreiben vertiefen möchten.

Die Nutzer*innen der Schreibberatung sind darüber hinaus signifikant älter (25,5 Jahre) als der Durchschnitt der befragten Studierenden (24 Jahre) und in einem höheren Fachsemester (6,0).¹¹ Auch die Nutzer*innen der Workshops sind signifikant älter (25,4

¹¹ Im Durchschnitt sind die Befragten 24 Jahre alt und studieren im 5. Fachsemester.

Jahre) als der Durchschnitt und weiter im Studium fortgeschritten (Fachsemester 5,5), allerdings liegen die Werte unter denen der Nutzer*innen der Schreibberatung. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich erst im Laufe des Studiums der Bedarf und das Interesse an solchen Angeboten entwickeln. Ausschlaggebend kann auch die wahrgenommene Schreibkompetenz bzw. Schreibselbstwirksamkeit sein, wie die folgenden Daten zeigen.

Schreibkompetenz und Schreibselbstwirksamkeit

Sowohl ihre Schreibkompetenz als auch ihre Selbstregulationsfähigkeit beim akademischen Schreiben schätzen die befragten Studierenden insgesamt als gut ein. Bezüglich der Schreibkompetenz ($M = 4.18$; $SD = .69$) und der Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben ($M = 7.30$; $SD = 1.69$) werden hohe Werte erreicht. Die Mittelwerte entsprechen einem Skalenwert von „trifft eher zu“. Auf Subskalenebene finden sich diese Ergebnisse wieder, wobei die Einschätzungen auf der Subskala *Prozess-Affekt* am niedrigsten ausfallen ($M = 3.74$; $SD = 1.00$). Dies bedeutet, dass das wissenschaftliche Schreiben trotz der positiven Gesamteinschätzung der eigenen Fähigkeiten eher als mühsame und unangenehme Tätigkeit erlebt wird.

Die Studierenden mit „hoher akademischer Schreiberfahrung“ schätzen sich bei beiden Skalen und sämtlichen Subskalen signifikant besser ein als die Gesamtheit der Befragten (Schreibkompetenz ($M = 4.32$; $SD = 0.64$) und Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben ($M = 7.54$; $SD = 1.63$)). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass zunehmende Schreiberfahrung tatsächlich zu einer besseren Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten führt.

Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, schätzen sich bezüglich der Schreibkompetenz ($M = 4.06$; $SD = 0.69$) und Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben ($M = 7.22$; $SD = 1.87$) schwächer ein als die Grundgesamtheit. Allerdings sind die Abweichungen nur sehr gering und bei den Subdimensionen „Prozess-Strukturierung“ und „Kontent“ fallen die Selbsteinschätzungen sogar minimal besser aus. Das heißt, diese Studierenden schätzen ihre Fähigkeiten zum strukturierten Arbeiten und ihre Fachkenntnisse ein wenig besser ein als die anderen Gruppen.

Die Schreibkompetenz wird dagegen von den beiden Gruppen „Nutzer*innen der Schreibberatung“ und „Nutzer*innen der Schreibworkshops“ identisch eingeschätzt ($M = 4.15$; $SD = 0.67$) und liegt damit in nur geringem Maße unter der Einschätzung der Gesamtstichprobe. Bei der Subskala „Kontext-Perspektivübernahme“ schätzen sich beide Nutzer*innengruppen allerdings besser ein als die Grundgesamtheit, d. h. sie sehen sich dazu in der Lage, adressatenorientiert zu schreiben. Die Nutzer*innen der Workshops schätzen sich auch hinsichtlich der Subskala „Kontent“, also des Fachwissens, besser ein als die Grundgesamtheit. Dies könnte allerdings damit zusammenhängen, dass diese Nutzer*innen-Gruppe durchschnittlich in einem höheren Fachsemester ist. Als tendenzielle Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ist zu beobachten, dass die Bewertungen der

Workshop-Nutzer*innen bei *Prozess-Strukturierung*, *Produkt* und *Kontent* etwas höher ausfallen als bei Nutzer*innen der Schreibberatung. Diese schätzen sich wiederum etwas stärker ein bei den beiden Subskalen *Kontext-Perspektivübernahme* und *Prozess-Affekt*. Diese positiven Einschätzungen könnten darin begründet liegen, dass in der Schreibberatung der Leseindruck gespiegelt und konkret an Strategien zur besseren Steuerung des eigenen Schreibprozesses gearbeitet wird.

Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben liegt die Selbsteinschätzung beider Gruppen unter der der Grundgesamtheit. Die Nutzer*innen der Workshops schätzen sich dabei minimal schwächer ein als die Nutzer*innen der Schreibberatung ($M = 7.15$ und 7.19).

Eine detaillierte Betrachtung der Besucher*innen der drei unterschiedlichen Workshopangebote zeigt ein heterogenes Bild. Signifikante Gruppenunterschiede sind nicht festzustellen, jedoch Tendenzen: Die Besucher*innen von **Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben** schätzen sich sowohl bei der Gesamtwertung der Schreibkompetenz als auch bei der Selbstwirksamkeit am stärksten ein. Nur bei der Subdimension *Prozess-Affekt* fällt die Selbsteinschätzung im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen von Workshopnutzer*innen am kritischsten aus. Das heißt, es fällt diesen Studierenden schwer, den Schreibprozess als angenehm wahrzunehmen und den Schreibfluss aufrechtzuhalten.

Die Besucher*innen von **Workshops zum journalistischen Schreiben** sehen ihre Selbstkompetenz zur Selbstregulation des *wissenschaftlichen* Schreibens sehr kritisch. Der Mittelwert von 6.89 liegt deutlich unter dem der Grundgesamtheit von 7.3 und auch unter den Werten der beiden anderen Gruppen von Workshop-Nutzer*innen. Hinsichtlich der Schreibkompetenz weicht die Selbsteinschätzung allerdings nur geringfügig vom Durchschnitt ab. Bei den Subdimensionen *Produkt* und *Kontext-Perspektivenübernahme* schätzen sich die Besucher*innen von Workshops zum journalistischen Schreiben etwas höher ein als der Durchschnitt. Diese Studierenden fühlen sich also recht sicher hinsichtlich der formalen Anforderungen an den Text und sehen sich in der Lage, die Perspektive des künftigen Lesers zu antizipieren; die Selbstregulation des Schreibprozesses fällt ihnen jedoch schwer.

Die Besucher*innen von **Workshops zum kreativen bzw. literarischen Schreiben** bewerten ihre Schreibkompetenz im Vergleich zu den zwei anderen Gruppen von Workshopbesucher*innen am niedrigsten, wobei die Unterschiede sehr gering sind. Einzig die Subskalenebene *Prozess-Affekt* wird besser eingeschätzt ($M = 3,74$) als bei den beiden anderen Gruppen und liegt auf dem Niveau der Grundgesamtheit. Die Studierenden, die einen Workshop zum literarischen oder kreativen Schreiben besuchen, verbinden eher positive Affekte mit dem Schreiben als die anderen Studierenden und kennen Strategien, um das eigene Affekterleben beim Schreiben positiv zu beeinflussen. Hinsichtlich der Strukturierung des Schreibprozesses und des „Produkts“, also der formalen Anforderungen an den Text, sind sie jedoch eher unsicher.

Insgesamt scheinen Studierende, die sich in ihrer Selbstregulation beim Schreiben weniger selbstwirksam einschätzen, und diejenigen, die weniger positive Affekte mit dem

Schreiben verbinden, die Schreibberatung häufiger aufzusuchen als Studierende, die sich als selbstwirksam einschätzen und das Schreiben eher als angenehm empfinden. Die Daten deuten damit an, dass die Schreibberatung tatsächlich von denjenigen Studierenden in Anspruch genommen wird, die das wissenschaftliche Schreiben als Herausforderung empfinden.

Konsequenzen für die Gestaltung schreibdidaktischer Angebote

Insgesamt zeigt die Studie, dass die Befragten ihre Schreibkompetenz und die Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation des Schreibprozesses als recht gut einschätzen. Dies steht in deutlichem Kontrast zur Einschätzung der Lehrenden: So zeigte eine Lehrendenbefragung in den Geisteswissenschaften der Goethe-Universität, dass fast die Hälfte der Lehrenden deutliche Defizite bei den literalen Kompetenzen¹² der Studierenden sieht, und zwar auch noch bei Studierenden in höheren Semestern (vgl. Scherer/Sennewald 2015: 29 f.). Hier scheint es Diskussionsbedarf zwischen Lehrenden und Studierenden über Anforderungen und Erwartungen zu geben.

Ein Blick auf die Workshops zum journalistischen Schreiben und zum kreativen bzw. literarischen Schreiben zeigt, dass diese insbesondere von den Studierenden genutzt werden, die über viel Schreiberfahrung verfügen. Allerdings schätzen diese Workshopteilnehmer*innen gleichzeitig ihre Schreibselbstwirksamkeit beim wissenschaftlichen Schreiben als recht niedrig ein. Hier scheint es um die Herausforderung zu gehen, bereits erworbene Schreibkompetenzen und Vorerfahrungen aus einer Domäne (literarisch-kreatives oder journalistisches Schreiben) auf eine andere Domäne (wissenschaftliches Schreiben) zu übertragen – und vielleicht auch bewusst über Unterschiede zwischen den Domänen zu reflektieren. Es wäre zu überprüfen, ob und wie in Workshops zum literarisch-kreativen und journalistischen Schreiben Elemente integriert werden könnten, die den Studierenden den Transfer von einer Domäne in die andere erleichtern. Um die unterschiedlichen Niveaus und Bedarfe zu bedienen, sollten außerdem Workshops sowohl für Anfänger*innen als auch für Fortgeschrittene und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen angeboten werden.

Es lässt sich vermuten, dass die Studierenden schreibdidaktische Angebote dann wahrnehmen, wenn sie im Studienverlauf auf Herausforderungen in Hinblick auf das wissenschaftliche Schreiben gestoßen sind – oder vor der Aufgabe stehen, eine Abschlussarbeit zu verfassen. Hierzu passt der Befund, dass die Studierenden, die die Schreibberatung besuchen, durchschnittlich im 6. Fachsemester sind, d. h. kurz vor Abschluss ihres BA-Studiums stehen. Aus den Daten lässt sich außerdem ableiten, dass Studierende in höheren Semestern nicht unbedingt eine hohe Schreiberfahrung besitzen. Da im Rahmen

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

dieser Studie die Schreiberfahrung durch die Abfrage der Anzahl und Art der bereits im Studium verfassten Texte erfasst wurde, zeigt sich, dass häufig sehr wenig geschrieben wurde, obwohl es sich um Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer handelt. Diesem Phänomen sollte unbedingt in der Fachlehre entgegengewirkt werden, indem im Studienverlauf von Anfang an zahlreiche Gelegenheiten geschaffen werden, Schritte des wissenschaftlichen Schreibens einzuüben und kleinere Texte zu verfassen. Der Erwerb literaler Kompetenzen kann nicht nur in außercurricularen Angeboten des Schreibzentrums erfolgen, sondern sollte mittels schreibdidaktischer Elemente in die Fachlehre eingebunden werden. Nur so kann Schreiberfahrung aufgebaut, können Schreibkompetenzen weiterentwickelt und Selbstwirksamkeit in der Selbststeuerung beim Schreiben erworben werden.

Literatur

- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Golombek, Christiane/Klingsieck, Katrin B. (2012): *Betrachtung von Schreibkompetenz im Studium aus selbstregulatorischer Perspektive – Entwicklung und Validierung eines mehrdimensionalen Selbsteinschätzungsinstruments*. Poster präsentiert auf dem 48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPS), Bielefeld.
- Golombek, Christiane/Klingsieck, Katrin B./Scharlau, Ingrid (2018): Assessing Self-efficacy for Self-regulation of Academic Writing: Development and Validation of a Scale. In: *European Journal of Psychological Assessment*, doi.org/10.1027/1015-5759/a000452.
- Hayes, John R./Schrifer, Karen A./Hill, Charles A./Hatch, Jill A. (1990): *Seeing Problems with Text. How Students' Engagement Makes a Difference*. (Final report of Project 3, Study I7). Pittsburgh, PA: Center for the Study of Writing, Carnegie Mellon University.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Duisburg: Gilles & Francke. 117–144.
- 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. Peter Lang. 7–33.
- Scherer, Caroline/Sennewald, Nadja (2015): Schreiben an der Hochschule – die Perspektive der Lehrenden in Zahlen. In: *Josch – Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 10. 27–33.
- Zimmerman, Barry J./Kitsantas, Anastasia (2007): A Writer's Discipline: The Development of Self-Regulatory Skill. In: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Hrsg.): *Writing and Motivation*. Oxford: Elsevier. 51–69.

Angaben zu den Personen

Caroline Scherer, Dipl.-Soz., ist Referentin für Evaluation in der Abteilung Lehre und Qualitätssicherung der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte sind die Studiengangevaluation und die Programmevaluation zum Qualitätspakt Lehre-Projekt der Goethe-Universität „Starker Start ins Studium“.

Prof. Dr. **Nadja Sennewald** ist Professorin für kreatives Schreiben und Texten an der SRH Hochschule der populären Künste in Berlin. Von 2012 bis 2018 leitete sie das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschend interessiert sie sowohl das akademische als auch das kreativ-literarische Schreiben.

Christiane Golombek, Dipl.-Psych., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogisch-psychologische Diagnostik an der Universität Paderborn. Ihr Forschungsinteresse liegt beim akademischen Schreiben und den damit verbundenen motivationalen Faktoren sowie dem Strategieeinsatz.

Prof. Dr. **Katrin B. Klingsieck** ist Professorin für pädagogisch-psychologische Diagnostik und Förderung an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich auf anwendungsorientierte Forschung im Bereich des Lehrens und Lernens an Schule und Hochschule, so auch auf das akademische Schreiben.