

Ingrid Scharlau, Christiane Golombek & Katrin B. Klingsieck¹

Zugänge zur Erfassung der Schreibkompetenzen von Studierenden in lehrnahen Untersuchungen: Ein Methodenkompass

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist die Vorstellung und Diskussion unterschiedlicher Methoden zur Erfassung von hochschulischen Lernprozessen. Den konzeptuellen Rahmen dafür bietet das Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Am Beispiel von Schreibkompetenzen werden Analysen von Textproben, Selbsteinschätzungen per Fragebogen und Interview, Protokolle lauten Denkens und standardisierte Testverfahren vorgestellt. Die Vor- und Nachteile jeder Methode werden anhand exemplarischer Fragestellungen diskutiert. Abschließend reflektiert der Beitrag die Frage, wie SoTL von Überlegungen aus mixed-methods-Ansätzen profitieren kann.

Schlüsselwörter

wissenschaftliches Schreiben; Schreibkompetenz; Erfassung von Schreibkompetenzen; Scholarship of Teaching and Learning; mixed-methods

¹ Ingrid Scharlau und Katrin B. Klingsieck haben in gleichem Ausmaß zu diesem Artikel beigetragen.

1 Einleitung

Wie viele hochschulbezogene Prozesse, ist das Schreiben von Studierenden in den vergangenen Jahren in Deutschland mehr und mehr in den Fokus hochschuldidaktischen und politischen Interesses gerückt. Insgesamt ist jedoch eine dünne Datenlage zu beklagen. Es ist noch längst nicht genug darüber bekannt, über welche Schreibkompetenzen Studierende verfügen, mit welchen Strategien sie hochschulische Schreibaufgaben bewältigen und welche Maßnahmen der Hochschulen dabei substantiell wirksam sind.

Der vorliegende Beitrag ist von der Annahme geleitet, dass diese Situation kleinteilige und kontextsensitive Forschung verlangt, insbesondere Untersuchungen innerhalb einzelner Fächer und solche, die an die Weiterentwicklung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen gekoppelt sind. Fragen wie

- Welche Schreibkompetenzen bereiten Studierenden in Einführungsveranstaltungen die größten Schwierigkeiten, und wie tragen ihre (möglicherweise impliziten²) Vorstellungen davon, was Schreiben ist, zu diesen Schwierigkeiten bei?
- Welche Lernaktivitäten können solche Kompetenzen fördern?
- Auf welche Weise können Studierende zum intensiven Überarbeiten ihrer Texte angeregt werden?
- Welche Schreibaufgaben eignen sich besonders für fachfremde Studierende?

lassen sich durchaus mit den Mitteln empirischer Bildungsforschung beantworten, und dies ist aus ganz verschiedenen Gründen erstrebenswert. Diese Untersuchungsmethoden haben jedoch auch Nachteile, die gerade im vorliegenden Kontext gewichtig sein können. So erscheint etwa der zur Gewährleistung der Generalisierbarkeit der Befunde notwendige Aufwand angesichts des erwartbaren Nutzens der Ergebnisse oft ungerechtfertigt. Beispielsweise ist es wahrscheinlich, dass die Effekte schreibbezogener Interventionen klein sind, insbesondere in langfristiger Perspektive, so dass zeitlich umfangreiche Untersuchungen mit sehr großen Stichproben benötigt würden, um sie sicher nachzuweisen.

Ein noch wichtigeres Argument ist, dass die erheblichen fachspezifischen Unterschiede wissenschaftlichen Schreibens es zweifelhaft erscheinen lassen, ob man überhaupt das Schreiben und die Schreibkompetenzen Studierender untersuchen kann und nicht vielmehr das Schreiben in Fächern bzw. Diskursgemeinschaften erforschen muss. So mag das Überarbeiten in Disziplinen, in denen Gliederungen kleinteilig festgelegt sind – man denke an empirische Forschungsartikel – anders ausfallen als dort, wo wenig vorgegeben ist und Texte eher grobmaschig strukturiert sind. Wo das Schreiben von Studienbeginn an im Blick ist – etwa in geisteswissenschaftlichen Fächern –, ist die Problemlage anders als in den Fächern, in denen es eher peripher zu sein scheint, etwa in der Mathematik oder den naturwissenschaftlichen Fächern. Kompetenzen, die eine Studienanfängerin in der

² Auf die Rolle solcher impliziten Vorstellungen haben zum Beispiel White und Bruning (2005) und Galbraith (2009) hingewiesen.

Mathematik benötigt, um einen Übungszettel zu bearbeiten, unterscheiden sich substantiell von denen, die von einem Studienanfänger der Islamwissenschaften beim Verfassen der ersten Hausarbeit verlangt werden. Diese Vielfalt (z. B. Beaufort 2007; aus schreibdidaktischer Perspektive Lahm 2016; Sword 2012) macht es erforderlich, Schreiben aus der Perspektive des Fachs bzw. der Diskursgemeinschaft zu erforschen – und sich dabei nicht auf den Einsatz einer einzelnen Methode zu beschränken.

Ziel dieses Beitrags ist es, unterschiedliche Methoden zur Erfassung von Schreibkompetenzen mit ihren jeweiligen (messtheoretischen) Ansprüchen sowie Vor- und Nachteilen vorzustellen und zu erörtern, wie sie im Rahmen der oben erwähnten kleinteiligen und fachspezifischen Forschung eingesetzt werden können. Anschließend wird kurz diskutiert, wie solche Unternehmungen von Überlegungen aus Forschung mit mixed-methods-Designs profitieren können. Hierbei geht es uns in erster Linie um das für das Hochschulstudium zentrale Thema Schreiben. Schreibkompetenz fungiert jedoch auch als Beispiel für viele andere hochschuldidaktische Forschungsgegenstände; wir gehen davon aus, dass die dargestellten Zugänge in ihren Grundzügen auf andere Fragestellungen übertragen werden können.

Für die Verbindung der Weiterentwicklung des Lehrens mit kontextsensitiver Forschung wurden in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Rahmenvorstellungen entwickelt, etwa Design-Based Research und entwicklungsorientierte Bildungsforschung (z. B. Design-Based Research Collective, 2003; Reinmann, 2013). Den konzeptuellen Rahmen des vorliegenden Beitrags liefert das Scholarship of Teaching and Learning (im folgenden SoTL abgekürzt; z. B. L. Huber, 2011; M. Huber & Morreale, 2002), ein sehr anregendes Konzept für eine systematische und produktive Reflexion und Erforschung der eigenen Lehre bzw., wichtiger noch, des Lernens von Studierenden im oben skizzierten Kontext.

SoTL nimmt seinen Ausgang von der eigenen Lehre. Ausgehend von lehrbezogenen Ungewissheiten – etwa: „Wie unterschiedlich sind typischerweise die Schreibkompetenzen meiner Studierenden?“ – entwickeln Lehrende konkrete Fragen zur Lehre und zum Lernen Studierender. Optimalerweise beginnen sie mit einer Analyse vorhandenen Materials, etwa mit in vergangenen Jahren eingegangenen Hausarbeiten und der aus ihnen ersichtlichen Schwierigkeiten, Erfahrungen aus Beratungen oder Rückmeldungen von Studierenden. In der Erforschung selbst können und sollen sich theoretische Reflexionen, etwa unter Bezugnahme auf Begriffe und Modelle aus der Schreibforschung, mit empirischen Schritten mischen, etwa der Durchführung von Interviews oder der Analyse studentischer Texte. Eine Voraussetzung für jedes SoTL-Projekt ist die Bereitschaft der Lehrenden, subjektive Vorannahmen oder vermeintliche Selbstverständlichkeiten des Fachs kritisch zu überprüfen. Aus den Ergebnissen können Änderungen für die eigene Lehrpraxis abgeleitet werden, deren Folgen in einem iterativen Prozess wiederum untersucht werden. Unabdingbar ist die Veröffentlichung der gewonnenen Einsichten. Kurz mit L. Huber (2011) gefasst: SoTL besteht aus den Teilaspekten Fragen, Erkunden und Sammeln von Evidenz, Ausprobieren und Verfeinern neuer Einsichten und Teilen von Wissen in der Öffentlichkeit.

Diese forschende Beschäftigung im Sinne des Scholarship geht über alltagstheoretische Reflexionen und Erwägungen hinaus, muss – und sollte – aber nicht anstreben, den

Standards empirischer Sozialwissenschaften Genüge zu tun. Im Vergleich zu den Verfahren der entsprechenden bildungs- oder sozialwissenschaftlichen Disziplinen, weist SoTL-Forschung einen reduzierten Anspruch an Theorien und Methoden auf, insbesondere hinsichtlich der Gütekriterien, wobei man mit Huber (2011) vielleicht genauer von einem anderen Anspruch mit stärkerem Fokus auf Problemorientierung, Praxisrelevanz und Kontextvalidität sprechen sollte.

Aus diesen Ansprüchen an die eigene Forschung folgt jedoch nicht, dass SoTL-Projekte auf etablierte Forschungsinstrumente aus den Sprach- und Bildungswissenschaften verzichten sollte. Mit dem folgenden Beitrag möchten wir genau das Gegenteil anregen: Wir stellen verschiedene Methoden der Erfassung von Schreibkompetenzen, die innerhalb solcher Diskurse entwickelt wurden, vor, und diskutieren, wie – unter welchen Bedingungen, mit welchen Möglichkeiten der Interpretation der Ergebnisse, in welchen Grenzen – sie in der Beforschung der eigenen Lehre eingesetzt werden können. Für jede Methode der Erfassung von Schreibkompetenzen werden Fragestellungen aufgeführt, die in SoTL-Untersuchungen interessant und bearbeitbar sind, und anhand einer konkreten Forschungsidee verdeutlicht. Damit möchten wir Lehrenden aller Fächer die Vielfalt der Zugänge zu und Erfassungsmöglichkeiten von Schreibkompetenzen darlegen, ihnen eine informierte Entscheidung ermöglichen, ob und in welchen Situationen sie eine Erfassungsmethode einsetzen wollen, und auf typische Schwierigkeiten bei der Interpretation der Ergebnisse hinweisen. Zunächst gilt es allerdings den Begriff der Schreibkompetenz einzugrenzen, um damit dem theoretischen Anspruch von SoTL Genüge zu tun.

2 Worüber sprechen wir, wenn wir von Schreibkompetenzen sprechen?

Schreibkompetenz kann als Fähigkeit definiert werden, Mittel zur schriftlichen Sprachproduktion zielführend einzusetzen (Grabowski, Blabusch & Lorenz, 2007). Im Grundgedanken steht diese Definition dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) nahe. Demzufolge sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.). Kompetenzen sind somit funktionale und kognitive Leistungsvoraussetzungen, die unterschiedliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Routinen umfassen. Die kognitiven Komponenten – vom Wissen bis zur Anwendung – können durch situationsspezifische Anforderungen und Erfahrungen ausgebaut werden (vgl. Hartig & Klieme, 2006), jedoch nur dann, wenn die grundsätzliche, motivationale Bereitschaft besteht, entsprechende Erfahrungen zu machen und sich mit den jeweiligen Anforderungen auseinanderzusetzen. Die motivationale Komponente wird von zahlreichen emotionalen und selbstbezogenen Aspekten beeinflusst, etwa das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit, also das Bild der eigenen Schreibfähigkeit und die Überzeugung, durch eigenes Handeln Aufgaben bewältigen zu können.

Diese umfassende Betrachtungsweise findet sich auch auf der Modellebene wieder. Prominente Modelle (z. B. Beaufort, 1999; Kruse, 2003; Kruse & Chitez, 2014) zergliedern

das Schreiben oder die Textproduktion in Kompetenzfelder und -dimensionen, in welchen wiederum spezifische Anforderungen skizziert werden, die unterschiedliche kognitive und motivationale Komponenten einschließen.

So umfasst Beauforts (1999) Modell fünf Wissensdomänen. Das Schreibprozesswissen beinhaltet Strategien und Vorgehensweisen, die die Produktivität des Schreibenden beeinflussen. Um diese Strategien zielführend einsetzen zu können, wird inhaltliches Wissen über das Thema, relevante Konzepte und der angemessene Sprachgebrauch benötigt. Rhetorisches Wissen ermöglicht zum Beispiel, die Ansprüche der Leserschaft zu antizipieren und ihnen Genüge zu tun. Genrewissen erlaubt es, in angemessenen Formen zu kommunizieren. Diese Beschreibungen deuten bereits an, dass alle Wissensformen diskurspezifische Aspekte beinhalten. Beaufort fasst dies als einen eigenen Bereich, das Wissen über die Komplexität und Vielfalt der Diskursgemeinschaften. Später wurde das Modell um metakognitives Wissen erweitert. Dieses Wissen über das eigene Wissen wurde als grundlegend für die anderen Domänen angesehen (Walter, Hunter & Giddens, 2007). Während also im ursprünglichen Modell der Fokus vornehmlich auf dem für die jeweilige Domäne spezifischen Wissen und den entsprechenden kognitiven Voraussetzungen liegt, nimmt die Erweiterung zudem Aspekte des selbstregulierten Lernens auf.

Kruse (2003) differenziert zwischen ähnlichen Dimensionen der Textproduktion: Kontent, Prozess, Produkt und Kontext. Jede beinhaltet unterschiedliche Kompetenzfelder, die wiederum Teilkompetenzen umfassen. Die Kontent-Dimension etwa enthält die Fachkompetenz als Kompetenzfeld, welches sich in die Teilkompetenzen Fach-, Forschungs-, Recherche- und Literaturkompetenz aufgliedern lässt. Im Vordergrund stehen der Inhalt und die Fragen danach, wie die schreibende Person an relevante, fachspezifische Informationen gelangt und diese weiterverwertet. In der Prozess-Dimension nennt Kruse die Prozesskompetenz als Feld und unterscheidet zwischen den Teilkompetenzen Projektmanagement, Zeitplanung, Nutzung von Feedback und Schreibstrategien. Der Fokus liegt also auf der kognitiven und auch motivationalen Steuerung des Schreibens. In der Produkt-Dimension wird mit der Sprachkompetenz die text- und normorientierte Seite des Schreibens thematisiert. Entsprechende Teilkompetenzen enthalten rhetorische und genrespezifische Fertigkeiten. In der Kontext-Dimension werden soziale, kulturelle und technische Bezüge des Schreibens berücksichtigt und unter dem Feld der Sozialkompetenz zusammengefasst, welche die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Reflexion der Rolle als Schreibender umfasst.

In einer aktuellen Überarbeitung unterscheidet das Modell zwischen den Kompetenzfeldern Wissen, Prozess, Kommunikation, Genre, Medien und Sprache (Kruse & Chitez, 2014). Während die Prozess-Dimension weitgehend der ursprünglichen Konzeption entspricht, werden bei den anderen Dimensionen neue Schwerpunkte gesetzt. Dies wirkt sich wiederum auf die zugeordneten Anforderungen aus. So wird die Kontent-Dimension zu einer um genre- und konventionsbezogenen Aspekte erweiterten Wissens-Dimension und die vormalige Kontext-Dimension zu einer Kommunikations-Dimension, in der die Sozialisation in eine Fachgemeinschaft berücksichtigt wird. Anforderungen der Produkt-Dimension finden sich nun in der Sprach- und der Genre-Dimension wieder. Letztere legt den Fokus auf das Verständnis des Schreibenden von Schreib- und Unterrichtskulturen. Dies geht darüber hinaus mit Metakompetenzen einher, die den gezielten Einsatz von

(Schreib-)Medien ermöglichen sollen und in der gleichnamigen Dimension thematisiert werden.

Ein bislang ungelöstes Problem ist die Frage nach der Allgemeinheit von Kompetenzen. Alle Modelle berücksichtigen sowohl allgemeine Fertigkeiten (etwa Prozesswissen) als auch kontextualisierte, also fach- oder diskurspezifische, Fertigkeiten und Wissensbestände. Aus der Perspektive der Psychologie ist für Kompetenzen charakteristisch, dass sie trotz ihrer Kontextspezifität über ähnliche Situationen hinweg generalisierbar sind (Hartig & Klieme, 2006). Unter dem Schlagwort „Schlüsselkompetenz“ wird ganz allgemein eine hohe Generalisierbarkeit und Transferierbarkeit für Schreibkompetenzen geltend gemacht (vgl. Kruse & Jakobs, 2003). Schlüsselkompetenzen sind als generativ und kontextunabhängig zu betrachten (vgl. Chur, 2012). In den letzten Jahren wurde allerdings mehr und mehr herausgestellt, dass auch die vermeintlich fachunspezifischen Komponenten von Schreibkompetenzen sich nur sehr begrenzt von einer Domäne auf eine andere übertragen lassen: In Beauforts Modell von 2007 etwa ist nunmehr das Prozesswissen diskursunabhängig.

Die Vielfalt an Teilaspekten der Schreibkompetenz legt nahe, dass unterschiedliche Herangehensweisen genutzt werden können und müssen, um Merkmale und Anforderungen innerhalb einer Teilkompetenz zu erfassen. Somit bieten sich, je nachdem, welche der beschriebenen Facetten von Schreibkompetenz betrachtet werden soll, unterschiedliche methodische Zugänge an. Diese Zugänge sollen im Folgenden näher erläutert werden. Zu beachten ist dabei, dass manche Verfahren sich eher zur Hypothesenbildung und weniger zum Aufzeigen kausaler Beziehungen eignen. Daher sollte die eigene Forschungsabsicht zunächst immer präzisiert werden, um einen geeigneten Rahmen für die Forschung – inklusive der Instrumentenauswahl – zu finden.

3 Methodische Zugänge zur Erfassung von Schreibkompetenz

3.1 Textproben

Die bisherige Erfassung von Schreibkompetenzen ist zu einem großen Teil durch die Bewertung von Textproben geprägt. Stehen beispielsweise Aspekte des Inhalts- und Fachwissens, des Genrewissens oder die Haltung der Schreibenden im Fokus der Betrachtung, bezieht sich die SoTL-Fragestellung auf die Produkt-, Kontext- und Kontext-Dimension. Diese Aspekte lassen sich gut durch die qualitative Beurteilung von Textproben erfassen. In solchen Beurteilungen wird von der Textqualität auf die Schreibkompetenzen der Schreibenden geschlossen. Lehrende machen dies üblicherweise bei der Bewertung von Hausarbeiten und nutzen dabei meist eigene Kriterien. Es liegen aber auch erprobte oder theoretisch begründete kriterienorientierte Bewertungsverfahren vor, zum Beispiel die Six-Subgroup Quality Scale (Ransdell & Levy, 1996), das Karlsruher Verständlichkeitskonzept (Göpferich, 2002) sowie das Bietschhorn-Modell (Ulmi, Bürki, Verhein & Marti, 2013). Das Bietschhorn-Modell etwa unterscheidet zwischen den sechs Ebenen Inhalte, Konturierung und Auswahl der Inhalte, Dichte/implizite und explizite Inhalte, Leseführung, Sprache/Grammatik und fach- oder genrebezogene Formalien. Diese Ebenen bauen hie-

rarchisch aufeinander auf. Auf der inhaltlichen Ebene wird zum Beispiel überprüft, ob Themen, Inhalte und Fragestellungen aufeinander abgestimmt sind, während auf der Ebene Informationsdichte unter anderem bewertet wird, ob das Vorwissen der Leser_innen richtig eingeschätzt wurde. Kriterien der sprachlichen Ebenen sind beispielsweise das Einhalten von formalen Vorgaben des Fachs und die textsortenkonforme Gliederung.³

Die Güte der Beurteilung von Texten hängt stark von der Vertrautheit mit dem Analyse- und Bewertungsraster ab. In psychologischen Untersuchungen bedarf es zur Sicherung der Objektivität und Zuverlässigkeit der Beurteilung daher einer Überprüfung der Beurteilungsgenauigkeit. Meist erfolgt dies durch den Einsatz von zwei unabhängigen Personen. Auch für SoTL-Untersuchungen ist dies empfehlenswert, um zumindest größere Schwächen zu entdecken und zu beseitigen. Das konkrete Vorgehen beim Abgleich kann sich an Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse orientieren (s. beispielsweise Mayring, 2010, Kap. 7.2). Dadurch ist diese Methode sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung aufwändig. Theoretisch bedeutsam ist darüber hinaus, dass man mit dieser Methode nur die Facetten der Schreibkompetenzen in den Blick nimmt, die im Text überhaupt ersichtlich werden (z. B. Fachkompetenz, Literaturkompetenz). Andere wichtige Aspekte lassen sich nicht erfassen, so zum Beispiel die Emotionsregulation und der Einsatz von Schreibstrategien. Ein sehr wichtiger Vorteil dieser Methode ist allerdings, dass sie den Text als das zentrale Produkt des Schreibprozesses in den Blick nimmt. Von allen Methoden verfügt sie daher über die höchste Vorhersagekraft, lässt also am ehesten erwarten, dass die mit ihr ermittelten Facetten der Schreibkompetenz sich auch in zukünftigen Produkten zeigen werden. Damit ist sie besonders aussagekräftig.

Eine Erweiterung dieses Zugangs bietet das Entwicklungsportfolio (Lissmann, 2002), mit dem Wachstum und Veränderung von Kompetenzen nachvollzogen werden können. Es konzentriert sich vor allem auf begleitende Lerndiagnosen. Für Entwicklungsportfolios sind andere Gütekriterien als die klassischen der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) zu bedenken, etwa Validität im Sinne eines kommunikativen Konsens', Reflexivität oder Transparenz (Winter, 2012). Die Erstellung und die Beurteilung von Entwicklungsportfolios sind sehr zeitaufwändig (Lissmann, 2002), aber gerade für viele SoTL-Fragen sehr aufschlussreich, etwa wenn man sich für den konkreten Entwicklungsverlauf im Rahmen einer Veranstaltung und dessen Wahrnehmung durch die Studierenden interessiert.

Typische Fragestellungen, die mit Textproben beantwortet werden können, sind „Lernen meine Studierende durch die Veranstaltung, das Genre an den Schreibanlass anzupassen?“ oder auch „Hilft meine Veranstaltung den Studierenden, Struktur und Genreadäquatheit ihrer Texte zu verbessern?“ Diese Fragen legen einen Vergleich von Tex-

³ Im Bietschhorn-Modell werden übrigens fach- oder genrebezogene Aspekte zu den Formalien gezählt. Das widerspricht neuen Arbeiten, die herausstellen, dass genre- oder fachbezogene Besonderheiten den gesamten Text und das gesamte Schreiben prägen – mit Ausnahme des Schreibprozesswissens (etwa Beaufort, 2007).

ten, die zu Beginn eines Kurses, mit denen, die nach zum Ende des Kurses hingeschrieben werden, nahe. Denkbar sind auch Vergleiche zwischen unterschiedlichen Studierenden-gruppen, die einen Text desselben Genres verfassen sollen. Um derartige Vergleiche anzustellen, werden in der aktuellen Forschung auch sogenannte benchmark ratings (Bouwer, Béguin, Sanders & van den Bergh, 2015; Tillema, van den Bergh, Rijlaarsdam & Sanders, 2012) eingesetzt. Bei dieser Technik werden ein oder mehrere Texte als Vergleichstext (benchmark) ausgewählt, etwa Texte, die als Referenz für unterschiedliche Maße der Textqualität stehen (hoch, mittel, gering). Für jeden Text wird klar definiert, warum er als gut, durchschnittlich oder schlecht zu bewerten ist. Diese Kriterien werden den beurteilenden Personen mitgeteilt, sodass sie vom gesetzten Maßstab ausgehend die restlichen Textproben zuordnen können. Zwar wurden diese Untersuchungen bislang im schulischen Kontext durchgeführt, dennoch ist die Technik gut mit SoTL vereinbar, da sie es der forschenden Lehrkraft ermöglicht, die Beurteilungsnormen der jeweiligen Stichprobe anzupassen.

3.2 Selbsteinschätzung per Fragebogen

Steht die Prozess-Dimension der Schreibkompetenz im Fokus, bieten sich Selbsteinschätzungen von Schreibkompetenzen per Fragebogen als Zugang an. Hierbei geht man davon aus, dass die betreffende Person Auskunft über die eigene Kompetenz und interne Prozesse geben kann (Amelang & Bartussek, 2001). Diese Annahme hat zwar ihre Berechtigung, ist aber auch nicht unproblematisch. So hat sich in empirischen Untersuchungen gezeigt, dass manche Studierende – insbesondere solche mit geringen Schreibkompetenzen – ihre Fähigkeiten überschätzen (Sturm, 2009). Solche Probleme sind dann besonders schwerwiegend, wenn ein Fragebogen zur Diagnose der Kompetenzen einer spezifischen Person genutzt wird. Die derzeit verfügbaren Fragebögen (s. u.) erfüllen die Kriterien für eine Individualdiagnose nicht, da sie nicht genau genug messen oder nicht normiert sind. Daher ist die Einordnung des jeweiligen Ergebnisses in einen größeren Rahmen (z. B. Erstsemester an deutschen Universitäten) nicht möglich. Sie eignen sich aber durchaus dafür, Unterschiede auf Gruppenebene zu beschreiben. So kann mit ihnen beispielsweise eine Veränderung von Kompetenzen einer Studierendengruppe im Verlauf eines Seminars erfasst werden.

Ein Beispiel für ein Selbsteinschätzungsinstrument ist das mehrdimensionale Schreibkompetenz-Inventar (MSI; Golombek & Klingsieck, 2014), ein Fragebogen, welcher auf Basis des Modells von Kruse (2003) entwickelt und validiert wurde. Die Schreibenden können insgesamt 22 Aussagen, die sich auf die Teilkompetenzen der vier Dimensionen Kontext, Prozess, Produkt und Kontext beziehen, auf einer fünfstufigen Skala mehr und weniger stark zustimmen. Ein besonderer Fokus liegt auf der Prozess-Dimension, die in diesem Instrument aufgeschlüsselt ist in die Regulation von (negativen) Emotionen und in die allgemeine Selbstregulation beim Schreiben. Die Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben (SWSRS; Golombek, Klingsieck & Scharlau, in Druck) hingegen fokussiert ausschließlich auf die Prozess-Dimension. Sie basiert auf dem zyklischen Modell der Selbstregulation (Zimmerman & Kitsantas, 2007). Dieses Modell unterteilt den Schreibprozess in eine präaktionale, eine aktionale und eine postaktionale Phase (in, vor und nach der Schreibhandlung). Jeder

dieser Phasen werden Tätigkeiten zugeordnet (z. B. Aufgabenanalyse und Selbstmotivierung in der präaktionalen Phase), die sich wiederum in einzelne Subtätigkeiten aufteilen (z. B. Zielplanung und strategische Planung für die Aufgabenanalyse). Die 22 Items dieser Skala erfassen, inwiefern sich Personen diese Subtätigkeiten zutrauen.

Beide Fragebögen eignen sich sowohl für die Untersuchung von Gruppenunterschieden (z. B. Wie unterscheidet sich die Selbsteinschätzung zwischen zwei Seminaren, in denen unterschiedliche Methoden eingesetzt werden?) als auch für die Untersuchung von Entwicklungsverläufen (z. B. Wie entwickelt sich die Selbsteinschätzung im Laufe des Semesters?), jedoch bislang nicht für die Individualdiagnostik.

Darüber hinaus können auch Einstellungen und implizite Theorien erfasst werden. Zu letzteren zählen beispielsweise subjektive Überzeugungen darüber, ob bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften stabil oder veränderbar sind (Dweck, 1999). Mit Blick auf das Schreiben könnten Studierende beispielsweise davon überzeugt sein, dass man dafür (angeborenes) Talent benötigt, oder aber, dass es eine erlernbare Fertigkeit ist. Da diese Überzeugungen handlungsleitend sein können und somit auch das Schreibprodukt beeinflussen, ist ihre Erfassung durchaus aufschlussreich. Für den deutschsprachigen Raum kann hierfür auf Kurzskalen zurückgegriffen werden (Karlen, 2016). Ein Fragebogen, der versucht, diverse Konstrukte zu vereinen, ist der European Writing Survey (EUWRIT; Chitez, Kruse & Castelló, 2015). Er ermöglicht u. a. eine Selbsteinschätzung im Hinblick auf unterschiedliche Teilkompetenzen des Schreibens und berücksichtigt Schreibpraktiken, Feedbackprozesse und subjektive Überzeugungen. Es handelt sich insgesamt um ein recht umfassendes Instrument, in einer Version für Studierende und einer für Lehrende, das bereits in mehreren europäischen Ländern eingesetzt wurde (Kruse, Chitez, Rodriguez & Castelló, 2016).

Einschätzungen per Fragebogen können schnell und ökonomisch durchgeführt werden. Sie bieten sich daher für die Evaluation schreibintensiver Lehre und schreibdidaktischer Angebote an Universitäten an. Selbsteinschätzungen setzen jedoch voraus, dass sich die Person retrospektiv realistisch beobachten und bewerten kann, sich nicht bewusst besser oder schlechter beurteilen möchte, als sie ist, und auch nicht unbewusst im Sinne von sozialer Erwünschtheit urteilt. Oben wurde bereits die Untersuchung von Sturm (2009) erwähnt, die durch den Vergleich eines Schreibtests mit der Selbsteinschätzung konkreter Teilleistungen durch die getesteten Studierenden gezeigt hat, dass Personen mit schwachen Leistungen sich oft überschätzen. Das galt insbesondere für höherstufige Teilleistungen wie die Informationsauswahl. In Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse konnte andererseits gezeigt werden, dass Personen, die ihre Kompetenz hoch einschätzen, meist auch in objektiven Leistungstests gut abschnitten (Peschel, Senger & Willige, 2006). Auch wenn eine endgültige Einschätzung noch nicht getroffen werden kann, liegt mit Selbsteinschätzungen per Fragebogen ein potentiell aussagekräftiger Zugang zur Erfassung von Schreibkompetenzen vor.

Mit Selbsteinschätzungen können sehr unterschiedliche Fragen beantwortet werden. Beispiele sind:

- „Wie schätzen meine Studierenden ihre Fertigkeiten in unterschiedlichen Teilkompetenzen des wissenschaftlichen Schreibens ein?“ (MSI; EUWRIT)

- „Welche Vorannahmen über das Schreiben bringen meine Studierenden mit?“ (Kurzsкала zu subjektiven Überzeugungen)
- „In welchen Phasen des Schreibprozesses sehen meine Studierenden Unsicherheiten bei sich?“ (SWSRS)

Für Fragebögen ergibt sich sowohl die Möglichkeit, sie seminarbegleitend zu mehreren Zeitpunkten einzusetzen (wie bspw. bei MacArthur, Philippakos & Graham, 2016), als auch die Option zum querschnittlichen Einsatz, durch den beispielsweise unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen zu Beginn eines Seminars erfasst werden können (vgl. Golombek, Klingsieck, Sennewald & Scherer, 2016). Im Vergleich zu anderen methodischen Zugängen lassen sich Selbsteinschätzungen per Fragebogen schnell erheben und schnell auswerten, so dass sie auch für große Gruppen geeignet sind. Mit ihrem Einsatz verzichtet man aber auf eine genaue Analyse der subjektiven Perspektive der Studierenden.

3.3 Selbsteinschätzung per Interview

Möchte man bewusst zugängliche Schreibprozesse erforschen und die individuelle Zusammensetzung der Teilkompetenzen gründlich explorieren und vielleicht auch der subjektiven Sichtweise auf die Kompetenzen besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen, bietet es sich an, Selbsteinschätzungen durch Interview zu erfassen. Generell kann zwischen strukturierten und weniger strukturierten Interviews differenziert werden. Vom Strukturierungsgrad ist abhängig, ob sich das Interview aus geschlossenen Fragen (z. B. „Wie hoch schätzen Sie Ihre Recherchekompetenz ein?“) oder offenen Fragen (z. B. „Welche Schreibübungen aus unserem Seminar haben bei Ihnen die meisten Änderungen bewirkt? Warum?“) zusammensetzt und ob ihm ein standardisierter Leitfaden zugrunde liegt. Interviews mit nur geschlossenen Fragen bieten gegenüber dem Fragebogen kaum Vorteile, so dass solche mit offenen Fragen vorzuziehen sind. Ein Interviewleitfaden, in dem die wichtigsten Fragen vorgegeben und mit Nachfragen versehen sind, um über Personen vergleichbare und auch bei Stocken des Erzählflusses genügend Information zu erhalten, ist im vorliegenden Kontext sehr empfehlenswert.

Weiterhin können den Befragten Szenarien vorgegeben werden und sie aufgefordert werden, ihr Vorgehen in einer solchen Situation zu beschreiben (z. B. „Stellen Sie sich vor, Sie stellen bei der Suche nach Material für Ihre Hausarbeit fest, dass genau zu der von Ihnen gewählten Fragestellung bereits ein Artikel erschienen ist. Was denken und machen Sie?“). Antworten in dieser Situation sind oft konkreter und verhaltensnäher als solche, die auf allgemeinere Fragen folgen (z. B. „Wie schätzen Sie Ihre Kompetenzen zur Motivationsregulation ein?“).

Die Analyse von Interviewmaterial ist aufwendig. Will man es sehr genau auswerten, empfiehlt sich eine Transkription; falls man gezielt nach bestimmten Informationen sucht, können auch nur Teile transkribiert werden. In sozialwissenschaftlichen Untersuchungen werden unterschiedliche kontrollierte Verfahren zur Analyse verbalen Materials eingesetzt, etwa die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010), die dokumentarische Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) oder verschiedene Formen von Kodieren nach der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998; umfassend s. Flick, 2016). Allen gemeinsam ist der Versuch, die Interpretation des Materials methodisch zu kontrollieren

und gleichzeitig den interviewten Personen genügend Stimme und Raum zu geben. Die Grounded Theory beispielsweise empfiehlt sowohl sogenannte in-vivo Codes, bildhafte und aussagekräftige Bezeichnungen, die nah an der Sprache der Befragten sind und direkt aus dem Material gewonnen werden, als auch konzeptuelle Codes, die dem (theoretischen) Vorwissen der forschenden Person entstammen (Strauss & Corbin, 1998).

In der Regel setzen diese Interviews voraus, dass sich die interviewte Person realistisch beobachten und diese Beobachtungen in Worte kleiden kann. Ferner muss die auswertende Person über hinreichend Sensibilität für ihre eigenen Vorannahmen und deren Einfluss auf die Interpretation der Inhalte verfügen. Daher können Interviews in Konzeption, Durchführung und Auswertung sehr aufwändig sein. Der Aufwand wird jedoch durch einen großen Informationsreichtum ausgeglichen, insbesondere die Möglichkeit, die Perspektive der befragten Studierenden zu erschließen und ihre Vorstellungen von Schreiben und Schreibkompetenzen auch weit jenseits der eigenen Vorstellungen bzw. wissenschaftlicher Theorien zu erkunden. Ein weiterer Nachteil ist allerdings, dass die Studierenden bereit sein müssen, ehrlich Auskunft zu geben. Gegenüber einem Lehrenden, der eine Veranstaltung bewertet, ist dies möglicherweise schwierig.

Die Fragestellungen, die mit Hilfe von qualitativen Interviews bearbeitet werden können, sind sehr breit. Es sollten vor allem solche gewählt werden, in denen die Sichtweisen und Erfahrungen von Studierenden eine große Rolle spielen. Interessiert man sich zum Beispiel dafür, wie komplex Vorstellungen vom Schreiben zu Beginn und zu Ende einer Modulsequenz sind, welche Veränderungen Studierende in ihren Kompetenzen wahrnehmen und welche Ursachen sie für diese verantwortlich machen, so sind dies sehr geeignete Themen für Interviews. Im Falle der ersten Frage bietet sich das Durchführen von Interviews mit Studierenden vor oder in der ersten Seminarsitzung an, deren Ergebnisse mit den Ergebnissen weiterer Interviews zum Ende der Veranstaltung verglichen werden, etwa indem man analysiert, wie viele (und welche) Teilaspekte von Schreibkompetenzen die Studierenden jeweils nennen, oder ob sie eher einfache oder komplexe Bilder des Schreibprozesses verwenden (etwa Produzieren vs. sich Verändern; s. Paulson & Armstrong, 2011).

3.4 Protokolle lauten Denkens

Steht die konkrete Handlung in spezifischen Schreibsituationen im Fokus, kann man auf die Methode des lauten Denkens zurückgreifen. Die Schreibenden werden dabei aufgefordert, alle Gedanken auszusprechen, die sie während des Schreibens beschäftigen (vgl. Winne & Perry, 2000). Die Gedanken werden dokumentiert und anschließend differenziert ausgewertet. Sie können hilfreiche Einblicke in die spezifischen Probleme und Problemlösestrategien der Schreibenden liefern. Von diesen wird dann auf die zugrundeliegenden Kompetenzen geschlossen. Die Auswertung erfolgt ähnlich wie bei Interviews, da es sich hier ebenfalls um verbale Daten handelt, deren Sinn erschlossen werden soll.

Anders als bei Selbsteinschätzungsverfahren stellt sich bei dieser Methode die Problematik der retrospektiven Erfassung von Kompetenzen nicht. Somit können die Ergebnisse das konkrete Schreibhandeln meist besser vorhersagen. Nachteile sind die hohe Anfälligkeit für sozial erwünschte Antworten bzw. solche, die zum Endergebnis einer Teilhandlung passen, sowie insbesondere die Unterbrechung des Schreib- und Gedanken-

flusses durch die Beschreibung der Gedanken. Weiterhin spielt die Erfahrung der Befragten mit dieser Methode eine nicht unerhebliche Rolle: Häufig generieren geübte „laute Denker“ elaboriertere Informationen als ungeübte. Weitere Nachteile sind der hohe Aufwand bei der Dokumentation und Auswertung.

Das in der Schreibforschung wohl prominenteste Beispiel für den Einsatz von Protokollen lauten Denkens ist die Untersuchung von Hayes und Flower aus dem Jahre 1980, welche mit der Entwicklung eines Schreibprozessmodells einherging. In neueren Untersuchungen werden statt lautem Denken oft „stimulated recall interviews“ geführt, bei denen die (Schreib)Handlungen der untersuchten Personen aufgezeichnet werden, z. B. mittels Video (Karsten, 2014) oder sogenannter Logging-Programme⁴ (Khuder & Harwood, 2015). Die Programme bieten die Möglichkeit, unterschiedliche Schreibhandlungen in digitalisierter Form zu erfassen. So kann beim Schreiben am PC beispielsweise jeglicher Tastendruck – und somit auch jeder Revisionsprozess – direkt erfasst werden. Je nach Programm können auch Augenbewegungen oder Äußerungen mitaufgezeichnet werden. Die Aufzeichnung bzw. ein Ausschnitt davon wird in einer zweiten Phase als „Stimulus“ genutzt. Die untersuchte Person sieht sie an und ist aufgefordert, sie anzuhalten, wenn ihr Gedanken einfallen, die sie während der Handlung hatte. Auf diese Weise werden Handeln und Denken getrennt und die Person entlastet. Der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit und zur Schemaanpassung kann diese Methode aber auch nicht gänzlich entgegenwirken.

Mit Protokollen lauten Denkens sollten spezifische Fragen angegangen werden. Will man zum Beispiel die konkreten Wirkungen einer Schreib-Übung im Seminar genauer kennenlernen, eignet sich die Methode. Hat man den Verdacht, dass eine bestimmte Aufgabe für Studierende besonders schwierig ist und mit besonders viel Unsicherheit einhergeht – etwa das Einarbeiten von Feedback in einen Text –, so kann man ebenfalls zu dieser Methode greifen. Wie auch bei dem Zugang per Interview kann ein Fallstrick dieser Methode in der Rolle des Lehrenden und den damit einhergehenden Erwartungen des Studierenden liegen.

3.5 Standardisierte Tests

Für SoTL randständig, aber erwähnenswert sind standardisierte Testverfahren, welche sich immer dann eignen, wenn der Vergleich der Kompetenzausprägung einer Person mit der einer Referenzstichprobe im Vordergrund steht. Der Testentwicklung wird dabei entweder ein Kompetenzstrukturmodell oder ein Kompetenzniveaumodell zugrunde gelegt. Während die Kompetenzstrukturmodelle, wie eingangs an den Modellen von Beaufort und Kruse erläutert, Facetten von Kompetenzen abbilden, dienen Kompetenzniveaumodelle der Beantwortung der „Frage, welche spezifischen Anforderungen eine Person mit einer hohen Kompetenz bewältigen kann und welche Anforderungen eine

⁴ Eine empfehlenswerte Übersicht zu vielen Programmen findet sich unter http://www.writingpro.eu/logging_programs.php

Person mit einer niedrigen Kompetenz gerade noch bewältigt und welche nicht“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 131). Ein typisches Beispiel für ein solches Testverfahren ist die Hamburger Schreibprobe (May, Vieluf & Malitzky, 2002), mit der das Rechtschreibkönnen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien von Schüler*innen der 5 bis 10. Klasse eingeschätzt werden können. Für die Erfassung von Schreibkompetenzen im Hochschulsektor liegen bislang noch keine standardisierten Testverfahren vor.

In SoTL-Untersuchungen können allerdings auch Testverfahren, bei denen lediglich Material und Auswertungsschema standardisiert sind, hilfreich sein. Ein Beispiel ist die Erfassung der Schreibkompetenzen von Lehramtserstsemestern durch Sturm (2009). Die Studierenden verfassen anhand eines fiktiven Protokolls einer Lehrerkonferenz einen Informationsbrief für Eltern. Bewertet werden 4 Dimensionen, Text (Gesamtidee, Struktur, Kohärenz), Kommunikation (Auswahl der Inhalte und Adressatenbezug), Sprache (sprachliche Angemessenheit und Wortwahl) und Formales (Grammatik und Rechtschreibung) auf einer Skala mit 3 Ausprägungen (noch nicht erreicht/erreicht/übertroffen).

4 Kombinationsmöglichkeiten dieser Zugänge

Wie bereits erwähnt, schließt jede Einzelmethode spezifische Aspekte aus oder verzerrt sie: In Interviews oder Fragebögen kann soziale Erwünschtheit die Aussagen färben und manche Information über die eigenen Kompetenzen mag den Personen auch gar nicht zugänglich sein. Beim lauten Denken stört der zusätzliche Prozess die eigentliche Aufgabenbearbeitung – und die Aufgabenbearbeitung die Möglichkeit, komplex laut zu denken. Fragebögen hingegen bieten kaum Möglichkeit, zu erfahren, warum eine Person eine bestimmte Antwort gewählt hat. Auch hier spielen soziale Erwünschtheit und Antworttendenzen (etwa die zur Mitte der Skala) eine Rolle. Zudem ist der Forschungsgegenstand Schreibkompetenzen so komplex, dass er unterschiedliche Zugänge verlangt. Für die fachwissenschaftliche Forschung ist, in Anlehnung an die multi-trait-multi-method-Modelle der Persönlichkeitspsychologie (vgl. Campbell & Fiske, 1959), die Kombination unterschiedlicher quantitativer Methoden vorgeschlagen worden. Zum anderen kann die Kombination qualitativer und quantitativer Zugänge in mixed-methods-Designs zu einem größeren Erkenntnisgewinn führen (Creswell & Clark, 2010).

Im Rahmen von SoTL-Untersuchungen (oder Design-Based Research: Design-Based Research Collective, 2003; Entwicklungsforschung: Reinmann, 2013) ist man weniger an innerfachliche methodische Standards gebunden. Das heißt keineswegs, dass keine Standards zu erfüllen wären; ihr Sinn ergibt sich aber viel stärker aus der jeweiligen Fragestellung oder Absicht, Lehre zu verbessern, so dass, wie oben bereits erwähnt, als Gütekriterien vor allem Problemorientierung, Praxisrelevanz und Kontextvalidität (das heißt Gültigkeit für den konkret untersuchten Fall, etwa das Schreiben in einem spezifischen Fach) in Frage kommen. Die Methoden sind nicht ein Wert an sich, sondern dienen dem Ziel der Verbesserung des Lernens in einem – aufgrund der Einsicht in die Komplexität von Bildungsprozessen – grundsätzlich iterativ gedachten Entwicklungsansatz.

Auch, wenn der SoTL-Ansatz prinzipiell nicht die Schwierigkeit hat, sich für qualitative oder quantitative Daten zu entscheiden, lassen sich auch hier die verschiedenen Designs des mixed-methods-Ansatzes nutzen oder weiterdenken. Im konvergent-parallelen De-

sign werden quantitative und qualitative Daten zum ungefähr selben Zeitpunkt gesammelt. In der Auswertung werden die aus beiden Quellen gewonnenen Informationen integriert. Interessant wird es, wenn dabei Widersprüche zwischen den Informationen auftreten. Sie können gegebenenfalls durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge erklärt werden oder es kann ihnen in einer weiteren Untersuchung auf den Grund gegangen werden. Durch diesen Ansatz kann beispielweise exploriert werden, ob durch eine spezifische Intervention, an der Schreibende teilnehmen, die Textqualität und das Wissen über eine bestimmte Textsorte gleichermaßen gesteigert werden können und in welchem —korrelativem—Zusammenhang diese Variablen mit motivationalen Variablen stehen (z. B. Wischgol, 2016). In diesem Design finden sich also Zugänge per Textprobe, Fragebogen und einem (standardisierten) Wissenstest wieder.

Im Zuge des erklärenden sequentiellen Designs (explanatory sequential mixed methods) wird im ersten Schritt eine quantitative Studie durchgeführt und die Ergebnisse werden ausgewertet. Anschließend werden diese Ergebnisse durch das Durchführen und Auswerten einer qualitativen Studie im Detail erklärt. Da in vielen quantitativen Studien Zusammenhänge zwischen Variablen korrelativ beschrieben werden, ist eine kausale Interpretation der Ergebnisse nicht möglich; selbst wenn sie möglich ist, bleiben die konkreten Wirkmechanismen oft vage. Bei einer derartigen Datenlage können anschließende Interviews bei der Identifikation möglicher Wirkmechanismen helfen. In diesem Fall können die Ergebnisse der Interviews zu einer erneuten Hypothesenbildung genutzt werden, welche wiederum mit einem neuen qualitativen Design zu überprüfen ist. Hier wird bereits der Übergang zum explorierenden sequentiellen Design deutlich.

In diesem Design (exploratory sequential mixed methods) wird zunächst eine qualitative Studie durchgeführt und deren Ergebnisse ausgewertet. Darauf aufbauend wird eine quantitative Studie durchgeführt. In diesem Kontext ist es denkbar, dass für eine spezifische Fragestellung kein geeignetes Fragebogeninstrument vorliegt — dem Forschenden ist jedoch ein Instrument aus einem anderen Kontext bekannt. Bei der folgenden Überlegung, wie dieses Instrument an den zu beforschenden Kontext angepasst werden kann, ist zunächst eine Analyse der relevanten Domänen hilfreich. Hierfür können Personen aus der Zielstichprobe mithilfe eines strukturierten Interviews befragt werden. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse können anschließend zur Identifikation relevanter Aspekte herangezogen und die Adaption des Instruments daraufhin durchgeführt werden.

5 Ausblick

Der vorliegende Beitrag ist von mehreren Grundideen getragen. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass sich studentisches Schreiben – und das gilt auch für viele andere lernbezogene Tätigkeiten – nicht allgemein erforschen lässt, sondern nur innerhalb eines jeweiligen Fachs oder genauer einer Diskursgemeinschaft. Als methodischer Rahmen für ein solches Unterfangen wurde das Scholarship of Teaching and Learning vorgestellt. Sich an einem solchen Rahmen mit seinen alternativen Gütekriterien wie Problemorientierung, Praxisrelevanz und Kontextvalidität zu orientieren, soll jedoch nicht dazu führen, die Früchte innerwissenschaftlicher Forschung nicht zu ernten. So wurde zunächst der Begriff der Schreibkompetenz aus psychologischer Sicht erläutert. Dies kann Lehrenden aus

Fächern, in denen keine genuine Schreibforschung betrieben wird, einerseits Orientierung bieten, andererseits (oft naiven) subjektiven Theorien des Schreibens oder Fehlvorstellungen vom Schreiben entgegenwirken. Danach wurden verschiedene Verfahren zur Erfassung von Schreibkompetenzen vorgestellt und erörtert, wie – unter welchen Bedingungen und mit welchen Vor- und Nachteilen – diese in SoTL-Untersuchungen eingesetzt werden können. Abschließend wurden verschiedene mixed-methods-Designs vorgestellt, um einen Eindruck zu geben, wie verschiedene Methoden sinnvoll miteinander kombiniert werden können. Sicherlich hat man hier im Rahmen von SoTL-Forschung größere Freiheiten, als wenn man diese Methoden im Rahmen fachwissenschaftlicher Untersuchungen einsetzt; dennoch ist eine zentrale Idee des vorliegenden Beitrags, dass SoTL von fachwissenschaftlichen Untersuchungen profitieren kann – und umgekehrt. Eine sehr wichtige und fruchtbare Annahme ist in diesem Rahmen, dass Erkenntnisziel und Untersuchungsmethoden einander angepasst sein sollen, sodass es zum Beispiel nicht notwendig ist, unreflektiert den Standards empirischer Bildungsforschung Genüge zu tun. Das heißt aber nicht, dass SoTL weniger ist als eine entsprechende bildungswissenschaftliche Untersuchung: Es ist scholarship im besten Sinne – einschließlich der kritischen Prüfung subjektiver Vorannahmen, vermeintlicher Selbstverständlichkeiten des Fachs und auch solcher der Hochschuldidaktik.

Literatur

- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (Standards Psychologie)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beaufort, A. (1999). *Writing in the real world: Making the transition from school to work*. New York: Teachers College Press.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2013). *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T. & van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32, 83-100. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0265532214542994>
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multi-trait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Chitez, M., Kruse, O. & Castelló, M. (2015). *The European Writing Survey (EUWRIT): Background, Structure, Implementation, and Some Results*. Working Papers in Applied Linguistics; 9. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21256/zhaw-1016>
- Chur, D. (2012). Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hrsg.). *Universitäten in Zeiten von Bologna: Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 289-314). Wien: Vienna University Press.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2010). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5-8.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. (7. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *German as a foreign language*, 2-3, 7-22.
- Golombek, C., Klingsieck, K. B., Sennewald, N. & Scherer, C. (2016, July). Using self-assessment for evaluating the effects of writing interventions in higher education. Implications and limitations derived from a pilot study. Paper presented at the Conference on Writing Research (COWR), Liverpool, United Kingdom.
- Golombek, C. & Klingsieck, K. B. (2014, August). Development and validation of a multidimensional writing competence inventory: How academic writing can be assessed from a self-regulatory perspective. Presentation at the Conference on Writing Research (COWR), Amsterdam, The Netherlands.
- Golombek, C., Klingsieck, K. B. & Scharlau, I. (in Druck). Assessing self-efficacy for self-regulation of academic writing: Development and validation of a scale. *European Journal of Psychological Assessment*.

- Göpferich, S. (2002). Ein kommunikationsorientiertes Modell zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten. In H. Strohner & R. Broose (Hrsg.). *Kommunikationsoptimierung: verständlicher instruktiver überzeugender* (S. 45-66). Tübingen: Stauffenburg.
- Grabowski, J., Blabusch, C. & Lorenz, T. (2007). Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (S. 41-62). Duisburg: Gilles & Francke.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.). *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Springer: Berlin Heidelberg.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen - Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59, 118-124.
- Huber, M. T. & Morreale, S. (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation.
- Karlen, Y. (2016, März). Subjektive Überzeugungen, Metakognition und individuelle Merkmale im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens im Studium. Präsentation auf der vierten GEBF Tagung, Berlin.
- Karsten, A. (2014). *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns Media.
- Khuder, B. & Harwood, N. (2015). L2 writing in test and non-test situations: Process and product. *Journal of Writing Research*, 6(3), 233-278.
- Kruse, O. (2003). Schreiben an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 95-111). Berlin: de Gruyter.
- Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 107-126). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Kruse, O., Chitez, M., Rodriguez, B. & Castelló, M. (2016). *Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Working Papers in Applied Linguistics; 10. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21256/zhaw-1056>
- Kruse, O. & Jakobs, E. M. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E. M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.). *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 19-34). Bielefeld: Webler.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Lissmann, U. (2002). Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: R. S. Jäger (Hrsg.). *Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch* (S. 299-435). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A. & Graham, S. (2016). A multicomponent measure of writing motivation with basic college writers. *Learning Disability Quarterly*, 39, 31-43. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0731948715583115>
- May, P., Vieluf, U. & Malitzky, V. (2002). HSP 1-9: Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe: Neustandardisierung 2001. VPM Verlag für Pädagogische Medien.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Paulson, E. J. & Armstrong, S. L. (2011). Mountains and pit bulls: Students' metaphors for College transitional reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 494-503.
- Peschel, J., Senger, U. & Willige, J. (2006). *Fremdsprachenkenntnisse – Subjektive Einschätzung und objektiver Test*. Hannover: HIS.
- Ransdell, S. & Levy, C. M. (1996). Working memory constraints on writing quality and fluency. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 93-106). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Reinmann, G. (2013). Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 45-60). Paderborn: Eusl.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Sturm, A. (2009). Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift Schreiben*, 12, 1-8.
- Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. Harvard: Harvard University Press.
- Tillema, M., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. & Sanders, T. (2012). Quantifying the quality difference between L1 and L2 essays: A rating procedure with bilingual raters and L1 and L2 benchmark essays. *Language Testing*, 30, 1-27. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0265532212442647>
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2013). *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Walter, M. Hunter, S. & Giddens, E. (2007). Qualitative research on what leads to success in professional writing. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 1-13.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- White, M. J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego: Academic Press.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider.

Wischgol, A. (2016). Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. *Frontiers in Psychology*, 7:187. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00187>

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skills. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.). *Writing and Motivation* (pp. 51-72). Oxford: Elsevier.

Autorinnen

Prof. Dr. Ingrid Scharlau. Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Fach Psychologie, Paderborn, Deutschland. ingrid.scharlau@uni-paderborn.de

Dipl.-Psych. Christiane Golombek. Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Fach Psychologie, Paderborn, Deutschland. christiane.golombek@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Katrin B. Klingsieck. Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, Fach Psychologie, Paderborn, Deutschland. katrin.klingsieck@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Scharlau, I. Golombek, Ch. & Klingsieck, K.B. (2017). Zugänge zur Erfassung der Schreibkompetenzen von Studierenden in lehrnahen Untersuchungen: Ein Methodenkompass. *die hochschullehre*, Jahrgang 3/2017, online unter: www.hochschullehre.org