



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Der Einfluss von inhaltsbezogenen und
ressourcenorientierten Schreibstrategien auf der
Qualität von argumentativen Texten

Verfasserin

Plamena Savkova Aleksandrova

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann

Danksagung:

An erster Stelle möchte ich mich bei Prof. Alfred Schabmann ganz herzlich für das äußerst vielseitige und interessante Thema und für seine fachliche Unterstützung bedanken!

Meiner Freundin Yu Ching Liu danke ich ebenfalls, dass sie mich während meines ganzen Studiums verständnisvoll bekräftigt hat. Diese Arbeit würde sicher nicht so aussehen, wenn sie nicht früher fleißig meine Seminararbeiten korrigiert hätte.

Meinem Verlobten Martin danke ich ebenfalls für seine unerschöpfliche Liebe und Geduld, womit er auch in schwierigen Momenten immer zu mir gestanden ist.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Theoretischer Teil	6
2.1. Entwicklung der Schreibkompetenz	6
2.1.1 Das Stufenmodell von Bereiter (1980).....	6
2.1.2 Das Modell der Schreibstrategien von Bereiter und Scardamalia (1987)	7
2.1.3 Die Knowledge Crafting-Strategie nach Kellogg (2008).....	11
2.1.4 Anmerkung zum Kapitel Schreibentwicklung.....	13
2.2. Kognitive Schreibprozessmodelle	13
2.2.1 Das Schreibprozessmodell nach Hayes & Flower (1980).....	14
2.2.2 Das Schreibmodell von Kellogg (1996)	16
2.2.3 .Das neue Schreibprozessmodell von Hayes (1996).....	18
2.2.4 Zusammenfassung	24
2.3 Die Bedeutung der Selbstregulation für die Schreibleistung	24
2.3.1 Die Bedeutung der Selbstregulation während des Schreibprozesses	25
2.3.3. Inhaltsbezogene und ressourcenorientierte Strategien beim Textverfassen	26
2.3.4. Kritikpunkte und Forschungslücken der Schreibforschung	29
3. Zielsetzung und Fragestellungen der Untersuchung	31
4. Methodischer Teil	32
4.1. Untersuchungsdurchführung.....	32
4.2. Stichprobenbeschreibung	32
4.3. Beschreibung und Analyse der Erhebungsinstrumente	33
4.3.1. Fragebogen zur Erhebung der allgemeinen und spezifischen Schreibstrategien	33
4.3.2. Schriftliche Aufgabe	35
4.4. Auswertung der Fragestellung und Ergebnisse	37

4.4.1. Identifizieren von Gruppen von Schreibern	37
4.4.2. Unterscheidung der Gruppen hinsichtlich der Schreibstrategien	38
4.4.3. Einfluss der Schreibstrategien auf andere Aspekte der Texte	43
4.4.4. Zusammenhang zwischen den Schreibstrategien bei Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2.....	44
4.4.5. Beantwortung der Fragestellung	45
5. Diskussion.....	47
5.1. Inhaltsorientierte Strategien.....	47
5.2. Ressourcenorientierte Strategien	49
5.3. Kritische Anmerkungen	50
5.4. Fazit und Ausblick	51
6. Abstract	52
Literaturverzeichnis	53
Anhang 1. Items und Skalen – Faktorenanalyse 1. Ordnung	56
Anhang 2. Items und Skalen – Faktorenanalyse 2. Ordnung	57
Anhang 3. Laden zu objektiver Beurteilung der Texte	58
Anhang 4. Leitfaden zu Bewertung der Texte	63

„Thinking is so closely linked to writing, at liest in mature adults, that the two are practically twins. “

Kellogg, 2008

1. Einleitung

Über Schreiben zu schreiben ist seltsam. Während des Verfassens dieser Diplomarbeit ist mir immer bewusster geworden, wie viele Vorteile der geschriebene Text hat, aber auch wie beschränkend dieses Medium sein kann: Der geschriebene Text kann für ein breites Publikum unabhängig von Zeit und Ort (vor allem durch das Internet) zugänglich sein. Andererseits ist es nahezu unmöglich einen Text so klar und eindeutig zu schreiben, dass er von allen möglichen LeserInnen auf die gleiche Art und Weise verstanden wird. Der Schreibvorgang wird zudem noch dadurch erschwert, dass sich jedeR AutorIn in Abhängigkeit vom Kontext fast immer an bestimmte formale Regeln halten muss, wie beispielsweise die Vorschriften des wissenschaftlichen Schreibens.

Auch wenn das Textverfassen nicht besonders leicht ist, hat es gerade heutzutage eine sehr große praktische Relevanz. Der Großteil der Kommunikation in der akademischen Welt verläuft schriftlich. Den hohe Stellenwert der schriftlichen Kommunikation im universitären Kontext begründet Ehlich (2000) mit der Tatsache, dass nur durch diese Kommunikationsform das Wissen für möglichst viele Leute zugänglich ist und für längere Zeit gespeichert wird. Als DoktorandIn oder ForscherIn vermittelt man die eigenen Forschungsergebnisse hauptsächlich auf diese Art und Weise. Eine gute schriftliche Ausdrucksfähigkeit wird aber in jeder Stufe der wissenschaftlichen Laufbahn verlangt: vom Schreiben von Seminararbeiten und Diplomarbeiten bis zum Verfassen von wissenschaftlichen Artikeln und Büchern.

Ein weiterer Grund, der ebenfalls dafür spricht, dass der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, ist die Tatsache, dass die Leistungskontrolle auf den österreichischen Universitäten auf Grund der hohen Studierendenanzahl in den meisten Fächern fast ausschließlich schriftlich erfolgt. Es wird stets vorausgesetzt, dass die Studierenden die eigenen Ideen und Argumente in schriftlicher Form klar und eindeutig ausdrücken können.

Trotzdem werden selten Schreibtrainings angeboten oder konkrete Hinweise gegeben, um die Schreibleistung der Studierenden zu verbessern.

Aus der wissenschaftlichen Literatur können einige Beispiele entnommen werden, dass sich die Textqualität durch das Anwenden von bestimmten Schreibstrategien beeinflussen lässt und dass die Selbstregulation eine wesentliche Rolle dabei spielt (Zimmerman & Risemberg, 1997). Jedoch basieren die Forschungsergebnisse oftmals auf sehr spezifischen Stichproben und Textarten, so dass es schwer ist, die Ergebnisse zu generalisieren.

Das Hauptziel dieser Arbeit stellt die Erforschung der Beziehung zwischen Selbstregulation und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit bei Studierenden dar. Konkret wurde untersucht, welcher Zusammenhang zwischen dem Anwenden von Schreibstrategien, sowohl allgemein als auch in Bezug auf eine konkrete schriftliche Aufgabe, und der Qualität von argumentativen Texten besteht. Diese Art von Texten wurde als am nächsten liegend zu den wissenschaftlichen Texten ausgewählt. Argumentative Texte haben das Ziel, den Lesern den eigenen Standpunkt bzw. die eigene Sichtweise möglichst klar und überzeugend vorzustellen. Argumentationen sind ein wichtiger Teil jedes wissenschaftlichen Textes. In diesem Sinne wird erwartet, dass die Ergebnisse dieser Studie auf das Schreiben von wissenschaftlichen Texten übertragen werden können.

Diese Arbeit besteht aus 5 Kapiteln. Im nächsten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Schreibforschung sowie die bedeutsamsten Modelle des Schreibens seit den 80er Jahren vorgestellt. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit wird im dritten Kapitel skizziert und es wird gezeigt, dass diese Entwicklung nicht mit dem Schulabschluss endet, sondern sich weiter entfalten kann. Außerdem findet sich in dem Kapitel ein Überblick über die Forschungsergebnisse in Bezug auf die Selbstregulation und deren Einfluss auf die Ausdrucksfähigkeit und die Textqualität. Schließlich werden hier auch die Forschungsfragen dieser Arbeit sowie die daraus resultierenden Hypothesen vorgestellt. Untersuchungsdesign, -durchführung und die Auswertung werden im vierten Kapitel dargestellt. Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse interpretiert und in Bezug auf die Forschungsliteratur diskutiert. Zuletzt werden einige Empfehlungen für die zukünftige Forschung vorgeschlagen.

2. Theoretischer Teil

2.1. Entwicklung der Schreibkompetenz

Die Entwicklung der Schreibkompetenz stellt ein sehr interessantes Forschungsgebiet dar: Die Spanne zwischen einem jungen unerfahrenen und einem älteren geübten Schreiber kann extrem groß sein (Bereiter & Scardamalia, 1987), so dass es offenbar so ist, dass sich im Laufe der Zeit sehr viel bei den Schreibenden ändert und entwickelt. Es ist sehr schwer die Prozesse, die beim Schreiben stattfinden, zu beobachten und zu untersuchen (Bereiter & Scardamalia, 1987). Mehrere AutorInnen haben versucht, die Entwicklung der Schreibkompetenz zu beschreiben. Dabei haben sie unterschiedliche Schreibstrategien identifiziert und diese zu bestimmten Entwicklungsstufen zugeordnet. In diesen Kapiteln wird die Entwicklung der Schreibkompetenz anhand einiger Modelle dargestellt. Zunächst wird das Stufenmodell von Bereiter vorgestellt.

2.1.1 Das Stufenmodell von Bereiter (1980)

In einem frühen Modell von Bereiter (1980) werden fünf Stufen der Schreibentwicklung identifiziert: assoziatives Schreiben, regelkonformes Schreiben, kommunikatives Schreiben, selbstreflektiertes Schreiben und epistemisches Schreiben. Bereiter (1980) betont, dass diese fünf Stufen nicht zwingend nacheinander folgen: Unter dem Einfluss des Ausbildungssystems können diese parallel, sequentiell oder in einer anderen Reihenfolge stattfinden. Der Schreibforscher nimmt an, dass Menschen im Laufe ihrer allgemeinen kognitiven Entwicklung neue Schreibstrategien lernen und anwenden. Im Folgenden werden die fünf Stufen genauer erläutert.

Das **assoziative Schreiben** ist eine Art Transkription der gesprochenen Sprache. Der Autor schreibt nacheinander alle Ideen auf, die ihm spontan einfallen. Diese Art von Schreiben ist charakteristisch für Kinder, findet aber auch bei Erwachsenen statt (z.B. beim Tagebuch schreiben). Das Produkt des assoziativen Schreibens ist nicht unbedingt ein schlechter Text: Wenn das Thema für den Schreibenden bekannt, interessant oder mit einer emotionalen Bedeutung verknüpft ist, dann wird der Text vollständig und kohärent. Je fremder das Thema

für den Schreibenden ist, desto schlechter wird die Qualität des Textes. (Bereiter, 1980)

Die zweite Stufe in Bereiters Modell (1980) ist das **regelkonforme Schreiben**. Charakteristisch in dieser Stufe ist das Beachten von Regeln in Bezug auf Rechtschreibung, Grammatik, Genre usw. Diese Art von Schreiben fällt dem ungeübten Schreiber schwer, auch wenn er die Regeln kennt, da die gleichzeitige Umsetzung von mehreren Regeln eine höhere Leistung des Arbeitsgedächtnisses verlangt.

Kommunikatives Schreiben nennt Bereiter (1980) die Stufe im Schreibprozess, in welcher der Schreibende sein Wissen um die Leser integriert und den Text so zu gestalten versucht, dass er für das Publikum passend geschrieben ist. Das kommunikative Schreiben findet man seltener bei Kindern. Dies liegt weniger an fehlenden Kenntnissen über das potenzielle Publikum, sondern eher an der Schwierigkeit gleichzeitig alles zu beachten: alle Ideen niederzuschreiben, Rechtschreibung und Genreregel zu beachten, und dazu noch verständlich für die Leser zu schreiben.

Mit der Zeit und mit zunehmender Erfahrung entwickeln Kinder die Fähigkeit, fremde Texte kritisch zu lesen. Wenn sie diese Fähigkeit auch auf die Texte, die sie selbst schreiben übertragen können, dann haben sie nach Bereiter (1980) die Stufe des **selbstreflektierten Schreibens** erreicht.

Die letzte Stufe dieses Stufenmodells ist das **epistemische Schreiben**. Darunter versteht Bereiter (1980) nicht nur das Niederschreiben von Informationen und Wissen, sondern eine elaborierte Vorgehensweise des Generierens neuer Informationen aufgrund der schon bekannten. Der Schreibforscher bezeichnet das als „the culmination of writing development, in that writing comes to be no longer merely a product of thought but becomes an integral part of thought“ (Bereiter, 1980, S.88).

2.1.2 Das Modell der Schreibstrategien von Bereiter und Scardamalia (1987)

Bereiter und Scardamalia (1987) schlagen ein anderes Entwicklungsmodell vor. Sie gehen davon aus, dass für das Schreiben sowie für andere kognitive

Fähigkeiten eine bestimmte Prädisposition existiert – Schreiben ist ein „natural“ Prozess (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 4), weil es eine Art niedergeschriebene gesprochene Sprache ist, d.h. jeder der sprechen kann, könnte auch schreiben. Sogar kleine Kinder, denen noch die grundlegenden Schriftkenntnisse fehlen, können eine effiziente Schriftlichkeit produzieren in der Form von Bildern oder Symbolen, auch wenn diese nicht den Schreibkonventionen entspricht (Vygotski, 1987, zitiert nach Bereiter & Scardamalia, 1987; Tolchinsky, 2006).

Gleichzeitig kann man die Schreibfähigkeit weiterentwickeln und perfektionieren. Diesen Aspekt des Schreibens nennen die AutorInnen „problematic“ (Bereiter & Scardamalia, 1987, S. 4), weil er herausfordernd und anstrengend ist und mehr Übungszeit verlangt. Ausgehend von diesen zwei Aspekten des Schreibens: „natural“ und „problematic“ beschreiben die Autoren zwei Modelle, die sich bezüglich der Erfahrungen des Schreibers voneinander unterscheiden: die Knowledge Telling-Strategie, die eher Schreibnovizen verwenden, und die Knowledge Transforming-Strategie, die Schreibexperten benutzen.

Knowledge Telling-Strategie

Bereiter und Scardamalia (1987) bezeichnen die **Knowledge Telling-Strategie** (Abbildung 2.1.) als einen natürlichen Prozess, weil dabei nur das schon vorhandene Wissen verwendet wird. Der Schreibende generiert aus dem Gedächtnis Ideen oder Inhalte, die mit dem gegebenen Thema verbunden sind. Die beschriebenen Prozesse verlaufen spontan aufgrund der allgemeinen Aktivierung, die die gestellte Aufgabe auslöst, sind aber nicht explizit gesteuert oder geplant. Wie viele Ideen und wie passend diese für die Schreibaufgabe sind, hängt von dem Wissen der Schreibenden über das Thema ab und auch davon, wie diese die Fragestellung verstehen. Wenn eine Idee generiert ist, wird diese hinsichtlich der Angepasstheit zum Thema und des Genres überprüft und entweder verworfen oder behalten. Danach wird die nächste Idee generiert. Dieser Kreisprozess (Generieren und Überprüfen von Ideen) wiederholt sich, bis der Schreibende keine Inhalte mehr generieren kann.

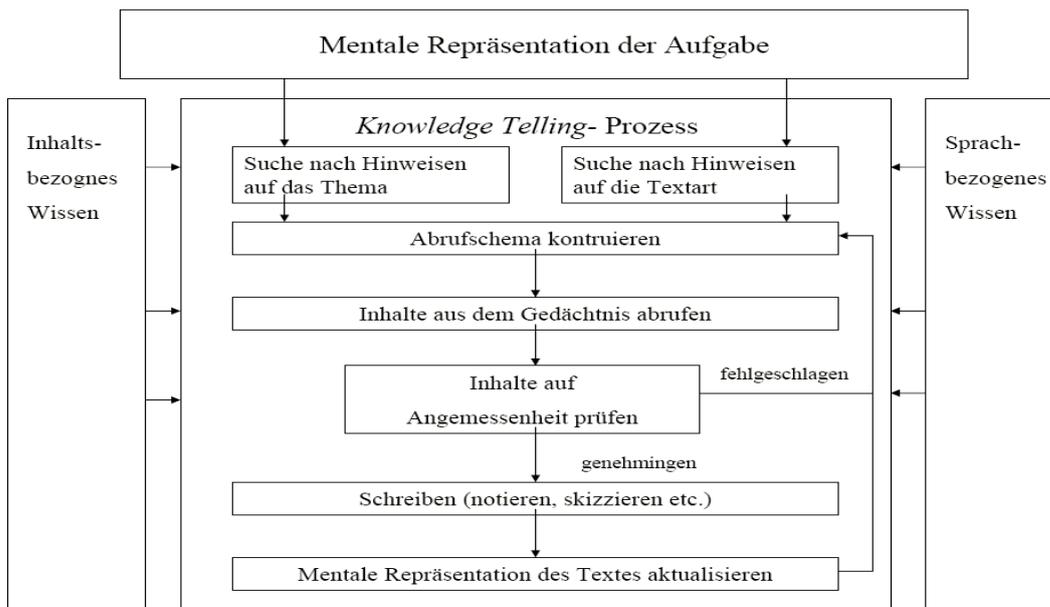


Abbildung 2.1. Das Knowledge-Telling Modell, adaptiert von Bereiter und Scardamalia (1987)

Die Knowledge Telling-Strategie ist für Schreibnovizen nützlich: Sie ermöglicht es relativ schnell mit dem Schreiben anzufangen und einen Text, der dem Thema und der Genre entspricht, leicht zu produzieren. Sehr charakteristisch dabei ist, dass keine Planungsprozesse, Zielsetzungen oder Überarbeitungsprozesse stattfinden. Beim Verwenden dieser Strategie neigt der Autor dazu, persönliche Erfahrungen zu erzählen und einen für die gesprochene Sprache typischen linear-strukturierten Text zu produzieren. (Bereiter & Scardamalia, 1987)

Knowledge Transforming-Strategie

Die **Knowledge Transforming-Strategie** ist eine Erweiterung der Knowledge Telling-Strategie (Abbildung 2.2.) Charakteristisch ist hier ein ständiges Überarbeiten des Gedankens während des Schreibens (Bereiter & Scardamalia, 1987).

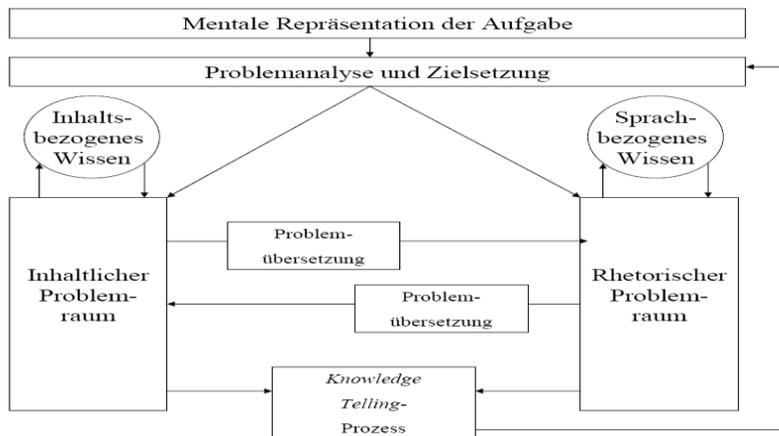


Abbildung 2.2. Das Knowledge Transforming-Modell, adaptiert von Bereiter und Scardamalia (1987)

Alle Knowledge Telling-Prozesse sind auch hier enthalten und in einem ständigen Problemlöseprozess zwischen zwei Problembereichen eingebaut. Im inhaltlichen Problembereich sind alle Kenntnisse und Meinungen des Schreibenden enthalten. Im rhetorischen Problembereich befindet sich das sprachbezogene Wissen: angemessene Redewendungen und Wörter, angemessene Struktur und Aufbau des Textes usw. Während des Schreibens findet stets eine Auseinandersetzung zwischen den beiden Bereichen statt: Der Schreibende schwankt ständig zwischen Fragen wie „Was soll im Text geschrieben werden?“ und „Wie soll es geschrieben werden?“

Folgendes Beispiel sollte das besser illustrieren: Während des Schreibens kommt man darauf, dass ein Begriff für die Leser unklar ist und es aus rhetorischen Gründen besser wäre, diesen zu erklären. Mit Hilfe des inhaltsbezogenen Wissens wird eine Definition formuliert, diese muss folglich wieder mittels rhetorischer Überlegungen in den schon geschriebenen Text eingefügt werden. Diese Prozesse verlaufen aus der Schreibaufgabe herausgelöst und werden ständig hinsichtlich der gesetzten Ziele kontrolliert.

Vergleich der Verwendung von Strategien bei Kindern und Erwachsenen

Bereiter und Scardamalia (1987) behaupten, dass jüngere Kinder eher die Knowledge Telling-Strategie verwenden und mit zunehmendem Alter immer mehr mit der Knowledge Transforming-Strategie geschrieben wird: Kinder verwenden im Vergleich zu Erwachsenen viel weniger Zeit für die Planung bevor sie zu

schreiben beginnen. Auch wenn sie sich zuerst Notizen machen, werden diese in einer späteren Phase nur noch in einen Text umgeschrieben, aber nicht mehr inhaltlich oder strukturell bearbeitet. Dagegen überarbeiten, strukturieren und erweitern Erwachsene grundsätzlich ihre eigenen ursprünglichen Notizen. Protokolle des lauten Denkens zeigen des Weiteren, dass sich Kinder während das Schreibens hauptsächlich um den Inhalt des Textes kümmern, wogegen sich Erwachsene viel mehr mit dem Planen des Vorgehens, den Zielen des Textes, einer angepassten Struktur, passenden Wörtern usw. auseinandersetzen. Alamargot und Chanquoy (2001) weisen darauf hin, dass die Knowledge Transforming-Strategie erst mit ca. neun Jahren verwendet werden kann, weil Kinder erst ab diesem Alter einschätzen können, ob bestimmte Inhalte angemessen sind oder nicht.

2.1.3 Die Knowledge Crafting-Strategie nach Kellogg (2008)

Anhand der Knowledge Telling und Knowledge Transforming-Strategien kann die Entwicklung der Schreibfähigkeit während der ersten 20 Lebensjahre anschaulich dargestellt werden. Das Modell von Bereiter und Scardamalia (1987) lässt fälschlicherweise jedoch die Vorstellung zu, dass die Schreibentwicklung mit dem Erreichen der Knowledge Transforming-Strategie mit den Schülern abgeschlossen wird. Mehrere AutorInnen gehen aber davon aus, dass die Schreibentwicklung nicht mit der Matura abgeschlossen ist (Boscolo, Arfé, & Quarisa, 2007; Kellogg, 2008; McCutchen, 2006). So beschäftigt sich McCutchen (2006) z.B. mit der Entwicklung des Textplanens, Textproduzierens und Textüberarbeitens nach der Matura und behauptet, dass sich die schriftliche Ausdrucksfähigkeit auch in diesem Alter weiterentwickeln und verbessern kann.

Eine detaillierte Erweiterung des Modells von Bereiter und Scardamalia (1987) schlägt Kellogg (2008) vor. Er empfiehlt noch eine weitere Stufe - die Knowledge Crafting-Strategie (Abbildung 2.3) in das Modell zu integrieren. Diese Strategie ist für den Schreibexperten und professionellen Autor charakteristisch.

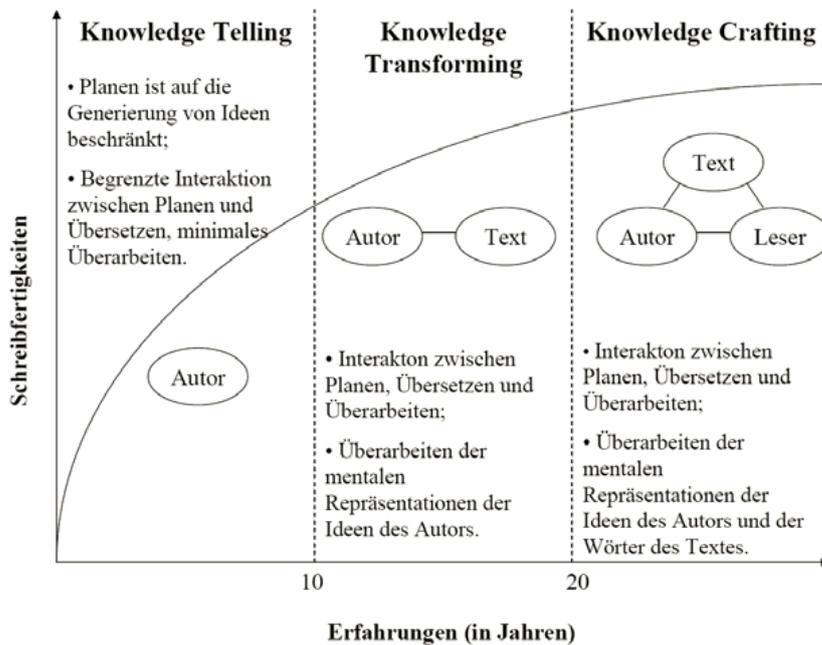


Abbildung 2.3. Stufen in der kognitiven Schreibentwicklung nach Kellogg (2008, S. 4).

AutorInnen, die die Knowledge Crafting-Strategie beherrschen, beachten während des Schreibens nicht nur das eigene Wissen und den eigenen Standpunkt zum Thema, den schon geschriebenen Text und die Art und Weise wie sie den Text formulieren sollen, sondern auch die Interessen und das Vorwissen des intendierten Publikums (Kellogg, 2008). Der professionelle Autor behält nach Kellogg (2008) laufend den potentiellen Leser im Auge: Was weiß der Leser und wie könnte er den Text interpretieren und verstehen. Dabei hat das Arbeitsgedächtnis eine entscheidende Rolle: Um die drei Elemente (Text, Autor, Leser) richtig kontrollieren zu können ist ein ausreichend entwickeltes Arbeitsgedächtnis nötig. Junge oder ungeübte Schreiber haben auf Grund mangelnder Erfahrung nicht die Kapazität gleichzeitig einen Text zu generieren und darüber nachzudenken, wie dieser von den LeserInnen verstanden wird. Auch beim Revidieren zeigt sich ein Unterschied. Schreibnovizen tendieren dazu den Text beim Revidieren nur oberflächlich zu ändern (Grammatik, Rechtschreibfehler, Wortschatz usw.) und kaum die Struktur zu verändern. Dagegen schaffen es professionelle AutorInnen den eigenen Text ständig aus der Sicht des potenziellen Publikums zu lesen und wenn nötig, beim Revidieren auch größere Veränderungen zu machen.

Diese Entwicklungsstufe wird laut Kellogg (2008) erst nach dem Jugendalter erreicht, da es eine Menge an Übung und Erfahrung verlangt. Kellogg vergleicht das Erwerben der Knowledge Crafting-Strategie mit dem, was professionelle Schachspieler oder Musikvirtuosen leisten müssen, um ihr hohes Leistungsniveau zu erreichen. Es reicht nicht nur das Wissen darüber wie man spielt und was man spielt. Es sind mehrere Stunden über mindestens zehn Jahre hinweg an Übung nötig, um automatische kognitive Prozessen zu aktivieren und das Arbeitsgedächtnis zu entlasten. Kellogg (2008) behauptet, dass mehr als zwanzig Jahre nötig sind um eine Schreibexpertise vergleichbar mit dem Musikexperten zu entwickeln. Die Grenzen zwischen den drei Stufen - Knowledge Telling, Knowledge-Transforming und Knowledge Crafting - sind nicht abrupt oder sprunghaft: auch Teenager können die potenziellen LeserInnen beachten und passen ihren Text z. B. an den Wünschen der LehrerInnen an. Jedoch muss das bewusst gesteuert werden und nimmt extrem viel Energie und Arbeitsgedächtniskapazität in Anspruch (Kellogg, 2008).

2.1.4 Anmerkung zum Kapitel Schreibentwicklung

Es ist schwer eine präzise Chronologie zu erstellen, wie die Schreibentwicklung genau verläuft. Bei welchem Alter, wie gut Kinder oder Erwachsene beim Schreiben sind, hängt von mehreren Faktoren der Umwelt ab: Ausbildungssystem (Bereiter & Scardamalia, 1987), Familiäre Unterstützung, Arbeitsumfeld (Bereiter, 1980), Motivation und Einstellungen in Bezug auf das Schreiben (Hayes, 1996, (Kaplan, Lichtinger, & Gorodetsky, 2009), Interesse, Häufigkeit des Schreibens (Kellogg, 2008) u.a. Alle diese Faktoren können die Schreibentwicklung beschleunigen oder auch verlangsamen.

2.2. Kognitive Schreibprozessmodelle

Das Schreiben ist ein komplexer Prozess, der viel Anstrengung und planvolles Vorgehen verlangt. In den letzten vier Jahrzehnten haben sich viele Schreibforscher damit auseinandergesetzt und versucht Modelle zu entwickeln, die die kognitiven Prozesse während des Schreibens systematisieren. In den folgenden Kapiteln werden die Modelle von Hayes und Flower (1980), Kellogg (1996) und Hayes (1996).

2.2.1 Das Schreibprozessmodell nach Hayes & Flower (1980)

In den 80er-Jahren setzen Hayes und Flower (1980) den ersten bedeutenden Meilenstein in der Geschichte der Schreibforschung. Die Autoren gehen davon aus, dass der Schreibprozess dem Problemlöseprozess sehr ähnlich ist. Sie schlagen ein komplexes Modell (Abbildung 2.4) vor, das sie anhand von Protokollen nach der Technik des lauten Denkens entwickelt und überprüft haben. Auf dieses Modell beziehen sich später auch viele anderen AutorInnen (Budde, 2010; S. Graham & Harris, 2000; Keßler, 2010; McCuthen, 2006; Zimmerman & Risemberg, 1997).

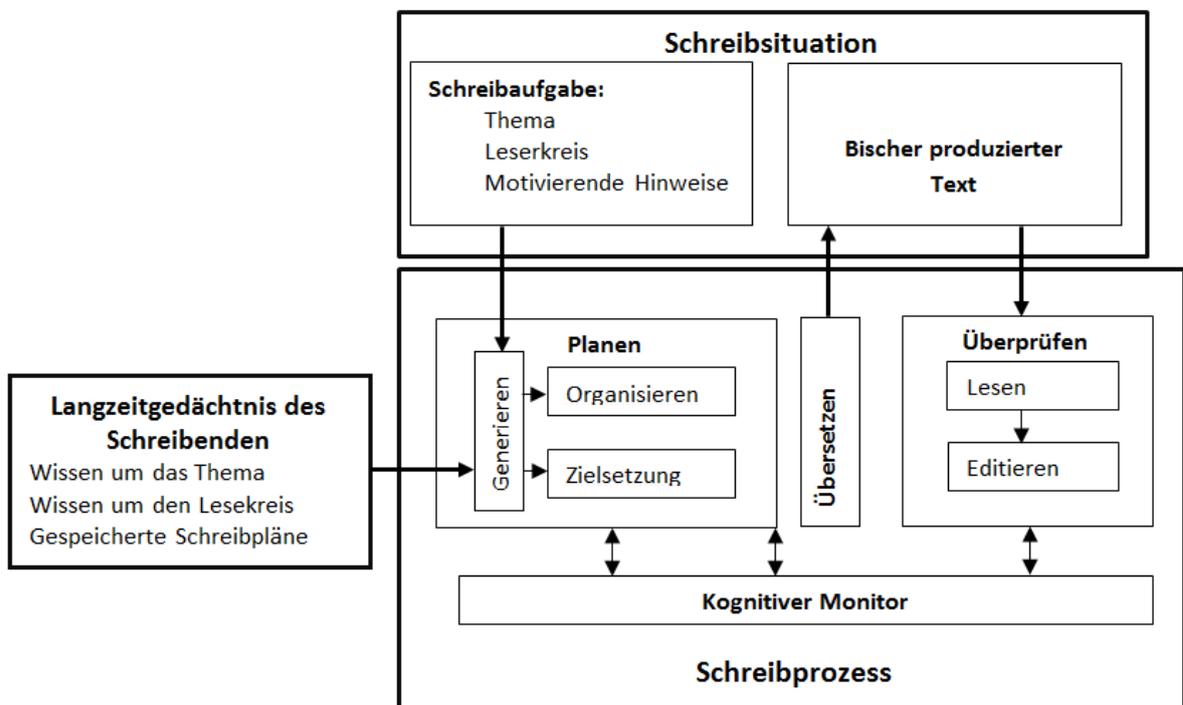


Abbildung 2.4. Das Schreibprozessmodell, adaptiert von Hayes und Flower (1980, p. 13).

Hayes und Flower (1980) teilen die Schreibsituation in drei Bereiche: die Schreibumgebung, das Langzeitgedächtnis des Schreibenden und der Schreibprozess. Im Folgenden werden diese Bereiche näher vorgestellt.

Der Schreibprozess besteht aus drei Teilprozessen: Planen, Übersetzen und Überprüfen. Während der **Phase des Planens** versucht der Autor Ideen, die mit der Aufgabe verbunden sind, zu generieren und zu organisieren. Das heißt, Ideen werden zuerst aus dem Langzeitgedächtnis (LZG) aufgerufen und bewertet, dann werden die Besten davon selektiert und in eine Struktur gebracht. In der Phase

des Planens werden Ziele formuliert sowie Kriterien gesammelt, die später bei der Überarbeitung des Textes von Bedeutung sein werden. Charakteristisch für die Phase des Übersetzens ist die Transkription der Ideen in einen inhaltlich, sprachlich und grammatikalisch korrekten Text. Nachdem der Text geschrieben wurde, folgt eine Phase des Überarbeitens, in welcher der Text gelesen und editiert wird. Die drei Teilprozesse müssen nicht als aufeinanderfolgende Stufen verstanden werden. Es ist ebenso möglich, dass das Planen, das Übersetzen und das Überarbeiten parallel oder reversibel stattfinden. Dieser ganze Prozess wird laufend durch einen kognitiven Monitor überwacht und gesteuert.

Der Schreibprozess wird aus der Aufgabenstellung oder aus der Intention des Textes herausgelöst und bedient sich ständig des Langzeitgedächtnisses. Das LZG besteht aus dem Wissen um das Thema, Wissen um den Leserkreis und den gespeicherten Schreibplänen. Sobald ein Teil des Textes geschrieben wurde, ändert sich die Schreibsituation. Das heißt der Schreibende beachtet laufend auch den Text, den er bis zu diesem Moment geschrieben hat.

Vorteile und Kritik des Modells

Das Modell von Hayes und Flower (1980) stellt das Schreiben in einer sehr übersichtlichen und verständlichen Form dar und eignet sich gut, um einen klaren Überblick über die komplexen Teilprozesse des Schreibens zu schaffen. Weiterhin wird das Schreiben als ein planbarer und aktiver Prozess vorgestellt (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, & Schabmann, 2007), in dem das Planen und Überarbeiten zum ersten Mal als wichtige Schreibstrategien hervorgehoben werden (Proske, 2006).

Jedoch hat das Modell auch einige Kritikpunkte. Die Autoren merken selber an, dass dieses Modell nur für geübte SchreiberInnen anwendbar sei (Hayes & Flower, 1980). Kellogg (1996) weist darauf hin, dass in diesem Modell einige sehr wichtige Aspekte des Schreibens nicht beachtet wurden. Einerseits betont er die Wichtigkeit des Arbeitsgedächtnisses und der Schreibmodalitäten, andererseits geht er davon aus, dass es beim Schreiben auch sehr große individuelle Unterschiede geben könnte. Aufgrund dieser Kritikpunkte entwickelt Kellogg ein alternatives Modell.

2.2.2 Das Schreibmodell von Kellogg (1996)

In einer Reihe von Studien von Kellogg (1987, 1988, 1994) wurde das Modell von Hayes und Flower (1980) überprüft und erweitert. Kellogg unterteilt den Schreibprozess in drei Phasen: die Textvorbereitung, das Erstellen des ersten Entwurfes und das Schreiben weiterer Textversionen. Wichtig in diesem Modell ist, dass in jeder dieser Schreibphasen folgende vier kognitiven Prozesse stattfinden: das Sammeln, das Planen, das Übersetzen und das Überarbeiten. Kellogg (1994) konnte experimentell zeigen, dass diese nicht zeitlich nacheinander stattfinden, sondern alle während der drei Phasen vorkommen können. (Abbildung 2.5.)

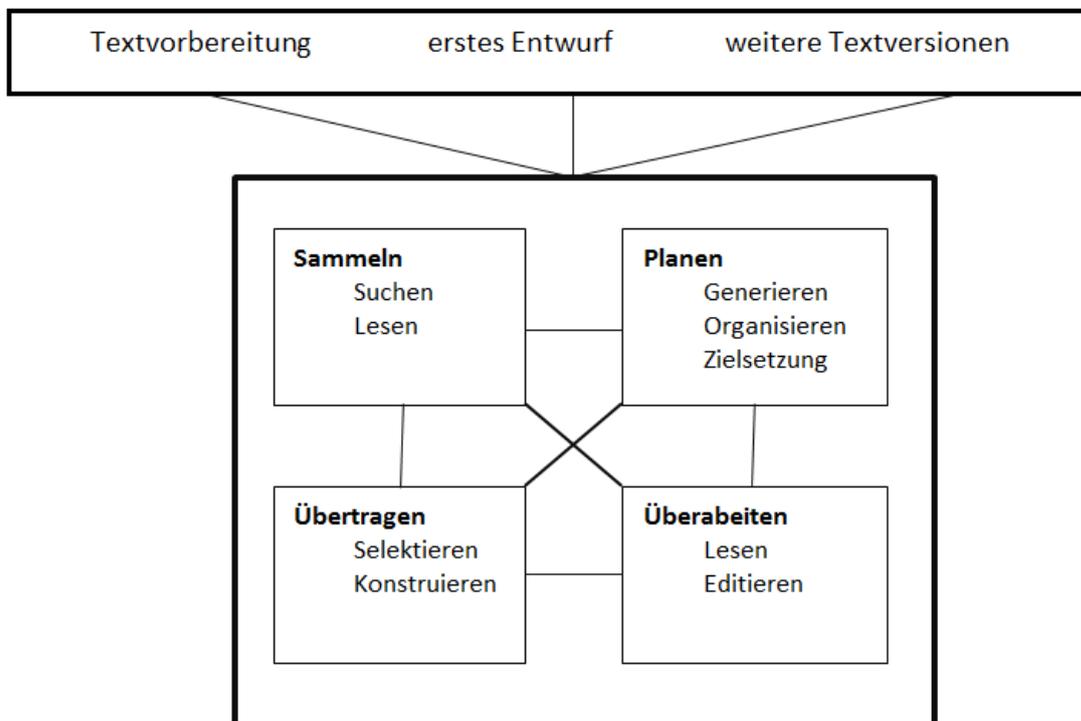


Abbildung 2.5 Modell der Produktphasen und rekursiven kognitiven Prozesse adaptiert von Kellogg (1987, p. 257).

Das Planen, das Überarbeiten und das Übersetzen beschreibt Kellogg (1987) ähnlich wie Hayes und Flower (1980). Neu in diesem Modell ist der Prozess des Sammelns. Darunter versteht Kellogg (1987) das Sammeln von Ideen und Inhalten durch Recherche in einer Bibliothek, den Besuch einer Vorlesung, und unter anderem durch selbstständiges Lernen. Das ist ein Prozess, in dem viele Informationen gefunden werden und aufgrund ihrer Relevanz für die Schreibaufgabe selektiert werden. Dieser Prozess ist ein grundlegender Teil des

Textproduzierens, der viele Fähigkeiten wie Lesen, Hören, Wahrnehmen und Merken voraussetzt.

Die Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses

Kellogg (1987) beschäftigt sich mit der Bedeutung auch anderer Einflussfaktoren des Schreibens, wie unter anderem mit der Aufmerksamkeit und dem Arbeitsgedächtnis. Wichtige Aspekte in Bezug auf die Aufmerksamkeit sind die Verarbeitungszeit und die kognitive Beanspruchung, die in jeder der vier Teilprozesse der Schreibsituation in Anspruch genommen werden. Er konnte feststellen, dass die vier Teilprozesse, abhängig davon in welcher Phase diese stattfinden, unterschiedlich lange dauern. Trotzdem ist jeder dieser Teilprozesse, egal wann diese stattfinden, gleich anstrengend. Beispielsweise dauert das Sammeln von Informationen in der Vorbereitungsphase länger als das Sammeln von Informationen in den späteren Phasen, weil man am Anfang viele Ideen benötigt und später nur bestimmte Inhalte sucht. Es können aber beide Prozesse gleich anstrengend für den Schreibenden sein. Ein anderer Aspekt der Aufmerksamkeit ist die Tatsache, dass bei allen kognitiven Prozessen Aufmerksamkeit benötigt wird (Kellogg, 1987). Geübte SchreiberInnen können einen Teil der Prozesse automatisch ausführen und haben somit mehr Aufmerksamkeitskapazität für andere Prozesse. Novizen hingegen finden es beispielsweise schwer gleichzeitig Ideen zu generieren und diese in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen, da sie aufgrund der fehlenden automatischen Prozesse ihre Aufmerksamkeit aufteilen müssen.

Die wichtige Rolle des Arbeitsgedächtnisses wurde in einer anderen Studie von Kellogg (1996) betont. In Anlehnung an Baddeley (1986) teilt Kellogg (1996) das Arbeitsgedächtnis in drei Teile: den visuell-räumlichen Notizblock, die zentrale Exekutive und die phonologische Schleife. Kellogg (1996) geht davon aus, dass während der unterschiedlichen Phasen des Schreibens unterschiedliche Komponenten des Arbeitsgedächtnisses in Anspruch genommen werden (Tabelle 2.1). Beispielsweise werden beim Planen der visuell-räumliche Notizblock und die zentrale Exekutive benötigt und beim Übersetzen die zentrale Exekutive und die phonologische Schleife. Des Weiteren beachtet der Schreibforscher individuelle

Unterschiede. Er nimmt an, dass beim Teilprozess Ausführen die Verwendung der zentralen Exekutive individuell entweder eingesetzt wird oder nicht.

	Basisprozesse	Komponente des Arbeitsgedächtnisses		
		visuell-räumlicher Notizblock	zentrale Exekutive	phonologische Schleife
Formulierung	Planen	X	X	
	Übersetzen		X	X
Ausführung	Ausführen		(X)	
Überwachung	Lesen		X	X
	Bearbeiten	X		

Tabelle 2.1 Komponente der Arbeitsgedächtnisses beim Schreiben, adaptiert von Kellogg (1990, S. 46)

Inwieweit dieses Modell der Realität entspricht, und ob die Komponente des Arbeitsgedächtnisses tatsächlich nur bei bestimmten Basisprozessen vorkommt, konnte laut Budde (2010) bisher nur begrenzt empirisch nachgewiesen werden. Levy und Marek (1999, zitiert nach Budde, 2010) zeigen in einer Reihe von Experimenten, dass nur einige der Annahmen stimmen. Hayes (2006) weist jedoch darauf hin, dass die Ergebnisse von Levy und Marek nicht eindeutig zu interpretieren sind und fordert weitere Forschungen.

2.2.3. Das neue Schreibprozessmodell von Hayes (1996)

Angeregt von der Kritik an dem Modell von Hayes und Flower (1980) und der Forschung in den 90er Jahren schlägt Hayes (1996) ein neues kognitives Schreibmodell vor (Abbildung 2.6.), welches den Schreibprozess genauer und umfangreicher beschreibt. In diesem Modell sind einerseits individuumsbezogene Variablen (Motivation und Affekt, Kognitive Prozesse, Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis) enthalten und andererseits werden Besonderheiten des Schreibumfeldes (die Leser, „Mitarbeiter“, des schon geschriebenen Textes, das Schreibmedium (am Computer oder per Hand)) beachtet.

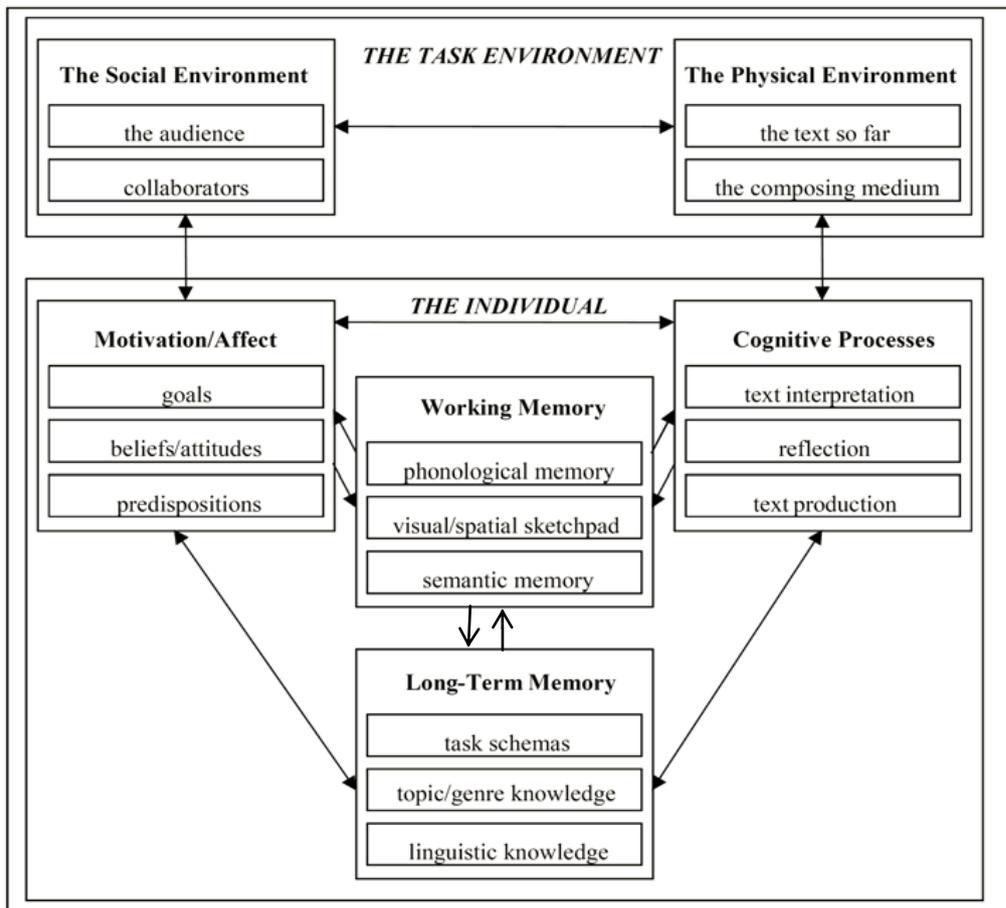


Abbildung 2.6 Das neue kognitive Schreibprozessmodell, adaptiert von Hayes (1996, S. 4)

Die Schreibumgebung

Die erste große Komponente im Modell von Hayes (1996) ist die Schreibumgebung. Der Autor geht davon aus, dass das Schreiben ein soziales Geschehen ist. Das Textschreiben passiert mehr oder weniger in einem sozialen Umfeld, ist von kulturellen und sozialen Besonderheiten beeinflusst und hat als Ziel die Kommunikation (Hayes, 1996). In diesem Sinne ist das Schreiben von den potentiellen LeserInnen (An wen ist der Text gerichtet? Welche Kriterien muss der Text erfüllen?) und von den Schreibpartnern abhängig. Ein anderer wichtiger Aspekt der Schreibumgebung ist die so genannte physikalische Umgebung (1996). Unter physikalischer Umgebung versteht man einerseits den Text, den man bis jetzt geschrieben hat und andererseits das Schreibmedium das verwendet wird. Das Schreibmedium, d.h. ob der Schreibende handschriftlich oder auf dem Computer schreibt, ist deswegen von Bedeutung, weil diverse Tätigkeiten dem

Schreibenden unterschiedlich schwer oder leicht fallen. Beispielsweise sind einerseits das Sammeln von Ideen und Entwerfen von Grafiken mit Bleistift und Papier zu erstellen schneller und einfacher als am Computer, andererseits ist aber das Korrigieren und das Teilen oder Verschieben von Texten leichter am Computer als handschriftlich zu bewältigen (Hayes, 1996).

Obwohl das Erforschen des Schreibumfeldes so wichtig ist, gibt es laut Hayes (1996) bisher eher wenige empirische Studien in diesem Bereich. Deswegen ist der Schreibumfeld in seinem Modell nur deskriptiv vorgestellt und muss noch im Detail untersucht werden.

Die Individuums bezogenen Variablen

Die zweite große Komponente in dem Modell von Hayes (1996) besteht aus Individuums bezogenen Variablen. Hier beachtet Hayes (1996) parallel sowohl verbale als auch visuelle Modalitäten, da beim Lesen und Schreiben die räumlich-visuelle Wahrnehmung und Verarbeitung eine wesentliche Rolle spielt (z. B. in der Planungsphase beim Lesen und Verstehen von Graphiken oder später beim Erstellen von Graphiken um den Inhalt zu veranschaulichen).

Das **Arbeitsgedächtnis** hat in diesem Modell eine zentrale Rolle: weil es bei allen nicht automatisch laufenden Prozessen beteiligt ist. Es aus folgenden drei Komponenten: dem phonologischen Gedächtnis, dem visuell-räumlichen Notizblock und das semantische Gedächtnis. Auch wenn die zentrale Exekutive nicht extra in der Abbildung zu sehen ist, spielt sie laut Hayes (1996) eine sehr wichtige Rolle beim Schreiben, da dies die Instanz ist, die für das Ausführen von kognitiven Prozessen wie Rechnen, logischem Denken und Ähnlichem verantwortlich ist.

Das **Langzeitgedächtnis** beinhaltet in dem Modell folgende drei Elemente: Aufgabenschemata, das Wissen um den Leser und frühere Schreiberfahrung. Jeder Text hat ein kommunikatives Ziel, d.h. er ist für ein konkretes Publikum bestimmt. Aufgabenschemata beinhalten Informationen darüber, wie eine Aufgabe zu erledigen ist, beispielsweise in Bezug darauf, was das Ziel der Aufgabe ist, wie

das Endprodukt ausschauen soll und unter anderem welche Form der Text haben soll. Außerdem achtet der Autor während des Schreibens darauf, dass sein Text an das potentielle Publikum angepasst ist: Über welchen Wortschatz oder über welche Vorkenntnisse die Leser verfügen sowie welche Erwartungen sie an den Text haben spielt dabei eine wesentliche Rolle. Es liegt nahe, dass auch die frühere Schreiberfahrung einen Einfluss auf den Schreibprozess hat (Hayes, 1996). Geübte Schreiber verfügen über mehr Wissen und Schemata bezüglich des Schreibens und können effizientere Schreibstrategien verwenden (Hayes, 1996).

Einen wesentlichen Stellenwert in dem Modell von Hayes (1996) haben die **Motivation und der Affekt**. Die für das Schreiben relevante Aspekte fasst Hayes (1996) in drei Gruppen zusammen: die Ziele, die Einstellungen und die Prädispositionen.

Basierend auf mehreren empirischen Studien fasst Hayes diverse Aspekte der Motivation für den Schreibprozess als sehr wichtig zusammen. Erstens ist eine allgemeine Einstellung oder Motivation gegenüber dem Schreiben zu nennen: Das ist die Überzeugung, dass man nur dann hohe Schreibleistungen erreichen kann, wenn man eine Schreibbegabung besitzt (Hayes, 1996). Zudem gibt es oft eine Wechselwirkung zwischen den Zielen (Hayes, 1996): Oftmals verfolgt der Autor gleichzeitig mehrere Ziele. Ein Beispiel dafür wäre die genaue Beschreibung eines Problems unter Berücksichtigung der Kürze des Textes. Weitere Schwierigkeiten könnten auftreten, den Text so zu gestalten, dass er einem bestimmten Publikum gefällt, einen anderen aber nicht gleichzeitig beleidigt.

Die Wahl der Schreibstrategien hängt auch zu einem wesentlichen Teil von der Motivation ab (Hayes, 1996). In unterschiedlichen Umgebungen oder unter unterschiedlichen Bedingungen (z.B. unterschiedliche Schreibmedien) wählen Schreibende unterschiedliche Schreibstrategien (Hayes, 1996). Mit dem Schreiben können auch diverse Gefühle, wie Angst vor Misserfolg oder auch eine emotionale Entlastung durch das Schreiben, verbunden sein (Hayes, 1996).

Der vierte Teil der individuumsbezogenen Komponente sind die **kognitiven Prozesse**. Diese bestehen nach Hayes' neuem Modell aus der Textproduktion,

der Reflexion und der Textinterpretation. Der Autor vermutet, dass diese kognitiven Prozesse nicht für das Schreiben spezifisch sind, sondern dass sie bei anderen Aktivitäten auch verwendet werden (z. B. sind die Prozesse, die bei der Textinterpretation stattfinden ähnlich wie jene, welche beim Lesen von Texten oder Graphiken erfolgen). Im Folgenden wurden diese drei Teilprozesse beschrieben.

Unter **Textrevision** ist jeder Prozess zu verstehen, der das Ziel hat, den Text zu verbessern. Das könnte auch während verschiedenen Schreibstufen erfolgen (Hayes, 1996): Wenn der Autor nach Schreibfehlern sucht, dann konzentriert er sich auf die Rechtschreibung und Grammatik und nicht auf das Verstehen des Inhaltes des ganzen Textes (Hayes, 1996). Wenn der Autor jedoch den eigenen Text inhaltlich verbessern will, dann liest er hauptsächlich um den Text zu verstehen und konzentriert sich nicht auf die Schreibfehler. Hayes (1996) nimmt an, dass dieser Prozess aus mehreren Teilprozessen besteht, wie lesen, verstehen, kritisieren, editieren usw. Diese Prozesse werden von einer Kontrollstruktur gesteuert. Diese Kontrollstruktur beinhaltet Schemata, die den ganzen Revisionsprozess so lenken, dass die gestellten Ziele erreicht werden können. Diese Schemata können relativ schnell durch externe Instruktionen verbessert werden (Wallace & Hayes, 1991, zitiert nach Hayes, 1996).

Hayes (1996) behauptet, dass das Lesen eine sehr wichtige Rolle für das Schreiben hat. Laut der Schreibforscher gibt mindestens drei Aspekte des Lesens, die dafür wesentlich sind: a) Lesen, um einen Text zu verstehen; b) Lesen, um ein Bild oder eine Grafik zu verstehen; c) Lesen, um die Form und Struktur des Textes zu verstehen. Somit wird betont wie wertvoll eine gute Lesefähigkeit für den Textrevisionsprozess ist.

Laut Hayes (1996) finden beim Schreiben nicht nur Planungs- sondern auch andere **Reflexionsprozesse** statt. Diese fasst der Autor unter Problemlösen, Entscheidungen treffen und Rückschlüssen zusammen. Das Problemlösen ist dann von großer Bedeutung, wenn der Schreibende noch über keine fertigen Schemata verfügt, wie er an das Schreiben herangehen soll oder wie der Text aussehen soll (Hayes, 1996). Das Treffen von Entscheidungen ist ein untrennbarer Teil des Schreibprozesses. Hayes (1996) merkt an, dass das Treffen von Entscheidungen besonders beim Erstellen des ersten Entwurfes sehr häufig

stattfinden (z. B. beim Essay schreiben eines bestimmten Themas muss der Verfasser Entscheidungen treffen: Welche Perspektive will man erläutern? Welche Quellen soll man lesen? Welche Inhalte soll man präsentieren? Wie soll man diese ordnen? usw.) Auch während des Editierens des Textes sind Entscheidungen zu treffen: Hier muss der Schreibende beurteilen, ob bestimmte Textteile gut genug sind oder ob sie verändert werden müssen, bzw. wie man diese am besten verbessern kann.

Ein weiterer Reflexionsprozess ist das Ziehen von Rückschlüssen, der das Lesen und Schreiben stets begleitet. Hayes (1996) definiert es als einen Prozess, bei dem aus alten bekannten Informationen und Wissen neue Informationen abgeleitet werden.

Alle genannte Reflexionsprozesse können während des ganzen Schreibprozesses phasenweise stattfinden und interagieren mit dem Wissen und den Informationen, die der bzw. die Schreibende hat.

Der Prozess Übersetzen aus dem Modell von 1980 von Hayes und Flower wird in dem neuen Modell von Hayes (1996) durch die **Textproduktion** ersetzt. Hier geht es darum Informationen aus dem Gedächtnis, unter Beachtung der Schreibumgebung, schriftlich zu verfassen. Hayes (1996) geht davon aus, dass Schreibende Satzteile verbal oder nonverbal produzieren und sie anschließend nach deren Korrektheit und Angepasstheit evaluieren und entsprechend niederschreiben oder verwerfen. Da das Produzieren der Satzteile mit Hilfe des phonologischen Arbeitsgedächtnisses passiert, hängt die Länge der produzierten Satzteile von dessen Kapazität ab. Diesbezüglich können geübte SchreiberInnen, die über fertige Schemata verfügen, längere Satzteile produzieren (Hayes, 1996).

Obwohl die oben vorgestellten Modelle von Flower und Hayes (1980) und von Hayes (1996) sehr ähnlich erscheinen, beinhaltet das neue Modell einige neue Elemente. Hayes (1996) weist auf vier relevante Unterschiede zu dem früheren Modell hin:

1. Das Arbeitsgedächtnis hat eine zentrale Rolle in dem Modell.
2. Eine räumlich-visuelle Modalität wird ergänzt.
3. Die Motivation und der Affekt bekommen einen wichtigen Stellenwert in dem Modell.

4. Die kognitiven Prozesse werden umgestaltet: Die drei Teilprozesse –Planen, Übersetzen und Überarbeiten werden durch Textproduktion, Reflexion und Textinterpretation ersetzt, wobei keine klare zeitliche Differenzierung zwischen diesen gegeben wird.

2.2.4 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel vorgestellten Modelle sind die bekanntesten und leisten historisch gesehen den größten Beitrag für die Schreibforschung. Trotz der Tatsache, dass jedes Modell einen anderen Aspekt des Schreibprozesses betont, können viele Gemeinsamkeiten gefunden werden. Nach Alamargot und Chanquoy (2001) beinhalten alle Modelle Prozesse der Informationsverarbeitung und Transformation, die in drei Gruppen zusammengefasst werden können: Planen, Übertragen in eine linguistische Form und Revidieren der schon geschriebenen Texte. Diese Prozesse finden mit Hilfe des Arbeitsgedächtnisses statt, dessen Kapazität jedoch begrenzt ist. Weiterhin erfolgen die drei Schreibprozesse reversibel und werden durch eine Kontrollinstanz gesteuert und reguliert (Alamargot & Chanquoy, 2001).

2.3 Die Bedeutung der Selbstregulation für die Schreibleistung

In den vorherigen Kapiteln wurden einige der wichtigsten Modelle, die die Schreibentwicklung und den Schreibprozess beschreiben, vorgestellt. Diese Modelle stellen eine bedeutende Grundlage dar, um die komplexe Schreibtätigkeit anschaulicher und verständlicher zu machen. Um den Prozess aber im Detail zu verstehen und später auch praktische Hinweise ableiten zu können, ist es notwendig, dass auch die genauen Beziehungen zwischen den Komponenten erforscht und erklärt werden. Am Anfang dieses Kapitels wird ein Überblick über den Stand der Wissenschaft in Bezug auf Selbstregulation und deren allgemeine Beziehung zum Textproduzieren gegeben. Im zweiten Teil des Kapitels werden Studien vorgestellt, die spezifische Schreibstrategien und deren Wirkung auf die Textqualität betrachten.

2.3.1 Die Bedeutung der Selbstregulation während des Schreibprozesses

Viele AutorInnen betonen, dass die Selbstregulation beim Textproduzieren eine sehr wichtige Rolle spielt. Selbstreguliertes Schreiben wird von Zimmerman und Riesenberg (1997 S. 76) als “self-initiated thoughts, feelings, and actions that writers use to attain various literacy goals” definiert. Laut der beiden Forscher charakterisiert einen guten Autor bzw. eine gute Autorin nicht nur die Grammatikkenntnissen und den Wortschatz, sondern vielmehr seine bzw. ihre Selbstregulation während des Schreibprozesses, weil ein Schreibprozess fast immer selbstgeplant, selbstinitiiert und selbstgesteuert ist (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Genauso sehen Graham und Haris (2000) die Selbstregulation beim Erstellen eines Textes als wichtige Voraussetzung an. Die Forscher stellen folgende vier Hypothesen auf: a) geübte AutorInnen können sich besser selbstregulieren als nicht geübte; b) die auf das Schreiben bezogene Selbstregulation erhöht sich mit dem Alter; c) individuelle Unterschiede in der Selbstregulation sagen die Unterschiede beim Schreiben vorher d) das Unterrichten von selbstregulativen Strategien verbessert die Schreibleistung (Graham & Haris, 2000). Die Schreibforscher nehmen an, dass auch wenn die Überprüfung der Hypothesen nicht vollständig bestätigt werden konnten, eine Tendenz erkennbar bleibt, dass die Selbstregulation die Schreibleistung verbessert. Daraus ergibt sich die Frage auf welche Art und Weise selbstregulierte Schreibstrategien die Schreibleistung beeinflussen. Laut Graham und Harris (2000) passiert das auf zwei Wegen: Einerseits werden selbstregulierte Strategien Teil von einem komplexen Bündel an schreibbezogenen Strategien und Wissen, das die Bewältigung von Schreibaufgaben erleichtert und sie zum Teil automatisiert. Andererseits verstärken sie durch den erlebten Erfolg sich selbst, die eigene Selbstwirksamkeit und in weiterer Folge auch die intrinsische Motivation (Zimmerman & Risemberg, 1997).

2.3.2 Schreibtrainings

Nachdem es erkannt wurde, dass sich die Schreibfähigkeiten mit dem Erfahrung verbessern kann (Bereiter, 1980) und dass die Selbstregulation für das Schreiben eine große Bedeutung hat (Graham & Harris, 2000), ist es naheliegend, Trainingsprogramme abzuleiten. Graham und Haris (2005) schlagen ein Trainingsprogramm für GrundschülerInnen vor und zeigen, dass das Vermitteln von Strategien zum selbstreguliertem Schreiben bei leistungsschwachen Schülern einen großen Erfolg hat. Glaser (2004) erstellt ein ähnliches Trainingsprogramm für deutsche GrundschülerInnen. Später zeigen eine Reihe von Studien in Deutschland, dass die Vermittlung von selbstregulatorischen Strategien durch den Schreibtraining von Glaser (2004) die Leistung bei SchülerInnen in der Grundschule verbessert (Budde, 2010; Glaser, 2004; Glaser, Keßler, Palm, & Brunstein, 2010; Keßler, 2010).

Die oben erwähnten Trainingsprogramme beziehen sich lediglich auf den Schulbereich. Es ist aber wichtig anzumerken, dass die Schreibaufgaben, die in der Schule vorgegeben werden, sich oft von jenen in einem universitären Kontext unterscheiden (Lea & Street, 1998). Eine Studie, die sich mit dem Schreiben auf der Hochschule beschäftigt ist bei Boscolo, Arfe und Quarisa (2007) zu finden. Die Autoren zeigen, dass ein Trainingsprogramm bei Psychologiestudenten an der Universität in Padua (Italien) dazu führt, dass die Qualität der geschriebenen Zusammenfassungen im Sinne von Informationsgehalt, Organisation und Kohärenz deutlich erhöht werden kann. Auch andere AutorInnen haben die Wirkung von Trainingsprogrammen bei Psychologiestudierenden untersucht und gezeigt, dass das Vermitteln von Schreibstrategien in den meisten Fällen einen positiven Einfluss auf die Schreibfähigkeit hat (Butcher & Kintsch, 2001; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, & Martínez-Fernández, 2012).

2.3.3. Inhaltsbezogene und ressourcenorientierte Strategien beim Textverfassen

Obwohl die meisten Forschungsergebnisse den Erfolg von Schreibtrainings beweisen (Boscolo, et al., 2007; Butcher & Kintsch, 2001; Castelló, et al., 2012; Glaser, 2004), bleibt ein Aspekt oft außer Acht. Es wird sehr selten differenziert

untersucht, welche Strategien bzw. Verhaltensweisen oder welches Wissen den größten Einfluss haben, oder welche Aspekte der Schreibleistung durch genau welche Strategien beeinflusst werden können (Glaser, et al., 2010). Weiterhin findet man wenige Hinweise für welche Textgattung welche Besonderheiten in der Selbstregulation von Bedeutung sind. Aus diesem Grund ergibt sich der Bedarf danach, den Einfluss konkreter Aspekte der Selbstregulation auf die Textqualität zu analysieren.

Aus der Sicht der Autorin dieser Diplomarbeit ist es sinnvoll zwei Arten von selbstregulierenden Schreibstrategien zu unterscheiden – inhaltsbezogene Schreibstrategien, die sich spezifisch auf den Inhalt beziehen, und ressourcenorientierte Strategien, die sich auf die Schreibsituation und die Schreibumgebung beziehen. Unter den inhaltsbezogenen Strategien befinden sich alle Verhaltensweisen und Überlegungen, die sich konkret auf Aspekte des Textes und des Inhaltes beziehen. Die ressourcenorientierten Strategien sind diejenigen Strategien, die sich auf alle weiteren Aspekte der Schreibtätigkeit beziehen. Diese Strategien sind nicht spezifisch für die Schreibsituation, sondern werden auch bei anderen Situationen, wie zum Beispiel beim Lernen, angewendet.

Inhaltsbezogene Schreibstrategien

In der Tabelle 2.2. werden die Ergebnisse einiger empirischer Studien in Bezug auf die inhaltsbezogenen Strategien zusammengefasst vorgestellt.

<i>Autoren</i>	<i>Untersuchte Strategien</i>	<i>Wirkung</i>
Kellogg, 1988	- schriftliches Inhaltsverzeichnis - gedankliches Inhaltsverzeichnis	Inhaltsverzeichnisse erstellen erhöht die Qualität des Textes.
Graham und Haris, 1989	- mnemonic strategy (TREE), - Ziele setzen, - Selbstüberwachung	Nach einem Training mit diesen Strategien schreiben die Personen bessere Texte.
Wallace und Hayes, 1991	- beim Überprüfen auf globale Aspekte des Textes achten	Ein kurzes metakognitives Training führt zu einem erfolgreicherem Überprüfen des eigenen Textes

McCutchen, Francis und Kerr, 1997	- lokale und globale Strategien zur Überarbeitung des Textes	Erfahrene und erfolgreichere Autoren verwenden öfters globale Strategien.
Graham und Perin, 2007	- Strategieinstruktionen - Zusammenfassen - Hilfe durch Peers - Ziele setzen - Setze kombinieren - Recherche - Ideen generieren und organisieren	in eine Metaanalyse wurden mehre Strategien untersucht. Die hier vorgestellten Strategien habe die höchsten Effektstärken ergeben.

Tabelle 2.2. Empirische Studien über inhaltsorientierte Schreibstrategien.

Ressourcenorientierte Strategien

Ressourcenorientierte Strategien, wie eine ablenkungsfreie Umgebung gestalten, einen Zeitplan beachten und die eigene Aufmerksamkeit steuern, werden oft in Lern- und Schreibtrainings vermittelt. Diese können mit Hilfe von Inventaren zu Lernstrategien, wie zum Beispiel dem Fragebogen LIST (Wild & Schiefele, 1994) erfragt werden.

Als ein wichtiger Faktor der Schreibsituation ist die Umgebung zu nennen, welche in Schreibmodellen, wie dem von Hayes und Flower (1980) und dem Model von Zimmerman (1997) enthalten ist. Interessanterweise gibt es kaum publizierte empirische Studien darüber. Zimmermann (1997) zitiert lediglich ein nicht publiziertes Manuskript aus dem Jahr 1988, in dem gezeigt wurde, dass Personen, die während des Schreibens kein Fernsehen schauen und keine Musik hören, bessere Texte verfassen (Marcus, 1988, zitiert nach Zimmerman, 1997). Die Schreibforscher begründen die Wichtigkeit des Gestaltens einer fördernden Umgebung hauptsächlich mit den Aussagen geübter AutorInnen, die oft angeben unter bestimmten Umgebungen erfolgreicher zu schreiben (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Zimmerman und Risemberg (1997) fassen mehrere Ergebnisse über das Anwenden von Zeitmangmentstrategien beim Schreiben und behaupten, dass diese insgesamt eine positive Wirkung auf die Textqualität haben.

Eine andere Art von ressourcenorientierter Strategie ist das Suchen nach Feedback von Peers oder Experten. Diese Strategie wurde auch von Graham und Petrin (2007) in einer Metaanalyse untersucht. Die Autoren berichten von fünf Studien, die sich damit beschäftigten, und können aber keinen eindeutigen Schluss ziehen.

Das Anwenden von Strategien im universitären Kontext

Da das Hauptziel dieser Diplomarbeit die Untersuchung des universitären Schreibens ist, werden an dieser Stelle Forschungsergebnisse aus dem Hochschulkontext vorgestellt. Auch wenn die Bedeutung des Schreibens für das akademische Leben von großer Bedeutung ist (Kapitel 1), finden sich nicht viele Studien, die sich auf den Schreibprozess und die Schreibstrategien von Studierenden konzentrieren. Eine Ausnahme ist bei Castello, Inesta und Moreno (2009) zu finden. Die Autoren beschäftigen sich mit der Identifizierung von Strategiearten während des Schreibens akademischer Texte bei DiplomandInnen. Um die angewendeten Strategien zu dokumentieren, notieren sich die Teilnehmerinnen nach jeder Schreibphase mittels einer bestimmten Software (Atlas.it) die angewendeten Strategien, was sie geschrieben haben, wie weit sie gekommen sind und wie zufrieden sie damit sind. Die so ermittelten Kommentare werden in fünf Gruppen aufgeteilt: Planen, Editieren, Strukturieren, Selbstregulation, Autorstimme (den Versuch, die eigene Meinung oder einen eigenen Stil in den Text zu integrieren). Die Ergebnisse zeigen, dass das Planen den größten Einfluss auf die Textqualität hat. Unerwartet für die Autoren ist, dass das Editieren keinen signifikanten Einfluss auf die Textqualität hat. Laut der Forscher ist ein Grund dafür die noch nicht erreichte Expertise dieser Strategie. Weiter konnten die Autoren zeigen, dass Personen, die das Schreiben nicht nur als ein Wissen weitergebenden, sondern auch als einen erkenntnisgewinnenden Prozess sehen, bessere Texte schreiben (Castelló, et al., 2009).

2.3.4. Kritikpunkte und Forschungslücken der Schreibforschung

Die vorgestellten Forschungsarbeiten zeigen eine klare Tendenz, dass Selbstregulation einen positiven Einfluss auf die Schreibleistung hat. Es können jedoch dabei auch einige methodische Kritikpunkte genannt werden.

Die meisten Forschungsergebnisse stammen aus Studien mit Schulkindern, womit ein sehr breites Forschungsfeld - das Erwachsenenalter, außer Acht bleibt (Glaser, et al., 2010). Ein Großteil der Untersuchungen ist auf leistungsschwache SchülerInnen und deren Fortschritt nach einem Training fokussiert (Glaser, et al., 2010).

Weiterhin betont McCutchen (2006), dass in den Schreibmodellen keine konkreten Strategien zu finden sind, obwohl mehrere Autoren sich relativ einig sind, dass Selbstregulation eine positive Auswirkung auf der Textqualität hat. Die genaue Beziehung zwischen den einzelnen Aspekten der Selbstregulation, dem Schreibprozess und der Schreibleistung sind nicht präzise genug erforscht um daraus klare Hinweise für spezifischere Schreibtrainings entwickeln zu können.

Einen weiteren Kritikpunkt nennt McCutchen (2006). Der Autor weist auf ein Paradoxon hin: Schreibexperten, die viel Zeit in das Planen und Überarbeiten investieren, brauchen manchmal deutlich mehr Zeit als Schreibnovizen. Graham und Harris (2000) ziehen auch die Möglichkeit in Betracht, dass die Bedeutung der Selbstregulation für das Schreiben nur gering sein kann, da nicht jede Art von Textproduktion eine hohe Selbstregulation verlangt (z.B. Schreiben im Alltag, E-Mails, Notizen). Auch aus den Selbstberichten erfahrener Autoren wird klar, dass nicht alle bis zu einem hohen Grad selbstregulierende Strategien einsetzen (Graham & Harris, 2000, Zimmerman & Risember, 1997). Beauvais, Olive und Passerault (2011) beweisen empirisch, dass Psychologiestudenten, in Abhängigkeit davon, ob sie narrative oder argumentative Texte schreiben, unterschiedliche Strategien einsetzen. Diese Tatsache kann durch das am Anfang vorgestellte Modell der Knowledge Telling–Strategie (Bereiter & Scardamalia, 1987) erklärt werden: Wenn dem/der AutorIn das Thema gut bekannt ist und dieser/diese lediglich das eigene Wissen über das Thema auf Papier bringt, dann wird auf das Verwenden von spezifischen Strategien verzichtet und es erfolgt eine Art „spontanes“ Schreiben.

3. Zielsetzung und Fragestellungen der Untersuchung

Aus den oben vorgestellten Studien lässt sich die Tendenz erkennen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen selbstregulativen Schreibstrategien und der Textproduktion besteht (Graham & Perin 2007; Kellogg, 2008; Zimmerman & Risemberg, 1997). Wie bereits oben erwähnt, wurden die meisten Untersuchungen in diesem Bereich mit SchülerInnen durchgeführt (Glaser, et al., 2010). Da bekannt ist, dass die Schreibentwicklung nicht mit dem Schulabschluss endet (Bereiter & Scardamalia, 1987), ergibt sich der Bedarf, ähnliche Studien auch mit Erwachsenen durchzuführen. Besonders interessant wäre, das Schreiben von Studenten zu erforschen, da es die Vorstufe zum wissenschaftlichen Schreiben darstellt.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwieweit die Schreibleistung bei Studierenden von der Anwendung selbstregulatorischer Schreibstrategien abhängt. Konkret wurde untersucht, **ob ein Zusammenhang zwischen der Anwendung von Strategien zum selbstreguliertem Schreiben und bestimmten Aspekte der Schreibproduktion bei Studierenden besteht. Dabei werden sowohl allgemeine, als auch konkrete Schreibaufgaben miteinbezogen**, sowie eine Unterscheidung zwischen inhaltsorientierten und ressourcenorientierten Strategien vollzogen.

Eine Vielzahl an Studien zeigen, dass inhaltsorientierte Strategien (Graham & Perin 2007; McCutchen, et al., 1997 u. a.) einen Einfluss auf die Textqualität haben. Dementsprechend wird erwartet, dass auch in dieser Studie diese Art der Selbstregulation zu einem hohen Grad einen positiven Einfluss haben wird. Da es leider nicht genug viele Studien über die ressourcenorientierte Strategien gefunden werden konnten, können hier keine konkreten Hypothesen gebildet werden.

Im Weiteren wird analysiert, inwieweit allgemein bekannte, Erfolg bringende Schreibstrategien auch in einer konkreten Situation angewendet wurden. Da die vorgegebene Schreibaufgabe typisch für das Psychologiestudium ist, wird erwartet, dass der Zusammenhang zwischen den allgemeinen Schreibstrategien und den spezifischen Schreibstrategien hoch ist.

4. Methodischer Teil

4.1. Untersuchungsdurchführung

Um die Fragstellung der Untersuchung zu erforschen, wurden zwei Fragebogen und eine schriftliche Aufgabe vorgegeben. Dabei wurde folgenderweise vorgegangen:

- Anfang Juni 2010 haben die TeilnehmerInnen einen Online-Fragebogen zur Messung der allgemeinen Schreibstrategien ausgefüllt.
- Ende Juni 2010 haben sie eine schriftliche Aufgabe als Teil der Abschlussarbeit in einer Lehrveranstaltung bekommen.
- Kurz nachdem jede/r TeilnehmerIn den eigenen Text abgegeben hat, wurde ihm/ihr ein zweiter Online-Fragebogen zugeschickt, der die bei der schriftlichen Aufgabe angewendeten Strategien erfragte.

4.2. Stichprobenbeschreibung

An dieser Studie haben insgesamt 82 PsychologiestudentInnen im Alter von 21 bis 33 Jahren teilgenommen. Davon sind 81% weiblich und 19% männlich. Alle TeilnehmerInnen besuchten im SS 2010 das Proseminar „Bildungspsychologie I: Fortgeschrittene Studierende als MentorInnen für StudienanfängerInnen“, währenddessen sie ausreichende Informationen über das Projekt CBM (Cascaded Blended Mentoring) bekommen haben und als MentorInnen für StudienanfängerInnen ausgebildet wurden. Die Stichprobe wurde absichtlich so gewählt, damit alle TeilnehmerInnen den gleichen Wissensstand hinsichtlich der gestellten schriftlichen Aufgabe haben.

Das Projekt CBM der Universität Wien ist seit dem Jahr 2007 Teil des Psychologiestudiums und hat als Hauptziel den Einstieg der Erstsemestrigen ins Studium zu erleichtern. Im Rahmen eines einsemestrigen Proseminars werden fortgeschrittene Studierende als MentorInnen für StudienanfängerInnen ausgebildet. Im Laufe des nächsten Semesters unterstützen sie bis zu zwölf erstsemestrige Psychologiestudierende während der Übung "Orientierung und Basiskompetenzen für das Psychologiestudium".

Da das Ausfüllen der Fragebogen freiwillig war und der zweite Fragebogen während der Sommerferien verschickt wurde, war die Beteiligung bei dem zweiten Zeitpunkt deutlich geringer. Die Anzahl der TeilnehmerInnen an den unterschiedlichen Erhebungen ist in der Tabelle 4.1. vorgestellt.

Beteiligten an:	N
alle 3 Erhebungen	43
nur Fragebogen 1 und schriftliche Aufgabe	19
nur Fragebogen 1 und Fragebogen 2	0
nur Fragebogen 2 und schriftliche Aufgabe	0
nur schriftliche Aufgabe	15
nur Fragebogen 1	5
nur Fragebogen 2	0
Insgesamt:	82

Tabelle 4.1. Teilnehmerinnenverteilung in den drei Erhebungen

4.3. Beschreibung und Analyse der Erhebungsinstrumente

4.3.1. Fragebogen zur Erhebung der allgemeinen und spezifischen Schreibstrategien

Zur Erhebung der Schreibstrategien im Studium wurde ein selbstkonzipierter Fragebogen mit 20 Items mit einem 5-stufigen Antwortformat verwendet. Ein Teil der Items wurde aus Items des Fragebogens LIST (Wild & Schiefele, 1994), die spezifisch für die Schreibsituation modifiziert wurden, erstellt. Ein anderer Teil wurde in Anlehnung an das Modell von Hayes und Flower (1980) erstellt. Es wurden zwei Versionen dieses Fragebogens erstellt: Fragebogen 1 „Allgemeine Schreibstrategien“ - der sich allgemein auf das Schreiben im Studium bezieht, und Fragebogen 2 „Spezifische Schreibstrategien“ - der sich spezifisch nur auf die vorgegebene Schreibaufgabe bezieht. Durch eine Faktorenanalyse wurden folgende Subskalen identifiziert: Literatur organisieren, Zeitplan erstellen,

Feedback durch andere, Selbstüberprüfen, Thema überwachen, Gestalten der Lernumgebung, Regeln beachten, Anstrengung, Aufmerksamkeit. Eine Faktorenanalyse 2. Ordnung ergab, dass ein Teil davon zu zwei übergeordneten Bereichen gehört: inhaltsorientierte Schreibstrategien und ressourcenorientierte Strategien. (Tabelle 4.2.). Zu beachten ist, dass die Skala „Feedback durch andere“ inhaltlich eher zu den ressourcenorientierten Strategien zu zählen ist, auch wenn sie laut Faktorenanalyse nicht dazugehört. Ebenfalls gehört die Skala „wissenschaftliche Regeln beachten“ sinngemäß zu den inhaltsbezogenen Strategien.

Alle Items zu den Schreibstrategien samt Faktorenwerte, Reliabilität der Skalen und Item Trennschärfe sind in Anhang 1 und Anhang 2 dargestellt.

Skala 2.Ordnung	Skala 1. Ordnung	F1	F2
inhaltsorientierte Strategien	Selbstüberprüfen		.828
	Inhaltliche Vorbereitung		.588
	Thema überwachen		.744
ressourcenorientierte Strategien	ablenkungsfreie Lernumgebung	.641	
	Zeitplan beachten	.784	
	Ablenkbarkeit	.667	

Tabelle 4.2. Skalen des Fragebogens zur Erhebung der Schreibstrategien, Faktorenwerte für die 2. Ordnung Faktorenanalyse.

Alle Items zu den Schreibstrategien samt Faktorenwerte, Reliabilität der Skalen und Item Trennschärfe sind in Anhang 1 und Anhang 2 dargestellt.

Erreichte Scores im Fragebogen 1 und Fragebogen 2

In den Tabellen 4.3. und 4.4. sind die deskriptiven Statistiken der Skalen, der in dieser Studie vorgegebenen Fragebogen, dargestellt.

Interessant zu beobachten ist, dass bei den Strategien „wissenschaftliche Regeln beachten“ und „Feedback suchen“ die Mittelwerte beim ersten Fragebogen größer sind als im zweiten Fragebogen. Bei den Skalen „inhaltsbezogene Strategien“ und „ressourcenbezogene Strategien“ sind diese annähernd gleich groß.

	N	Mw	Md	SD	Min	Max
FB1 inhaltsbezogene Strategien	66	3,60	3,57	,58	2,29	5,00
FB1 wiss. Regeln beachten	67	4,10	4,00	,89	1,50	5,00
FB1 ressourcenbezogene Strategien	66	3,27	3,31	,69	1,38	5,00
FB1 Feedback	66	2,59	2,67	,93	1,00	4,67

Tabelle 4.3. Deskriptive Statistiken Fragebogen 1 „allgemeine Schreibstrategien“

	N	Mw	Md	SD	Min	Max
FB2 inhaltsbezogene Strategien	43	3,41	3,57	,61	2,14	4,57
FB2 wiss. Regeln beachten	43	2,79	3,00	1,16	1,00	5,00
FB2 ressourcenbezogene Strategien	42	3,52	3,50	,55	2,62	4,75
FB2 Feedback	43	1,93	1,33	1,12	1,00	4,67

Tabelle 4.4. Deskriptive Statistiken Fragebogen 2 „spezifische Schreibstrategien“

4.3.2. Schriftliche Aufgabe

Als Abschlussarbeit am Ende des Proseminars „Bildungspsychologie I: Fortgeschrittene Studierende als MentorInnen für StudienanfängerInnen“ bekamen die Studierenden folgende schriftliche Aufgabe:

Begründen Sie, warum CBM für das Psychologiestudium wichtig ist. Stellen Sie sich dabei vor, Sie müssen die weitere finanzielle Förderung des Projektes wissenschaftlich begründen.

Beachten Sie bitte, dass Ihre Abgabe ein vollständiger Text ist und nicht stichpunktartig. Er soll ½ Seite bis 2 Seiten umfassen.

Formatierung: Times New Roman, 1,5 Zeilenabstand, Größe 12

Beurteilung der Schreibaufgabe

Bei der Beurteilung der schriftlichen Aufgabe wurden folgende Aspekte beachtet: Informationsgehalt, formale Merkmale und holistische Textqualität.

Um den Informationsgehalt zu erfassen wurden in jedem Text die genannten Argumente zu verschiedenen Kategorien kodiert, wobei differenziert wurde, ob diese nur erwähnt sind oder auch elaboriert dargestellt sind. Die Kodierung erfolgte durch zwei Beurteilerinnen unabhängig voneinander. In der folgende Tabelle sind die Kategorien und die Übereinstimmung zwischen den Beurteilerinnen dargestellt.

Inhalt:	interrater Reliabilität
Orientierung im Studium - vorhanden	0,80
Orientierung im Studium - vorhanden + argumentiert	0,86
Fähigkeiten und Kompetenzen - vorhanden	0,77
Fähigkeiten und Kompetenzen - anhand von Beispiel/e	0,82
Fähigkeiten und Kompetenzen - vorhanden + argumentiert	0,91
Kontakte knüpfen - vorhanden	0,86
Kontakte knüpfen - vorhanden + argumentiert	0,90
Verbesserung der Betreuungssituation - vorhanden	0,78
Verbesserung der Betreuungssituation - vorhanden + argumentiert	0,91
Optimierung der Qualität der Lehre - vorhanden	0,60
Optimierung der Qualität der Lehre - vorhanden + argumentiert	0,83
Praktische erfahrungen für die Mentoren	0,83
Praktische Erfahrungen für die Mentoren vorhanden + argumentiert	0,95
Berufsbild (Mentees und Mentoren) - vorhanden	0,99
Berufsbild (Mentees und Mentoren) vorhanden + argumentiert	0,85

Die Kodierleitfaden befinden sich in Anhang 3. Die Übereinstimmung wurde mittels Kappa-Koeffizienten berechnet. Die Interrater-Reliabilität beträgt durchschnittlich 0.85. Beide Versionen wurden verglichen und es wurde eine endgültige Version gefasst. Die Anzahl der Argumente und der elaborierte Argumente pro Text wurde gezählt. Mit der erhaltenen Argumentenanzahl konnten zwei Kennwerten gebildet werden: „Anzahl aller genannten Argumente pro 100 Wörter“ und „Anzahl der elaboriert ausgeführten Argumente pro 100 Wörter“.

Unter formalen Merkmalen werden in dieser Studie die Länge des Textes, die Rechtschreib-, Grammatik- und Ausdruckfehler („Anzahl der Fehler pro 100 Wörter“) und Fehler in Bezug auf die Struktur (optische Abgrenzung der

Einleitung, Abschluss und Absätze) des abgegebenen Textes verstanden. Diese wurden durch eine Person mit mehrjähriger Erfahrung in einem Lektorat beurteilt.

Um die Texte ganzheitlich zu beurteilen, wurden diese wiederum von zwei Beurteilern unabhängig voneinander subjektiv anhand folgender 3 Fragen eingeschätzt:

1. „Wie gelungen findest du den Text?“
2. „Wie gut wurde auf die Fragestellung eingegangen?“
3. „Wie gut ist eine inhaltliche Struktur zu erkennen?“

Mittels Faktorenanalyse wurde aus den drei Fragen der Faktor „holistische Textqualität“ extrahiert. Die Kodierleitfaden und die Faktorenwerte befinden sich im Anhang 4.

4.4. Auswertung der Fragestellung und Ergebnisse

4.4.1. Identifizieren von Gruppen von Schreibern

Um auf die Fragestellung einzugehen, ob die Selbstregulation mit der Textqualität zusammenhängt, ist es nötig, die geschriebenen Texte in Bezug auf bestimmte Kriterien zu unterscheiden. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, Gruppen von Texten mit unterschiedlicher Qualität zu identifizieren und diese zu vergleichen. Um das zu erreichen, wurde in der vorliegenden Studie eine Two-Steps Clusteranalyse mit den Inputvariablen Textlänge, Anzahl an Argumenten pro 100 Wörtern und Anzahl an elaborierten Argumenten pro 100 Wörtern. Die Clusteranalyse identifizierte 3 Gruppen von Texten: Gruppe 1: mittellange Texte mit sehr vielen Argumenten; Gruppe 2: mittellange Texte mit durchschnittlich vielen Argumenten; und Gruppe 3: sehr lange Texte mit sehr wenig Argumenten. In Tabelle 4.5. ist eine Gegenüberstellung der drei Cluster in Bezug auf relevante Kennwerte dargestellt.

	N	%	Wörteranzahl		Argumente		elaborierte Argumente	
			Mw	SD	Mw	SD	Mw	SD
Gruppe 1	23	29,5	228,96	51,43	2,30	0,34	1,75	0,38
Gruppe 2	48	61,5	258,60	81,95	1,65	0,57	0,71	0,42
Gruppe 3	7	9	793,71	284,68	0,68	0,27	0,30	1,7

Tabelle 4.5. Deskriptive Statistiken der Variablen Wörteranzahl, Argumente und elaborierte Argumente in den drei Gruppen.

4.4.2. Unterscheidung der Gruppen hinsichtlich der Schreibstrategien

Im folgenden Kapitel wird analysiert, inwieweit sich die Personen in den drei Clustern in Bezug auf die Schreibstrategien unterscheiden. Dabei wurden die allgemein angewendeten Strategien und die spezifischen Strategien getrennt ausgewertet. Da die Verteilung der der Variablen nicht den Normalverteilung entspricht, wurde das nicht parametrische Verfahren Kruskal-Wallis Test gewählt, wobei die Cluster stets die unabhängige Variable sind und die Strategien die abhängige Variable. Das Alpha-Niveau wurde bei allen Analysen auf $p < .05$ festgelegt.

4.4.2.1 Allgemein angewendete Strategien

In diesem Unterkapitel wird auf die Fragestellung eingegangen, ob sich die Cluster in Bezug auf die allgemein angewendeten Schreibstrategien im Studium unterscheiden. Diese Strategien wurden beim ersten Zeitpunkt erhoben und beziehen sich allgemein auf das Schreiben im Psychologiestudium (siehe Kapitel 4.3.1). Da eine Normalverteilung der Daten und die Homogenität der Varianzen gegeben war, wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Dabei wurden die Variablen *inhaltsbezogene Strategien*, *wissenschaftliche Regeln beachten*, *ressourcenbezogene Strategien* und *Feedback durch andere beachten* als abhängige Variablen herangezogen.

inhaltsbezogene Strategien:

Laut der Varianzanalyse gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen von Texten in Bezug auf das Anwenden von *inhaltsorientierten Strategien*, $F(2,58) = 0,766$, $p=0,47$. Nach Betrachtung der Mittelwerte ist die Tendenz ersichtlich, dass Personen, die bessere Texte schreiben (Gruppe 1) am häufigsten inhaltsbezogene Strategien anwenden. Gleichzeitig verwenden jene Personen, die die am schwächsten argumentierten Texte schreiben (Gruppe 3), am wenigsten solche Strategien. Wie erwähnt ist das nur eine Tendenz, es wurden keine signifikanten Unterschiede gefunden. Die deskriptiv Statistiken der der Gruppen sind in der Tabelle 4.6 vorgestellt.

	N	MW	SD
Gruppe 1	20	,21	,76
Gruppe 2	37	-,10	1,13
Gruppe 3	4	-,32	1,16

Tabelle 4.6. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable inhaltsorientierte Strategien.

wissenschaftliche Regeln beachten

Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Textgruppen hinsichtlich der Variable *wissenschaftliche Regeln beachten* zu finden sind, $F(2,59)= 0,492$ $p= 0,61$. Es ist lediglich eine Tendenz zu erkennen, dass die Personen der Gruppe 3 (lange Texte mit wenigen Argumenten) am seltensten diese Strategie anwenden (Tabelle 4.7.)

	N	MW	SD
Gruppe 1	20	-,09	1,11
Gruppe 2	38	,10	,95
Gruppe 3	4	-,36	1,16

Tabelle 4.7. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable wissenschaftliche Regeln beachten.

ressourcenbezogene Strategien

Laut der Varianzanalyse Test konnten auch hier keine signifikanten Unterschiede bei der Anwendung von *ressourcenbezogenen Strategien* zwischen den Personen der drei Gruppen gefunden werden, $F(2,58) = 2,114$ $p = 0,13$. Es zeigt sich wieder nur die Tendenz, dass die Personen der Gruppe 3 diese Strategie am wenigsten anwenden (Tabelle 4.8).

	N	MW	SD
Gruppe 1	20	-0,06	1,05
Gruppe 2	37	,22	,83
Gruppe 3	4	-,74	1,34

Tabelle 4.8. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable ressourcenbezogenen Strategien.

Feedback durch andere

Die Varianzanalyse ergab, dass sich die Personen der drei Gruppen in Bezug auf die Strategie Feedback durch andere nicht signifikant unterscheiden, $F(2,59) = 1,8886$, $p = 0,16$. Interessant ist hier die Tendenz, dass die Personen der Gruppe 1 am wenigsten Feedback von anderen suchen. (Tabelle 4.9)

	N	MW	SD
Gruppe 1	20	-,38	,93
Gruppe 2	38	,15	1,04
Gruppe 3	4	-,20	,80

Tabelle 4.9. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable inhaltsorientierte Strategien.

4.4.2.2 Spezifische Schreibstrategien

In diesem Kapitel wird auf die Fragestellung eingegangen, ob sich die Personen in den drei Clustern hinsichtlich der spezifisch angewendeten Schreibstrategien im

Studium unterscheiden. Diese Strategien wurden beim zweiten Messzeitpunkt erhoben und beziehen sich konkret auf die vorgegebene schriftliche Aufgabe.

Um die Fragestellung zu beantworten, ob die *spezifischen Schreibstrategien* einen Einfluss auf die Textqualität haben, wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Als abhängige Variable wurden die Variablen *inhaltsbezogene Strategien*, *wissenschaftliche Regeln*, *ressourcenbezogene Strategien* und *Feedback durch andere beachten* aus den zweiten Messzeitpunkten herangezogen. Anzumerken ist hier, dass sich in der Gruppe 3 nur zwei Personen befinden, somit müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

inhaltsbezogene Strategien

Die Varianzanalyse ergibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Personen der drei Gruppen von Texten in Bezug auf die Anwendung von *inhaltsorientierten Strategien*, $F(2, 39)=0,129$, $p= 0,88$. Die Mittelwerte der drei Gruppen liegen relativ nahe aneinander und lassen auch keine Tendenzen vermuten. (Tabelle 4.10)

	N	MW	SD
Gruppe 1	14	-0,11	,84
Gruppe 2	26	0,06	1,07
Gruppe 3	2	0,03	1,79

Tabelle 4.10. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable inhaltsbezogenen Strategien.

wissenschaftliche Regeln beachten

Laut der Varianzanalyse unterscheiden sich die Personen in den drei Gruppen hinsichtlich der Anwendung dieser Schreibstrategie untereinander signifikant, $F(2, 39)= 7,75$, $p=4,484$. Ein Post-Hoc-Test weist darauf hin, dass die Gruppe 2 die *wissenschaftlichen Regeln* signifikant häufiger beachtet als die zwei anderen Gruppen (Tabelle 4.11.)

	N	MW	SD
Gruppe 1	14	-0,57	0,93
Gruppe 2	26	0,33	0,93
Gruppe 3	2	-0,31	0,60

Tabelle 4.11. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable wissenschaftliche Regeln beachten.

ressourcenbezogene Strategien

Auch hier lassen sich mit der Varianzanalyse keine signifikanten Ergebnisse feststellen. Es zeigt sich somit, dass sich die Personen in den drei Textgruppen bezüglich der ressourcenbezogenen Schreibstrategien nicht unterscheiden, $F(2, 39) = 0,295$ $p = 0,75$. Aufgrund der kleinen Unterschiede in den Mittelwerten können auch keine Tendenzen gefunden werden (Tabelle 4.12.).

	N	MW	SD
Gruppe 1	14	0,15	,89
Gruppe 2	26	-0,06	1,08
Gruppe 3	2	-0,32	,95

Tabelle 4.12. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable ressourcenbezogene Strategien.

Feedback durch andere

Laut den Ergebnissen des Varianzanalyse gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Personen der drei Cluster hinsichtlich der Suche nach *Feedback durch andere*, $F(2, 40) = 0,359$, $p = 0,70$. Es ist interessant anzumerken, dass die Personen des dritten Clusters (sehr lange Texte und schwache Argumentation) angeben, am häufigsten Feedback von anderen zu suchen (Tabelle 4.13).

	N	MW	SD
Gruppe 1	14	-0,10	0,88
Gruppe 2	26	0,00	1,10
Gruppe 3	3	0,45	0,72

Tabelle 4.13. Gegenüberstellung der drei Gruppen in Bezug auf der Variable Feedback durch andere.

4.4.3. Einfluss der Schreibstrategien auf andere Aspekte der Texte

Da die bis jetzt vorgestellten Analysen lediglich die Argumentation und die Textlänge betrachten, wird in diesem Kapitel auch auf einige andere relevante Aspekte der Texte eingegangen. In der Tabelle 4.14. sind die Zusammenhänge zwischen den Schreibstrategien und die Variablen Textqualität, Anzahl der Fehler und Anteil der Fehler (Rechtschreib-, Gramatik- und Ausdrucksfehler) pro 100 Wörter dargestellt. (Die Variablen wurden im Kapitel 4.3.2 beschrieben).

	Qualität	Anzahl der Fehler	Anteil der Fehler
FB 1 inhaltsbezogenes Verhalten	0,24	-0,05	-0,06
FB 1 wiss. Regeln beachten	0,14	-0,21	-0,15
FB 1 ressourcenorientierte Strategien	-0,23	-0,25	-0,17
FB 1 Feedback	-0,07	0,07	0,15
FB 2 inhaltsbezogenes Verhalten	0,18	0,16	0,03
FB 2 wiss. Regeln beachten	0,12	-0,21	-0,27
FB 2 ressourcenorientierte Strategien	0,07	-0,44**	-,45**
FB2 Feedback	-0,07	0,05	-0,04

Tabelle 4.15. Korrelationen zwischen den Schreibstrategien und die Variablen Textqualität, Anzahl der Fehler und Anteil der Fehler pro 100 Wörter dargestellt

Aus der Korrelationstabelle ist ersichtlich, dass die Textqualität nicht mit den Schreibstrategien zusammenhängt. Lediglich die Fehleranzahl und der

Fehleranteil korreliert mäßig ($r = -.44$) mit den angewendeten ressourcenbezogenen Strategien bei der Ausarbeitung der schriftlichen Aufgabe und zeigt somit, dass Personen, die ressourcenorientierte Strategien anwenden, weniger Fehler machen.

4.4.4. Zusammenhang zwischen den Schreibstrategien bei Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2

Neben der Hauptfragestellung ist es auch Ziel dieser Untersuchung zu überprüfen, ob Studierende, die angeben oft erfolgsbringende Schreibstrategien im Studium anzuwenden, diese Strategien auch tatsächlich bei einer konkreten Schreibaufgabe einsetzen. Um das zu analysieren wurde die Korrelation nach Pearson zwischen den Schreibstrategien im Fragebogen 1 und Fragebogen 2 herangezogen. In der Tabelle 4.15. sind die Interkorrelationen der Skalen zu finden.

	FB 1 inhalts- bezogenes Verhalten	FB 1 wiss. Regeln beachten	FB 1 ressourcen- orientierte Strategien	FB 1 Feedback	FB 2 inhalts- bezogenes Verhalten	FB2 Feedback	FB2 ressourcen- orientierte Strategien	FB2 Feedback
FB 1 inhaltsbezogenes Verhalten								
FB 1 wiss. Regeln beachten	0,24							
FB 1 ressourcenorientierte Strategien	0,16	0,15						
FB 1 Feedback	0,21	0,07	0,11					
FB 2 inhaltsbezogenes Verhalten	0,23	0,20	0,22	0,28				
FB 2 wiss. Regeln beachten	0,12	,46**	0,08	-0,10	,40**			
FB 2 ressourcenorientierte Strategien	0,30	0,27	,44**	-0,03	,30**	0,29		
FB2 Feedback	0,12	-0,16	0,09	,50**	0,28	0,14	0,00	

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 4.15. Korrelationen zwischen den allgemeinen und den spezifischen Schreibstrategien.

Laut der Korrelationstabelle gibt es einen mäßigen, aber hochsignifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Messzeitpunkten bei den Skalen wissenschaftliche Regeln beachten, Feedback von anderen und ressourcenorientierte Strategien ($r=.44$ bis $r=.50$). Ebenfalls gibt es einen Zusammenhang zwischen den inhaltsbezogenen Strategien und der Skala ressourcenorientierte Strategien und wissenschaftliche Regeln beachten beim zweiten Zeitpunkt ($r=.30$ und $r=.40$). Lediglich die Tatsache, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Skalen inhaltsbezogene Strategien des ersten und zweiten Messzeitpunktes gibt, entspricht nicht den Erwartungen dieser Studie.

4.4.5. Beantwortung der Fragestellung

Die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet, inwieweit die Schreibleistung von der Anwendung selbstregulatorischer Schreibstrategien bei Studierenden abhängt. Um diese zu überprüfen wurden die TeilnehmerInnen drei Clustern zugeordnet: Gruppe 1 mittellange aber gut argumentierte Texte; Gruppe 2 mittellange Texte mit eher wenigen Argumenten; und Gruppe 3 sehr lange nicht gut argumentierte Texte. Diese Gruppen wurden mittels Kruskal-Wallis Tests bezüglich der Schreibstrategien, die mit dem Fragebogen erhoben wurden, verglichen.

Die Ergebnisse zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Personen der drei Cluster in Bezug auf die allgemein angewendeten Strategien gibt. Auch in Bezug auf die spezifischen Schreibstrategien gibt es keinen signifikanten Unterschied bis auf die Variable *wissenschaftliche Regeln beachten*. Hier wurde gezeigt, dass während des Ausarbeitens der angegebenen Schreibaufgabe jene Teilnehmer, die mittellange Texte mit durchschnittlich guter Argumentation verfasst haben, am häufigsten die wissenschaftlichen Regeln eingehalten haben. Andere Tendenzen kommen nur bei einzelnen Strategien vor und konnten nie bei beiden Messzeitpunkten gefunden werden. Sie wurden hier deswegen nicht weiter in Betracht gezogen.

Eine zusätzliche Analyse zeigt, dass die Ressourcenorientierte Strategien negativ mit der Anzahl der Schreibfehler in den Texten korreliert. Inhaltlich bedeutet das, dass Personen, die für eine ablenkfreie Arbeitsumgebung sorgen und einen Zeitplan beachten weniger Fehler machen.

Allgemein kann die Fragestellung folgendermaßen beantwortet werden: **Das Anwenden von Schreibstrategien in der untersuchten Stichprobe hat keinen Einfluss auf die Textqualität.**

In Bezug darauf, ob allgemein angewendete Strategien auch bei einer konkreten schriftlichen Aufgabe angewendet werden, wurde gezeigt, dass dies nur bei einem Teil der Strategien der Fall ist: ressourcenorientierte Strategien, wissenschaftliche Regeln beachten und Feedback suchen von beiden Fragebogen korrelieren positiv miteinander. Lediglich die Werte der Skala inhaltsbezogenen Strategien zeigen keinen Zusammenhang zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt.

5. Diskussion

Das Ziel dieser Studie ist zu analysieren, inwieweit die Selbstregulation die Textqualität im universitären Kontext beeinflusst. Um dies empirisch zu untersuchen, wurden 78 Psychologiestudierende nach ihren Schreibstrategien befragt. Parallel dazu wurden von den gleichen Personen argumentative Texte in Bezug auf mehrere Kriterien analysiert. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Strategien zum selbstregulativen Schreiben – bis auf wenige Ausnahmen – in der untersuchten Stichprobe keinen Einfluss auf die Textqualität haben. Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Studie interpretiert sowie in Hinblick auf die bisherige Forschungsliteratur (siehe Kapitel 2.3.) diskutiert.

SchreibforscherInnen wie Hayes, Zimmermann und Graham, die sich bereits jahrelang mit diesem spannenden Forschungsfeld beschäftigen, zeigen in mehreren Artikeln, wie wichtig die Selbstregulation für das Schreiben ist (Hayes, 1996; Zimmerman & Risemberg, 1997; Graham & Haris, 2000). Besonders bei komplexeren Schreibaufgaben spielt das gezielte Anwenden von Schreibstrategien eine wesentliche Rolle (Butcher & Kintsch, 2001). Diesbezüglich wurde erwartet, dass auch in der vorliegenden Studie große Effekte gefunden werden können. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass so ein Zusammenhang nicht besteht. Nun folgend werden die Ergebnisse im Detail, jeweils in Hinblick auf die vorangegangene Forschungsliteratur, diskutiert. Zum Schluss wird auf einige mögliche Erklärungen in Bezug auf die großen Unterschiede eingegangen.

5.1. Inhaltsorientierte Strategien

Als inhaltsbezogene Strategien werden in dieser Studie folgende Strategien definiert: inhaltliche Vorbereitung, Überwachen des Themas, Selbstüberprüfung und die Beachtung wissenschaftlicher Regeln. Das sind diejenigen Strategien, die sich auf das Produzieren oder den Verbessern des Inhaltes des Textes beziehen. Strategien wie das Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses oder einer Themenliste, das Generieren von Ideen sowie das Organisieren dieser Ideen haben sich in vorhergehenden Studien als sinnvoll und nützlich erwiesen (Kellogg, 1988; Graham und Perin, 2007). Auch Aspekte des Überwachens und Überprüfens

zeigen einen hohen Einfluss auf die Textqualität (Graham und Haris, 1989; Wallance & Hayes, 1991; McCutchen, Francis & Kerr, 1997). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie jedoch unterstützen diese Ergebnisse nicht: Die Personen der drei Gruppen unterscheiden sich nicht in Bezug auf das Anwenden dieser Strategien – sowohl allgemein, als auch aufgabenspezifisch. Es können einige Erklärungen für dieses Ergebnis angeführt werden. Eine davon ist die Vermutung, dass die Aufgabe für die TeilnehmerInnen zu einfach war und nicht als eine argumentative Schreibaufgabe wahrgenommen wurde. Es lässt sich annehmen, dass die TeilnehmerInnen vertraut mit den Zielen und Inhalten des Mentoring Programms waren und auch alle nötigen Informationen hatten. Wenn die Schreibaufgabe tatsächlich als zu einfach wahrgenommen wurde, dann haben die TeilnehmerInnen eher nach dem Knowledge Telling Modell und nicht nach dem Knowledge Transforming Modell von Bereiter und Scardamalia (1987) gearbeitet. Laut den SchreibforscherInnen würde das bedeuten, dass sie in diesem Fall eher wenige spezifische Schreibstrategien anwenden, sondern vielmehr – ohne besondere Anstrengung – das eigene Wissen hinschreiben (Bereiter & Scardamalia, 1987). Falls die TeilnehmerInnen die Schreibaufgabe wie eben beschrieben wahrgenommen haben, und somit kaum inhaltsbezogene Strategien (inhaltliche Vorbereitung, Überwachung des Themas, Selbstüberprüfung, Beachtung wissenschaftlicher Regeln) anwendeten, ist zu erwarten, dass zwischen den Personen der drei Gruppen keine Unterschiede zu finden sind. Der fehlende Zusammenhang zwischen den allgemeinen und den spezifischen inhaltsbezogenen Strategien weist auch darauf hin, dass die TeilnehmerInnen die Aufgabe als eher untypisch für das Psychologiestudium empfanden.

Eine andere Ursache der Abweichung der vorliegenden Ergebnisse von früheren Forschungsergebnissen kann eine mangelnde gezielte Anwendung an Schreibstrategien sein. Wie in Kapitel 1 erwähnt gibt es im Psychologiecurriculum keine Lehrveranstaltung, die gezielt Schreibstrategien oder relevantes Wissen in diesem Zusammenhang vermittelt. Während des ersten Abschnittes werden lediglich im Rahmen mancher Proseminare schriftliche Abschlussarbeiten verlangt, es werden aber sehr selten konkrete Hinweise vermittelt, wie an diese Aufgabe herangegangen werden kann. In diesem Sinne lässt sich vermuten, dass die TeilnehmerInnen dieser Studie auch dann, wenn sie zielführende Strategien kennen, diese nicht anwenden können.

Lediglich bei der Skala „Beachtung wissenschaftlicher Regeln“ wurden signifikante Unterschiede gefunden: Die Gruppe 2 (jene Personen, die mittellange und durchschnittlich gut argumentierte Texte geschrieben haben) gibt im Vergleich zu den anderen Gruppen signifikant häufiger an, sich an solche Regeln zu halten. Da diese Skala nur 2 Items beinhaltet, ist dieses Ergebnis allerdings mit Vorsicht zu interpretieren. Leider wurden keine Studien gefunden, die eine ähnliche Skala verwendeten, weswegen dieses Ergebnis nicht anderen Studien gegenübergestellt werden kann. Dass Personen, die angeben, die wissenschaftlichen Regeln zu beachten, längere sowie durchschnittlich argumentierte Texte verfassen, kann folgenderweise erklärt werden: Personen, die bemüht sind, sich an bestimmte Genreregeln zu halten und auch ihre Literaturangaben zu zitieren, benötigen mehr Wörter, um sich klarer auszudrücken bzw. beschreiben ihre Argumente ausführlicher.

5.2. Ressourcenorientierte Strategien

Unter ressourcenorientierten Strategien wurden folgende Strategien zusammengefasst: Gestaltung einer ablenkfreien Umgebung, Zeitplan beachten, Aufmerksamkeit steuern und Feedback von anderen suchen. Hier werden sowohl die spezifischen als auch die allgemein angewendeten Schreibstrategien analysiert. Wie schon im Kapitel 2.3.3. erwähnt, werden diese Verhaltensweisen nicht nur beim Schreiben angewendet, sondern sind charakteristisch für jede erfolgreiche Lernsituation (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Verschiedene ForscherInnen haben empirisch gezeigt, dass „Ziele setzen“, „Zeitplan beachten“ und „Strategien zur Steuerung der Aufmerksamkeit“ eine positive Wirkung auf den Lernprozess und die Lernleistung haben. Im Bezug auf Schreibsituationen wurden diese Strategien allerdings bis auf den „Ziele setzen“ selten analysiert. Lediglich Zimmerman und Risemberg (1997) behaupten basierend auf den Aussagen berühmter AutorInnen, dass der Lernumgebung und dem Erstellen eines Zeitplans eine wesentliche Rolle beim Schreiben zukommt.

Die Analyse zeigt weiterhin, dass die Variable „Feedback suchen“ keinen signifikanten Effekt auf die Variable „Textqualität“ hat. Somit werden manche der wenigen Forschungsergebnissen von der Metaanalyse von Graham und Perin (2007) unterstützt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der vorliegenden Studie keine signifikanten Unterschiede in der Anwendung dieser Strategien zwischen den drei Gruppen gefunden wurden. Das bedeutet, dass sich in der untersuchten Stichprobe die Personen, die schriftlich gut argumentieren, von den Personen, die sich schlecht argumentieren, in Bezug auf die ressourcenorientierten Strategien nicht unterscheiden.

Es wurde lediglich eine negative Korrelation zwischen den ressourcenorientierten Strategien und den Rechtschreib- und Grammatikfehlern gefunden. Inhaltlich bedeutet dieses Ergebnis, dass Personen, die für eine ablenkfreie Schreibumgebung sorgen, einen Zeitplan beachten und aufmerksam beim Schreiben sind, weniger Rechtschreib- und Grammatikfehler in dem Text machen. Diese Ergebnisse können durch Kelloggs Hinweis erklärt werden, dass das Arbeitsgedächtnis eine beschränkte Kapazität hat (Kellogg, 1996). Dementsprechend gilt: Je mehr Reize zu bearbeiten sind, desto weniger Kapazität für die kognitive Schreibprozesse bleibt und desto fehlerhafter der Text wird.

5.3. Kritische Anmerkungen

Es ist jedoch wichtig bei der Interpretation der Ergebnisse auch auf ein paar andere Aspekte zu achten.

Aus Zeitgründen wurden in dieser Studie lediglich die Schreibstrategien und die schriftliche Ausdrucksfähigkeit erhoben. Es besteht jedoch Evidenz, dass auch andere Variablen einen Einfluss auf die Schreibleistung haben, wie z. B. Motivation oder Selbstwirksamkeit (Glaser, et al., 2010; Kaplan, et al., 2009). Da diese in der vorliegenden Studie nicht erhoben wurden, kann deren Einfluss nicht ausgeschlossen werden.

Einige methodische Kritikpunkte sollen auch angemerkt werden. Einerseits erschwert es die kleine Anzahl an Personen, die an der zweiten Erhebung teilgenommen hat, signifikante Effekte zu finden. Andererseits waren die Personen in den drei Clustern ungleich verteilt und es konnten deswegen nur non-parametrische Tests durchgeführt werden.

Weiterhin muss beachtet werden, dass durch die vorgegeben Fragebögen lediglich Selbstberichte erhoben wurden. Inwieweit die im Rahmen dieser

Selbstberichte erhobenen Strategien tatsächlich in der Realität von den TeilnehmerInnen angewendet werden, wurde nicht erhoben. Für die Zukunft wäre daher zu empfehlen, dass das tatsächliche Verhalten während des Schreibens beobachtet wird, wie das beispielsweise bei Castelló et.al. (2009) anhand von spezieller Software gemacht wurde.

5.4. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde gezeigt, dass bei der vorgegebenen argumentativen Schreibaufgabe innerhalb dieser spezifischen Stichprobe von Studierenden das Anwenden von Schreibstrategien keinen Einfluss auf die Textqualität hat. Dieses Ergebnis widerspricht jedoch den meisten bis jetzt publizierten Forschungsergebnissen (Zimmerman & Risemberg, 1997; Graham & Harris, 1997; Graham und Perin, 2007; Glaser, 2004). Beide Erklärungen (Kapitel 5.1. und 5.2.) dieses Ergebnisses – a) dass die Personen selbstregulierende Schreibstrategien in der Praxis nicht anwenden können oder b) dass sie die Schreibaufgabe nicht als solche wahrnehmen – deuten darauf hin, dass die Studierenden nicht bereit oder nicht geübt darin sind, selbstregulierende Schreibstrategien in der Praxis anzuwenden. Davon ausgehend, dass diverse Studien einen positiven Effekt von Schreibtraining bei Studierenden (Boscolo, et al., 2007; Castelló, et al., 2009; Castelló, et al., 2012) zeigen, wäre zu empfehlen, auch an der Universität Wien solche anzubieten, um die Kompetenzen der Studierenden im Verfassen von wissenschaftlichen Texten zu fördern.

Weiterhin kann für zukünftige empirische Forschung empfohlen werden, Aspekte der ressourcenorientierten Strategien näher zu analysieren. Auch Fragen wie „Welche Schreibumgebung hat einen positiven Einfluss auf die akademische Schreibleistung?“ und „Inwieweit ist das Erstellen eines konkreten Zeitplans nützlich für den Schreibfortgang?“ oder „Bei *welchen* Schreibaufgaben sind *welche* ressourcenorientierten Strategien am meisten förderlich?“ sollten in der Zukunft genauer untersucht werden.

6. Abstract

Ziel dieser Diplomarbeit ist es zu analysieren, inwieweit Selbstregulation die Textqualität im universitären Kontext beeinflusst. Im ersten Teil wird ein Überblick über die bekanntesten kognitiven Schreibmodelle und die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit gegeben. Näher eingegangen wird dabei v.a. auf die Bedeutung der Selbstregulation für die Schreibleistung. Empirisch wurde diese Bedeutung anhand einer Stichprobe von 82 Psychologiestudierenden untersucht. Die UntersuchungsteilnehmerInnen haben je einen Fragebogen zu allgemeinen und zu spezifischen Schreibstrategien ausgefüllt sowie einen argumentativen Text verfasst. Anhand der Antworten in den Fragebögen wurden zwei Arten von Strategien identifiziert: inhaltsbezogene und ressourcenorientierte Schreibstrategien. Weiterhin wurden die Personen auf Basis ihrer Schreibleistung in 3 Cluster aufgeteilt. Cluster 1: Personen, die mittellange Texte mit sehr vielen Argumenten schreiben; Cluster 2: Personen, die mittellange Texte mit durchschnittlich vielen Argumenten schreiben; und Cluster 3: Personen, die sehr lange Texte mit sehr wenig Argumenten schreiben. Die drei Gruppen wurden in Bezug auf ihre jeweiligen Schreibstrategien mittels Kruskal-Wallis Tests verglichen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der untersuchten Stichprobe Strategien zum selbstregulativen Schreiben – bis auf wenige Ausnahmen – keinen Einfluss auf die Textqualität haben. Die Ergebnisse dieser Studie werden vor dem Hintergrund der im Theorieteil vorgestellten Forschungsliteratur interpretiert und diskutiert.

Literaturverzeichnis

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Studies in writing: Through the models of writing* (Vol. 9). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory* (Vol. 11). Oxford: Oxford Science Publication.
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J. M. (2011). Why Are Some Texts Good and Others Not? Relationship Between Text Quality and Management of the Writing Processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415-428.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 73-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Budde, S. (2010). *Förderung Selbstregulierten Schreiben in der Grundschule*. Dissertation. Gießen.
- Butcher, K. R., & Kintsch, W. (2001). Support of content and rhetorical processes of writing: Effects on the writing process and the written product. *Cognition and Instruction*, 19(3), 277-322.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7(3), 1107-1130.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education*, 63(1), 97-115.
- Ehlich, K. (2000). Schreiben für die Hochschule. In E. Jackobs & D. Knorr (Eds.), *Textproduktion und Medium* (Vol. 4, pp. 1 - 18). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Glaser, C. (2004). *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. Dissertation, Potsdam.
- Glaser, C., Keßler, C., Palm, D., & Brunstein, J. C. (2010). Improving fourth graders' self-regulated writing skills: Specialized and shared effects of process-oriented and outcome - Related self-regulation procedures on students' task performance, strategy use, and self-evaluation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 177-190.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components Analysis of Cognitive Strategy Instruction: Effects on Learning Disabled Students' Compositions and Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.

- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). New York: Guilford Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (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.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement Goal Orientations and Self-Regulation in Writing: An Integrative Perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 51-69. doi: 10.1037/a0013200
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition, 15*(3), 256-266.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional Overload and Writing Performance: Effects of Rough Draft and Outline Strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14*(2), 355-365.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford: University Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. S. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.
- Keßler, C. (2010). *Förderung von Revisionsfertigkeiten bei Sechstklässlern: Prüfung der Effektivität und Wirkmechanismen eines selbstregulatorischen Schreibtrainings anhand leistungsbezogener, strategienaher und subjektiver Maße der Schreibkompetenz*. Gießen.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., & Schabmann, A. (2007). *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student Writing in Higher Education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-172.
- Levy, C. M., & Marek, P. (1999). Testing components of Kellogg's multicomponent model of working memory in writing: The role of the phonological loop. In M. Torrance & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing*.

- Processing capacity and working memory in text production* (pp. 25-41). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Marcus, M. (1988). *Self-regulation in expository writing*. Unpublished doctoral dissertation.
- McCutchen, D., Francis, M., & Kerr, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 667-676.
- McCuthen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Writing research*. New York: The Guilford Press.
- Pintrich, P. R., Smith, A. F. D., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*: The University of Michigan.
- Proske, A. (2006). *Entwicklung und Evaluation computerbasierter Trainingsaufgaben für das wissenschaftliche Schreiben*. Dissertation. Dresden.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard Business Press.
- Wallance, D. L., & Hayes, J. R. (1991). Redefining revision for freshman. *Research in the teaching of english, 25*, 54-66.
- Wild, K. P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15*, 185 - 200.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73-101.

Anhang 1. Items und Skalen – Faktorenanalyse 1.Ordnung

	Skala	Item:	F1	F2	Alpha	IT
Planen	Inhaltliche Vorbereitung	Bei der Vorbereitung eines Referates oder einer Seminararbeit überlege ich mir, welche Aspekte des Themas für meine Arbeit interessant sein können, noch bevor ich die Fachliteratur gelesen habe.	,707		,675	,417
		Ich schreibe meine Seminararbeit erst dann, wenn ich das Gefühl habe, dass ich mich mit dem Thema gut auskenne.	,849			,559
		Bevor ich zu schreiben anfangen, organisiere ich die von mir gefundene Literatur in Themenbereiche.	,760			,495
	Zeitplan beachten	Bevor ich mit dem Schreiben anfangen, mache ich mir einen Zeitplan.		,801	,843	,627
		Wenn ich eine Seminararbeit schreibe, halte ich mich an einen Zeitplan.		,906		,771
		Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Schreiben vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.		,898		,734

	Skala	Item:	F1	F2	Alpha	IT
Überprüfen	Feedback durch andere	Wenn ich alleine eine schriftliche Arbeit schreiben muss, bespreche ich mein Konzept mit StudienkollegInnen.	,874		,680	,579
		Bevor ich meine Arbeit abgebe, lasse ich meinen Text Korrektur lesen.	,617	-,406		,344
		Beim Schreiben von Referaten und Seminararbeiten hole ich mir Feedback von KollegInnen.	,900			,641
	Selbstüberprüfen	Während des Schreibens von einer Seminararbeit lese ich den Text oft durch und verändere ihn bei Bedarf.		,814	,575	,408
		Das, was ich schreibe, prüfe ich auch kritisch.		,797		,408

	Skala	Item:	F1	F2	F3	Alpha	IT
Überwachen	Thema überwachen	Während ich einen Text schreibe, behalte ich den Überblick über das bisher Geschriebene.			,767	,427	,272
		In meinen Seminararbeiten bemühe ich mich immer eng am Thema zu schreiben.			,822		,272
	Ablenkefreie Lernumgebung	Ich gestalte meine Umgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen oder Schreiben abgelenkt werde.	,866			,737	,589
		Wenn ich lerne oder schreibe, Sorge ich dafür, dass ich in Ruhe arbeiten kann.	,895				,589
Regeln beachten	Zitierregeln finden in meinen Seminararbeiten Berücksichtigung.		,903			,725	,574
	Es ist mir wichtig, dass meine Seminararbeit allen wissenschaftlichen Kriterien entspricht.		,867				,574

	Skala:	Item:	F1	F2	Alpha	IT
	Aufmerksamkeit	Ich finde es mühsam Seminararbeiten zu schreiben.	,661		,671	,367
		Ich ertappe mich beim Schreiben, dass ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin.	,802			,482
		Wenn ich schreibe, bin ich leicht ablenkbar.	,877			,629

Anhang 2. Items und Skalen – Faktorenanalyse 2.Ordnung

Skala 2.Ordnung	Skala 1. Ordnung	Items:	F1	F2	
Ressourcen-orientierte Strategien	ablenkfreie Lernumgebung	Ich habe meine Umgebung so gestaltet, dass ich möglichst wenig vom Schreiben abgelenkt wurde.	.641		
		Ich habe dafür gesorgt, dass ich in Ruhe schreiben kann.			
	Zeitplan beachten	Bevor ich mit dem Schreiben angefangen habe, habe ich mir einen Zeitplan gemacht.	.784		
		Ich habe meinen Zeitplan tatsächlich eingehalten.			
Ablenkbarkeit		Ich habe mich immer bemüht, das vorgenommene Pensum an Schreiben zu schaffen.	.667		
		Ich finde es mühsam Seminararbeiten zu schreiben.			
		Ich ertappe mich beim Schreiben, dass ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin. Wenn ich schreibe, bin ich leicht ablenkbar.			
Inhalts-orientierte Strategien	Selbstüberprüfen	Während des Schreibens dieser Aufgabe habe ich den Text oft durchgelesen und ihn bei Bedarf geändert.		.828	
		Das, was ich geschrieben habe, habe ich auch kritisch geprüft.			
	Inhaltliche Vorbereitung	Ich habe mir überlegt, welche Aspekte des Themas für meine Arbeit interessant sein könnten, noch bevor ich die Fachliteratur gelesen habe.			.588
		Ich habe mit dem Schreiben erst dann angefangen, als ich das Gefühl hatte mich mit dem Thema gut auszukennen. Bevor ich zu schreiben angefangen habe, habe ich die von mir gefundene Literatur in Themenbereiche organisiert.			
Thema Überwachen		Während des Schreibens, habe ich einen Überblick über das bisher Geschriebene immer behalten. In meiner Arbeit habe ich mich immer bemüht, eng am Thema zu schreiben.		.744	

Anhang 3. Laden zu objektiver Beurteilung der Texte

Kodierleitfaden

zur Beurteilung der Texte zum Thema: „Begründen Sie die finanzielle Förderung des CBM!“

Allgemeine Hinweise zum Kodieren:

- Es bestehen zwei Hauptgruppen von Kriterien: Inhalt des Textes und Struktur des Textes.
- Es ist möglich ein und den gleiche Textstelle zu beiden Hauptkriteriengruppen zu kodieren.
- Bei Unklarheiten während des Kodierens soll ein Kommentar hinzugefügt werden.

Inhalt des Textes:

Anhand der Kriterien in Tabelle XXX müssen die Argumente in jedem Text kodiert werden. Allgemein ist es zu beachten, dass nur sinnhafte, verständliche Textteile kodiert werden sollen, und dass einen Textteil nicht gleichzeitig unter unterschiedliche Argumente kodieren werden darf. D. h. es ist möglich in einem Satz mehrere Argumente zu markieren, wenn diese gut voneinander zu trennen sind. In jedem Text darf jeder Code nur eine Mal markiert werden, auch wenn das gleiche Argument zwei Mal in den Text vorkommt.

Beim Kodieren der Argumente ist es immer zu beachten, ob dieser nur vorhanden und nicht ausführlich argumentiert sind(nur erwähnt) oder vorhanden und gut argumentiert sind. Vorhanden und gut argumentiert sind Argumente, die entweder erklären, warum die betreffende Fähigkeiten oder Nutzen relevant sind, oder auf welche Art und weise diese zur Nutzen der Studenten oder der Universität beitragen. Als vorhanden und argumentiert werden auch Argumente kodiert, die anhand wissenschaftliche Ergebnisse begründet sind.

Argument:	Kodiermöglichkeiten:	Beispiele:
Orientierung im Studium	vorhanden, nicht argumentiert	„die Orientierung im Studium“ „relevante Information leicht zugänglich gemacht werden“ „Hilfe bei den üblichen Start- und Orientierungsschwierigkeiten.“
	vorhanden und gut argumentiert	„Durch diese Erfahrungen können die Anfänger sehen, dass sie nicht alleine sind und jeder Studienanfänger sich mit denselben Problemen auseinandersetzt.“ „Besonders herauszustellen ist die Tatsache, dass den Studienanfängern im CBM viel Organisatorische Dinge erklärt werden können. Zum Beispiel wie die Seminar- oder Prüfungsanmeldung funktioniert,

		<p>oder wie man sich Bücher entlehnt. Man erfährt wie man die offiziellen Informationsquellen nutzt um gültige Informationen zu seinen Fragen zu erhalten.“</p> <p>” So können sich am Anfang viele organisatorische Fragen klären, für deren Beantwortung die StudienanfängerInnen viel Zeit und Erfahrung bräuchten.“</p>
Fähigkeiten und Kompetenzen	vorhanden nicht argumentiert	<p>„Grundkompetenzen werden vermittelt“ „grundlegende allgemeine Fähigkeiten, die für ein Studium erforderlich sind“</p>
	anhand von Beispiel/en erklärt	<p>„Teamarbeit“, „Wissensmanagement“, „Zeitmanagement“ „Literaturrecherche“</p>
	vorhanden und argumentiert	<p>„Wenn die Studienanfänger/innen von Beginn an wissen, wie sie effektiv und effizient arbeiten und lernen, sollte sich dementsprechend auch die Studiendauer verkürzen oder zumindest nicht eklatant verlängern, was wiederum eine extreme Kostenersparnis für die Universität Wien darstellt“</p>
Kontakte knüpfen	vorhanden, nicht argumentiert	<p>„die Chance, im direkten Kontakt mit anderen Studierenden zu treten.“ „die ersten Kontakte zu Studienkollegen sammeln“</p>
	vorhanden und gut argumentiert	<p>„untereinander gleich anfangs Kontakt zu anderen Studenten herzustellen, was wiederum dazu beiträgt, eine kleine Community zu bilden und die Motivation zu steigern.“ „Die Übungsgruppe kann erste Kontakte ermöglichen und erleichtert unter dem sozialen Aspekt den Einstieg in das Psychologiestudium erheblich.“</p>
Verbesserung der Betreuungssituation	vorhanden, nicht argumentiert	<p>„das Sekretariat wird erheblich entlastet“</p>

		„Verbesserung der Betreuungssituation „ „Entlastung für verschiedene Organe an der Universität“
	vorhanden und gut argumentiert	„Im Hinblick auf die Studienabbruchsquote und die durchschnittliche Studiendauer ist eine angemessene Betreuung unerlässlich, um ein effizientes Studieren ermöglichen zu können.“ „ ... CBM umgeht dieses Problem indem es fortgeschrittene Studierende im Rahmen eines Proseminars einbindet“
Optimierung der Qualität der Lehre	vorhanden, nicht argumentiert	„Lehrpersonal entlastet“
	vorhanden und gut argumentiert	„Minimierung von sich wiederholenden Orientierungsfragen innerhalb von Lehrveranstaltungen die Qualität der Lehrveranstaltung optimieren lässt.“ „werden die Lehrkräfte entlastet und die Flut an organisatorischen Fragen verringert.“
Praktische Erfahrungen für die Mentoren	vorhanden, nicht argumentiert	„höhersemestrigen Studierenden die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation als Mentoren als auch berufsspezifische praktische Anwendungsfelder geboten.“
	vorhanden und gut argumentiert	„Auch die fortgeschritten Studierenden profitieren in dem Sinn davon, dass sie das im Bildungsseminar vermittelte theoretische Wissen praktisch in einer Realsituation umsetzen können und sie damit wertvolle Erfahrung u. a in Bereichen wie Wissensvermittlung, Feedback geben, effiziente Unterrichtsgestaltung erwerben.“
Berufsbild (Mentees und Mentoren)	vorhanden, nicht argumentiert	„Konkret soll einen reflektierten Umgang mit dem Berufsbild und den eigenen Fähigkeiten im Rahmen von Kleingruppen (maximal zwölf Personen) hingearbeitet werden.“
	vorhanden und gut argumentiert	„Einige Studien berichten sogar von einem Zusammenhang von einer Unterstützung durch Mentoren

		und einer qualitativ volleren Berufswahl nach Abschluss des Studiums.“
Andere Argumente	vorhanden, nicht argumentiert	„das Geben von Feedback“ „weniger Durchfallquote bei Prüfungen“, „geringere Drop out-Rate“ , „Ruf der Universität zu gute komm“
	vorhanden und gut argumentiert	„ ... All dies ist verbunden mit Zeit und Kosten und um diese zu senken und Studierenden es so einfach wie möglich zu gestalten, ihr Studium abzuschließen, sind Projekte wie das CBM unabdingbar.“ „CBM wird in diesen folgenden Semestern wichtiger als je zuvor sein, da die StudentInnen aufgrund der öffentlich geführten Bachelor-Debatte vermutlich mit mehr Zweifeln und Ängsten in das Studium gehen werden als jene, welche noch in den alten Studienplan eintraten“

Tab. XXX . Inhaltliche Argumente

Zusätzlich wird in jedem Text kodiert, welche Personengruppen die genannten Argumente betreffen. Auch wenn mehrere Argumente eine Personengruppe betreffen wird das nur ein Mal kodiert.

	Beispiele:
Mentees	Studienanfänger, Mentees
Mentoren	Vorgeschrittene Studierende, Mentoren
Universität	Universität, Universitätspersonal, SCC

Um den Bereich „Inhalt“ ausreichend zu erfassen, sind auch folgende Aspekte zu kodieren:

	Beispiele:
Bezug auf Finanzielles	„finanzielle Förderung“, „Aus finanzieller Sicht rentiert sich dieses Seminar ...“, „kostensparend“
Gegenargument	„Natürlich kann es Befürchtungen geben. Könnte durch den Einbau von persönlichen Erfahrungen Information an die Erstsemestrigen herangetragen werden, die nicht verbreitet werden darf“ „Ein Nachteil beim CBM könnte sich demnach darin ergeben, dass Studenten, die keine Bereitschaft zur Selbstreflexion und Öffnung haben, diese Form des „Lehrens“ nicht zu schätzen wissen, nicht mitarbeiten wollen und womöglich auch die ganze Gruppe stören oder an einer produktiven Arbeit hindern“
Falsche Vorstellung von CBM	„sie können ihre ersten Prüfungen gleich positiv absolvieren“,

Struktur des Textes

Die Struktur des Textes wurde anhand von den Kriterien in Tabelle ... erhoben. Markiert wird die betreffende Stelle im Text. Wenn es nicht selbsterklärend ist, warum die ausgewählte Stelle markiert ist, soll einen Kommentar hinzugefügt werden.

		Beispiele:
Einleitung	vorhanden	„Dieses Semester durfte ich am „Cascaded Blended Mentoring“ Projekt an der Fakultät für Psychologie teilnehmen“
	vorhanden und thematisch gut passend	„CBM ist eine kostengünstige Möglichkeit den Studienanfänger einen sehr guten Einstieg in das Psychologiestudium zu ermöglichen.“ „CBM ist für das Psychologiestudium aus mehreren Gründen wichtig.“
Schlusssatz	vorhanden	„So sehe ich das Konzept von Cascaded Blended Mentoring.“ „Würde das CBM nicht angeboten werden, so müsste man zumindest ein Projekt dieser Art auf freiwilliger Ebene anbieten, damit die Erstsemester in jedem Fall einen Ansprechpartner haben.“
	vorhanden und thematisch gut passend	„CBM bietet eine sehr kostengünstige Möglichkeit neue StudentInnen intensiv zu betreuen und dabei auch Personalressourcen zu entlasten. CBM ist eine Win-Win-Solution für alle Beteiligten – Uni Wien – Mentoren – Mentees.“
Ist der logische Textaufbau verletzt?		Wenn ein Argument zwei Mal an unterschiedliche Stellen erwähnt ist.
Ist die optische Gliederung des Textes verletzt oder stimmt es mit der logischen Gliederung nicht?		Einleitung, Satzsatz oder ein neues Thema sind optisch nicht von den anderen Text getrennt
Sind gut erkennbare Hypothesen vorhanden?		
Gibt es Widersprüche im Text?		
Gibt es unklare Satzbau oder unklare Logik im Text?		

Anhang 4. Leitfaden zu Bewertung der Texte

Leitfaden zu Bewertung der Texte

Was ist CBM?

Cascaded Blended Mentoring (CBM) ist ein von der Universität Wien gefördertes Projekt an der Fakultät für Psychologie und soll StudienanfängerInnen den Studieneinstieg erleichtern.

CBM setzt zu Beginn des Studiums an, um StudienanfängerInnen durch ein Mentoring-System mit eLearning-Unterstützung besser zu betreuen. Fortgeschrittene Studierende helfen ihnen in Kleingruppen dabei, Orientierungs- und Strukturwissen zum Studium und metafachliche Kompetenzen aufzubauen. Unterstützt durch FakultätsmitarbeiterInnen werden sie bereits in der Orientierungsphase die Passung zwischen den eigenen Vorstellungen an das Studium und dem tatsächlichen Studium reflektieren.

Es finden 6 Mal im Semester Kleingruppentreffen, in denen diverse Inhalte vermittelt werden und Übungen gemacht werden.

Die Mentoren werden in einem einsemestrigen Proseminar ausgebildet. Als Abschlussarbeit bekamen sie unter anderem auch diese Aufgabe:

Fragestellung:

„Begründen Sie, warum CBM für das Psychologiestudium wichtig ist!
Stellen Sie sich dabei vor, Sie müssen die weitere finanzielle Förderung des Projektes wissenschaftlich begründen. Beachten Sie, dass Ihre Antwort ein vollständiger Text ist und nicht stichpunktartig.“

Bitte bewerte jeden der 78 Texte aufgrund von folgenden Kriterien:

1. Wie gelungen findest du den Text? (allgemeine subjektive Einschätzung)

Der Text ist:

überhaupt nicht gelungen				sehr gut gelungen
1	2	3	4	5

2. Wie gut wurde auf die Fragestellung eingegangen? (bekommt man eine konkrete Antwort auf die Fragestellung)

Auf die Fragestellung wurde:

überhaupt nicht eingegangen				sehr gut eingegangen
1	2	3	4	5

3. Wie gut ist eine inhaltliche Struktur zu erkennen? (Ist der Inhalt logisch zusammenhängend aufgebaut?)

Eine inhaltliche Struktur ist:

überhaupt nicht zu erkennen				sehr gut zu erkennen
1	2	3	4	5

Beispieltexte:

MA04AR 64

- 2.) 5 (den Nutzen vom Projekt elaboriert erklärt, auf finanziellen Nutzen ist auch eingegangen; eine klare Antwort ist gegeben)
- 3.) 5 (roter Faden ist gut erkennbar, die Argumente sind optisch, inhaltlich & sprachlich vernetzt)

ba18nt59

- 2.) 3 (ist auf den Nutzen eingegangen, aber nicht konkret auf die finanzielle Förderung, keine klare Antwort ist zu erkennen)
- 3.) 2 (viele Argumente für CBM erwähnt, aber nicht vernetzt. Nicht ganz schlecht, weil die Themen optisch abgegrenzt sind, aber nicht zielführend vernetzt. Keine übergeordnete Struktur zu erkennen. Der Text baut nicht aufeinander auf.)

EL16AT60

- 2.) 1 (Dieser Text erklärt nur was CBM ist und zitiert Meinungen von anderen Personen, eine konkrete Begründung warum CBM gut ist, ist nicht zu finden.)
- 3.) 1 (dieser Text besteht aus 2 Themen: was ist CBM und „Meinungen“. Die logische Verbindung zwischen diesen beiden Themen ist aber nicht genannt. Innerhalb des 1.Teils ist der Text an sich kohärent, es fehlt aber die klare Beziehung zur Fragestellung. Eine Struktur in Form eines zusammenhängenden Textes ist kaum zu erkennen. Es fehlen auch sprachliche Konnektoren zwischen den Sätzen.)

LEBENS LAUF

von Plamena Savkova Aleksandrova

Persönliche Daten

Name: ALEKSANDROVA Plamena S.
Geburtsdatum: 27.04.1985
Staatsangehörigkeit: Bulgarien

Adresse: Kriehubergasse 16/3/18
1050 Wien
Österreich

E-Mail: plamenaaleksandrova@gmail.com



Ausbildung

10.2004 – dato **Universität Wien**
Studienrichtung: Psychologie
Schwerpunkte: Bildungspsychologie, Evaluation

09.1999 – 05.2004 **Erstes Fremdsprachengymnasium, Varna**

09.1996 - 09.1999 **Mathematisches Gymnasium, Varna**

Berufliche Erfahrung

12.2012 – dato **Referat für Studien- und MaturantInnenberatung**
ÖH Bundesvertretung, Wien
Projektleitung StudierenProberer,
Evaluation der Projekte
Terminkoordination Wien,

07.2011 – 12.2012 **Evaluationsprojekt „Gesunder Kindergarten“,**
Fakultät der Psychologie, Wien
Studentische Mitarbeiterin

09.2008 – 31.12.2011

Referat für Studien- und MaturantInnenberatung
ÖH Bundesvertretung, Wien
Beratung von MaturantInnen

Praktika

10.2010 – 07.2011

PST „Management von Evaluationsprojekten“
Fakultät der Psychologie, Wien
Unterstützung der Evaluation des regionalen
Schulentwicklungsprojektes „WR. HAK“

09.2009 – 12.2009

Cascaded Blended Mentoring (CBM),
Fakultät der Psychologie, Wien
Pflichtpraktikum für das Psychologiestudium

10.2008 - 06.2009

Cascaded Blended Mentoring (CBM),
Fakultät der Psychologie, Wien
Ausbildung und Tätigkeit als Student Mentor

EDV - Kenntnisse

Sehr gute Anwendungskennntnisse in SPSS, MaxQDA, MS Office
Erstellung von online Fragebogen (z.B. Limesurvey, Unipark, ofB)