

# E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung

Cognitive Apprenticeship  
und reflexive Praxis

# **E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung**

Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis

Daniel Spielmann

## Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“

Reihenherausgebende:

**Dr. phil. Gerd Bräuer** hat 13 Jahre in den USA und Kanada gelehrt und 2001 das Schreibzentrum an der PH Freiburg aufgebaut. Seitdem leitet er die berufsbegleitenden Fernstudiengänge „Schreibberatung“ und „Literacy Management“ und begleitet Bildungseinrichtungen beim Aufbau von Schreibzentren und Portfolio-Systemen.



**Dr.in Melanie Brinkschulte** ist zurzeit wissenschaftliche Leiterin des Internationalen Schreibzentrums. Außerdem verwaltet sie die Professur für Fachdidaktik der Deutschen Sprache und Literatur am Seminar für Deutsche Philologie der Georg-August-Universität Göttingen. Sie hat Sprachlehr- und -lernforschung, Germanistik und Pädagogik studiert und ein Lehramtstudium abgeschlossen.



**Dr.in Katrin Girgensohn** leitet das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Viadrina und ist Gründerin und wiss. Leiterin des dortigen Schreibzentrums. Auf das Magisterstudium in Neuerer Deutscher Literatur, Deutsch als Fremdsprache und Spanisch folgten eine Promotion in Kulturwissenschaften und die Habilitation in Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt hochschulbezogene Lehr- und Lernforschung.



**David Kreitz, M.A.**, ist Mitarbeiter in der Schreibwerkstatt der ZQS/Schlüsselkompetenzen an der Leibniz Universität Hannover und freiberuflicher Schreibtrainer für verschiedene Hochschulen und Stiftungen. Nach dem Studium der Soziologie, Amerikanistik und Anglistik hat er sich an der Universität Göttingen und der PH Freiburg zum Schreibdidaktiker weitergebildet. Er ist Mitherausgeber von JoSch – Journal der Schreibberatung.



**Prof. Dr. em. Otto Kruse** hat an der Technischen Universität Berlin promoviert und habilitiert. Er war Professor im Bereich der Psychologie und der Angewandten Linguistik. Er leitete zehn Jahre das Centre for Academic Writing am Departement für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schreibdidaktik, Schreibkulturen, kritisches Denken und digitale Schreibunterstützung.

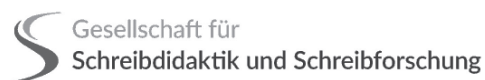


**PD Dr.in Kirsten Schindler** ist Oberstudienrätin im Hochschuldienst und vertritt zurzeit eine Professur für Deutsche Sprache und ihre Didaktik am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie hat an der Universität Bielefeld in Linguistik promoviert und die venia legendi für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.



### Herausgebende Institution

Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.



Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wurde am 21. Januar 2013 in Göttingen als Verein gegründet. Sie fördert die Schreibdidaktik in der höheren Bildung, in Forschung, Praxis, Aus- und Weiterbildung durch Vernetzung und Austausch. Die Gesellschaft versteht sich als Vertretung von Personen, die in Hochschulen, Schulen oder in freier Praxis insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens lehren, beraten, vermitteln und forschen.

Daniel Spielmann

# **E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung**

**Cognitive Apprenticeship und reflexive Praxis**



## Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft

Die Reihe „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ bietet eine Plattform zum wissenschaftlichen Austausch in Schreibdidaktik und Schreibforschung. Die Themenfelder reichen von akademischer Schreibdidaktik und beruflichem Schreiben im Hochschulkontext bis zur Lehrprofessionalisierung als Schnittstellen-Themenfeld. Methodenforschung, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

In „Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft“ können Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften veröffentlicht werden.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv:  
silvertiger, depositphotos

Bestellnummer: 6004550  
ISBN (Print): 978-3-7639-5759-0  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5760-6

Printed in Germany

Die Dissertation trägt den Originaltitel „ePortfolio in der Schreibberaterausbildung – Lehrlingslernen und reflexive Praxis“. Sie wurde an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg vorgelegt. Erstgutachterin war Prof.in Dr.in Ursula Neumann, Zweitgutachter war Prof. Dr. Tade Tramm.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Danksagung

---

Mein aufrichtiger Dank gilt allen, die mich in der Zeit der Anfertigung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Allen voran danke ich meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Ursula Neumann für die Bereitschaft, die Arbeit zu betreuen. Hätte Prof. Neumann mir 2011 nicht die Möglichkeit gegeben, an ihrem Institut tätig zu werden, hätte es die Arbeit nicht gegeben.

Ganz besonderer Dank richtet sich an das Team Stipendienprogramme der Gemeinnützigen Hertie Stiftung für die finanzielle und ideelle Förderung im Rahmen des Horizonte-Stipendienprogrammes. Meine Tätigkeit für dieses Programm war mir eine inspirierende und abwechslungsreiche Ergänzung zu meinem Promotionsvorhaben.

Weiterhin bedanke ich mich bei Dr. Gerd Bräuer, der mich 2011 im Rahmen des Hochschulzertifikats „Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management“ überhaupt erst auf das Thema E-Portfolio aufmerksam gemacht hat. Dr. Dagmar Knorr gebührt Dank für die Gestaltungsfreiheit, die sie mir im team teaching zugestanden hat. Geholfen hat mir außerdem der Austausch mit Prof. Dr. Carmen Heine, die zu einem wichtigen Zeitpunkt für mich da war; auch ihr gebührt daher mein Dank.

Natürlich ist auch den Teilnehmerinnen des in dieser Arbeit beschriebenen Ausbildungsdurchgangs der Schreibberatungsausbildung an der Universität Hamburg zu danken. Ohne ihre Bereitschaft, sich auf Experimentelles und Neues einzulassen und ihr Engagement über das Mindestmaß hinaus wäre das Projekt und damit auch die Arbeit nicht möglich gewesen. Ich hoffe, dass die Teilnehmerinnen ihre Schreibberatungsausbildung in ebenso guter Erinnerung behalten werden wie ich.

Dafür, dass sie mich während meines Erststudiums der Sprachlehrforschung solide ausgebildet und meine Sozialisation im Akademischen an bestimmte Haltungen und Werte geknüpft haben, werde ich Prof. Dr. Willis Edmondson und Prof. Dr. Dr. h.c. Juliane House immer tief verbunden bleiben. Sie haben den Grundstein für meine universitäre Laufbahn gelegt, dabei als Persönlichkeiten bleibenden Eindruck hinterlassen, und ich freue mich immer, wenn ich an mir selbst Denk- und Verhaltensweisen bemerke, die ich als Lehrling von meinen Meistern erlernt habe.

Einen persönlichen Dank richte ich schließlich an meine Eltern, die mich über die Jahre hinweg unterstützt und bestärkt haben, das Vorhaben in die Tat umzusetzen und zu Ende zu bringen. Als Arbeiterkind bin ich ihnen ausgesprochen dankbar dafür, dass sie mir diesen Bildungsverlauf ermöglicht haben.



# Inhalt

---

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	9
<b>Tabellenverzeichnis</b>	10
<b>Vorwort</b>	11
<b>1 Einleitung</b>	13
<b>2 Hintergrund und Ziel der Arbeit</b>	21
2.1 Persönlicher Hintergrund	21
2.2 Institutioneller Hintergrund	24
2.3 Forschungsinteresse	25
2.4 Ziel der Studie	27
<b>3 Theoretische Grundlagen</b>	29
3.1 Grundzüge der Schreibdidaktik	29
3.2 Cognitive Apprenticeship/Lehrlingslernen	47
3.3 Reflexive Praxis	55
3.4 E-Portfolio	71
<b>Empirische Untersuchung des E-Portfolio-Einsatzes in der Schreibberatungsausbildung an der Universität Hamburg</b>	85
<b>4 Forschungsziel und Forschungsfrage</b>	87
4.1 Strategiemodell für den E-Portfolio-Einsatz in der Schreibberatungsausbildung	88
4.2 Qualitative Inhaltsanalyse	114
<b>5 Forschungsergebnisse</b>	127
5.1 Fallbeschreibungen	127
5.2 Schreibberatung als Cognitive Apprenticeship/Lehrlingslernen	177
<b>6 Diskussion: E-Portfolio-Arbeit in der Schreibberatungsausbildung</b>	209
6.1 Gelingensbedingungen aus Sicht der Teilnehmenden	209
6.2 Empfehlungen an Lernbegleitende	219
6.3 Fünf Hypothesen zur E-Portfolio-Arbeit in der Schreibberatungsausbildung	225
6.4 Ausblick	228
<b>Literaturverzeichnis</b>	233
<b>Zusammenfassung</b>	243
<b>Abstract</b>	245





# Abbildungsverzeichnis

---

<b>Abb. 1</b>	Das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes . . . . .	31
<b>Abb. 2</b>	Schreiben als fünfstufiger Prozess . . . . .	35
<b>Abb. 3</b>	Systemisches Kontextmodell für Schreibberatung . . . . .	39
<b>Abb. 4</b>	Schreibkompetenz und Schreibberatung als Faktoren zur Lösung schreibbezogener Probleme . . . . .	45
<b>Abb. 5</b>	Kolb'scher Lernzyklus . . . . .	67
<b>Abb. 6</b>	Ähnlichkeiten zwischen Reflexions- und Schreibprozess . . . . .	70
<b>Abb. 7</b>	Übersicht über das 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung . . . . .	76
<b>Abb. 8</b>	Modell der Medienreichhaltigkeitstheorie . . . . .	108
<b>Abb. 9</b>	Die inhaltlichen Elemente der Portfolio-Arbeit im Verlauf der Ausbildung . . . . .	112
<b>Abb. 10</b>	Scaffolding in der Schreibberatungsausbildung . . . . .	188

## Tabellenverzeichnis

---

<b>Tab. 1</b>	Ebenen der reflexiven Praxis . . . . .	65
<b>Tab. 2</b>	E-Portfolio-Matrix für Schreibberater*innen . . . . .	98
<b>Tab. 3</b>	Strategiemodell E-Portfolio in der Schreibberatungsausbildung . . . . .	113
<b>Tab. 4</b>	4-Felder-Tafel qualitative vs. quantitative Analyse . . . . .	115
<b>Tab. 5</b>	Verteilung der Kommentare in den E-Portfolios der Teilnehmerinnen . . . . .	176

# Vorwort

---

Die in diesem Band veröffentlichte Dissertation von Daniel Spielmann stellt in der Reihe *Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft* zwei Gegenstände vor, die von zunehmender Bedeutung in der noch jungen Schreibwissenschaft sind: E-Portfolios und Schreibberatungsausbildung.

Während die Schreibberatungsausbildung bereits einen zentralen Platz im Diskurs der Schreibwissenschaft einnimmt – ich erinnere an dieser Stelle nur an die Zeitschrift JoSch (Journal der Schreibberatung) – gerät mit dem Thema E-Portfolio in dieser Monografie eine der bislang weniger etablierten Textsorten an Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum in den Blick. Portfolios sind zwar bereits seit den 1990er Jahren in der schulischen Schreibdidaktik und Schulentwicklung im Gebrauch, aber erst seit den 2000er Jahren werden sie auch in der Hochschuldidaktik verwendet.

Die Arbeit von Daniel Spielmann ist meines Wissens nach die erste außerhalb des englischsprachigen Diskurses, die dem besonderen erkenntnistheoretischen und rhetorischen Potenzial des E-Portfolios im Rahmen einer konkreten curricularen Struktur an der Hochschule bzw. Universität nachgeht. Indem der Autor das Portfolio als Mittel und Medium reflexiver Praxis (Donald Schön) verortet, leistet er nicht nur einen praktischen, sondern auch einen theoretischen Beitrag zur Rolle von Schreibarten – hier des reflexiven Schreibens – und von konkreten Textsorten für die schreib- und hochschuldidaktische Gestaltung rhetorischer Situationen im Spannungsfeld von Studium und Lehre: Im vorliegenden Fall geht es um die Kommunikation zwischen Teilnehmenden der Schreibberatungsausbildung als *community of learners* und der ausbildenden Person. Mit anderen Worten: Daniel Spielmanns Erkenntnisse zur curricularen Gestaltung reflexiver Praxis mittels E-Portfolio lassen sich auch auf andere Ausbildungszusammenhänge übertragen. Dadurch entsteht ein Mehrwert für diesen Band, der weit über die mit der Buchreihe angezielte Schreibwissenschaft hinausgeht und damit eine breite Leserschaft an Fach- und Hochschulen bzw. Universitäten anspricht. Der vorliegende Band sollte jedoch auch für die angelsächsische Schreibwissenschaft – *composition studies* – mit ihrem ausgeprägten Interesse an Schreibberatung und Schreibzentrumsarbeit interessant sein, da hier bislang weder papierbasierte noch elektronische Portfolios im Fokus des Diskurses um die Ausbildung von studentischen Schreibberater\*innen standen.

Freiburg im Breisgau, im August 2017

Gerd Bräuer



# 1 Einleitung

---

*„To laugh often and much;  
To win the respect of intelligent people [...];  
To earn the appreciation of honest critics and endure the betrayal of false friends  
To appreciate beauty, to find the best in others;  
To leave the world a bit better, whether by [...] a garden patch or a redeemed  
social condition;  
To know even one life has breathed easier because you have lived.  
This is to have succeeded.“*

RALPH WALDO EMERSON

Die vorliegende Arbeit untersucht den Einsatz von E-Portfolios im Rahmen der Ausbildung studentischer Schreibberater\*innen/Peer Tutor\*innen<sup>1</sup> für akademisches Schreiben und lässt sich somit einerseits der im deutschsprachigen Raum noch jungen Disziplin der Schreibdidaktik und Schreibforschung zuordnen und andererseits auch im E-Portfolio-Diskurs verorten. Die Schreibdidaktik erfuhr v.a. im Zuge der Neuordnung des europäischen Hochschulraums und dadurch angeschobene Projekte zunehmende Aufmerksamkeit, sie agiert aber mitunter auf schwierigem Boden. Wie Schulmeister und Merkt (2007) feststellen, geraten die Hochschulen durch die Implementation der konsekutiven Studiengänge unter eine Art des Reformdrucks, welcher „kaum noch Raum für Innovationen lässt“ (Schulmeister & Merkt, 2007, S. 11), da in möglichst kurzer Zeit so viel Inhalt wie möglich vermittelt werden soll. Gottschalk und Hjortshøj (2004) meinen: „With the best intentions, we want to compress years of scholarship into a few weeks of instruction“ (ibid., S. 131). Dass dieses Vorhaben und Vorgehen nicht ohne Konsequenzen für das studentische Lernen bleiben kann, liegt auf der Hand. Dennoch sind inzwischen an vielen Bildungseinrichtungen Schreibzentren und -werkstätten entstanden, und die Disziplin der Schreibdidaktik und Schreibforschung befindet sich derzeit in einer Phase der Konsolidierung, Institutionalisierung und Professionalisierung, für die neben der wach-

---

<sup>1</sup> Da die Arbeit im schreibdidaktischen Kontext zu sehen ist, verwende ich im Folgenden die Begriffe „Schreibberater\*in“ und „Peer Tutor\*in“ synonym. Des Weiteren bemühe ich mich um eine gendergerechte Sprache und meide daher das generische Maskulinum weitgehend. Wo dieses Bemühen zu allzu leserunfreundlichen Konstruktionen führen würde, verwende ich weibliche und männliche Formen abwechselnd. Bei der Auseinandersetzung mit dem in der Arbeit beschriebenen Projekt verwende ich das generische Femininum, da alle von mir begleiteten Teilnehmerinnen weiblich sind.

senden Zahl schreibdidaktischer Einrichtungen im deutschsprachigen Raum v. a. auch die Gründung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.<sup>2</sup> im Januar 2013 sichtbare Zeichen sind. Als überregionaler Verband bringt dieser Verein die Akteure des Handlungsfeldes zusammen. Diese Entwicklung ist notwendig, denn:

*„Despite the importance of the ‚Seminararbeit‘ in particular, and of students‘ academic writing in general, little guidance and professional aid has in the past been offered to help students acquire and improve their academic writing skills. Indeed, writing problems often do not become manifest until students begin working on their M.A. thesis.“*  
(Gruber & Rheindorf, 2007, S. 84)

Textsorten, die derart weitgehend institutionalisiert sind wie die in diesem Zitat genannten, stehen außerdem immer im Spannungsfeld zwischen dem sich als Studierende in der eigenen akademischen Disziplin Akklimatisieren einerseits (was Findungs- und Lernprozesse impliziert) und dem Hang von Bildungseinrichtungen zu Bewertung und Benotung andererseits (was Lernenden die Anpassung an geltende Normen abverlangt). Die genannten Texte sollen also akademischer Beitrag und Leistungsnachweis zugleich sein (vgl. *ibid.*) – eine doppelte Problematik, die die Notwendigkeit schreibdidaktischer Unterstützung untermauert und ein Überdenken des Stellenwertes sinnvoll erscheinen lässt, den Bildungsinstitutionen dem Schreiben insgesamt beimessen. Auf der einen Seite finden sich Stimmen wie die von Carter (2007, S. 409), der die Universität angesichts ihrer Fixiertheit auf Leistungsmessung sehr deutlich als „language-poor educational environment“ kritisiert; solche Kritik richtet sich in erster Linie auf die Vernachlässigung der kommunikativen Funktion des akademischen Schreibens – eine Position, die von Studierenden geteilt werden wird, die nicht wissen, für wen sie ihre Texte eigentlich schreiben, abgesehen von der Lehrperson, die das Geschriebene letztlich nur liest, um ihm eine Note zuzuordnen zu können.

Auf der anderen Seite stehen jene, die im Lichte weitreichender Veränderungen im persönlichen und gesellschaftlichen Bereich durch Computer, Internet und die anhaltende Digitalisierung von Bildungsumgebungen die Bedeutung des Schreibens betonen: „Schreiben war nie wichtiger als in der sich aktuell etablierenden Wissensgesellschaft“ (Grieshammer, Liebetanz, Peters & Zegenhagen, 2012, S. VII). Im Rahmen meines Promotionsprojektes war es mir ein Anliegen, den Studierenden ein fruchtbares Feld für den schriftlichen und mündlichen Austausch über das Schreiben bereitzustellen und die eben genannte Bedeutung des Schreibens praktisch erlebbar zu machen.

Insgesamt wächst die Sensibilität dafür, dass Schreiben mehr vermag, als nur die aus der mündlichen Sprache bekannten Muster zu fixieren, dass es beim Schreiben um mehr geht als nur um Grammatik und Rechtschreibung: Schreiben ist ein Wert an und für sich; insbesondere die Universität erachtet Schrift in erster Linie nicht als

---

2 [www.schreibdidaktik.de](http://www.schreibdidaktik.de)

standardisiertes Kommunikationssystem, sondern als wesentliches Werkzeug für das Lernen (vgl. Weigle, 2008) und für die Genese neuen Wissens. Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen ist Teil der Initiation in die Welt der Wissenschaft. Für das autonome und lebenslange Lernen sind schriftsprachliche Fähigkeiten ein *sine qua non*. Kruse (2010b) meint, Lesen und Schreiben mache Studierende „tendenziell selbständig“ und erlaube es ihnen, „an Diskussionen anzuschließen, die in (i)hrem Fach geführt werden“ (ibid., S. 9). Diese Sicht ist Ausdruck eines grundlegenden Wandels in der Betrachtung des akademischen Schreibens: Stand vor etwa zwanzig Jahren noch der Text selbst als Produkt im Zentrum der Aufmerksamkeit, so nehmen diesen zentralen Platz inzwischen oft die Schreibenden selbst ein und v. a. auch der Prozess, in dessen Verlauf ein Text entsteht. Auch die Interaktion zwischen Autor\*in und Leser\*in – vermittelt durch den Text – erhält inzwischen mehr Beachtung; das Schreiben wird insgesamt stärker im Kontext seiner sozialen und fachlichen Gebundenheit gesehen (Schmied, 2011).

Was das Ziel eines Anschlusses an eine Diskursgemeinschaft angeht, bescheinigen Spannagel & Schimpf (2009), die sich mit dem „Lernen im digitalen Zeitalter“ auseinandersetzen, Web 2.0-Umgebungen einen im Vergleich zu rein analogen Lernszenarien höheren Aktivitätsgrad, durch den „die Durchführung von Prozessen angeregt, gefördert und unterstützt werden“ (ibid., S. 14) könne. Diese Aussicht macht digitale Werkzeuge wie das E-Portfolio auch für die Schreibberatungsausbildung interessant, in der es neben Schreib- und Beratungsprozessen v. a. auch um die Prozesse geht, die aus am Schreiben interessierten Studierenden kompetent Beratende machen.

Im europäischen Kontext steht die Portfolio-Idee ab 1991 im engen Zusammenhang mit der Entwicklung des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ durch den Europarat, in deren Zug auch das Europäische Sprachenportfolio erarbeitet wurde. Ziel dieser Initiativen ist u. a. die Förderung von Mehrsprachigkeit und Mobilität der Bürger\*innen Europas.<sup>3</sup> Obwohl zur nachhaltigen Erreichung dieser Ziele seitdem weitere Konzepte wie das lebenslange Lernen oder die kompetenzorientierte Lehre politisch gefördert wurden und die zunehmende Digitalisierung die Verbreitung eigentlich begünstigt, bleibt die Reichweite von E-Portfolios bis zum heutigen Tage aufgrund technischer Hürden, mangelnder Interaktionsprozesse auf institutioneller Ebene sowie unzureichender curricularer und didaktischer Reformen dennoch gering (Baumgartner & Bauer, 2013). Wo diese Konzepte Anwendung finden, stehen sie meist im Zusammenhang mit einem Kompetenzbegriff, der Kompetenz nicht als passives Wissen, sondern als „knowledge-in-use“ versteht und daher postuliert, dass der Nachweis von Kompetenz entweder eines Produktes oder einer Performanz bedarf – also einer Sache, die die lernende Person herstellt oder einer bestimmten Handlung, die sie ausführt (Strivens et al., o. J.), etwa die Gestaltung einer Schreibberatungssitzung. E-Portfolios können nun dazu genutzt werden, die-

---

3 Aktuelle Informationen hierzu finden sich auf den Seiten des Europarats: [www.coe.int/en/web/portfolio](http://www.coe.int/en/web/portfolio) (Zugriff: 13.06.2016).



ses „knowledge-in-use“ zu konservieren. Sinn und Zweck der E-Portfolio-Arbeit ist es dabei, „to create a sense of personal ownership over one's accomplishments, because ownership engenders feelings of pride, responsibility, and dedication“ (Paris & Ayres, 1994). Durch entsprechende didaktische Reformen sollte es möglich sein, diese Effekte für das Lernen nutzbar zu machen. In der Terminologie von Vosniadou (1994) lassen sich E-Portfolios als explorative Lernumgebungen verstehen, die es Studierenden ermöglichen, sich eingehender mit Sachverhalten zu befassen, mit denen sie auf einer oberflächlichen Art bereits vertraut sind – eine Auseinandersetzung, in deren Rahmen tieferes Verständnis und umfassendere Einsicht erreicht werden können (vgl. *ibid.*, S. 13). Als Beispielszenario für vernetztes Lernen (Siebert, 2007) sensibilisiert E-Portfolio-Arbeit außerdem für die Existenz unterschiedlicher Perspektiven und Sichtweisen und bietet sich damit auch in Schreibzentren vor dem Hintergrund des in Girgensohn (2012) charakterisierten Selbstverständnisses dieser Einrichtungen als Untersuchungsgegenstand an. Die vorliegende Arbeit fragt, inwiefern das reflexive Schreiben im E-Portfolio – also die schriftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem eigenen Lernen – die professionelle Entwicklung werdender Schreibberater\*innen unterstützen kann; Antworten auf diese Frage werde ich aus der Forschungsliteratur herausarbeiten sowie durch die forschende Begleitung eines E-Portfolio-Projektes im Rahmen der Schreibberatungsausbildung generieren.

Mit der Einrichtung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit<sup>4</sup> im Jahr 2011 schloss sich die Universität Hamburg der oben dargestellten Entwicklung zu mehr schreibdidaktischer Unterstützung für Studierende an. Auch an der Universität Hamburg werden seitdem studentische Schreibberater\*innen ausgebildet. Im Rahmen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit geschah dies 2011 bis 2013 in einer sich über zwei Semester erstreckenden Lernveranstaltung mit dem Titel „Peer Feedback. Kommentieren und reflexive Praxis“. Die Veranstaltung, die die theoretischen und praktischen Grundlagen für das Erkennen sprachlicher und akademischer Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit studentischen Texten legt, führt die Teilnehmer\*innen Schritt für Schritt an die praktische Auseinandersetzung mit schreibenden Ratsuchenden und ihren Texten heran; aus am Schreiben interessierten Studierenden wollen selbstbewusst und kompetent Beratende werden – ein Vorhaben, dessen Umsetzung Lernprozesse unterschiedlicher Art voraussetzt. Dabei führen die Studierenden ein veranstaltungsbegleitendes E-Portfolio, in dem sie ihre Lern- und Beratungserfahrungen festhalten sollen.

Ich möchte in meiner Arbeit die Möglichkeiten untersuchen, die eine Implementation von E-Portfolios für die Ausbildung studentischer Schreibberater\*innen bietet.

---

4 Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit war von Juni 2011 bis Dezember 2016 aktiv. Ihre ursprüngliche Anbindung hatte sie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Sie richtete sich jedoch an interessierte Studierende aller Fakultäten und unterstützte sie dabei, ihre Sprache(n) für das akademische Schreiben nutzbringend einzusetzen. Zugleich wurden dabei die Kompetenzen der Studierenden in der Wissenschaftssprache Deutsch gefördert. Mehr Informationen gibt es auf der Website der Schreibwerkstatt unter: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp05> (Zugriff: 20.07.2017).

Auch eventuelle Fallstricke dürfen dabei nicht außer Acht gelassen werden. Welchen Beitrag kann E-Portfolio-Arbeit zur Entwicklung der Ausbildung studentischer Schreibberater\*innen leisten, wie schätzen die Studierenden diesen Beitrag ein, und welche Erfahrungen sammeln sie mit dem E-Portfolio als Instrument der reflexiven Praxis? Ziel der Arbeit ist es, aus der Begleitung der praktischen E-Portfolio-Arbeit Erkenntnisse abzuleiten, die Impulse für die Gestaltung der Schreibberatungsausbildung und die im deutschsprachigen Raum noch junge und wachsende Disziplin der universitären Schreibdidaktik liefern können. Trotz des institutionellen Kontextes, in dem diese Arbeit entstanden ist, untersuche ich in meiner Dissertation nicht Aspekte der Mehrsprachigkeit in Schreibberatungsausbildung und E-Portfolio-Arbeit, obgleich sich die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit diesem Themenfeld sehr verpflichtet sieht.

Die Motivation für die Erprobung des E-Portfolios im Rahmen der Ausbildung speist sich aus bildungstheoretischen, institutionellen und didaktischen Überlegungen. Bildungstheoretisch ist das Konzept des lebenslangen Lernens zu nennen, das seit einigen Jahren zunehmend (auch von politischer Seite) Beachtung findet und durch das selbstbestimmtes und informelles Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Der schnelle Wandel auf dem Gebiet der Lehr- und Lerntechnologie bietet Lernenden und Lehrenden eine Vielzahl neuer Lernmöglichkeiten, verlangt ihnen aber auch Kompetenzen ab, um zwischen diesen Möglichkeiten navigieren und die zur Verfügung stehenden Werkzeuge kompetent nutzen zu können. Für Studierende, denen es an informationstechnischer Grundbildung mangelt, kann das E-Portfolio als „walled garden“ ein Ort sein, an dem sie die Lernmöglichkeiten des digitalen Raumes erproben können.

Auf institutioneller Ebene verlangen die genannten Entwicklungen – vor allem auch die Maßnahmen zur Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes – eine neue Lehr-/Lernkultur. Ein Teil meiner Untersuchung soll daher der Frage gewidmet sein, welchen Beitrag das E-Portfolio in den Augen Studierender hierzu leisten kann. In diesem Zusammenhang schlage ich die Auffassung der Schreibberatungsausbildung als Beispiel für Cognitive Apprenticeship/Lehrlingslernen vor.

Auf der Ebene der Didaktik schließlich lässt sich feststellen, dass in Lehr-/Lern-Settings die reine Wissensvermittlung inzwischen hinter der Kompetenz- und Handlungsorientierung zurücktritt; dies gilt für die Ausbildung studentischer Schreibberater\*innen in besonderem Maße, schließlich ist es deren Ziel, die Teilnehmer\*innen schreibberaterisch handlungsfähig zu machen. Die Chancen auf eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung stehen für die Lernenden in diesem Kontext gut, denn die Kompetenzentwicklung „setzt Eigenverantwortung und Selbstorganisation, Lernen in realen Herausforderungssituationen sowie die Anwendung und Bewährung in der eigenen Lebenswelt voraus“ (Erpenbeck und Sauter, 2016, S. 2). In der Schreibberatungsausbildung sind diese Bedingungen gegeben. Sollen Lehr-/Lern-Settings auf diese Gegebenheiten ausgerichtet werden, sind andere didaktische Mittel nötig als in der traditionellen Lehre. Das E-Portfolio orientiert sich am Sub-

jekt, fördert aber zugleich die Herausbildung einer Community of Practice. Als Instrument der reflexiven Praxis interessiert es in erster Linie als Prozess und nur sekundär als Produkt und steht dem Schreiben dadurch konzeptionell nahe.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Kapitel 2 gibt einen Überblick über meinen persönlichen und den institutionellen Hintergrund der Arbeit. Anschließend nenne ich Forschungsinteresse und Ziel der Untersuchung. Daran wird deutlich, dass mein individuelles Erkenntnisinteresse Entwicklungen einerseits im Bereich der Lehr-/Lerntechnologie und andererseits auf dem Gebiet der Schreibzentrumsarbeit widerspiegelt und die Arbeit einen Versuch darstellt, diese beiden Bereiche zusammenzuführen.

Kapitel 3 stellt die theoretischen Grundlagen der Arbeit vor, die auf vier Säulen ruhen: Erstens werden in Kapitel 3.1 die Grundzüge der Schreibdidaktik umrissen, die nicht ohne eine Klärung meiner Auffassung vom Schreibprozess auskommt, bietet dieser Prozess doch schließlich die Schnittstellen für schreibdidaktisches Handeln. In einem zweiten Schritt gehe ich dann auf die Schreibberatung an sich ein und fokussiere dabei die Beratung von Studierenden für Studierende, also das Peer Tutoring, für das die Schreibberaterinnen, die ich im Zuge meines Promotionsprojektes durch ihre Ausbildung begleitet habe, ausgebildet wurden.

Kapitel 3.2 führt das Konzept des Lehrlingslernens ein. Es wird gezeigt, warum es im Kontext der Schreibberatungsausbildung eine aufschlussreiche Schablone zum Verständnis des Geschehens sein kann. Ich stelle methodische und inhaltliche Aspekte des Konzepts vor und erinnere an einen Ansatz zur verfahrensorientierten Schreibförderung, der unter Schreibdidaktiker\*innen bereits bekannt ist und der sich ebenfalls der Prinzipien des Lehrlingslernens bedient.

Kapitel 3.3 geht auf die reflexive Praxis als Katalysator studentischen Lernens ein. Es werden pädagogische Perspektiven und unterschiedliche Arten der Reflexion erläutert und die reflexive Praxis anschließend mit dem erfahrungsbasierten Lernen als hochschuldidaktischem Konzept verknüpft.

Die vierte theoretische Säule schließlich ist der E-Portfolio-Diskurs (Kapitel 3.4). Nach der Bestimmung des Begriffs entnehme ich der Literatur E-Portfolio-Typen, -Prozesse und erfolgskritische Faktoren und arbeite die Bedeutung des Aspekts des Digitalen heraus.

Kapitel 4 im empirischen Teil der Arbeit widmet sich der Untersuchung des E-Portfolio-Einsatzes in der Schreibberatungsausbildung an der Universität Hamburg. Ich stelle ein Strategiemodell für den E-Portfolio-Einsatz in der Ausbildung vor und stelle dessen Komponenten dar: Implementierungsrahmen; Motivation, Zweck, Ziel; Didaktik und Lernkultur; Haltung und Kompetenzen des Lernbegleiters; Lernziel und Software. Die Orientierung des Projektes an einem Strategiemodell schafft Klarheit über die organisatorischen Rahmenbedingungen der Implementierung, stellt die Rückbindung an theoretische Erkenntnisse sicher und bietet Anschlussstellen für nachfolgende Projekte.

In Kapitel 4.2 stelle ich Methodenwahl sowie Forschungsdesign vor und zeichne die von mir abgearbeiteten Schritte von der Datenerhebung und -analyse über Kategorienbildung bis hin zur Erstellung von Fallzusammenfassungen nach.

Die Forschungsergebnisse in Kapitel 5 werden in zwei Schritten dargestellt: Zuerst trage ich die Erfahrungen, die die Schreibberaterinnen im Verlauf ihrer Ausbildung mit dem E-Portfolio gemacht haben, in Form von Fallbeschreibungen zusammen (Kapitel 5.1). An ihnen wird erkennbar, dass sich die Teilnehmerinnen mitunter stark in ihren Haltungen, Herangehensweisen und Einschätzungen unterscheiden; *die eine* Sicht auf E-Portfolio-Prozesse, so legen es diese Beschreibungen nahe, wird es nicht geben.

In Kapitel 5.2 lege ich dann die methodischen Aspekte des Lehrlingslernens aus Kapitel 3.2 an mein Datenmaterial an. Die Frage für diesen Teil der Arbeit wird lauten, welche Indizien sich im Material finden lassen, die die Auffassung der Schreibberatungsausbildung als Beispiel für das Lehrlingslernen unterstützen und was damit gewonnen wäre. Die fünf Komponenten des Lehrlingslernens lassen sich in den Aussagen der Teilnehmerinnen wiederfinden, womit sich das Konzept für meinen Kontext als tragfähig erweist. Daher lassen sich konkrete Handlungsempfehlungen für das Handeln der Lernbegleiter\*innen ableiten.

In Kapitel 6 schließlich trage ich Gelingensbedingung für den E-Portfolio-Einsatz in der Schreibberatungsausbildung aus Sicht der Teilnehmenden zusammen, gebe Empfehlungen für Lernbegleiter\*innen und präsentiere fünf Hypothesen zur E-Portfolio-Arbeit. Auch wenn die Ergebnisse nicht immer eindeutig positiv sind, gelange ich abschließend doch zu der Überzeugung, dass E-Portfolio-Arbeit – sofern sie konsequent in die Ausbildung integriert und als Gelegenheit zur Abkehr vom frontalen Unterrichtsparadigma genutzt wird – sowohl Lernenden als auch Lernbegleiter\*innen interessante und lerndienliche Momente bescheren wird, die die Entwicklung der Schreibberatungsausbildung bereichern können und die sich nicht zuletzt auch im Sinne der Ratsuchenden in der Schreibberatung nutzbar machen lassen.



## 2 Hintergrund und Ziel der Arbeit

---

In diesem Kapitel lege ich sowohl meinen persönlichen als auch den institutionellen Hintergrund dar, vor dem das in dieser Arbeit beschriebene Projekt durchgeführt wurde. Außerdem beschreibe ich mein Forschungsinteresse, nenne die konkreten Ziele der Arbeit und einige Einschränkungen, die sich auf die Aussagekraft der Arbeit auswirken.

### 2.1 Persönlicher Hintergrund

Die Digitalisierung nimmt weitreichenden Einfluss auf Arbeits-, Lern- und Lebensumwelten. Auch das Schreiben bleibt dabei nicht unbeeinflusst. Erste Erfahrungen und Überlegungen hierzu sammelte ich v. a. nach der Beendigung meines Magisterstudiums, als ich in verschiedenen Kontexten intensiv mit ratsuchenden Studierenden schreibberaterisch zusammenarbeitete. Eine entscheidende Motivation für die vorliegende Arbeit war der Wunsch, die Veränderungen, welche die Digitalisierung für Lernen und Schreiben mit sich bringt, in einem angemessenen Rahmen und geeigneten Kontext eingehender zu untersuchen.

Im Laufe meines Studiums der Sprachlehr- und -lernforschung wuchs mein Interesse am Schreiben als Teilfertigkeit von Sprachkompetenz (Edmondson & House, 2006). Verschiedene Lehraufträge gaben mir später die Gelegenheit, akademisches Schreiben nun auch aus der Perspektive der Lehrenden zu betrachten. Die Diskrepanz zwischen dieser für mich damals noch neuen Perspektive und meiner Wahrnehmung als Studierender wies mich auf ein Spannungsfeld hin, mit dem ich kreativ umgehen wollte, und die Schreibberatung bot hierfür die Gelegenheit. In Workshops mit verschiedenen Themenfoki erkundete ich gemeinsam mit ratsuchenden Studierenden das akademische Schreiben und verschaffte mir einen Überblick über Beratungsanliegen und Problemlagen (Spielmann, 2011). In zahlreichen Gesprächen mit Schreibenden wurden mir neben den allgemein bekannten Schreibproblemen auch der Bedarf der Ratsuchenden und das Potenzial digitaler Arbeitsweisen für die Unterstützung von Schreibprozessen bewusst. Unter anderem fiel mir auf, dass sich viele Fragen der Studierenden oftmals allein auf die Oberfläche des akademischen Schreibens konzentrierten, so zum Beispiel auf die Formalitäten des Zitierens und

Bibliografierens. Anregungen zur reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Thema hingegen waren für Ratsuchende oft neu.

Zeitgleich schob sich das Internet unter der Bezeichnung „Web 2.0“ verstärkt in den öffentlichen Diskurs. Da mich besonders die Schnittstellen zwischen Schreiben und Lernen interessieren, wollte ich die Auswirkungen, die digitale Technologien hier mit sich bringen, besser verstehen. Im Rahmen von Lehraufträgen hatte ich immer wieder Gelegenheit, die sinnvolle Integration digitaler Lern- und Arbeitsweisen in das Schreiben einerseits und in die Schreibberatung andererseits zu erproben. Das Internet hält inzwischen unzählige Schreibgelegenheiten, Schreibwerkzeuge und Schreibhilfen (die ich unter dem Begriff der Lerngelegenheiten subsumieren möchte) bereit, mit denen sich studentisches Lernen bereichern und effektiver gestalten lässt. Wie das Internet selbst, so unterliegen auch solche Lerngelegenheiten stets und ständig der Veränderung. Um Schritt halten zu können, so lernte ich in meinen Gesprächen als Schreibberater, brauchen Lernende gezielte Unterstützung im Umgang mit digitalen Technologien.

Eine dieser Technologien, das E-Portfolio, hatte ich bereits in meinem Studium in der Theorie kennengelernt: Mit dem bereits erwähnten Sprachenportfolio<sup>5</sup> stellt der Europarat seit 2006 ein (nicht notwendigerweise elektronisches) Instrument bereit, das ein lustvolleres, leichteres und zielorientiertes Lernen von Sprachen ermöglichen soll. Das Sprachenportfolio bietet Lernenden Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit den eigenen Lernfort- (und evtl. auch Rück-)schritten und erlaubt es, die eigene Sprachkompetenz als variable Größe zu erfahren. Es regt zur Reflexion des eigenen Lernens an, indem es Lernprozesse transparent macht und hilft zudem beim individualisierten Lernen, etwa durch das Setzen eigener Lernziele. Obwohl ich vom Portfolio-Konzept also theoretisch in meinem Studium gehört hatte, spielte der Portfolio-Gedanke in der Lehre jedoch keine praktische Rolle. Mitte 2011 erhielt ich durch ein Stipendium der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung die Möglichkeit, das Potenzial der Portfolio-Arbeit selbst zu erkunden.

Meine Interessen veranlassten mich Anfang 2011 dazu, den von Stephen Downes und George Siemens angebotenen MOOC<sup>6</sup> *Connectivism and Connective Knowledge*<sup>7</sup> als „lurker“<sup>8</sup> zu verfolgen. Dabei kam ich erstmals bewusst in Kontakt mit der Idee lernender Netzwerke. In diesem Kurs wurden Begriffe wie Wissen, Lerngruppen, Netzwerke als adaptive Systeme, Macht und Autorität, Offenheit und die Notwendig-

---

5 <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/> (Zugriff 21.08.2015).

6 Das Akronym steht für „massive open online course“ und meint Onlinekurse, an denen beliebig viele Internetnutzer\*innen kostenfrei teilnehmen können. Sofern man keine Bescheinigung möchte, ist die Teilnahme mit keinerlei Verpflichtungen verbunden. Die Kursmaterialien stehen allen Teilnehmenden gleichermaßen zur Verfügung. Der Austausch findet online statt, wobei sich synchrone, aus der Präsenzlehre bekannte Elemente (etwa: Vorlesungen, Präsentationen, etc.) mit asynchronen, diskursiven Elementen (etwa Foren, Blogs und soziale Netzwerke) abwechseln.

7 <http://cck11.mooc.ca/> (Zugriff: 21.08.2015).

8 In der digitalen Lernszene bezeichnet der Begriff „Lurker“ (von engl. „to lurk“ – „lauern“, „sich versteckt halten“) Menschen, die beobachtend an offenen Bildungsveranstaltungen und Kursen teilnehmen und die Kursmaterialien lesen, sich aber nicht aktiv an (meist schriftlich geführten) Diskussionen beteiligen.

keit einer Lerntheorie für das digitale Zeitalter diskutiert; Downes und Siemens postulierten den Konnektivismus als eine ebensolche Lerntheorie (Downes, 2014). Von diesem damals für mich neuen Lernerlebnis motiviert, beschloss ich, meine Fähigkeit zur Begleitung von Online-Kursen zu professionalisieren und schrieb mich bei der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Hamburg in den Kurs *Train the E-Trainer* ein, in dessen Verlauf ich zwischen April und Juli 2011 das entsprechende Zertifikat erwarb. Im Vergleich zu meinen Erfahrungen mit dem genannten MOOC erlebte ich diese Weiterbildung jedoch als ernüchternd, wofür ich einen Hauptgrund im Lernmanagementsystem OLAT sah, da dieses System im Vergleich zu den verschiedenen offenen digitalen Lernumgebungen, die im MOOC genutzt wurden, weit weniger intuitiv zu bedienen war; bedingt durch die Eigenschaften der Lernplattform kam im Zertifikatskurs keine lebhaftere (und damit anregende) Diskussion zustande – der Kurs schien mir mehr wie die Übertragung des frontalen Lehr-Lern-Paradigmas auf den digitalen Raum. Aus dem Abgleich dieser unterschiedlichen Erfahrungen nahm ich die Erkenntnis mit, dass die Gestaltung der Lernumgebung auch im digitalen Raum stark prägenden Einfluss auf die potenziellen Lerndiskurse hat und begann erste Ideen für eine Optimierung dieser Gestaltung zu sammeln. Der vom studiumdigitale der Goethe-Universität Frankfurt angebotene OpenCourse 2011<sup>9</sup>, den ich von Mai bis Juli 2011 nicht mehr nur „lurkend“, sondern erstmals auch zum Teil bloggend und twitternd verfolgte, bestätigte diese Erkenntnis, war doch auch hier mein Gesamteindruck der einer sehr anregenden Lernumgebung; Bremer & Weiß (2013) untermauern in ihrer Analyse des Teilnehmerverhaltens diese Einschätzung. Zu dieser Zeit erhielt ich ein Stipendium der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, nahm meine Tätigkeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg auf und begann, meine Lernerfahrungen im Kontext der neu eingerichteten *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit* zu überdenken, wobei ich davon ausging, dass Lern- und Schreibprozesse, wie sie in digitalen Umgebungen stattfinden, auch für die Schreibberatung relevant sind. Im E-Portfolio sah ich eine Möglichkeit, die genannten Lernumgebungen und -gelegenheiten an einem Ort zusammenzubringen.

In der zweiten Jahreshälfte 2011 nahm ich an der Weiterbildung *Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management* der Europa-Universität Viadrina teil. Das an der Viadrina angebotene Programm „unterstützt die Implementierung und Institutionalisierung schreibdidaktischer Angebote“<sup>10</sup>, und so versprach ich mir von der Teilnahme neben der Vernetzung mit anderen schreibdidaktisch Interessierten vor allem auch die nötige theoretische Fundierung, um mein Vorhaben einer Verbindung von analoger und digitaler Auseinandersetzung mit dem Schreiben an meiner damaligen Institution vertreten zu können. In einem der Module der Weiterbildung stellte Gerd Bräuer seine Erfahrungen mit dem Einsatz des E-Portfolios als Werkzeug für das

9 Der „#opco11“, wie er mit seinem Twitter-Hashtag auch oft benannt wird, war der erste deutschsprachige MOOC und hatte rund 900 Teilnehmer\*innen. <http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/opco11/> (Zugriff: 21.08.2015)

10 [https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/Angebote/fuer\\_Externe/index.html](https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/Angebote/fuer_Externe/index.html) (Zugriff: 21.08.2015).



reflexive Lernen vor; im weiteren Verlauf der Weiterbildung hatte ich für den Erwerb des Hochschulzertifikates „Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management“ selbst ein E-Portfolio zu führen und lernte das Konzept dabei durch eigenes Schreib- und Lernhandeln kennen. Daraufhin fasste ich den Entschluss, es in Hamburg in die Schreibberatungsausbildung einzubringen.

Bei der Ermittlung der zentralen Begriffe, die den E-Portfolio-Einsatz näher charakterisieren und die Funktionen des E-Portfolios im Rahmen der Ausbildung beschreiben sollten (vgl. Bräuer, 2014a, S. 40), halfen mir ein im November 2011 an der PH Freiburg angebotener internationaler Workshop zum Thema „E-Portfolios in Studium und Lehre“ sowie ein E-Portfolio-Arbeitskreis, der sich im Rahmen des „Jungen Forums Hochschul- und Mediendidaktik“<sup>11</sup> im Mai 2012 zusammengeschlossen hatte und der sich anschließend mehrfach online zum Austausch traf. So erhielt ich Gelegenheit, sowohl bei Tagungen als auch im Rahmen von Online-Formaten Einblicke in unterschiedliche Strategiemodelle zur E-Portfolio-Nutzung an unterschiedlichen hochschulischen Einrichtungen zu bekommen und in diesem Abgleich die Konturen meines eigenen Vorhabens zu schärfen. Das Ergebnis dieses Prozesses sind die in Kapitel 3 beschriebenen theoretischen Säulen meines Projektes; aus ihnen lässt sich das Verständnis von Lernen und Lehre (oder besser: Lernbegleitung) ableiten, welches die Entwicklung des Strategiemodells für den E-Portfolio-Einsatz (Kapitel 4.1) anleitet.

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Reflexion konnte ich in die von der Leitung der Schreibwerkstatt verfolgte Entwicklung der Schreibberatungsausbildung einbringen; andere Facetten (etwa die konkrete Gestaltung von Begleitung und Unterstützung der Studierenden) ließen sich dank des zur Verfügung stehenden Gestaltungsspielraums im Laufe der Ausbildung bedarfsgerecht entwickeln und implementieren. Somit stand fest, dass alle an der Schreibberatungsausbildung Beteiligten sich als Lernende begriffen: Die Schreibwerkstatt sammelte Erfahrungen in der Ausbildung studentischer Schreibberater\*innen, und die Teilnehmerinnen kamen erstmals in Kontakt mit schreibdidaktischem Denken und Handeln.

## 2.2 Institutioneller Hintergrund

Mit Blick auf den Beratungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund richtete Ursula Neumann 2011 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg die *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit*<sup>12</sup> ein. Dort sollten bald darauf Peer Tutor\*innen für akademisches Schreiben ausgebildet werden, und Ursula Neumann suchte gemeinsam mit Dagmar Knorr, der Leiterin der Schreibwerkstatt, nach einer Möglichkeit, Lernprozesse, die aus schreibinteressierten Studierenden

---

11 Das „Junge Forum Hochschul- und Mediendidaktik“ ist die gemeinsame Nachwuchstagung von dghd und GMW, die 2012 erstmals stattfand.

12 [www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp05](http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/projekte/tp05) (Zugriff: 16.06.2016).