

Ausgabe 16 | November 2018



JoSch

Journal der Schreibberatung

Methoden und Techniken • Forschungsdiskurs • Erfahrungsberichte • Rezensionen

Peer-Learning in Writing

Schriftliche Textkommentierungen

Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht

Peer-Schreibberatung im Spannungsfeld zwischen direkter und non-direktiver Beratung

Vorstellung eines Workshop-Konzepts

Who Am I, and Who Should I Be?

Three Perspectives on Peer Tutoring in Writing Outside the Writing Centre

Avoiding Discrimination: A Philosophical Approach on Diversity in Tutoring

Schreibberatung im Tandem – Chancen und Risiken für Schreibberater*innen und Ratsuchende

„Das schaffe ich locker!“

Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern



Umsetzungen des Writing Fellow-Programms

Erfahrungsberichte und Praxisinformationen

➔ wbv.de/schreibwissenschaft

Als Writing Fellows beteiligen sich Peer-Tutorinnen und -Tutoren an der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens. Der Sammelband enthält Erfahrungsberichte, Praxisinfos und Einblicke in die Umsetzung an unterschiedlichen Hochschulstandorten.



Anja Voigt (Hg.)

Lehren und Lernen mit Writing Fellows

**Beiträge zur Forschung,
Evaluation und Adaption**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 4
2018, 148 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5915-0
Als E-Book bei wbv.de

Ausgabe 16 / November 2018



**Peer-Learning in Writing – von- und miteinander
akademisch schreiben lernen**

Gastherausgabe:
Esther Breuer

Herausgegeben von:
Simone Tschirpke, Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro

Redaktion:
Özlem Alagöz-Bakan, Nicole Mackus, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer



JoSch – Journal der Schreibberatung

9. Jg. 2018 – Nr. 16

Herausgeber*innen: Esther Breuer (Gastherausgeberin)
Simone Tschirpke, Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro

Redaktion: Özlem Alagöz-Bakan, Nicole Mackus, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

Peer-Review:

Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

© wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2018

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Titelbild: © iStock / izusek

Anzeigen:

wbv Media GmbH & Co. KG, Jennifer Knieper, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-719, E-Mail: anzeigen@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen:

Preis der Einzelausgabe 14,90 Euro, Preis für das Jahresabonnement (2 Ausgaben) 25,- Euro.
(Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de).

Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISSN: 2191-4613
Best.Nr. JOS1802

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe:
[10.3278/JOS1802W](https://doi.org/10.3278/JOS1802W)

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.

Inhalt

Vorwort	5
Abstracts	8

Schwerpunkt

Anne von Gunten & Anke Beyer

Schriftliche Textkommentierungen. Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht	11
---	----

Felix Endrejat

Peer-Schreibberatung im Spannungsfeld zwischen direkter und non-direkter Beratung – Vorstellung eines Workshop-Konzepts	27
---	----

Sarah Lapacz, Inken Mays & Stefanie Pohle

Who Am I, and Who Should I Be? Three Perspectives on Peer Tutoring in Writing Outside the Writing Centre	35
--	----

Adrian Razvan Sandru

Avoiding Discrimination: A Philosophical Approach on Diversity in Tutoring	44
--	----

Mirijam Schraven & Michael Schwedt

Schreibberatung im Tandem – Chancen und Risiken für Schreibberater*innen und Ratsuchende	54
--	----

Patrick Theuermann & Andrea Zach

„Das schaffe ich locker!“ Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern	66
--	----

Forum

Katrin Girgensohn

Schreibprojekte gemeinsam meistern. Rezension zu „Zusammen schreibt man weniger allein“ von Melanie Fröhlich, Christiane Henkel und Anna Surmann	74
--	----

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

Welche Studierenden nutzen die Angebote von Schreibzentren? Erkenntnisse einer Studie zur selbsteingeschätzten Schreibkompetenz	77
--	----

Maike Wiethoff & Gabriela Ruhmann

Interview zum 20-jährigen Bestehen des Schreibzentrums der Ruhr-
Universität Bochum 87

Call for Papers 97

Vorwort

Diese Ausgabe des Journals der Schreibberatung widmet sich dem Thema „Peer-Learning in Writing – von- und miteinander akademisch schreiben lernen“ und beleuchtet sehr unterschiedliche Aspekte. Direkt im ersten Beitrag widmen sich Anke Beyer und Anne von Gunten der Form der Rückmeldung, die im universitären Kontext häufig kritisch zu betrachten ist, da sie von Dozierenden bei Hausarbeiten häufig zu generell und damit zu wenig gewinnbringend für die Angesprochenen verwendet wird: der schriftlichen Textrückmeldung. Der Begriff ist noch sehr unscharf definiert und wird häufig entweder als Feedback oder als Beurteilung verstanden, selten als eine Kombination. Die Autorinnen versuchen, diese Lücke zu schließen, indem sie die Textkommentarprozesse von sechs Studierenden in unterschiedlichen Situationen analysieren: im Peerfeedback im Studium, in der Schreibberatung, in Review-Verfahren im wissenschaftlichen Kontext sowie in der schriftlichen Textrückmeldung in der Schule.

Felix Endrejat wirft einen Blick auf das zentrale Thema, in welcher Situation die direkte Beratung der non-direktiven vorzuziehen ist. Er stellt einen Workshop vor, mit dessen Hilfe eben diese Entscheidungsfähigkeit in der Ausbildung von Schreib-Peer-Tutor*innen geübt wird. Der Workshop bietet neben einer theoretischen Einführung Raum für den Austausch im Plenum und für die Durchführung eines Rollenspiels. Neben der Vorstellung des Workshops nimmt Endrejat die vielfältigen Rückmeldungen der Peer-Tutor*innen auf, die den Workshop auf der Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz 2017 (SPTK) in Köln zum Thema der Non-Direktivität getestet haben.

Sarah Lapacz, Inken Mays und Stefanie Pohle stellen in ihrem Beitrag drei unterschiedliche Perspektiven auf (Peer-)Beratung vor: die der Studierenden, die der Tutorin und die der Lehrenden. Sie zeigen, dass das Verständnis der eigenen Rolle eine zentrale Bedeutung hat – nicht nur bei den Autorinnen selbst, sondern auch bei denen, mit denen sie kommunizieren. Aufgrund der Breite und Unterschiedlichkeit der Rolle(n) kann es in der Schreibberatung zu Konflikten kommen. Um hiermit umgehen zu können, müssen Beratende sich ihrer Rolle(n) bewusst werden und Methoden und Strategien kennen, um mit Konflikten umzugehen: Nur so ist das Miteinanderlernen effektiv möglich.

Adrian Razvan Sandru beleuchtet in seinem Artikel das Thema: Wie können Schreib-Peer-Tutor*innen mit Diskriminierung umgehen bzw. diese vermeiden. Er geht davon aus, dass Beratung immer innerhalb einer Situation stattfindet, die sie selbst kreiert. Der Fokus dieser Situation ist die Textqualität, die die beiden agierenden Personen miteinander verbindet. Konzentriert man sich genau auf diesen Aspekt (und blendet andere personenbestimmende Qualitäten aus), kann Diskriminierung verhindert werden.

Kritische Selbstreflexion spielt auch bei einer besonders ausgeprägten Art von kooperativem Lernen eine Rolle, die Mirijam Schraven und Michael Schwedt in ihrem Artikel zum Thema Schreibberatung im Tandem vorstellen. Die Autor*innen beschreiben die Anwendung dieses Konzepts in der Wuppertaler Schreibwerkstatt wort.ort. Das Tandem

wird hier sowohl für die Einarbeitung neuer Peer-Berater*innen als auch dazu genutzt, Fachwissen durch das Hinzuziehen eines im Fach de(r/s) Ratsuchenden beheimateten Peers in die Beratung zu integrieren. Um zu untersuchen, wie die Ratsuchenden selbst dieses Konzept beurteilen, entwickelten die Autor*innen einen Fragebogen, der von den Ratsuchenden nach den Sprechstunden ausgefüllt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die Informationsvielfalt und das Gefühl der „doppelten Sicherheit“ positiv gewertet wurden.

Positive Selbstwirksamkeitserwartung hat einen großen Einfluss auf den Erfolg der Schreibtätigkeit. Für Studierende (und andere Schreibende) ist es wichtig, dass sie, wie von Scherer und Kolleginnen festgestellt, zwar kritisch sind, aber daran glauben, dass sie in der Lage sind, eine gute wissenschaftliche Arbeit zu verfassen. Patrick Theuermann und Andrea Zach diskutieren darum in ihrem Beitrag, inwieweit Schreib-Peer-Tutor*innen die Selbstwirksamkeitserwartungen von Ratsuchenden positiv nutzen bzw. beeinflussen können. Sie zeigen, welche Schreibübungen/-methoden von den Beratenden gezielt eingesetzt werden können, um die Selbstwirksamkeitserwartungen zu steigern und dadurch zu erfolgreicherem Schreiben beizutragen. Zentral sind hier vor allen Dingen Methoden, die den Studierenden klare, erreichbare Ziele vorgeben und ihnen greifbare Ansätze an die Hand geben, die sie für ihren Schreibprozess sinnvoll einsetzen können. In der Beratung ist dann ein positives, auch emotionales Feedback wichtig, um die Motivation zu steigern bzw. hochzuhalten. Die Autor*innen geben den Lesenden so einen Einblick darein, wie Schreibberatende die Steigerung der Selbstwirksamkeit mit einer bewussten, zielgerichteten Anwendung der bestehenden und bereits bekannten Methoden in einem sinnvollen, realistischen Rahmen erreichen können.

Auch im Forum wird in dieser JoSch-Ausgabe die Beratung von Studierenden diskutiert. Katrin Girsensohn stellt in ihrer Rezension mit Fröhlichs, Henkels und Surmanns „Zusammen schreibt man weniger allein“ einen interessanten Beitrag zum Thema kooperatives Schreiben vor. Der Ratgeber erklärt für Studierende und Lehrende, aber auch Peer-Tutor*innen, wie der Prozess des gemeinsamen Schreibens effektiv angelegt und genutzt werden kann.

Caroline Scherer, Nadja Sennewald, Christiane Golombeck und Katrin B. Klingsieck stellen eine Studie der Universität Frankfurt am Main vor, für die 825 Studierende der Geisteswissenschaften zu den Themen eigene Schreibkompetenz und Selbstwirksamkeit zur Selbstregulation des akademischen Schreibens befragt wurden. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass es einen starken Widerspruch zwischen der (eher positiven) Selbsteinschätzung der Studierenden und der (eher negativen) Kompetenzeinschätzungen der Studierenden durch die Lehrenden gab. Die Studie belegt deutlich, dass die immer noch herrschende stiefmütterliche Behandlung von Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens an deutschen Universitäten zu schlechteren Leistungen aufseiten der Studierenden und negativen Gefühlen aufseiten der Lehrenden führt.

Das abschließende Interview mit Maike Wiethoff und Gabriela Ruhmann über die Entwicklung des Schreibzentrums der Universität Bochum macht noch einmal deutlich, wie wichtig und vielfältig die Arbeit der Schreiblehre und Schreibberatung ist. Wiethoff

und Ruhmann ist es gelungen, viel Verständnisarbeit zu leisten, was auch dazu führte, dass das Bochumer Schreibzentrum mittlerweile eine zentrale Stellung innerhalb der Universität eingenommen hat. Es besteht ein breites Angebot an fachübergreifenden und fachlichen Schreiblehr- und -lernszenarien, bei denen die Peerberatung ebenfalls eine wichtige Stellung einnimmt. Voneinander und miteinander lernen sind die zentralen Dinge für die Schreiblehre, die im Idealfall in allen Situationen stattfinden und erhalten werden.

Es bleibt zu hoffen, dass sich diese Erkenntnis weiter ausbreiten und festigen wird. Die Beiträge in dieser Ausgabe werden sicher mit dazu beitragen.

Esther Breuer

Abstracts

Schwerpunkt

Anne von Gunten & Anke Beyer

Schriftliche Textkommentierungen. Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht

Im vorliegenden Beitrag wird eine Begriffsordnung für schriftliche Textkommentierungen in unterschiedlichen Rückmeldekontexten vorgeschlagen. Ausgehend vom institutionellen und situativen Kontext werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Funktion fünf weitere Dimensionen angesetzt: Kommentierhaltung, Art der Rückmeldebeziehung, Bezugsnorm, Gegenstand und (sprachliche) Form. Die vorgeschlagene Konzeptualisierung reagiert auf begriffliche Unschärfen in der Fachliteratur. Sie soll zu einer bewussten Auseinandersetzung sowohl mit den sprachlichen als auch den nichtsprachlichen Aspekten des Textkommentierungshandelns anregen, damit Rückmeldepraktiken in verschiedenen Kontexten möglichst umfassend beforscht oder vermittelt werden können.

Felix Endrejat

Peer-Schreibberatung im Spannungsfeld zwischen direkter und non-direkter Beratung – Vorstellung eines Workshop-Konzepts

Das Spannungsfeld zwischen Direktivität und Non-Direktivität ist eine Problematik, mit der sich jede*r Peer-Schreib-Tutor*in konfrontiert sieht. Wann ist es notwendig die Ratsuchenden pro-aktiv anzuleiten? Wann sollte ihnen Raum gegeben werden? Die Antworten auf diese Fragen sind situationsabhängig und bedürfen Fähigkeiten, die durch Erfahrung erlernt werden. Dieser Artikel stellt einen Workshop vor, der diesen Lernprozess unterstützt. Neben der Vorstellung des Workshopaufbaus werden ebenso praktische Erfahrungen der ersten Umsetzung auf der Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz 2017 (SPTK 2017) in Köln evaluiert. Im Folgenden werden zuerst die Ursprünge der Non-Direktivität in der Schreibberatung beleuchtet. Danach wird der theoretische Aufbau des Workshops vorgestellt und zuletzt noch dessen Umsetzung kritisch diskutiert.

Sarah Lapacz, Inken Mays & Stefanie Pohle

Who Am I, and Who Should I Be? Three Perspectives on Peer Tutoring in Writing Outside the Writing Centre

In peer writing tutoring, we constantly have to switch between different roles. This can lead to role conflicts within one person or between tutor and tutee when their role expectations differ. While this issue is already considered in the training of peer tutors in writing centres, it does not seem to have permeated other learning settings at university yet. In this article we contribute a view from outside the writing centre by shedding light on the topic from three different yet intertwined perspectives: student, teaching assistant and

teacher at an English department. We aim to a) describe our different roles and roles within roles in the context of peer writing tutoring, b) share our experiences with role conflicts and c) present our ideas for possible solutions and necessary institutional changes.

Adrian Razvan Sandru

Avoiding Discrimination: A Philosophical Approach on Diversity in Tutoring

I try here to approach the issues of diversity based on three concrete examples, provided by Kruchen/Linguiri (2017), which show the difficulties of tutoring when ignoring the danger of discrimination. More precisely I argue for a situationally determined tutoring, which can accommodate a broad horizon of discriminatory contexts. In doing this I shall resort to philosophy in order to get at the root of possible discrimination and starting from there work on the structure of communication, as to avoid discrimination. More precisely I will rely on the theory of "situatedness" postulated by Henrich Rombach (1987, 1988, 1994). Building on this I shall show that individuals are situationally determined and that through these determinations their identity is constituted. At the same time, the situations themselves become situations only as they stand in relation to a certain subject. Thus, a co-creative game emerges in situated relations. This paper shall thus argue, 1) that all tutoring sessions are situationally determined; 2) that the main situation of a session is constituted by the text in question; 3) that the textual situation is related to all situations that otherwise determine the two subjects involved in the tutoring process; 4) that through the text, every other determining situation can be addressed without the danger of discrimination.

Mirijam Schraven & Michael Schwedt

Schreibberatung im Tandem – Chancen und Risiken für Schreibberater*innen und Ratsuchende

Der vorliegende Artikel wirft die Frage auf, welche Chancen und Risiken der Beratungsmodus der Tandem-Beratung sowohl für Ratsuchende als auch für Beratende bereithält, um als Alternative zur Einzelberatung neue Vermittlungs- und Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Im Zentrum dieser Auseinandersetzung steht dabei eine in der Schreibwerkstatt durchgeführte Studie, die die Wahrnehmung des Tandems durch die Ratsuchenden untersucht hat. Neben den Potenzialen der Tandem-Beratung selbst sollen aus dem Anschluss der Ergebnisse an den aktuellen Forschungsdiskurs zu diesem Themenbereich auch hieraus erwachsende Möglichkeiten zum Peer-Learning aufgezeigt werden.

Patrick Theuermann & Andrea Zach

„Das schaffe ich locker!“ Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern

Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person ist die Überzeugung eine bestimmte Situation bewältigen zu können. Laut Pajares (2003) hängt diese mit der tatsächlichen Schreib-

leistung zusammen. Deshalb ist es wichtig, die Selbstwirksamkeitserwartung Ratsuchender in Schreibberatungen zu berücksichtigen und positiv zu beeinflussen. In diesem Beitrag werden wir aufzeigen, mit welchen schreibdidaktischen Methoden und Ansätzen Schreib-Peer-Tutor*innen die Selbstwirksamkeitserwartung Ratsuchender steigern können. Dazu werden wir Albert Banduras Selbstwirksamkeitstheorie erläutern und anhand ausgewählter Methoden verdeutlichen, welche Aspekte zentral sind, um als Schreib-Peer-Tutor*in bewusst die Selbstwirksamkeitserwartung Ratsuchender zu erhöhen.

Forum

Katrin Girgensohn

Schreibprojekte gemeinsam meistern. Rezension zu „Zusammen schreibt man weniger allein“ von Melanie Fröhlich, Christiane Henkel und Anna Surmann

Das Buch „Zusammen schreibt man weniger allein“ gibt praktische Anleitungen für gemeinsame Schreibprojekte. Es richtet sich an Studierende und ist auch für Schreib-Peer-Tutor*innen sehr hilfreich.

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

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

Eine 2014 in Frankfurt am Main durchgeführte Erhebung beschäftigte sich mit der selbsteingeschätzten Schreibkompetenz und der Selbstwirksamkeitserwartung zur Selbstregulation beim akademischen Schreiben. Befragt wurden Studierende, die eine Schreibberatung, einen Workshop des Schreibzentrums oder ein Seminar in einem geisteswissenschaftlichen Fach besucht hatten. Im vorliegenden Artikel werden die Daten unter der Fragestellung ausgewertet, ob sich die Gruppe oder Gruppen von Studierenden, die Angebote des Schreibzentrums nutzen, durch bestimmte Eigenschaften auszeichnen. Die Ergebnisse zeigen, dass spezifische schreibdidaktische Angebote von spezifischen Nutzergruppen in Anspruch genommen werden.

Maike Wiethoff & Gabriela Ruhmann

Interview zum 20-jährigen Bestehen des Schreibzentrums der Ruhr-Universität Bochum

Blick zurück nach vorn: Im September 2017 hieß es: Herzlichen Glückwunsch SZ RUB! Das Interview gibt Einblicke in 20 Jahre Schreibzentrumsarbeit an der Ruhr-Uni Bochum – aber auch aktuelle und zukünftige Entwicklungen werden deutlich.

Schriftliche Textkommentierungen. Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht

Anne von Gunten & Anke Beyer

Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich schriftlichen Textkommentierungen in Rückmeldesituationen. Obwohl im schulischen und akademischen Feld häufig eingesetzt, ist das Phänomen im deutschsprachigen Raum begrifflich noch wenig konturiert. Anliegen dieses Beitrags ist es, Textkommentierungshandeln in unterschiedlichen Kontexten und damit verschiedene Ausprägungen von Textkommentierungen als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels mehrerer Dimensionen zu beleuchten.

Zu diesem Zweck wird hier nicht von Beginn an auf das Thema dieses Heftes – „Peer-Learning in Writing“ – fokussiert: Aus einem möglichst weiten Blickwinkel werden mit Bezug auf unterschiedliche Rückmeldesituationen sechs Dimensionen schriftlicher Textkommentierungen in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung benannt. Dadurch kann schriftliches Peertextfeedback unter Studierenden in einem weiteren theoretischen Kontext verortet werden. Die vorgeschlagene Begriffsordnung ist als Versuch zu verstehen und wird vermutlich in den nächsten Jahren zu differenzieren sein.

Der Begriff der *Textkommentierung* dient dabei als eine möglichst neutrale Bezeichnung für ein Phänomen, das in seinen zahlreichen Erscheinungsformen häufig innerhalb der Konzepte „Feedback“ oder „Beurteilen“ gefasst wird – entweder in scharfer Abgrenzung voneinander oder in selbstverständlich angenommener Synonymie. Wo in Fachkreisen diese Konzepte zentral sind, bleibt ihre genauere Bedeutung aber häufig implizit, wodurch der Eindruck entsteht, es gäbe einen begrifflichen Konsens (vgl. Müller/Ditton 2014). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass diese Begriffe einerseits mit alltagssprachlichen Vorstellungen stark „vorbelastet“ sind und sich andererseits die Vorstellungen darüber, was bspw. Feedback ist, in wesentlichen Punkten unterscheiden. Dadurch wird der Blick auf didaktisch entscheidende Aspekte von Textkommentierungen verstellt.¹ Ebenfalls als möglichst neutralen Ausgangsbegriff verwenden wir *Rückmeldung* und verstehen darunter Reaktionen – in unserem Fall auf Texte –, die Leser*innen in verschiedenen Rollen an Schreibende zurückmelden.

¹ Im vorliegenden Beitrag steht der Begriff *Textkommentierung* im Zentrum. Punktuell werden Überschneidungen mit den Begriffen *Feedback* oder *Beurteilung* aufgegriffen, sofern sie für die hier betrachteten Rückmeldesituationen relevant sind. Umfassende Konzeptualisierungen des Feedbackbegriffs oder beurteilenden Handelns können an dieser Stelle nicht erfolgen.

Wir veranschaulichen unsere Überlegungen, indem wir exemplarisch auf verschiedene Rückmeldesituationen Bezug nehmen: Peerfeedback im Studium, Schreibberatung im Studium, Peer-Reviewverfahren von Zeitschriften, Textrückmeldung in der Schule.

Im Schlussteil des Beitrags wird mit Bezug auf das vorgestellte Konzept ein Schlaglicht auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes² geworfen, aus dem dieser Artikel hervorgeht. Im Fazit wird abschließend zusammengefasst, was die vorgeschlagene Begriffsordnung für Lehre und Forschung leisten kann.

Was ist eine Textkommentierung?

Wenn wir von *Textkommentierung* sprechen, meinen wir die Gesamtheit der schriftlichen Textkommentare, die von einer Person verfasst sich auf einen Text beziehen. Weiter ist mit dem Begriff nicht nur ein Produkt (also der Textkommentar) angesprochen, sondern auch der Prozess des Kommentierens und damit alle Entscheidungen, welche das Textkommentierungshandeln ausmachen.

Textkommentierungen sind im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit angesiedelt – und damit eine Herausforderung für die traditionelle Text- und Diskurslinguistik. Sie sind kommunikativ unselbstständig, weil sie konstitutiv auf andere Texte bezogen sind, sodass nicht klar ist, ob sowohl der kommentierte Text als auch die Gesamtheit der Textkommentare zur Textkommentierung gerechnet werden müssen. Außerdem sind Textkommentare Teil einer Abfolge sprachlicher Handlungen (Feedbackschleufe), dialogisch geprägt und sprachlich nicht immer ausformuliert. Andererseits stehen sie aufgrund der medialen Schriftlichkeit, der zerdehnten Kommunikationssituation und der räumlichen Anordnung Texten nahe. Die Frage, ob es sich bei diesen Textkommentaren um eine eigenständige Textsorte handelt, ist noch offen. Ihre Beantwortung hängt auch davon ab, ob sich in verschiedenen Kommentierungskorpora ähnliche Muster feststellen lassen (vgl. Hyatt 2005: 342).

Institutioneller und situativer Kontext

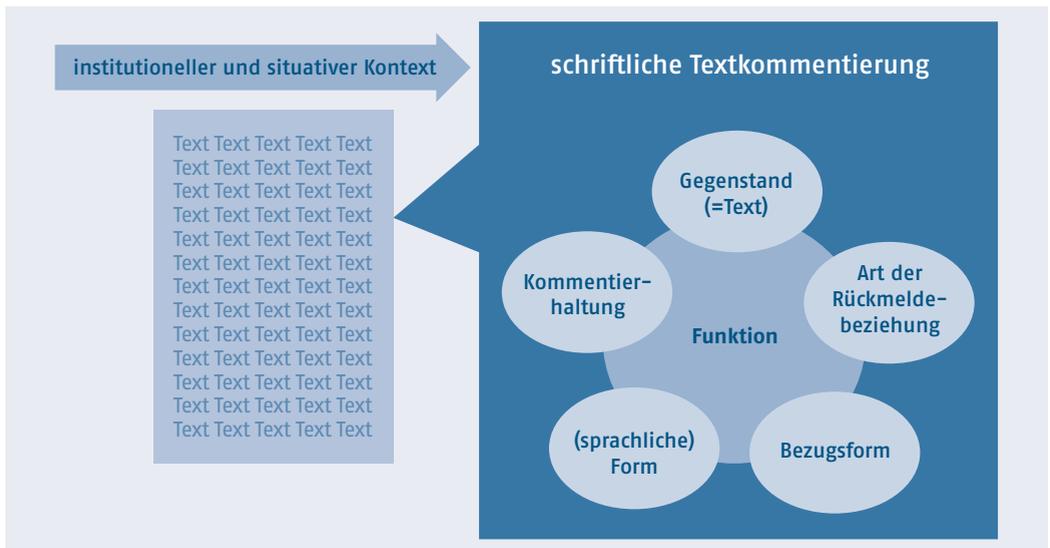
Kommunikationsbereiche sind sozial und situativ definiert (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 17) und jede Art von Textproduktion ist durch die im jeweiligen Bereich geltenden Handlungs- und Bewertungsnormen mit konstituiert (vgl. Brinker et al. 2000: XIXf.). Was Jakobs (2006: 317 ff.) für das Schreiben im Beruf gezeigt hat, gilt auch für das Kommentieren von Texten: Es vollzieht sich in einem komplexen Bedingungsgefüge von internen und externen Faktoren (Schreiber*in, Arbeitsplatz, Organisation, Domäne und Kulturraum). Der institutionelle Kontext prägt vor allem die Funktion (z. B. Förderung vs. Selektion)

² Siehe <https://www.phbern.ch/texte-komentieren.html>.

und wirkt sich bspw. darauf aus, ob „freiwillig“ Rückmeldung gegeben und empfangen wird und ob Rückmeldeempfänger*innen Einfluss darauf haben, auf welche Textebene die Rückmeldung Bezug nimmt. Darüber hinaus bestimmt er aber auch die Bezugsnormen und die Rückmeldebeziehung. Auch der situative Kontext kann – wiederum abhängig von der Funktion – bspw. hinsichtlich Zeitpunkt und Ort der Rückmeldung bewusst gestaltet werden.

Abbildung 1

Dimensionen schriftlicher Textkommentierungen



In Abbildung 1 sind mit Bezug auf verschiedene Vorarbeiten – wie sie in den folgenden Kapiteln genannt werden – sechs Dimensionen visualisiert, entlang welcher Textkommentierungen in einem bestimmten institutionellen Kontext genauer beschrieben werden können: Je nach Rückmeldesituation sind unterschiedliche Aspekte dieser Dimensionen unterschiedlich stark aktiviert (bzw. relevant). Diese Dimensionen werden im Folgenden anhand von Beispielen genauer ausgeführt, wobei vor allem ein Eindruck davon vermittelt werden soll, wie komplex der Gegenstand „schriftliche Textkommentierung“ konzeptualisiert werden muss.

Funktion

Die Funktion einer Textkommentierung ist in Abbildung 1 als Hintergrund für die anderen Dimensionen dargestellt, weil die Frage, wozu ein Textkommentar verfasst werden soll, hier als besonders grundlegend angesehen wird. Im Folgenden werden einige Fragen

angesprochen, die sich im Kontext von Schreibforschung und -didaktik stellen, wenn versucht wird, die Funktion von Textkommentierungen genauer zu benennen.

In Zusammenhang mit den Begriffen „Rückmeldung“ oder „Beurteilung“ hat sich im Schulkontext die Unterscheidung „formativ vs. summativ“ etabliert, auf die wir hier Bezug nehmen, weil durch sie wichtige institutionelle Zusammenhänge sichtbar werden: Mit einer „formativen Beurteilung“ ist die Förderung von Lernenden gemeint, während mit einer „summativen Beurteilung“ vor allem die schulische (also: institutionelle) Selektion angesprochen ist (vgl. z. B. Sturm/Weder 2016: 158 f.; Smit 2009: 32).

Abbildung 2
Funktion schriftlicher Textkommentierungen



Der Begriff „formativ“ wird im pädagogischen Kontext meist gleichbedeutend mit „förderorientiert“ verwendet (vgl. Smit 2009: 33) und in Zusammenhang mit den Konzepten *Förder-, Prozess- und Kompetenzorientierung* diskutiert (vgl. z. B. Smit 2009: 37 ff.; Sturm/Weder 2016: 158 ff.). Gemäß Sturm/Weder (2016: 159) bspw. steuert eine formative Rückmeldung Lernprozesse auf eine *Kompetenz* hin und ist damit vorwärtsgerichtet. Nach diesem Ansatz der Feedbackforschung geht es im Kern darum, „to reduce discrepancies between current understandings/performance and a desired goal“ (Hattie/Timperley 2007: 87). Aus diesem Blickwinkel müssen formative Rückmeldungen Informationen enthalten,

die Lernenden Aufschluss darüber ermöglichen, inwiefern sie mit ihrem Text ein bestimmtes Ziel erreicht haben bzw. wie sie es erreichen können (vgl. Parr/Timperley 2010: 75).

Um Lernende in diesem Sinne zu fördern, können sich Rückmeldungen – so führen Hattie/Timperley (2007) mit Bezug auf verschiedene Vorarbeiten (vgl. z. B. Kluger/de Nisi 1996) aus – auf vier Ebenen³ beziehen:

1. Auf der *Aufgabenebene* liefert die Rückmeldung Informationen zu der Frage, wie gut eine Aufgabe verstanden oder gelöst wurde (vgl. Hattie/Timperley 2007: 91 ff.).
2. Eine Rückmeldung kann sich aber auch auf die *Prozessebene* beziehen, die einer Aufgabe zugrunde liegt. Damit sind Denk- oder Problemlösestrategien angesprochen, die zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung führen (vgl. Hattie/Timperley 2007: 93).
3. Feedback kann außerdem auf die *metakognitive Ebene* abzielen, wenn selbstregulatorische Prozesse, z. B. die reflexive Auseinandersetzung mit Lernstrategien, angesprochen werden (vgl. Hattie/Timperley 2007: 93).
4. Hattie/Timperley (2007: 96) setzen eine vierte Ebene an, weil Feedback im Schulalltag häufig auf diese abzielt. Sie sprechen von „feedback about the self as a person“ und meinen dabei Rückmeldungen wie z. B. „good girl“ (Hattie/Timperley [2007]). Sturm/Weder (2016: 160) sprechen in ihrer Übersetzung von der „*persönlichen Ebene*“.

Hattie/Timperley zeigen mit Bezug auf verschiedene Meta-Analysen, dass Feedback auf den Ebenen 1 bis 3 positive Effekte erzielt – insbesondere wenn diese Ebenen miteinander kombiniert werden. Wird die persönliche Ebene nicht mit anderen Ebenen kombiniert, werden hier keine oder nur geringe Lerneffekte nachgewiesen (2007: 90 f.; 96 f.).

Positive Rückmeldungen werden von Hattie/Timperley (2007: 86; 98 f.) mit Blick auf empirische Studien in ihrer Wirkung als wenig effektiv oder sogar negativ eingeschätzt. Dass sich Lob in Interventionsstudien nicht abzeichnet, scheint naheliegend, wenn die Effektivität von Feedback vor allem in der (kurzfristigen) Überwindung einer Wissens- oder Könnenslücke gemessen wird. Im Anschluss an verschiedene Vorarbeiten (vgl. z. B. Kruse 2010: 165) gehen wir aber davon aus, dass auch Lob bezogen auf die Ebenen 1 bis 3 längerfristig ein wichtiges Instrument für das Lernen sein kann. Es wäre genauer zu prüfen, ob Hinweise auf besondere Textstärken bspw. zum Aufbau von Textmusterwissen beitragen, sich auf der motivationalen Ebene auswirken (vgl. Krause 2007: 52) oder das Selbstkonzept von Schreibenden stärken können.

Weiter stellt sich aus didaktischer Sicht die Frage, wie konkret bzw. ausführlich die in der Rückmeldung enthaltene Information sein soll. Ist es sinnvoll, direkt zu instruieren, „what action to take to improve the piece“ (Parr/Timperley 2010: 76), oder ist eher angezeigt, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu leisten, um gezielt Denkprozesse anzuregen (vgl. z. B. Grieshammer et al. 2013: 98; Fix 2008: 189)?

³ In der Feedbackforschung werden unterschiedlich viele Ebenen genannt und jeweils unterschiedlich bezeichnet (vgl. Krause 2007, Kluger/DeNisi 1996).

Für die Definition der formativen Funktion von Rückmeldungen wird an zentralen Stellen der Fachliteratur die oben erwähnte *Prozessorientierung* betont (vgl. z. B. Black/Wiliam 2009: 9). Im Kontext der Schreibdidaktik muss allerdings jeweils geklärt werden, worauf genau sich diese bezieht: Ist der Lernprozess einer Person oder das Entstehen von Text gemeint? Diese Aspekte werden im didaktischen Feld meist in starker Wechselwirkung zueinander gesehen, da angenommen wird, dass Lernprozesse durch das Überarbeiten von Text in Gang kommen. Daher wird häufig gefordert, dass sich förderorientierte Rückmeldungen auf Entwürfe beziehen sollten, die tatsächlich im Anschluss an die Rückmeldung sprachhandelnd verarbeitet werden (vgl. Fix 2008: 189). Trotzdem scheint es ein zentraler Unterschied, ob eine konkrete Textkommentierung verfasst wird, um einen Text zu optimieren oder um Lernprozesse anzustoßen.

Im Gegensatz zum *formativen* wird beim *summativen* Beurteilen zum Abschluss einer Lerneinheit rückblickend Bilanz gezogen. Idealerweise ist auch das *summative* Beurteilen lernziel- bzw. kompetenzorientiert (vgl. Sturm/Weder 2016: 159; Smit 2009: 32) und bezieht sich meist auf die Aufgabenebene. Bei dieser Art von Rückmeldung handelt es sich üblicherweise um eine Note (oder Punktzahl) – eine stark reduzierte Form von Information, die nach den meisten sozialwissenschaftlichen Definitionen nicht mehr als „Feedback“ angesehen wird (vgl. z. B. Müller/Ditton 2014: 20 ff.).

Die *formative* Beurteilungsfunktion kann von der *summativen* allerdings nicht so klar abgegrenzt werden, wie es zunächst scheint (Smit 2009: 33 f.; Müller/Ditton 2014: 20 ff.): Auch ein für *summative* Zwecke entwickelter Test kann die Lernenden weiterbringen (also: fördern), wenn diese selbstständig ihr Testergebnis zu Lernanstößen verarbeiten (vgl. Black/Wiliam 2009: 8). In diesem Zusammenhang wird von „formative use of summative tests“ (vgl. Black/Wiliam 2009: 7) gesprochen. Es müssen also zwischen den beiden Funktionen auf einem Kontinuum Zwischen- oder Mischformen (z. B. Begründung zu einer Note) angesetzt werden (vgl. z. B. Smit 2009: 32 f.).

Im pädagogisch-didaktischen Feld wird der Begriff „formative Beurteilung“ mehrheitlich synonym mit „Feedback“ (vgl. z. B. Sturm/Weder 2016: 159) verwendet. Das erscheint in diesem Kontext sinnvoll, ist doch die (idealtypische) Unterscheidung zwischen der Selektions- oder Förderungsfunktion eine sehr grundlegende. Bei der Frage nach dem genaueren Verständnis von „Feedback“ zeigen sich allerdings auch innerhalb des pädagogischen Feldes große Unterschiede, welche hier nur kurz skizziert werden können. Im Bereich von Lehre und Forschung (an Schulen und Universitäten) scheint es uns wichtig, dass der Dialog darüber geführt wird, welche Aspekte für die Funktion von Textkommentierungen jeweils im Zentrum stehen sollen.

Kommentierhaltung

Um einen sinnvollen Textkommentar zu verfassen, muss der jeweils zugrunde liegende Text gedanklich verarbeitet werden. Rund um die Themen „Text wahrnehmen – einschät-

zen – bewerten – beurteilen – benoten“ tut sich ein weites Begriffsfeld auf, welches hier nicht eingehend diskutiert werden kann. Wir nehmen an, dass die Frage, wozu wir einen Text rezipieren, einen starken Einfluss darauf ausüben kann, wie (also in welcher Geisteshaltung) wir einem fremden Text begegnen. Im Folgenden skizzieren wir nicht in erster Linie die Textrezeption, sondern eher bestimmte Forderungen (oder Idealvorstellungen) im Hinblick auf die Kommentierhaltung, wie sie mehr oder weniger explizit für bestimmte Rückmeldesituationen formuliert werden. Solche Fragen sind in der Fachliteratur bereits breit diskutiert worden – wir kontrastieren hier exemplarisch drei Kontexte:

a) *Text wahrnehmen (Funktion: Beratung)*

Will ich dem Text möglichst neutral, aber auch interessiert und verstehen-wollend begegnen? Idealerweise ist eine solche Haltung von dem Wissen gerahmt, dass für eine Verstehensleistung im hermeneutischen Sinne (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2009: 88) das Rezipierte bewusst oder unbewusst immer auch zu Vorerfahrungen in Beziehung gesetzt wird und es damit eine vollständig neutrale Textwahrnehmung nicht geben kann. Das Ziel, einen Text so weit wie möglich nur zu „registrieren“ oder „wahrzunehmen“, scheint als Ideal aber erstrebenswert – weil sich eine lesende Person nie ganz sicher sein kann, die Idee der schreibenden Person vollständig erfasst zu haben. Eine solche dem Text sehr vorsichtig-interessiert begegnende Haltung wird z. B. in der universitären Schreibberatung angestrebt, indem z. T. explizit Zurückhaltung gefordert wird (vgl. Grieshammer et al. 2013: 231). Die Funktion kann als „beratend“ (also im weiteren Sinne als „förderorientiert“) beschrieben werden, wobei weniger von Lernzielen als von individuellen Anliegen ausgegangen wird und keine Pflicht zur Selektion besteht. In diesem Kontext entstehende Textkommentierungen können daher tatsächlich als *Angebote* gesehen werden, von welchen Feedbacknehmende in verschiedener Weise Gebrauch machen (vgl. Krause 2007: 49 f.).

b) *Text einschätzen (Funktion: kompetenzorientierte Förderung)*

Will ich als Lehrperson mit Blick auf meinen Unterricht den Text einer Schülerin oder eines Schülers bezogen auf ein konkretes Schreibziel einschätzen, damit ich sinnvolle Lerntipps oder Überarbeitungsvorschläge formulieren kann? Eine solche Rückmeldung kann kaum nur als offenes „Angebot“ gesehen werden und didaktische Empfehlungen in diesem Feld fordern meist das Formulieren konkreter Lerntipps (vgl. z. B. Fix 2008: 173). Es wird als zentrale Aufgabe der Lehrperson angesehen, Lernende im Hinblick auf bestimmte Kompetenzen weiterzubringen. Zu diesem Zweck werden Texte gezielt nach Stärken und Schwächen „durchleuchtet“ – wofür Wissensvorsprung nötig und der Blick auf Text immer auch auf bestimmte didaktische Ziele gerichtet ist (bzw. sein sollte, vgl. Sturm/Weder 2016: 150).

c) Text bewerten/benoten (Funktion: Selektion)

Ist es als Dozent*in oder Lehrperson meine Aufgabe, einem fertigen Text als Ergebnis eines abgeschlossenen Lernprozesses bilanzierend (im Hinblick auf die angestrebten Lernziele) und mit Bezug auf eine Skala einen Wert zuzuordnen? In einer solchen Situation wird v. a. eine Leistung abgeprüft, wobei die oben erwähnte summative Funktion im Vordergrund steht.

Je nach Kontext können unterschiedliche Kommentierhaltungen sinnvoll begründet werden. Wichtig aber scheint, sich der jeweiligen Haltung (und ihrer Konsequenzen) bewusst zu sein.

Art der Rückmeldebeziehung

Wir gehen davon aus, dass die Rückmeldebeziehung stark von der institutionellen Einbettung der Rückmeldesituation und der jeweiligen Funktion geprägt ist. Es scheint uns wichtig, jeweils mitzudenken, wer in welchem institutionellen Kontext wem in welcher Funktion mit welchen Konsequenzen eine Rückmeldung auf Texte gibt.⁴ Zur genaueren Beschreibung der Rückmeldebeziehung scheinen die folgenden Unterscheidungen von besonderer Bedeutung:

- mit vs. ohne Förderauftrag
- mit vs. ohne Selektionsauftrag
- mit vs. ohne Wissensvorsprung

Die Art der Rückmeldebeziehung sollte u. E. auch in einer differenzierten Begriffsverwendung sichtbar gemacht werden. Denn bspw. ist anzunehmen, dass sich Textkommentare von Lehrpersonen – die normalerweise gegenüber ihren Lernenden einen Wissensvorsprung haben, Verantwortung für die Steuerung von Lernprozessen tragen und in bestimmten Phasen auch die Pflicht haben, zu selektionieren – grundlegend von Kommentierungen unterscheiden, die im Peerfeedback unter Studierenden entstehen.

Bezugsnorm für die Textkommentierung

Wird ein Text kommentiert, kann dies prinzipiell mit *implizitem oder explizitem Bezug zu Normen* geschehen: Auch wenn angestrebt wird, einen Text möglichst objektiv wahrzunehmen, geschieht dies wie schon erwähnt immer in Bezug auf die eigene Vorerfahrung. Für das didaktische Feld werden grundsätzlich die *kriteriale*⁵, *individuelle* oder *soziale Bezugsnorm* unterschieden (vgl. Balmer et al. 2014: 13), wobei alle drei Maßstäbe auch für

4 Ausgeklammert bleibt in diesem Beitrag die Rezeption der schriftlichen Textkommentierungen.

5 oder *sachliche* (vgl. Krause 2007: 51)

Textkommentierungen relevant sein können: Grundlage zur konkreten Formulierung von *kriterialen Bezugsnomen* ist im textlinguistischen Feld z. B. das Zürcher Textanalyseraster (vgl. Sieber/Nussbaumer 1994), welches auch im schulischen Feld (häufig in vereinfachter Form) Verwendung findet (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2009: 88 ff.). Insbesondere in der Schreibberatung können aber auch individuelle Anliegen der Feedbacknehmenden Grundlage für eine Textkommentierung sein – die sich aber prinzipiell ebenfalls in Form von Kriterien ausformulieren lassen.

Für die *individuelle Norm* ist der Fortschritt von Lernenden maßgebend, indem der aktuelle Leistungsstand (oder „Zustand“ eines Textes) mit früheren Lernergebnissen verglichen bzw. an diesen „gemessen“ wird. Die *soziale Norm* dagegen hat den Vergleich innerhalb einer Gruppe (meist der Klasse) zur Grundlage. Ein Lernergebnis wird jeweils zum Durchschnitt der Leistung dieser Gruppe (bzw. Klasse) in Beziehung gesetzt (vgl. Balmer et al. 2014: 13).

Gegenstand der Rückmeldung: Text

Wie bereits angesprochen, sind Textkommentierungen unselbstständig: Ohne einen Bezugstext werden keine Textkommentare verfasst; sie werden durch bestimmte Phänomene im gelesenen Text ausgelöst. Der Text als Gegenstand der Rückmeldung muss daher notwendig zentraler Teil einer Wesensbestimmung von Textkommentierungen sein. Und dieser Gegenstand ist im Falle von Textrückmeldung in mehrfacher Hinsicht komplex.

Zum einen sind Texte vielschichtige kommunikative Einheiten, mit denen sich eine ganze Teildisziplin der Linguistik befasst: die Textlinguistik. Eine Beschreibung von Textkommentaren muss dieser Komplexität Rechnung tragen. In vielen Studien zu Textrückmeldung wird der Gegenstand jedoch nur grobmaschig berücksichtigt, sodass für Texthaftigkeit entscheidende Phänomene unter dem Radar bleiben (vgl. z. B. Parr/Timperley 2010). Im Projekt „Texte kommentieren“ der Pädagogischen Hochschule Bern (vgl. *Fazit*) wurde daher ein Raster zur Verortung solcher Auslöser entwickelt. Dieses für akademische Textsorten im Studium zur Lehrperson zugeschnittene Raster unterscheidet auf der obersten Ebene die Auslöser-Kategorien *Inhalt*, *Textorganisation*, *Sprache I*, *Sprache II*, *Intertextualität*, *Formalia* und *Technische Umsetzung* – jeweils mit mehreren Unterkategorien (vgl. Beyer 2018). Dieses Instrument erlaubt nicht nur eine grobe Gegenüberstellung von Rückmeldungen auf Oberflächen- versus Tiefenphänomene, sondern eine präzise Erfassung, welche Art von Phänomenen kommentiert werden. Es wird bspw. registriert, ob für die Textfunktion wichtige Inhalte – also das Denken hinter dem Text – angesprochen werden oder welche grammatischen Probleme Rückmeldung erhalten und welche nicht kommentiert werden.

Manche Textkommentierungen reichen zudem deutlich über den Text und die darin verhandelten Inhalte hinaus. Abhängig von der Funktion der Rückmeldung kann das Produkt Text vor allem als Ergebnis von Prozessen gesehen werden. Dann ist auch das

Schreibhandeln oder das Lernen der schreibenden Person Teil des Gegenstands einer Textrückmeldung. Im Peer-Tutoring-Ansatz bspw. wird in einem Austausch über das Schreiben besonderes Potenzial gesehen. Hier geht es in der Beratung weniger um den einzelnen Text als darum, die schreibende Person so in ihrem Lernprozess zu unterstützen, dass sie im betreffenden oder in einem ähnlichen Aufgabenkontext erfolgreich agieren kann (vgl. North 1984: 438 ff.).

Für bestimmte Rückmeldekontexte bzw. Textproduktionsstadien kann es außerdem sinnvoll oder von den Rückmeldenehmenden gewünscht sein, bestimmte Ebenen völlig auszublenden. Hier entscheiden Rückmeldende bewusst, welche Phänomene sie ansprechen und welche nicht – so erhalten Rohtexte idealerweise zunächst Rückmeldung auf der Ebene der Higher Order Concerns (vgl. Grieshammer et al. 2013: 226).

Mittels des erwähnten Rasters können solche Aspekte des Textkommentierungsverhaltens präzise in den Blick genommen werden. Zudem kann durch eine Verknüpfung der Analysen zum Auslöser und zur (sprachlichen) Form der Kommentierungen bspw. erfasst werden, ob und welche Phänomene besonders elaborierte Rückmeldungen erhalten. Dies ermöglicht so auch Aussagen über den Informationsgehalt von Textkommentaren (vgl. *Funktion*).

(Sprachliche) Form der Rückmeldung

Rückmeldungen auf Texte können in unterschiedlicher Form gegeben werden. Mit „Form“ ist hier zum einen das Medium angesprochen, mittels dessen die Rückmeldung verfasst wird, und der Ort, an welchem die Kommentare mit dem Bezugstext verknüpft werden. Textkommentierungen können handschriftlich oder mittels Computer produziert werden. In beiden Fällen können einerseits sogenannte *Stellenkommentare* verfasst werden, die an eine bestimmte Textstelle angebunden sind (vgl. Beyer 2018). So wird z. B. für Feedback im hochschulischen Schreibberatungssetting empfohlen, Kommentare an den Rand des Textes zu schreiben (vgl. Grieshammer 2013: 231). Es können aber auch Kommentare verfasst werden, die den gesamten Text betreffen. Für diese schlägt Knorr (2012) den Begriff *Schlusskommentare* vor. Im Schulkontext sind handschriftlich verfasste Schlusskommentare üblich – typische Lehrerkommentare (vgl. Jost/Lehnen/Rezat 2011: 185). Für wissenschaftliche Peer-Review-Verfahren z. B. werden Kommentare häufig elektronisch verfasst, entweder in einem separaten Begleitdokument oder mittels der Kommentarfunktion des Textverarbeitungsprogramms MS Word (vgl. Knorr 2012).

Zum anderen gehört zur Form auch die Art, wie die Rückmeldung codiert wird. Für den schulischen Bereich differenziert Balmer (2014) innerhalb schriftlicher Beurteilungen zwischen *Noten* und *Prädikaten* als üblichen Ergebnissen summativen Beurteilens (z. B. „erfüllt/nicht erfüllt“ oder „genügend“, „gut“ etc.) und *Text* als typischer Realisierungsform für formative Rückmeldungen, wie sie hier im Zentrum stehen (zu Mischformen vgl. *Funktion*).

Die Art, wie Rückmeldungen in Sprache gefasst werden (sollen), wird in der Ratgeberliteratur zwar oft (mit)thematisiert, die Empfehlungen sind aber häufig eher formelhaft und lassen Rückmeldende im Unklaren darüber, was sie konkret sprachlich tun können. So formuliert bspw. Kruse (2010: 165): „Wenn Sie Feedback geben, benutzen Sie bitte eine subjektive Sprache, die zeigt, dass Sie Ihre eigene Sicht ausdrücken, nicht eine unverrückbare Wahrheit.“ und weiter „Vermeiden Sie Kritik, aber sagen Sie, wenn Ihnen etwas nicht gefällt oder wenn in Ihren Ohren etwas nicht gut klingt.“ Krause (2007: 53) empfiehlt, Feedbacknachrichten „möglichst konkret [...] anstatt allgemein“ zu formulieren. Um solche Empfehlungen sprachlich angemessen umzusetzen, braucht es unseres Erachtens ein spezifisches sprachliches Repertoire.

Auch in der Feedbackforschung werden sprachliche Eigenschaften bisher oft nur unsystematisch einbezogen oder in Merkmalsbündeln zusammengefasst, die wenig aufschlussreich hinsichtlich einzelner Eigenschaften sind (vgl. z. B. Simmons 2003). Für den englischsprachigen Raum existieren einige wenige Studien zu Peer- oder Expertenfeedback, die sich Rückmeldungen aus linguistischer Sicht nähern und die sprachlichen Mittel der Realisierung in den Fokus nehmen (z. B. Leijen/Leontjeva 2012; Hyland/Hyland 2001; Hyatt 2005).

Ein erster Ansatz zur systematischen Erfassung von Textkommentierungen im deutschsprachigen Raum, der auch die sprachliche Realisierung der Kommentare mit einbezieht, ist mit den Arbeiten von Knorr (2012) vorgelegt. In ihrer Untersuchung wechselseitigen Peerfeedbacks von Autor*innen von Beiträgen eines Sammelbandes legt sie der Beschreibung der Textkommentare in der Dimension des „Modus“ die grammatischen Satzmodi (Aussagesatz, Fragesatz etc.) zugrunde (vgl. Knorr 2012: 92).

Im Projekt „Texte kommentieren“ wurde für die Beschreibung der sprachlichen Realisierung der Textkommentare von Sprechhandlungen ausgegangen – die Kommentare werden also aus einer pragmatischen Sicht analysiert. Für das in diesem Projekt erhobene Korpus wurden die Sprechhandlungen FESTSTELLEN, INFORMIEREN, BEWERTEN, AUF FORDERN, FRAGEN und METAKOMMENTIEREN unterschieden (vgl. Beyer 2018). Dabei wurde bspw. auch erfasst, wie die Sprechhandlungen semantisch-syntaktisch realisiert sind – ob also eine Aufforderung mit Imperativ, Infinitiv, mit Modalverb etc. realisiert ist. Innerhalb des gewählten pragmalinguistischen Ansatzes können zudem weitere Aspekte der Textkommentierungen, die aus einer didaktischen Sicht interessant sind – wie z. B. sprachliche Höflichkeit oder Adressierung der Rückmeldeempfänger*innen –, beschrieben werden (vgl. Beyer/von Gunten 2017). Durch eine Erfassung der Illokutionsstrukturen wird auch möglich zu untersuchen, inwiefern Aufforderungen zu Textänderungen oder Bewertungen bestimmter Textstellen begründet werden.

Mit Blick auf die verschiedenen hier geschilderten Möglichkeiten erscheint es sinnvoll – je nach Funktion –, die jeweilige Form einer Kommentierung bewusst zu gestalten.

Projektergebnisse zum Peertextfeedback unter Studierenden

In dem Forschungsprojekt, aus dem dieser Artikel hervorgeht, wurde explorativ untersucht, wie sich angehende Lehrpersonen zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium gegenseitig schriftliches Feedback auf ihre Textentwürfe geben (vgl. Beyer/von Gunten 2017). Weil es das Ziel des Projektes war, möglichst breit zu erfassen, was Studierende tun, wenn sie aufgefordert sind, einander Feedback zu geben – also die „intuitiven“ Kommentierstrategien zu beschreiben –, erhielten die Studierenden die offen gestellte Aufgabe, ihren Kommilitoninnen Feedback auf ihre Textentwürfe zu geben.

Für die Beschreibung der Kommentierungen wurden zunächst mit Hilfe des oben genannten Instruments die Phänomene, auf die die Probandinnen mit ihren Kommentierungen reagieren, sowie die sprachlichen Mittel erfasst, mit denen diese realisiert wurden. Aus den korpuslinguistischen Analysen wurden interpretativ Rückschlüsse auf Bezugsnormen, Funktionen und Kommentierhaltungen gezogen. Für die sechs beforschten Studierenden zeigen die Ergebnisse, dass das nicht angeleitete Feedback tendenziell von einer Korrektur- bzw. Reparaturhaltung geprägt war, in der die Rückmeldenden versuchten, den kommentierten Textentwurf den eigenen Vorstellungen anzupassen. Geht man davon aus, dass Eingriffe in den Text, Textbausteine in den Kommentaren bzw. sehr konkrete Aufforderungen zu Textänderungen Zeichen dafür sind, dass die Funktion von Feedback in Fehlerkorrektur bzw. Textverbesserung gesehen wird, so dominiert über das gesamte Korpus gesehen bei den Projektteilnehmenden diese Funktion.

In der Writing-Center-Theorie wird der Kern der Tutor*innenarbeit in einer Förderung der Schreibenden, weniger der Texte gesehen (vgl. North 1984). Es gehe vor allem darum, dass Studierende in einem autonomen Raum ohne Bewertungsdruck über ihre Texte und das Schreiben sprechen können, mit dem Ziel, dass sie zu selbstbewusst Schreibenden in der Wissenschaft werden (vgl. z. B. Bruffee 1984). Im Projektkorpus finden sich Hinweise dafür, dass selbst unangeleitetes Feedback bei einigen Feedbackgeberinnen durch die Schreibaufgabe provozierte Denkprozesse vertiefend anregen konnte. Es gab aber auch Probandinnen, die sich beim Kommentieren offenbar wenig oder gar nicht mit den inhaltlichen Lernzielen auseinandersetzen (vgl. von Gunten 2018). Es ist daher davon auszugehen, dass das Potenzial von Feedback, wie es gerade beschrieben wurde, durch die beobachteten „intuitiven“ Kommentierungen nicht ausgeschöpft wird.

Fazit

Das vorliegende Konzept ist eine Reaktion auf begriffliche Unschärfen für das Feld der Text-Rückmeldungen, die sich sowohl auf ihre Erforschung als auch ihre Didaktik niederschlagen. Weil Rückmeldesituationen komplex sind, ist es so schwierig zu bestimmen, was gutes Feedback ausmacht. Dies äußert sich in teilweise widersprüchlichen Resultaten

(vgl. z. B. MacArthur 2016: 277, Leijen/Leontjeva 2012: 178) oder darin, dass viele der Empfehlungen bisher nur unzureichend empirisch unterfüttert wurden.

Für die Erforschung von Rückmeldeprozessen, vor allem wenn es sich um Interventionsstudien handelt, in denen die Effektivität von Rückmeldungen gemessen werden soll, ist es grundlegend, wie eine schriftliche Rückmeldung konzeptualisiert wird: Dadurch bestimmt sich bspw., welche Eigenschaften untersucht werden oder woran die Wirkung gemessen wird.

Aber trotz unklarer Befundlage im Hinblick auf die Wirksamkeit bestimmter Eigenschaften von Rückmeldungen besteht dahingehend Konsens, dass Text-Rückmeldung große Wirkung erzielen kann (vgl. z. B. Graham/Harris/Herbert 2011) – ein Potenzial, das nicht verschenkt werden sollte.

Damit die verschiedenen didaktischen Ziele, die mit der jeweiligen Rückmeldesituation verbunden sind, erreicht werden können, regen wir an, dass in Lehre und Forschung die beiden Dimensionen *Funktion* und *Kommentierhaltung* zentral gestellt werden. Weiter sollten u. E. der *Gegenstand* (bzw. Auslöser im Text) und die *Sprachliche Realisierung* immer differenziert mitgedacht werden, denn erst im Zusammenspiel dieser Dimensionen manifestieren sich Haltung und Funktion, entsteht Feedback oder eben eine Beurteilung (vgl. Beyer/von Gunten 2017).

Das vorgeschlagene Konzept soll eine differenzierte Betrachtung von schriftlichen Textkommentierungen in unterschiedlichen Rückmeldesituationen ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den in Abbildung 1 genannten Dimensionen soll dazu anregen, blinde Flecken und Gewohnheiten sichtbar zu machen, damit Rückmeldepraktiken möglichst umfassend beforscht und vermittelt werden können.

Literatur

- Balmer, Thomas (unter Mitarbeit von: Michel, Jürg/Adamina, Marco/Gfeller, Silvia/Hirt, Ueli/Nattiel, Marlis/Stuber, Thomas/Wagner, Urs/Wälti, Beat) (2014): *Schülerinnen- und Schülerbeurteilung. Ein Glossar*. Bern: PHBern.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 501–513.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2009): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beyer, Anke/von Gunten, Anne (2017): Wie Studierende Texte von Peers kommentieren. Exemplarische Kontrastierung von zwei Fällen und erste hochschuldidaktische Schlussfolgerungen. In: *DieS -online*. No. 1. 1–37.
- Beyer, Anke (2018): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. Erscheint in: *Linguistik online*. Vol. 91. No. 4. 15–40.

- Black, Paul/Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 21. No. 1. 5–31.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 1. Berlin: De Gruyter.
- Bruffee, Kenneth (1984): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. In: *College English*. Vol. 46. No. 7.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Graham, Steve/Harris, Karen/Herbert, Michael (2011): *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz; Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1. 81–112.
- Hyatt, David (2005): ‘Yes, a very good point!’. A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. In: *Teaching in Higher Education*. Vol. 10. No. 3. 339–353.
- Hyland, Fiona/Hyland, Ken (2001): Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. In: *Journal of Second Language Writing*. Vol. 10. 185–212.
- Jakobs, Eva-Maria (2006): Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden? In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Wassner, Ulrich (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin und New York: De Gruyter, 315–331.
- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): Dein Wortgedächtnis ist recht gut gefestigt... Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Meer, Dorothee/Birkner, Karin (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 167–194.
- Kluger, Avraham/DeNisi, Angelo (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin*. Vol. 119. No. 2. 254–284.
- Knorr, Dagmar (2012): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang. 75–98.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und Kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: Huter & Roth.

- Leijen, Djuddah/Leontjeva, Anna (2012): Linguistic and review features of peer feedback and their effect on implementation of changes in academic writing. A corpus based investigation. In: *Journal of Writing Research*. Vol. 4. No. 2. 177–202.
- MacArthur, Charles (2016): Instruction in evaluation and revision. In: MacArthur, Charles/Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Eds.): *Handbook of Writing Research. Second Edition*. New York: Guilford. 272–287.
- McAndrews, Donald/Reigstad, Thomas (2001): *Tutoring Writing. A Practical Guide for Conferences*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Müller, Andreas/Ditton, Hartmut (2014): Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann. 10–27.
- North, Stephen (1984): The Idea of a Writing Center. In: *College English*. Vol. 46. Nr. 5. 433–436.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyse-raster. In: Sieber, Peter (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau u. a.: Sauerländer. 141–186.
- Parr, Judy M./Timperley, Helen S. (2010): Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. In: *Assessing Writing*. Vol. 15. No. 2. 68–85.
- Simmons, Jay (2003): Responders are taught, not born. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 46. No. 8. 684–693.
- Smit, Robert (2009): *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- von Gunten, Anne (2018): Peertextfeedback unter Studierenden: Auseinandersetzungen mit dem Inhalt von fremdem Text. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse von 6 Leitfadenterviews. In: *Linguistik online*. Vol. 89. No. 2. 105–133.

Angaben zu den Personen

Dr. **Anne von Gunten** lehrt und forscht als Deutschdozentin am Institut Vorschulstufe und Primarschule NMS der Pädagogischen Hochschule Bern. Sie leitete von 2013 bis 2016 das Projekt „Texte kommentieren“ (siehe: <https://www.phbern.ch/texte-kommentieren.html>).

Anke Beyer, M. A. forscht momentan in ihrem Dissertationsprojekt zu Peer-Textrückmeldung unter Studierenden (PHBern-Projekt), lehrt an verschiedenen Schweizer Hochschulen wissenschaftliches Schreiben und berät als Schreibcoach für die Kopferwerken GmbH.

Peer-Schreibberatung im Spannungsfeld zwischen direkter und non-direktiver Beratung – Vorstellung eines Workshop-Konzepts

Felix Endrejat

1 Einleitung

Die Tätigkeit des/der Schreib-Peer-Tutor*in beginnt mit dem Lernen und Aneignen verschiedener schreibdidaktischer Methoden. Dies erfolgt auf theoretische Weise, durch das Studieren von Texten über das Tutor*innendasein, wie auch auf praktische Weise, durch das Beobachten von und dem Austausch mit anderen Tutor*innen oder auch das Sammeln eigener Erfahrungen. Viele Fähigkeiten von Schreib-Peer-Tutor*innen sind nicht durch eine theoretische Ausbildung erlernbar, sondern müssen durch eigene Erfahrungen angeeignet werden. Eine der zentralen Fähigkeiten, die auf diese Weise erlernt werden müssen, ist der Umgang mit Non-Direktivität. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass es insbesondere zu Beginn des Tutor*innendaseins Schwierigkeit bereitet, die Grenze zwischen Direktivität und Non-Direktivität eindeutig zu ziehen. Es gibt keine klaren Regeln, die bestimmen, wann eine eher direkte oder non-direktive Gesprächsführung angewandt werden sollte. Vielmehr ist dies stark abhängig von der jeweiligen Beratungssituation und den Komponenten, die diese bestimmen. Obwohl auch jahrelange Erfahrung die Beratenden nicht davor bewahrt Situationen falsch einzuschätzen, zeigt sich doch, dass eine gewisse Routine und Selbstsicherheit den Beratenden hilft, diese Grenze besser zu ziehen und eine passende Gesprächsstrategie zu wählen.

Der hier vorgestellte Workshop trägt zum Erlangen dieser Fähigkeit bei. Mithilfe des Workshops werden die Teilnehmenden zum einen für das Thema sensibilisiert. Es soll also ein Bewusstsein für dieses Spannungsfeld und den möglichen Umgang damit geschaffen werden. Zum anderen soll der Workshop den Teilnehmenden ermöglichen sich auszutauschen – über ihre Erfahrungen sowie den Umgang mit diesem Spannungsfeld.

Dieser Workshop wurde erstmalig im Rahmen der 10. Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz (SPTK) im September 2017 in Köln durchgeführt. Somit ist es möglich, einige Ergebnisse des Workshops gegen Ende dieser Arbeit zu präsentieren. Zunächst soll allerdings in die non-direktive Gesprächsführung in der Schreibberatung eingeführt werden. Anschließend wird der Workshop näher beschrieben. Zuletzt, nach Präsentation der Ergebnisse und einer Evaluation, erfolgen noch einige resümierende Worte.

1.1 Non-direktive Gesprächsführung nach Rogers/in der Schreibberatung

Der Ansatz der Non-Direktivität ist in der Schreibberatung stark verankert. Grundlegend ist damit ein Umgang der Tutor*innen mit den Ratsuchenden umschrieben. Diesem Ansatz folgend sollten die Tutor*innen den Ratsuchenden keine Lösungen vorschlagen, sondern durch zirkuläres Fragen und Spiegeln den Ratsuchenden ermöglichen die Lösung selbst zu finden.

Bräuer (2014: 271) argumentiert, dass der Ansatz der Non-Direktivität eine der wichtigsten Säulen der Schreibberatung darstellt. Er basiert auf der klientenzentrierten Gesprächstherapie des amerikanischen Psychologen und Psychotherapeuten Carl R. Rogers (u. a. 2012a, 2012b). Es handelt sich um einen psychotherapeutischen Ansatz, der die Ratsuchenden selbst in den Mittelpunkt des Heilungsprozesses stellt. Die Psycholog*innen sind hierbei nur „Zuschauende“, sie sollen den Ratsuchenden ermöglichen sich selbst zu helfen (vgl. Rogers 2012a: 273). Grieshammer et al. (2012: 98) betonen in ihrem Werk über die Schreibberatung, wie wichtig dieser Ansatz als Grundlage für die Schreibberatung ist, denn ratsuchende Studierende müssten sich wertgeschätzt und behütet fühlen. Ihre Autonomie sollte niemals infrage gestellt werden. Während die genannten Autorinnen den Schreib-Peer-Tutor*innen trotz non-direktiven Verhaltens eine aktive Rolle zusprechen, gibt es ebenso Ansätze wie das „Minimalist Tutoring“ (Brooks 1991), das vorsieht, dass die Peers überhaupt nicht intervenieren und insgesamt eine stark zurückhaltende Rolle einnehmen.

Durch meine eigene Erfahrung als Peer-Schreibberater habe ich festgestellt, dass kein Ansatz universell anwendbar ist. Es scheint situationsabhängig, wie non-direktiv Peers sich verhalten sollten. Alagöz-Bakan (2016) formuliert ähnliche Gedanken. Es wird festgestellt, dass die Ratsuchenden zuerst gewisse „Low-Order Concerns“ geklärt haben müssen. Dabei handelt es sich zum Beispiel um ein gewisses Selbstbewusstsein und eine Unabhängigkeit in ihren Sprachfähigkeiten. Bevor dieser Level nicht erreicht wurde, sei ein direkterer Ansatz in der Beratung notwendig (vgl. Alagöz-Bakan 2016: 61). Diesen zu erreichenden Punkt umschreibt Vogler (2011) mit dem Begriff der Lernautonomie: „eine potentiell bei jedem Lerner vorhandene Fähigkeit, über den Lernprozess kritisch zu reflektieren und bewusste Entscheidungen zum Lernen zu treffen.“ (Vogler 2011: 20) Einer ähnlichen Logik folgen Shamooin/Burns (1995: 139). Es wird ein Ansatz vorgestellt, der die Ratsuchenden in verschiedene, aufeinander aufbauende Entwicklungsstufen unterteilt: die Noviz*innen und fortgeschrittene Beginner*innen, die Fortgeschrittenen (im Text werden die Fortgeschrittenen in „intermediate“ und „advanced students“ unterteilt) und die Expert*innen. Indem die Studierenden der unteren Stufen die Expert*innen nachahmen, können sie deutlich schneller und effektiver lernen.

Die Literatur zeigt viele interessante Ansätze auf, wie man mit dem Spannungsfeld zwischen Direktivität und Non-Direktivität in der Schreibberatung umgehen kann. Letztendlich bietet sie aber keinen goldenen Lösungsweg, was auch niemals möglich sein wird. So unterschiedlich die Beratungssituationen sind, so sind es auch die Lösungswege. Die

Situation gut einzuschätzen und dementsprechend zu agieren, ist etwas, das die Peers im Laufe ihres Werdeganges erlernen müssen. Dabei zu helfen ist Ziel dieses Workshops.

1.2 Der Workshop

1.2.1 Ablauf

Der Workshop ist für 90 Minuten konzipiert¹ und beginnt mit einer kurzen Vorstellung des Themas, des Ablaufs sowie der Workshopleitenden selbst. Danach erfolgt eine kurze Einführung in das Thema der Non-Direktivität, wie im vorherigen Abschnitt dargestellt. Wie zuvor aufgezeigt, gestehen Autor*innen dem non-direktiven Ansatz unterschiedliche Relevanz zu. Diese aufgedeckte Diskrepanz wird auch im Workshop thematisiert. So wird zum aktiven Teil des Workshops – dem Rollenspiel – übergeleitet (dieses wird im Detail weiter unten erläutert). Zuerst wird den Teilnehmenden der Aufbau und der Ablauf des Rollenspiels erklärt, was insgesamt 15 Minuten beanspruchen sollte.

Falls zu diesem Zeitpunkt keine weiteren Fragen bestehen, können die Regieanweisungen für das Rollenspiel verteilt werden und die Teilnehmenden können sich dem Rollenspiel widmen. Es ist wichtig, dass die Workshopleitenden zwischen den Gruppen hin und hergehen, um unauffällig Präsenz zu zeigen und bei möglichen Unsicherheiten zu helfen. Das Rollenspiel selbst soll ca. 45 Minuten dauern.

Nachdem das Rollenspiel abgeschlossen ist, erfolgt ein 20-minütiger Austausch im Plenum. Moderiert durch die Workshopleitenden erfolgt zuerst ein Austausch darüber, wie sich die Teilnehmenden in den bestimmten Rollen gefühlt haben, welche Probleme sie sahen. Danach sollen diese Erkenntnisse noch im Licht eigener Erfahrungen diskutiert werden, um so einen Austausch über die unterschiedlichen Beratungspraktiken der Teilnehmenden zu ermöglichen.

Die letzten zehn Minuten sollen dazu genutzt werden, dass alle Teilnehmenden sich notieren, welche Erfahrungen sie in diesem Workshop – durch das Rollenspiel oder auch durch den Austausch mit anderen – gemacht haben und inwiefern sie diese in Zukunft in ihre Arbeit einfließen lassen möchten. Diese Take-Aways sollen den Teilnehmenden ermöglichen eigene Erkenntnisse und gute Vorsätze festzuhalten und auch wirklich umzusetzen.

Rahmenbedingungen

Nun kurz einige allgemeine Kommentare zum Ablauf des Workshops: Zunächst ist es wichtig, dass die Teilnehmenden so sitzen, dass sie sich alle gegenseitig gut sehen können. Ein Sitzkreis ist hierfür am besten. Dies ermöglicht den gleichberechtigten Austausch auf Augenhöhe und stellt keinen im Austausch besser oder schlechter.

¹ Wie später in der Evaluation angemerkt werden wird, sind 90 Minuten zwar ausreichend, aber wenn die Möglichkeit bestünde 30 Minuten mehr Zeit zu bekommen, wäre das wünschenswert, um einen entspannteren Ablauf zu garantieren.

Um den gleichberechtigten Austausch zu ermöglichen, sollten die **Workshopleitenden** als „Primus inter pares“ agieren, sprich: Sie sollten den Workshop anleiten, d. h. einen reibungslosen Ablauf ermöglichen, aber insbesondere während der Diskussion sehr zurückhaltend sein. Im Idealfall trägt sich die Diskussion selbst und es findet ein Gespräch zwischen den Teilnehmenden statt, in das sich die Workshopleitenden selbst als Teilnehmende mit ihren Erfahrungen einbringen können. Es sollte jedoch immer im Hinterkopf behalten werden, dass die Leitenden von den Teilnehmenden als Expert*innen bezüglich des Themas des Workshops verstanden werden. Dementsprechend könnte ihr Beitrag eine Diskussion eher ersticken als diese anzureichern. Deshalb ist es manchmal angebrachter, wenn sie ihre Kommentare zurückhalten. Sie sollten jedoch neue Ideen einfließen lassen oder die Diskussion in eine andere Richtung lenken, wenn diese abschweift.

Abschließend noch ein Kommentar zu den **Teilnehmenden**. Der Workshop richtet sich an alle interessierten Peer-Tutor*innen. Dabei ist es egal, ob sie gerade erst anfangen oder schon Erfahrung gesammelt haben. Je diverser die Gruppe, desto größer der Erkenntnisgewinn. Dementsprechend ist es natürlich immer wünschenswert, wenn möglichst viele Personen teilnehmen, allerdings kann dies auch den Ablauf behindern. Man sitzt zu eng, eine vernünftige Diskussion ist nicht möglich, die Koordination des Rollenspiels wird schwierig. In Anbetracht dessen wurde die Teilnehmerzahl vor der SPTK auf ein Maximum von 21 Personen beschränkt (die krumme Zahl entsteht durch das Rollenspiel, da hierbei Dreiergruppen benötigt werden).

Nachdem der Rahmen und der Ablauf des Workshops erklärt wurden, folgen nun einige Worte über den Kern des Workshops – das Rollenspiel.

1.2.2 *Das Rollenspiel*

Für das Rollenspiel ist ein Zeitrahmen von 45 Minuten vorgesehen, mit mehreren Gruppen mit je drei Personen. Es gibt drei grundlegende Rollen: die Ratsuchenden, die Beobachtenden und die Peers. Insgesamt finden drei Runden à 15 Minuten statt, wobei ca. zehn Minuten für die Situation selbst und die verbleibenden Minuten für das Hineinfinden in die Rollen, für den Wechsel zur nächsten Situation etc. verwendet werden sollen. Alle Teilnehmenden sollten nach Ablauf der 45 Minuten jede Rolle (Ratsuchende*r, Beobachter*in und Peer – aktiv oder passiv) einmal innegehabt haben.

Zu Beginn des Rollenspiels werden jeder Gruppe drei Umschläge gegeben. Jeder Umschlag ist mit einer Nummer für die entsprechende Runde versehen und enthält die Regieanweisungen für die jeweiligen Rollen. Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden jeweils nur ihre eigene Regieanweisung lesen. So soll die Beratungssituation so authentisch wie möglich sein, denn auch in der Realität wissen die Peers oftmals nicht, welche Beratungssituation auf sie zukommt.

Die erste Runde besteht aus einem bzw. einer non-direktiven Peer, einer „aktiven“ ratsuchenden Person (aktiv 1) und einer beobachtenden Rolle; die zweite Runde aus einem oder einer direktiven Peer, einer „aktiven“ ratsuchenden Person (aktiv 2) und einer beobachtenden Rolle; die dritte Runde wieder aus einem bzw. einer non-direktiven Peer, ei-

ner „passiven“ ratsuchenden Person und einer beobachtenden Rolle. Im Folgenden werden nicht alle Rollenanweisungen im Detail wiedergegeben, sondern nur kurz dargestellt:

Die **non-direktiven Peers** sollten so passiv wie möglich agieren und jegliche Form von direkter Kritik an der ratsuchenden Person vermeiden. Des Weiteren sollte die ratsuchende Person nach Möglichkeit immer gespiegelt werden: Fragen sollten die Peers in einer „Was denkst du denn?“-Manier an die Ratsuchenden zurückgeben. Es ist wichtig, dass die Peers keine Lösungen vorschlagen; die ratsuchende Person sollte die Lösungen selbst finden. Die **direktiven Peers** hingegen sollten, nachdem die ratsuchende Person das Projekt vorgestellt hat, kritisieren, was ihm/ihr an dem Projekt negativ und positiv auffällt und was verbessert werden sollte. Hierbei sollten Peers stark auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, um so der ratsuchenden Person exemplarisch klarzumachen, was am Projekt zu ändern ist. Während das non-direktive Auftreten von Peers eine sehr aktive Rolle der Ratsuchenden erwartet, erwarten direkte Peers von den Ratsuchenden, dass sie zuhören und einem Rat folgen.

Die **Ratsuchenden** in der aktiven Rolle sind unterteilt in „Aktiv 1“ und „Aktiv 2“, zudem gibt es die Haltung „Passiv“. Erstere Rolle – „**Aktiv 1**“ – hat eine absolute Schreibblockade und geht deswegen zu den Peers, denn diese sind Expert*innen und müssen helfen können. Diese ratsuchende Person soll mit vielen direkten Fragen versuchen, den Tutor in eine direkte Rolle zu drängen. Letztere Rolle – „**Aktiv 2**“ – hingegen ist fast am Ende einer Hausarbeit angelangt und muss „nur noch“ die Sprache korrigieren. Und hier liegt das Problem: Die Hausarbeit ist nicht in der Muttersprache geschrieben. Die Aufgabe der Peers soll es nun sein, die Fehler zu finden und zu verbessern. Es wird ein Lektorat durch die Peers verlangt, obwohl diese selbst kein Expert*innen der Sprache sind. Die „**passiven**“ Ratsuchenden haben ebenso eine Schreibblockade. Hinzu kommt, dass die letzten Hausarbeiten nicht sonderlich gut waren. Deswegen hat die Professorin dazu gedrängt die Schreibberatung aufzusuchen. Diese Ratsuchenden gehen mit absoluter Zurückhaltung in die Schreibberatung, sagen wenig und erhoffen sich von den Peers eine Anleitung und eine Lösung der Probleme.

Zuletzt die **Beobachtenden**: Sie verfolgen die Situation ohne sich einzumischen. Hierbei sollen sie die Gesprächssituation evaluieren – welche Atmosphäre erzeugt wird, welche Spannungen auftauchen, wie hilfreich der gewählte Ansatz erscheint etc. Außerdem achten sie darauf, dass die zehn Minuten pro Runde eingehalten werden.

Das Aufeinandertreffen der teilweise gegensätzlichen Rollen soll bewusst eine Spannung erzeugen, mit der die Teilnehmenden umgehen müssen. Der Hauptfokus liegt nicht allein auf den Peers, sondern auch auf der Rolle der Ratsuchenden. Die Teilnehmenden sollen die Erfahrung machen Peers zu begegnen, die entgegen der eigenen Bedürfnisse eine sehr direkte oder eine sehr non-direktive Rolle einnehmen. Es soll bewusst gemacht werden, dass verschiedene Methoden angewandt werden müssen, da die Beratungssituationen unterschiedlich sind. Außerdem soll den Teilnehmenden ermöglicht werden, ihren Erfahrungsschatz im Umgang mit solchen Situationen zu erweitern, also sie einschätzen zu lernen und darauf entsprechend zu reagieren.

Ergebnisse der Diskussion

Persönlich nahm ich immer an, dass innerhalb der Schreibzentren, die ihre Peers zu der SPTK entsenden, ein Konsens über die Gesprächsführung herrscht – sprich: Die non-direktive Gesprächsführung ist Credo. Allerdings wurde ich in zweierlei Hinsicht überrascht. Einerseits scheint die Non-Direktivität nicht in allen Schreibberatungen so unumstößlich verankert und andererseits wird Non-Direktivität sehr unterschiedlich ausgelegt. Manche Teilnehmenden vertraten die Ansicht, dass es hilfreich sein könnte, einen direktiven Ansatz anzuwenden.

Veranschaulichen lässt sich dies über die Diskussion des Satzes, dass die Peers „den Stift nicht in die Hand nehmen“ sollen. Gemeint ist hiermit, dass die Ratsuchenden allein diejenigen sein sollen, die Korrekturen oder Änderungen an ihrem Text vornehmen. Manche der Teilnehmenden des Workshops äußerten, manchmal bewusst „den Stift in die Hand (zu) nehmen“, um den Studierenden das freiere Denken zu ermöglichen, indem sie z. B. den Gedankenfluss der Studierenden anhand eines Protokolls festhalten, das ihnen später zugeschickt wird. Denn, so wurde argumentiert, Schreiben und Denken gleichzeitig ist schwierig. Möglicherweise gehen manche Gedanken während des Schreibens verloren. Zudem könnte man ebenso argumentieren, dass durch das Protokollieren der Gedanken der Studierenden keine direkte Einflussnahme vorgenommen wird. Es werden ja lediglich deren Gedanken festgehalten. Wieder andere fanden diesen Ansatz kritisch, weil er zu einer Haltung des „die Peers machen das schon“ führen könnte. Ratsuchende könnten dazu tendieren, immer mehr Leistungen von den Peers zu verlangen, die möglicherweise die Grenzen der Non-Direktivität eindeutig überschreiten. Plötzlich fänden sich die Peers dann in der Rolle, den Text einer ratsuchenden Person zu bearbeiten.

Anhand dieser Diskussion wurden verschiedene Ansätze der Schreibberatung im Umgang mit Non-Direktivität aufgezeigt. Das reichte von „nur die Ratsuchenden haben einen Stift in der Hand und machen sich Notizen“ über ein Protokoll, das die Peers anfertigen, um so ihre Gedanken in der Beratung sortieren zu können, ohne es allerdings herauszugeben, bis hin zu dem oben beschriebenen Gedankenprotokoll, das an die Ratsuchenden weitergegeben wird. Wie es der Natur einer Diskussion entspricht, sind wir nicht zu einer gemeinsamen Lösung gelangt. Dennoch schienen alle eine Erkenntnis durch diesen Workshop gewinnen zu können.

Mir persönlich ist bewusst geworden, dass Non-Direktivität, so unterschiedlich sie auch umgesetzt werden mag, immer Teil eines Lernprozesses der Peers ist. Alle Peers müssen im Laufe ihrer Tätigkeit lernen, mit Ratsuchenden mit unterschiedlichen Charakterzügen und Ansprüchen umzugehen. Anhand dieses Workshops wurde ein Bewusstsein für dieses Spannungsfeld zwischen einem direktiven und einem non-direktiven Ansatz geschaffen. Ein weiterer Workshop könnte dabei unterstützen, die Sinne der Peers dafür zu schärfen, wann welcher Ansatz zu wählen ist. Es könnte ein ähnlicher Aufbau wie in diesem Workshop gewählt werden, das Rollenspiel würde jedoch so modifiziert, dass die Peers sich mit Ratsuchenden mit wechselnden Ansprüchen auseinandersetzen müssten. Auf diese Weise könnten die Peers erlernen, die wechselnden Situationen einzuschätzen

und sich an diese anzupassen. Vielleicht ist dies ein interessanter Ansatz für folgende SPTKs.

1.3 Reflexion

Dieser Workshop wurde zum ersten Mal bei der SPTK 2017 durchgeführt, was im Folgenden kurz evaluiert werden soll.

Generell erwies sich der Aufbau des Workshops als logisch und zielführend. Allerdings war der Zeitrahmen etwas knapp bemessen. Für die Konzeption dieses Workshops wäre es gut gewesen, wenigstens noch 30 Minuten mehr Zeit zu haben. Insbesondere, um besser in das Thema einführen zu können, eine Vorstellungsrunde der Teilnehmenden zu ermöglichen, in der diese sagen können, aus welchem Hintergrund sie kommen, welche Erfahrungen sie mit Non-Direktivität gemacht haben, warum sie in diesem Workshop sitzen und um zu erörtern, welche Take-Aways sie sich erhoffen. Ganz zu Beginn der Konzeption des Workshops war eine Mindmap zum Thema Non-Direktivität geplant, für welche alle Teilnehmenden aufschreiben sollten, welche Erfahrung sie mit Non-Direktivität gemacht haben (unterschiedliche Farben für positiv, negativ oder neutral). So sollte ein Hineinfühlen in das Thema ermöglicht und dem abstrakten Begriff der Non-Direktivität ein persönlicher Rahmen gegeben werden. Aus Zeitgründen musste dies gekürzt werden. So war der Übergang von der Einführung in den Workshop hin zum aktiven Teil des Rollenspiels ein wenig radikal.

Eine weitere Modifikation könnte bezüglich der Teilnehmerzahl vorgenommen werden. Bei der SPTK nahmen 21 Personen teil, was als Maximalzahl festgelegt war. Allerdings stellte dies eine ziemlich große Gruppengröße dar. Ein intensiverer Austausch und Erkenntnisgewinn wäre in diesem Fall mit einer kleineren Gruppe noch besser möglich gewesen. Natürlich ist dies ebenso abhängig von den Teilnehmenden und der Gruppendynamik, aber eine Anzahl von zwölf bis 15 Teilnehmenden wäre idealer, wenn ein intensiver Gruppenaustausch zu erwarten ist.

2 Fazit

Persönlich kann ich zweierlei Erkenntnisse aus dem Workshop ziehen: Einerseits, in Bezug auf die Thematik der Non-Direktivität, wurde ich auch durch die Diskussion nochmals darin bestärkt, dass es nicht nur auf die Ratsuchenden, sondern auch auf die Peers ankommt, welche Nuancen die Gesprächsführung hat. So unterschiedlich die Charaktere beider Rollen sind, sind auch die Ansätze, die sie wählen. Es ist stark kontextabhängig, in welchem Ansatz sich beide wohlfühlen.

Andererseits hat mir die Diskussion auch vor Augen geführt, dass die Schreibzentren durch einen noch intensiveren Austausch noch mehr voneinander lernen könnten. Es wurden viele interessante Ansätze vorgestellt, die mit Sicherheit auch in anderen Schreibberatungen weiterhelfen könnten.

Literatur

- Alagöz-Bakan, Özlem (2016): Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität. In: Alagöz-Bakan, Özlem/Knorr, Dagmar/Krüsemann, Kerstin (Hrsg.): *Akademisches Schreiben (Halbband 2). Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten*. Hamburg: Universität Hamburg [Universitätskolleg-Schrift; 14]. 59–66.
- Bräuer, Gerd (2014): *Schreibend lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.
- Brooks, Jeff (1991): Minimalist tutoring: Making the student do all the work. In: *Writing Lab Newsletter*. Vol. 15. No. 6. 1–4.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Rogers, Carl (2012a): *Client Centred Therapy (New Ed.)*. London: Hachette UK.
- Rogers, Carl (2012b): *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Shamoon, Linda K./Burns, Deborah H. (1995): A critique of pure tutoring. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 15. No. 2. 134–151.
- Vogler, Stefanie (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, Stefanie/Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank und Timme. 11–32.

Angaben zur Person

Felix Endrejat hat sowohl seinen Bachelor wie auch seinen Master in Konstanz in Politikwissenschaft absolviert. Die Ausbildung und jahrelange Erfahrung im Schreibzentrum Konstanz ermöglichen ihm auf einen reichen Erfahrungsschatz zurückzugreifen.

Who Am I, and Who Should I Be? Three Perspectives on Peer Tutoring in Writing Outside the Writing Centre

Sarah Lapacz, Inken Mays & Stefanie Pohle

When we are engaged in peer tutoring in writing, we find ourselves adopting and switching between a variety of different roles and role aspects. Many of us have had the experience that the multiple roles we assume are not always compatible, which might result in role conflicts (Grieshammer et al. 2013: 265). The consciousness of the different roles that peer tutors adopt seem to play an increasingly important role in the training of peer writing tutors in Germany (e.g. SIG “Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung” 2016). However, peer tutoring in writing is not restricted to writing centres; it also occurs in other university settings, most notably in the classroom. In many university courses, students work collaboratively on texts and give each other feedback. Ideally, instructors should assume a guiding role in these processes. Consequently, teachers, teaching assistants and students alike are all actively involved in peer tutoring processes in the classroom.¹ However, unlike peer tutors in writing centres, usually none of them has received any systematic training which would raise an awareness of roles and potential role conflicts.

We, the authors, coming from the discipline of English Linguistics at the English department of the University of Bonn, have three different but interrelated perspectives as we hold three different socio-institutional roles in the university context (Grieshammer et al. 2013), namely that of student, teaching assistant and teacher. In 2017, we talked a lot about our experiences with peer learning, and we decided to present our reflections at the 10th Conference on Peer Tutoring in Writing (SPTK) in Cologne in 2017. The current article is a field report based on this presentation.

We will first illustrate the variety of roles and role aspects that we all assume in the context of peer writing tutoring, as well as the relationship between these different roles/role aspects. Secondly, we will share our experiences with role conflicts that may occur in peer tutoring processes outside of the writing centre. Thirdly, we will present possible ways to deal with role conflicts and address the opportunities they offer, and lastly, we will

¹ Please note that, in this article, the term *peer writing tutor* is not used to describe an institutionalised role or a job title, but to describe a subordinate function or role that all of us adopt as a part of our superordinate institutionalised roles. To avoid confusion with the institutionalised role of a peer (writing) tutor, the term *teaching assistant* is used here as a translation of the German “Fachtutor*in”. Teaching assistants (Fachtutor*innen) at our department are B.A. or M.A. students who give course-accompanying tutorials to a group of undergraduate students, rather than offering one-on-one peer tutoring.

suggest steps towards institutional change that could be taken to enhance this type of peer learning in future classrooms.

The complexity of roles and role relationships

Sarah takes the *student* perspective, Inken the perspective of a *teaching assistant*, and Stefanie that of the *teacher*. Apart from these socio-institutional roles that we assume in the university context, we are also confronted with peer tutoring in other roles and settings.

Student

In the role of a *student*, Sarah participates in peer tutoring as a *course participant* and as a *fellow student*. She gives feedback to, and receives feedback from, her fellow students in dedicated classroom sessions as well as outside of the classroom, where fellow students may ask her for help with essays or term papers. Next to these roles, which all fall under the primary role *student*, Sarah also engages in peer writing tutoring in her private life as a *friend*. She helps her friends with text processing issues and proofreads their academic and non-academic texts. She also has experience as a *student representative*, representing her peers in university-related matters and engaging in one-on-one tutoring sessions to help them with organisational matters or papers and essays.

Teaching assistant

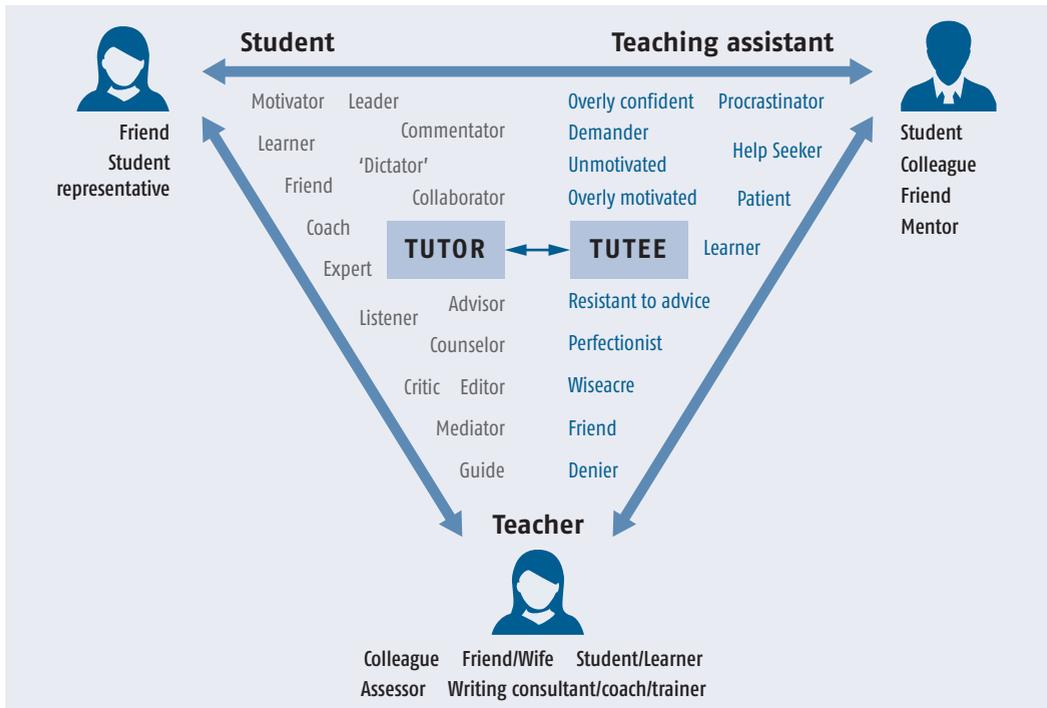
As a *teaching assistant*, Inken gives a course-accompanying tutorial, whose aim it is to prepare first-year students for writing their first term paper in linguistics. Teaching assistants equip the students with basic skills in academic writing, including the research and writing process, term paper structure, citing and referencing and academic language and style. In addition, the students receive support with developing their own research topic and question. In her role as *teaching assistant*, communication with the teacher as the head instructor is vital. Inken receives guidance from the teacher, and they give mutual feedback. Other roles Inken holds are those of *student* and *friend*, with very similar experiences to those reported by Sarah, and the role of a *mentor* for the students of the Master programme “Applied Linguistics”. In this function, she provides support for current and prospective students and answers their questions on organisational matters, term paper guidelines, teacher expectations, etc. In her job as a student assistant at the Chair for Applied English Linguistics, she also gives feedback to other student assistants and receives feedback from them as a *colleague*, which represents yet another role in which she is confronted with peer feedback.

Teacher

As a university *teacher* in Applied English Linguistics, Stefanie's main responsibility in the context of peer writing tutoring is to facilitate this process in the classroom. This means that she discusses general feedback principles and techniques with her students and provides in-class and out-of-class opportunities for this type of peer learning. She also supervises tutors and helps them implement peer learning elements in their tutorial sessions. In her freelancing work as *writing consultant*, Stefanie provides textual feedback to her clients. Although this is not a peer tutoring situation in a narrow sense, the consultancy is based on the principle of non-directive tutoring on a level playing field. As part of her writing consultancy and other professional training as well as part of her role as a *colleague*, Stefanie also receives textual feedback from her peers and gives feedback on their texts. Similar to Sarah and Inken, Stefanie also does additional informal peer tutoring for her *friends*.

Figure 1

The complexity of role relationships (illustration by the authors)



As these role descriptions illustrate, the structure of our roles and role relationships is highly complex. What makes it even more complex is that whenever we find ourselves in a peer tutoring situation, we can either be a *tutor* or a *tutee*. In these functions, we can assume a large variety of different role aspects. As a *tutor*, we might, for instance, assume

the role of 'a listener', 'a motivator', 'a coach', 'a critic' or 'a counsellor'. When receiving peer feedback as a *tutee*, we can be 'a help-seeker', 'a denier', 'a procrastinator', 'a perfectionist' or an 'overly motivated' person (see Figure 2; Grieshammer et al. 2013: 263; Ryan & Zimmerelli 2016: 5ff.).

This highly complex network of primary roles, secondary roles, role aspects and their interrelationships can lead to a variety of different role conflicts which we will outline next.

Our experiences with role conflicts

Grieshammer et al. (2013: 265f.) mention three possible role conflicts that can occur in relation to the different roles and role aspects described above:

Conflict type 1: Being in between two conflicting socio-institutional roles

Conflict type 2: Different conflicting aspects within one role

Conflict type 3: Tutee's expectations of tutor's role incompatible with tutor's view of his or her role

(Grieshammer et al. 2013: 265; authors' translation)

Each of us have been confronted with these types of conflicts ourselves. In the following, we each present one concrete example for the role conflicts listed above.

Conflict type 1: Being in between two conflicting socio-institutional roles (teaching assistant)

The main conflict Inken has faced in tutorials is the conflict between her two socio-institutional roles fellow student and teaching assistant. As teaching assistant, Inken assumed the hierarchical role of an instructor. The students perceived her as the teacher in the classroom setting, especially those students who were confronted with tutorials as a course format for the first time at university. On the other hand, the students also knew that the teaching assistant was a fellow student, i. e. a peer. Consequently, one of the main challenges for a teaching assistant in tutorials is to maintain the authoritative role of the instructor while still remaining approachable as a peer.

The conflict described above was reflected in the behaviour of the students towards the teaching assistant. One example were students' emails to Inken which revealed widespread confusion over her role status. They employed various different forms of address and leave-taking formula and used a wide range of tones, ranging from the very informal "Liebe Inken" or "Liebe Grüße und ein schönes Wochenende", to very formal "Sehr geehrte Frau Mays" or "Mit freundlichen Grüßen". Some students even mixed formal and informal styles or avoided addressing Inken altogether (e. g. "Guten Abend"), suggesting that they

did not want to make a decision for either the formal “Sie” or the informal “Du”. These cases mainly occurred in the beginning of the semester when the teaching assistant’s role had not yet become clear. Similar occurrences at a later stage of the semester might be interpreted as the result of a miscommunication or a lack of communication about roles and role expectations between the teaching assistant and the students.

Conflict type 2: Different conflicting aspects within one role (student)

As part of a collaborative writing project in class, Sarah has experienced the second possible conflict: different conflicting aspects within one role. She was in her role as a student and had to provide feedback to her peers by filling out a feedback sheet. The problem occurred when she felt she should act as a *critic* and *neutral commentator*, but also that she should assume the role aspects of *mentor*, *friend* and *collaborator*. She has experienced what Grieshammer et al. (2013: 66) describe as a difference in directivity and/or proximity. She had to give constructive criticism, but also be motivating, supportive and friendly. Whenever she had to provide a negative assessment to her peers, be it in written or oral form, she used a lot of hedges and positive wording to lessen the impact of her critical comments, e.g. “This might be a problem” or “Some mistakes, which we discussed, but nothing major”.

Conflict type 3: Tutee's expectations of tutor's role incompatible with tutor's view of his or her role (teacher)

During a classroom project with the aim of publishing students’ texts online, Stefanie facilitated the peer review process among the course participants and also provided some textual feedback herself. This is where she was confronted with a role conflict of the third type: a mismatch between the tutor's expectation and the tutees' expectation of her role as a university *teacher*.

With her writing consultancy training in mind, Stefanie’s initial expectation was to act as a ‘quasi-peer’ or coach with the intention of helping the students help themselves, i. e. to act on a level playing field and to make non-directive comments on the texts. She wanted the students to be active agents and autonomous writers, i. e. to understand that the responsibility for their texts was with them (Healy 1993). Therefore, the feedback comments included statements that expressed her understanding of the text (e. g. “I assume you mean...”), clarification questions (e. g. “Why bullet points here?”) or indirect requests to change the text (e. g. “Can you reformulate this?”).

However, in Stefanie’s perception, based on students’ reactions in class and the insufficient revision of the texts, this clashed with what the students had expected. She assumed that they were accustomed to a classical teacher role, including any power-related implications (Healy 1993), and expected that the teacher would explicitly tell them what was ‘wrong’ about their texts, making direct requests to change the texts in a specific way or directly correct (edit) them. When Stefanie realised that her feedback had not brought about the necessary revisions required to make the texts publishable, she decided to be

more explicit and directive in the second round of teacher feedback; she now used imperatives and was less hesitant about directly editing the text (see also Fledderjohann 2017). Obviously, she was wearing two seemingly incompatible hats at the same time: that of a coach and that of an editor equipped with the authority of an expert. These are two of the manifold roles of a course instructor that Thomann & Pawelleck (2013: 29 ff.) have identified.

As these examples show, the three possible conflicts mentioned by Grieshammer et al. (2013) also occur in peer-writing tutoring outside of the writing centre. What conclusions can we draw for peer tutoring situations in the classroom that we experience as part of our various socio-institutional roles? How can we deal with role conflicts and even use them to our advantage?

Role conflicts: Challenge and chance

We all agree that anyone who is involved in peer writing tutoring should be friendly, respectful, open and capable of empathy and self-reflection. This requires that we foster academic values such as honesty, trust, fairness, respect, responsibility and courage (ICAI 2014) in all teaching and learning contexts at university, and that students, teaching assistants and teachers alike are trained with these goals in mind. This is a two-sided process of learning and practice: an inner process involving personal action, and an external process offered by institutional support structures which facilitate the inner process.

This inner awareness process can be divided into four steps. First, those involved in peer tutoring adopt a role (or several roles) unconsciously. In a second step, they observe themselves and others before reflecting on, and becoming aware of, their role(s) in a third step. Possible questions for reflection include: Which roles do I adopt in which situation? How do I feel in this role? What are the expectations of the other person(s) involved? Which conflicts arise, and how can I deal with them? Finally, the peer tutors should be able to adopt different roles intentionally, to communicate their role expectations and to handle any conflicts that may arise between roles (Grieshammer et al. 2013: 267; Antosch-Bardohn 2016: 21 f.). In order to prepare peer tutors for this final, fourth step, they should learn about possible methods and techniques (theory), be able to try them out in a safe space (training) and finally practise them in real-life situations (practice).

Role conflicts can neither be denied nor avoided in an academic setting that is traditionally characterised by hierarchical power relations and differences in knowledge and expertise. However, the conflicts can be unravelled and brought to the attention of those involved (Grieshammer et al. 2013: 266 f.). More so, they can be seen as a chance for each one of us

- to learn more about ourselves and our different roles,
- to realise and acknowledge the fluidity of role constellations,

- to further develop communicative and interpersonal competences and
- to acquire strategies that will help us negotiate our roles as well as manage and resolve conflicts in a variety of different situations within and beyond university.

Peer tutor training also offers the opportunity to critically reflect upon power relations in higher education institutions and, possibly, to question their underlying mechanisms (e. g. lack of open communication) and implications.

Our wish lists

To make the inner learning process and personal action possible, and to exploit the potential inherent in role conflicts, we believe that we need more institutional support. Some universities in Germany have already started to systematically implement this support, including Bonn University, but there is still room for improvement. As a conclusion to this article, we outline our call for change:

Student

Peer learning and tutoring is not yet an established form of learning and teaching in all university settings. Currently at our department, only a few course instructors facilitate peer feedback in the context of writing. Even if peer feedback is requested by a teacher, the feedback process is often not sufficiently discussed or taught. Therefore, Sarah as a student wishes that teachers provided more opportunities to engage in peer feedback in the classroom, that the process could be transparently explained and supervised, and that there could be more teaching elements focusing on (self-)reflection and awareness raising.

Teaching assistant

While peer writing tutors at the University Writing Lab (“Schreiblabor der Universität Bonn”) are systematically prepared to work with their peers, in our experience, teaching assistants in the disciplines receive considerably less systematic training or institutionalised support. Currently, at our department, teaching assistants only receive guidance by course instructors to varying degrees, and it is the assistants’ own responsibility to attend voluntary workshops offered by the Bonn Centre for Higher Education Teaching and Learning (“Bonner Zentrum für Hochschullehre” BZH) in cooperation with the Bonn University Writing Laboratory. In the future, Inken hopes for more support for teaching assistants through professional teaching staff and, ideally, a contact person to whom to turn in cases of conflicts. Mandatory and discipline-specific workshops and seminars (e. g. in cooperation with the Writing Laboratory) should be established. These measures would lead to the professionalisation of the teaching assistant role.

Teacher

Teaching staff at Bonn University already benefit from optional workshops and certificate programmes offered by the Bonn Centre for Higher Education Teaching and Learning. Some of these programmes touch upon the topic of peer learning. Additionally, informal (peer) conferences with colleagues and mutual support are helpful. On Stefanie's wish list is the further professionalisation of the university teacher role(s) through more systematic training. The university should foster a teaching and learning culture where all teaching staff (lecturers, research assistants, professors) understand the benefit, necessity and joy of constantly learning about and testing innovative teaching concepts, including peer learning processes. They should also be given sufficient time to attend such workshops. The latter is inextricably tied to the fact that, unfortunately, research is often more highly valued than the craft of teaching at higher education institutions. As a result, the focus of most young researchers clearly is on their research career. One idea is to create monetary or, even better, contractual incentives for those who take part in the certificate programmes and successfully implement what they have learned in their classes. Stefanie also hopes for a dedicated contact person for specific questions and conflict situations.

One final wish is more inter-institutional cooperation (e. g. between departments and the university library or the writing centre), i. e. a cooperation that does not primarily rely on personal contacts between individual staff members.

In this article we have tried to elucidate the different roles, role aspects and role constellations that characterise peer writing tutoring in a higher education context. We showed that peer writing tutoring does not only happen in writing centres, but also in the classroom, among colleagues at work as well as in students' and teachers' private lives.

We also hope that our field report will be an incentive for a re-evaluation of the current situation of peer writing processes outside the writing centre at German universities. Our ideas and suggestions for institutional change can be seen as a starting point for a constructive discussion of the topic with the aim to provide support mechanisms for all parties involved, at our own institution and beyond. A closer cooperation between teachers in the disciplines and writing centres could be a productive first step in this direction.

References

- Antosch-Bardohn, Jana/Beege, Barbara/Primus, Nathalie (2016): *Tutorien erfolgreich gestalten: Ein Handbuch für die Praxis* (UTB 4525 Schlüsselkompetenzen). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fledderjohann, Matthew (2017): Online tutor. Classroom teacher. How written feedback shifts [blog post and comments] (13.02.2017). In: *Another Word*. Online im WWW. URL: <http://writing.wisc.edu/blog/?p=7323> (Zugriff: 02.07.2018).

- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, SIG „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung“ (2016): *Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen*. Online im WWW. URL: http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf (Zugriff: 22.04.2018).
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Healy, Dave (1993): A defense of dualism: The writing center and the classroom. In: *The Writing Center Journal*. Vol. 14. No. 1. 16–29.
- International Center for Academic Integrity (ICAI) (2014): *The Fundamental Values of Academic Integrity*. Hrsg. von Fishman, Teresa. 2. Auflage. Clemson University. Online im WWW. URL: <https://academicintegrity.org/wp-content/uploads/2017/12/Fundamental-Values-2014.pdf> (Zugriff: 02.07.2018).
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2016): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. 6. Auflage. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Thomann, Geri/Pawelleck, Anja (2013): *Studierende beraten* (UTB 4012 Schlüsselkompetenzen). Leverkusen: Barbara Budrich.

Angaben zu den Personen

Sarah Lapacz, B. A., studiert im Master Applied Linguistics an der Universität Bonn, wo sie inzwischen auch als Tutorin und Wissenschaftliche Hilfskraft beschäftigt ist.

Inken Mays, M. A., studierte Applied Linguistics an der Universität Bonn und arbeitete währenddessen als Wissenschaftliche Hilfskraft und Tutorin. Seit Januar 2018 ist sie Wissenschaftliche Hilfskraft an der Abteilung für Interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeitsforschung (IKM) der Universität Bonn.

Dr. **Stefanie Pohle** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Angewandte Englische Sprachwissenschaft an der Universität Bonn. Sie entwickelt und testet Konzepte und Lernmaterialien für die schreibintensive Lehre, gibt hochschuldidaktische Workshops zum Thema Schreiben und arbeitet nebenberuflich als Schreibberaterin.

Avoiding Discrimination: A Philosophical Approach on Diversity in Tutoring

Adrian Razvan Sandru

Introduction

In the 13th edition of JoSch Kruchen/Linguiri (2017) describe three situations which require writing tutors to be accustomed to intercultural practices and to take into account the principle of diversity. The following situations are described in the article: 1) A student already in their later semester seeks counsel. They receive an individual tutoring session from a student who is completing their third semester of their bachelor degree. The senior student feeling superior to the tutor questions their competency. The tutor being aware of said doubt begins to question their own abilities and feels intimidated by the situation. This leads to a non-successful tutoring session. 2) A student comes to an individual session of tutoring. Said student has been brought up in a bilingual environment – Spanish and German. The tutor, confronted with a poorly written text, asks the counsel-seeking student where they come from and for how long they have been studying German. When confronted with this question, the student may feel threatened and become reluctant to the possibility of tutoring, more so as they consider German to be their native language. 3) Lastly, Kruchen/Linguiri (2017) describe a tutoring situation where a third party not involved in the tutoring session is discriminated against by the agency of a controversial subject. The authors conclude that situations 1 and 3 are difficult to overcome since the discriminatory actions are undertaken by the counsel seekers and not by the tutor themselves. Situation 2 is easily dealt with as it goes hand in hand with the professionalism of the tutor, which can be formed through workshops sensitizing to the problem of diversity and discrimination.

My paper shall try to find a solution which similarly suits all situations and deals with the possibility of discrimination coming from a person seeking tutoring. In doing this, I shall resort to philosophy in order to get to the root of possible discrimination and starting from there, work on the structure of communication to avoid discrimination. More precisely I will rely on the theory of “situatedness” postulated by Henrich Rombach (1987, 1988, 1994). Building on this, I shall show that individuals are situationally determined and that through these determinations their identity is constructed. At the same time, the situations themselves become situations only as they stand in relation to a certain subject. Thus, a co-creative game emerges in situated relations. This paper shall argue 1) that all tutoring sessions are situationally determined; 2) that the main situation of a session is constituted by the text in question; 3) that the textual situation is related to all situations that otherwise determine the two subjects involved in the tutoring process, and 4) that

through the text every other determining situation can be addressed without the danger of discrimination.

Starting from this line of argumentation, I shall try to provide an answer to the difficulties raised by Kruchen/Linguiri (2017). I shall then end by discussing a personal tutoring experience to show how situatedness can accommodate further intercultural situations. Furthermore, basing myself on this thesis, I shall argue for a flexible tutoring structure which breaks away from a hierarchical interaction. More precisely, by addressing the text through a situationally based discourse, the main function of the tutoring session shall be to invite the student seeking counsel to a situation in which he or she can help themselves. The approach I propose here is to be understood as an alternative to directly addressing meta-levels of writing when dealing with sensitive subjects.

Philosophical Premises

Henrich Rombach (1987, 1988, 1994) tried to develop a way of thinking which would go beyond the intercultural tensions which he experienced foremost in the Second World War. He attempts this in three different manners. He seeks: to replace classical ontology¹ with a structural based one; to develop a philosophy of images, which acts as the crystallisation of the worldly whole, and to employ a hermetic which seeks to bring „eine Welt in ihrer jeweiligen strukturalen Artikulation zur Erscheinung, wobei sie sich auf die einzelnen Teilmomente beziehen muß“ (Seubert 2006: 25). This paper shall mainly deal with the Structure-Ontology which analyses the genesis of structures, i.e., of fundamental determinations of the world we experience such as economics, politics, labour, language, etc., starting from the reciprocal interaction between given realities and the experiencing subjects.

The structure based ontology² is described by Rombach (1987, 1988) as being 1) genetical, 2) organic, and 3) co-creative (Volpi 1995: 256). More precisely, the structure is described by Rombach as being a non-causal event which grows from itself in an organically manner and consists in its own emergence and genesis. Given this character, the structure is not to be thought of as an object³ nor as an idea, but as an organic whole which presents itself in its concreteness, i.e., in its individual moments such as a museum, an artist, a work of art, a painting instrument, and so on, in the case of structures such as art. These three determinations are closely related to the idemical character of structure, namely, that it is identical to its parts and its parts are identical to it, without exhausting each other in each other. Simpler said, the structure consists in its actualisations or in its

1 Ontology is broadly understood as the investigation of that which exists and the grounds on which they exist. For more on ontology see Hofweber (2018).

2 Understood as the constellation of determinations concerning our way of being in the world.

3 This does not mean that something cannot be objective. It solely goes against the German idealist understanding of an object as something constituted by our cognitive faculties.

moments and therefore can only be experienced through them. This is what makes them idemical. On the other side, the moments are also dependent on and emerge starting from the structure which makes them in their turn idemical to the structure. This leads to the idea that any small change of one given situation or moment alters the entirety of the structure and of the other moments. This brings us to the last determination of the structure, namely the co-creativity, which says that the structure grows only through the participation and interaction of all moments involved in said structure. On the other side, the moments involved in the structure can only grow with the structure as they remain open to the entirety of the structure, i.e. as they do not remain enclosed within themselves.

This concept of structure is according to Rombach (1987) applicable to all phenomena due to its organic and genetic character. Amongst other phenomena, social life is one investigated by Rombach (1987). This area of phenomenality best suits our purpose. The application of structure based ontology on social life involves humans within the idemical network and the co-creative game which shows great potential in dealing with intercultural conflicts (Seubert 2006: 52).

Human beings do not only participate to the world but are also part of its evolution both as active and as passive parts. We are co-creative only as we contribute to the development of structures and remain open to the entirety of the structure as a condition of being part of it. As such, human beings are an integral part of structures and are committed as parts of said structure to co-creativity and through this to obligations and actions which are all situationally determined. We are situationally determined as we can only constitute ourselves as persons within situations. Thus, the situation becomes a major part of the structure ontology and anthropology. This is described by Rombach (1987: 139 pp.) in several steps:

1. We can only be conditioned by situations, as we cannot picture ourselves independent of them. Even a non-situation would be a situation that happens to us;
2. I can only find myself within the situation and thus
3. I am what I am, only in as much as I allow myself to be assimilated within a situation. That is also why a certain situation that happens to me can be considered as my own;
4. the situation is not to be understood as its individual contents, but as something that happens to me, that addresses me. As such, the situation is not an individual nor a whole, but the individual actualization of the whole and as such idemical;
5. the situation is prior to myself – not in a temporal but in an ontological way: as a certain situation addresses me, the reflexive movement of the subject is initiated which attempts to conceptualize said situations. During this reflexive process, the subject is constantly addressed by said situation. As such, when the subject finds its self it realizes that said self already contains the situation which originally addressed the subject.

As such, the subject and the situation cannot be thought separately, but as belonging together: idemity;

6. the situation (as ontological structure) manifests itself as its modifications or as concrete situations. Through these *individual* situations, the situation *as ontological structure* can evolve and be altered. As such, we can participate to this alteration or evolution of the situation by acting on its individual modi.

As in the case of the structure, the modi of the situation are interconnected and influence each other constantly. Thus, by addressing one situation we can address any other situation in a mediated way which contributes to the evolution and alteration of the situation as ontological structure: this again contributes to our co-creativity. In a more precise manner, each situation represents a challenge or an address to which I must answer. Through my answering both the situation in itself and the entire constellation in which it stands are determined. This of course implies that I can take part in a situation which is also shared by another person thus making the situation mine and at the same time theirs. However, by addressing this shared situation, I can also address the situations which are connected to the shared situation and thus participate in the entirety of the situations of other persons – mediated of course by one shared situation. Due to co-creativity I can also participate at the shaping and forming of said situations. This also reaffirms from a new – philosophical – perspective that talking about the text already implies talking about its concurring situations, i.e. the author, the process of research, the background of research, the function of said text, the social and political setting and so on.

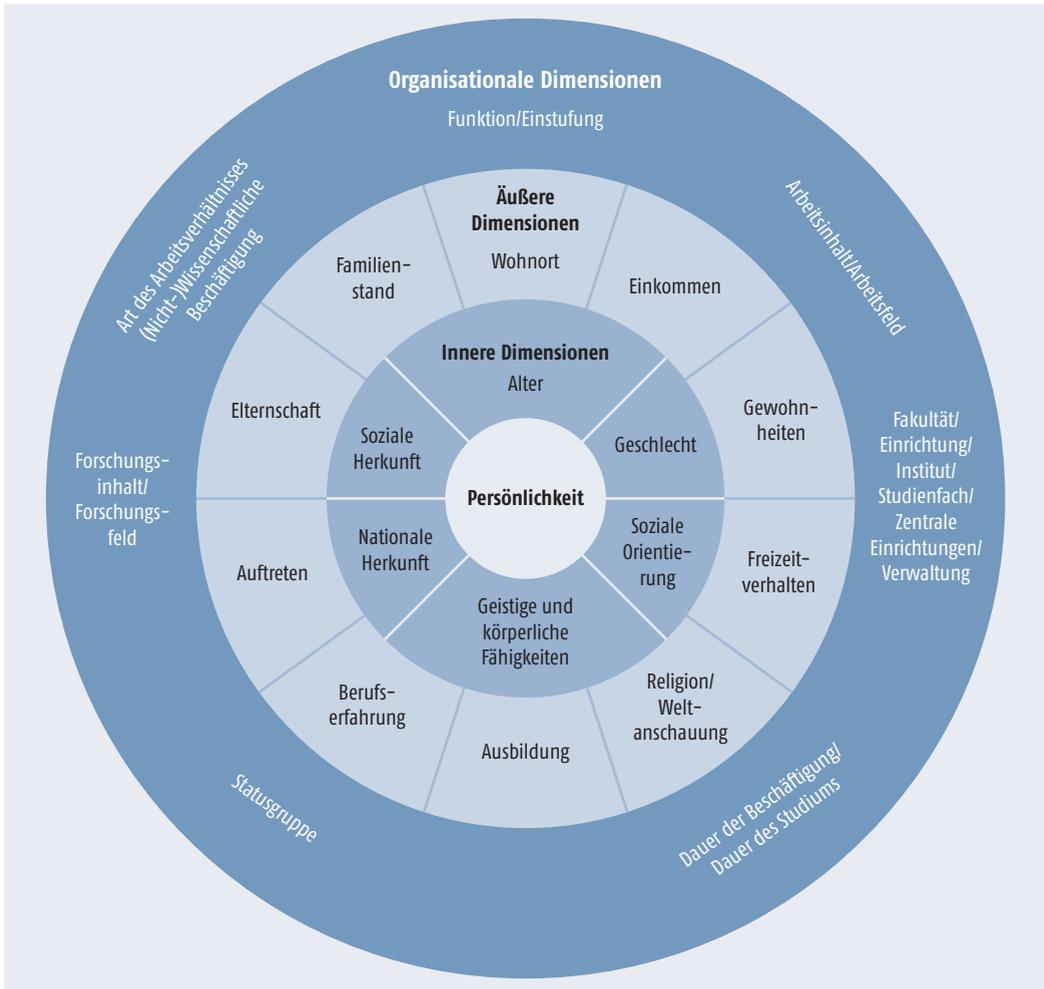
Such a shared situation would constitute a writing tutoring session where two subjects share a situation. In this case, the shared situation would be the text being discussed through which each situation concerning each subject can be addressed in a textual and not a personal manner: the text may reflect personal issues and thus may also provide access to these without naming the issues and thus avoiding a possible discrimination or insult. Based on this, I shall in the last section re-discuss the three tutoring situations proposed by Kruchen/Linguiri (2017).

Visualisation of structures

The above described structure and situation based tutoring has been – without being directly related to Rombach – well schematized by Leicht-Scholten (2012: 9) when describing the several factors that might and do influence one's writing process:

Figure 1

Dimensions of Diversity in the Academic Field (Leicht-Scholten [2012: 19])



Even though this picture depicts in a clear manner the situational character of the writing process, it does not include the reciprocity between text and the situations that influence it. As such, the picture above describes that the writer is affected by certain situations, such as their background, family, emotions, etc. Consequently, these situations also influence the writing process and the text itself. However, they do not provide a clear manner of addressing such issues on a non-personal level. I argue based on Rombach (1987) that the text itself, the tutor, the writer, and all the other situations are interconnected, and that based on this it is possible to address every concurring situation through the agency of the text alone. Expanding on this I propose the following sketch for the situational based tutoring:

Figure 2

Text as a Situational Channel

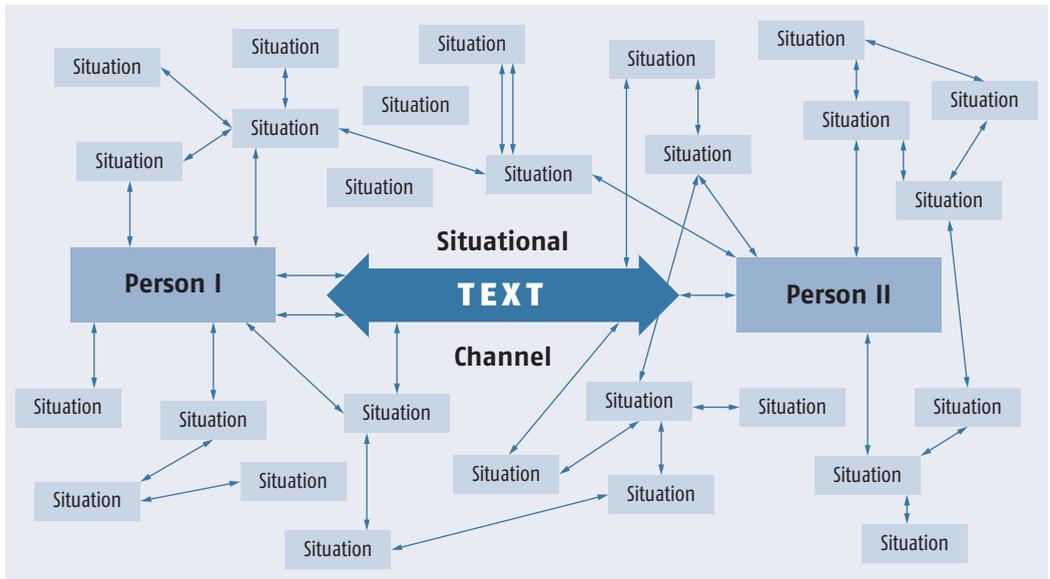


Figure 2 presents a rather more chaotic perspective than figure 1, since it is meant to depict not only a static representation of the influences on the writing process but also how these behave in an actual tutoring situation. As such, figure 2 represents a number of undetermined situations – based on the philosophical premises described above – situations become determined only as they are inscribed in the co-creative game – which may or may not be addressed within a session. Furthermore, the access to said situations is obtained via the agency of the text and solely based on the response of the tutee.

Avoiding Discrimination

Finally, based on the philosophical premises expounded above, I shall argue here that discrimination can be avoided, even if said discrimination is initiated by the one seeking tutoring. This can be achieved by addressing the text and through the agency of the text addressing all discrimination-inducing situations. The tutor can as such address discrimination while remaining neutral.⁴ I have presented in the introduction three examples of discrimination. These have initially been presented by Kruchen/Linguiri (2017), who argue that only one case of those presented can be controlled by the tutor. The first example states that a tutor just completing their third bachelor's semester can be looked down

⁴ I wish to stress here that this textually mediated approach is only needed when the topic may lead to discriminatory statements. The textually mediated approach does not exclude the possibility of addressing meta-levels of writing directly. It just provides an alternative to this when dealing with sensitive subjects.

upon by a more advanced student who seeks counsel. This can lead to the intimidation and discrimination of the tutor based on biased expectations, and thus lead to a failed tutoring session. I have stated that the common situation (understood philosophically as presented in the previous section) is the text being discussed in tutoring situations. Through this and based on the identity and its implicit co-creativity of situations, the entire constellation – which addresses the subject seeking counsel – can be addressed and shaped. As such, the tutor can address the textual issues at hand, instead of focusing on the distrust of the more advanced student. By addressing said textual issues they not only assert their competency, but may also defuse the preconceptions of the counsel-seeking student: Said student seeing that the tutor identifies situations of great interest in the text – which can also be resolved – may choose to ignore their preconceptions and work together on the text. As such, addressing the text may not only shape the text itself but also the perspective of those discussing the text.

Moving on to the second example the same procedure can be applied. The second example concerns a counsel seeker who was brought up in a bilingual environment. The discrimination – and thus intimidation – appears when the tutor decides to ask the counsel seeker whether they are a native speaker or not. Instead, I propose that the tutor addresses the text and points out that the language of the text may or may not be adequate for a scientific paper. This addressing of the text does not involve the person who is seeking tutoring but the actualization of their bilingual situation. Addressing said situation in a mediated way – through the text – can thus invite the one seeking tutoring to open themselves to the possibility of discussing their situation. Again, by addressing the text, the tutor remains neutral and discusses solely that which is at hand in the text as a reflection of all converging situations. This opens the door for discussion of the latter in an objective manner and *solely on the initiative of the one seeking tutoring*. As such, the discussion becomes co-creative. The tutor invites for a discussion of the text – influenced by the background of the one seeking counsel – and the other student either accepts or refuses to participate and/or to discuss the situation of their bilingual education.

Finally, the third example discusses discrimination towards a third party. The discrimination may occur either by discussing or by writing about said third party. As in the first example, by addressing the text or the topic of the discussion and not the discriminatory views directly one can alter the perspective of the counsel seeker. Alternatively, the tutor can also address the argumentative flaws of a discriminatory discourse without calling the person out on being discriminatory in order to draw attention to the logical issues on said subject. Moreover, by addressing the text or the theme of the discussion, the tutor can also mediate address their own concurring situations, which may consist in her feeling irritated by said subject. As such, an entire constellation of situations can be discussed and brought to light without leaving the plain of neutrality and professionalism behind. More importantly, the situation based tutoring invites most of all to a state of openness regarding diversity. Said diversity is being grounded in a shared situation – the text – which opens the door to discussion of all concurring situations.

As a concluding remark of this section I wish to discuss a case from my own experience as a tutor. This case presents the possibility of openness towards diversity in two ways: concerning both myself as tutor but also the counsel seeker. The student S. came into tutoring after struggling with writer's block for about a year. His writer's block was severe given that he also struggled with depression for which he was also in psychological therapy.⁵ Upon hearing his struggles, I at first felt discouraged, especially as a non-native speaker. I have decided however not to address his personal issues, but the issues of the text. By questioning his writer's block it became clear that the problem consisted in two conflicting situations: 1) his great expectations and demands for high quality texts; 2) the lack of time and the lack of quantity of text (at the time he had only notes and a few pages written from his bachelor thesis). The demand for high quality was keeping him from producing any quantity. I have as such decided to address the quantitative problem in order to deflect from the qualitative one. My proposal to him was for him to begin to write during tutoring sessions without considering the quality of what was written. By addressing the quantitative *textual* situation and by differentiating between quality and quantity, the student was able to soon produce text. This also influenced his psychological state as well as his view on the qualitative situation: having a written text before him, he was better able to analyze the quality of his work. Also, by focusing on the text and on the task at hand, my lack of faith in my own abilities was also addressed and resolved by the yielded results.

Conclusion

I have tried here to approach the issues of diversity based on three concrete examples provided by Kruchen/Linguiri (2017) which show the difficulties of tutoring when ignoring the danger of discrimination. My goal was to provide an answer to the problem of discrimination which could accommodate a broad horizon of tutoring situations which may develop into discriminatory occurrences. More precisely, I have tried to argue for the possibility of avoiding said occurrences regardless if they are initiated by the tutor or by the tutee.

My approach was based heavily on philosophy as I wanted to ground my argumentation in a broader context, which addresses the nature of communication and interaction. As I have showed above though, these philosophical premises are also in accordance with the literature concerning writing tutoring. The philosophical considerations have tried to show that tutoring is situationally determined and that the text discussed in the session provides a communicational channel for addressing the several aspects influencing the text. Based on this I argue that the tutoring session can always remain grounded in interpersonal neutrality while still being able to address the issues at hand. Furthermore,

⁵ It is unclear whether a causal relation between his depression and writer's block exists.

based on the consideration of situations as something which address us I have argued that each tutoring session acts as an invitation for opening up to the possibility of the tutee receiving help for helping themselves. Moreover, this kind of addressing or of inviting to open up provides a flexible medium orbiting around the text, in which the tutor can adapt themselves to each situation that presents itself. This finally defines tutoring as based on diversity, namely, the diversity of situations reflecting themselves in the text.

Finally, I wish to highlight that the arguments exposed above do not aim at establishing the text as the sole subject which can be addressed in a tutoring session. I argue rather that the text provides a shared and neutral channel for addressing sensible subjects and that through the text the tutee can be invited to discuss certain situations which are textually grounded. Once the invitation is accepted, the discussion also opens itself for a diversity of topics which can be addressed.

Sources

- Gross, Helmut (1995): Soziologische und ontologische Überlegungen zu Heinrich Rombachs Strukturansatz. In: Stenger, Georg (Hrsg.): *Philosophie der Struktur – „Fahrzeug“ der Zukunft? Für Heinrich Rombach*. Freiburg: Alber. 389–409.
- Köhler, Oskar (1995): Von den Schwierigkeiten, „Ja“ zu sagen – Strukturphilosophie und Geschichte im Werk Heinrich Rombachs. In: Stenger, Georg (Hrsg.): *Philosophie der Struktur – „Fahrzeug“ der Zukunft? Für Heinrich Rombach*. Freiburg: Alber. 307–345.
- Kruchen, Marisa/Linguri, Marco (2017): Diversität in der Schreibberatung. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg. 2017, Ausg. 1. 75–85.
- Leicht-Scholten, Carmen (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn: HRK. 8–12.
- Röhrig, Margarete (1995): Strukturontologie – Bildphilosophie – Hermetik. „Springende Punkte“ zur Frage nach der „Einheit“ der drei Ansätze Rombachs. In: Stenger, Georg (Hrsg.): *Philosophie der Struktur – „Fahrzeug“ der Zukunft? Für Heinrich Rombach*. Freiburg: Alber. 457–481.
- Rombach, Heinrich (1987): *Strukturanthropologie: „Der menschliche Mensch“*. Freiburg (Breisgau)/München: Alber.
- Rombach, Heinrich (1988): *Die Gegenwart der Philosophie: Die Grundprobleme der abendländischen Philosophie und der gegenwärtige Stand des philosophischen Fragens*. Freiburg: Alber.
- Rombach, Heinrich (1994): *Phänomenologie des sozialen Lebens. Grundzüge einer phänomenologischen Soziologie*. Freiburg: Alber.
- Schmaus, Thomas (2013): *Die Philosophie des Flow-Erlebens: ein Zugang zum Denken Heinrich Rombachs*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seubert, Harald (2006): *Interkulturelle Phänomenologie bei Heinrich Rombach*. Nordhausen: Bautz.

- Türk, Matthias (1999): *Offenbarung und Struktur: Ausgewählte Offenbarungstheologien im Kontext strukturontologischen Denkens*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang Verlag.
- Volpi, Franco (1995): Hermetik versus Hermeneutik – Zu Heinrich Rombachs Versuch, Heidegger weiterzudenken. Und Antwortbrief Rombachs. In: Stenger, Georg (Hrsg.): *Philosophie der Struktur – „Fahrzeug“ der Zukunft? Für Heinrich Rombach*, Freiburg: Alber.

Angaben zur Person

Adrian Razvan Sandru, M. A.; Schreibtutor am Diversitätsorientierten Schreibzentrum und am Philosophischen Seminar der Universität Tübingen; Promotion in Philosophie.

Schreibberatung im Tandem – Chancen und Risiken für Schreibberater*innen und Ratsuchende

Mirjam Schraven & Michael Schwedt

Einleitung

Ein Großteil der einschlägigen Fachliteratur zum Thema „Schreibberatung“ geht von einer personenzentrierten Einzelberatung aus, in der sich Ratsuchende und Beratende in einem Zwiegespräch auf Augenhöhe begegnen. Als maßgebliches Potenzial der Einzelberatung gilt allgemein die durch sie erreichbare intim-vertrauliche Atmosphäre, die den Ratsuchenden Raum bietet, ohne Schamgefühl und äußere Störfaktoren ihre (Schreib-)Probleme zu benennen. Darüber hinaus schätzen viele Ratsuchende besonders, dass ihnen, veranlasst durch eine oft non-direktive Gesprächsführung, die Möglichkeit gegeben wird, das Beratungsgespräch durch die eigenen Äußerungen mitsteuern zu können, und darüber hinaus das Gefühl vermittelt wird, in ihren Problemen ernst genommen zu werden (vgl. Grieshammer et al. 2012: 4, 84, 98 ff.). Doch ist die Einzelberatung in diesem Sinne das Optimum der Beratungsmodi im Kontext ihrer eigenen Zielsetzungen? Bietet nicht vielmehr auch das Modell der Beratung im Tandem vielfältige Chancen, die Potenziale der Einzelberatung für Ratsuchende und Beratende zu übersteigen?

Einen Anlass zur Auseinandersetzung mit dieser Frage bot die SPTK 2017 (Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz) in Köln, im Zuge derer sich die Schreib-Peer-Berater*innen des wort.orts, der Schreibwerkstatt für Geistes- und Kulturwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal, mit dem Thema „Schreibberatung im Tandem“ beschäftigten. Aufgrund des großen Interesses sowie des klar erkennbaren Diskussionsbedarfs, den diese Thematik hervorrief, ist es nicht zuletzt angesichts des aktuellen, ausbaufähigen Forschungsstandes relevant, diesen Gegenstand weiter zu besprechen und ihm im derzeitigen schreibdidaktischen Diskurs größere Beachtung zukommen zu lassen. Den Modus der Tandem-Beratung haben insbesondere Grieshammer et al. (2012: Kap. 10) auf den Bereich der Schreibberatung bezogen. Hierbei werden vor allem Nutzen und Gefahren des Tandems reflektiert und auf ihre Einsatzmöglichkeiten innerhalb dieses spezifischen Beratungskontextes hin evaluiert. Ein Großteil der weiteren Beiträge zu Tandem-Methoden verweisen jedoch nicht explizit auf die Schreibberatung selbst, sondern konzentrieren sich auf andere disziplinäre und institutionelle Kontexte; mit besonderem Fokus auf die Bereiche Mentoring, Coaching und Mediation (Proksch 2016, Vespermann 2009, Orthey/Rotering-Steinberg 2001).

In Anlehnung an diesen Diskurs möchte der vorliegende Artikel auf Basis der bisherigen Ergebnisse einerseits eine empirische Erhebung vorstellen, die aus der Sicht von Ratsuchenden Tandem-Schreibberatungen evaluiert und den Mehrwert dieses Beratungsmodus eruiert, sowie andererseits „Peer-Learning-Effekte“ ableiten, die sich aus der kooperativen Beratungssituation für die Beratenden selbst und auch für die Ratsuchenden ergeben, die mit diesen in Interaktion treten. Ziel ist es nicht, eine empirische Studie vorzuweisen, die die Tandem-Beratung in repräsentativ erschöpfender Weise beleuchtet, da sich die Erhebung allein auf den wort.ort und seine institutionellen Ressourcen bezieht. Schreibwerkstätten gestalten sich so unterschiedlich wie die unzähligen Herausforderungen, auf die sie reagieren müssen, weshalb hier die Realisierbarkeit von Beratungskonstellationen und -settings im Einzelfall stark variieren kann und muss. Ungeachtet dessen soll dieses konkrete Beispiel aus der Schreibberatungspraxis in induktiver Weise Modell stehen für die zentralen Chancen und Risiken von Tandem-Beratungen und ihre Implementierung in die schreibdidaktische Arbeit.

Entsprechend der Bindung an spezifische institutionelle Rahmenbedingungen soll zu Beginn der für den wort.ort charakteristische Beratungskontext (Personenkonstellation und Setting) skizziert werden, um sowohl die für die Untersuchungsdurchführung relevanten Faktoren transparent zu machen als auch für die Voraussetzungen zu sensibilisieren, unter denen eine Tandem-Beratung in dieser Form erfolgreich sein kann. In einem zweiten Schritt werden das Untersuchungssetting und der hierfür eingesetzte Fragebogen vorgestellt. Darauf aufbauend sollen diese Ergebnisse im Hinblick auf die Chancen und Risiken der Tandem-Beratung für Ratsuchende interpretiert werden, was mithilfe eigens entwickelter Kategorien durchgeführt wurde. Als zentrale Erkenntnisse sollen dabei die Gegensatzpaare Multiperspektivität vs. Dezentrierung (Ratsuchende) und Qualitätssicherung vs. Autonomieverlust (Beratende) genannt werden. Über die Ergebnisse dieser Studie hinaus thematisiert der Artikel abschließend in einem Perspektivwechsel mögliche Peer-Learning-Effekte, die sich nicht zuletzt auch für die Beratenden selbst ergeben und von denen sowohl das Konzept „Schreibberatung“ als auch die Ratsuchenden profitieren können.

Beratungskontext: wort.ort – Schreibwerkstatt der Bergischen Universität Wuppertal

Die vom Qualitätspakt Lehre geförderte Schreibwerkstatt der Bergischen Universität Wuppertal für Geistes- und Kulturwissenschaften, der wort.ort, die mit ihren spezifischen Voraussetzungen den Rahmen für die vorliegende Untersuchung gebildet hat, bietet Ratsuchenden der vier Fächer Anglistik, Germanistik, Geschichte und Romanistik eine Anlaufstelle, um sich über ihren Schreibprozess und etwaige dabei auftretende Schreibprobleme auszutauschen.

Es wird ein offenes Sprechstundenkonzept verfolgt, bei dem als Berater*innen ausschließlich Schreib-Peer-Tutor*innen in Erscheinung treten, die dabei durch zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen in Leitungsfunktion unterstützt werden. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung konnte die Schreibwerkstatt mit zwölf Berater*innen auf einen umfangreichen Ressourcenpool zurückgreifen, um ihr Beratungskonzept zu gestalten. Wenn gleich der wort.ort seine Beratungen maßgeblich über den Modus der Einzelberatung gestaltet hat und weiterhin gestaltet, etablierte sich in der Beratungspraxis parallel dazu auf natürlichem Wege die Tandem-Beratung als häufig angewandte Alternative. Gründe dafür waren, dass sich auf diesem Wege unkompliziert neue Mitarbeiter*innen einarbeiten ließen und die Breite der in Beratungen vertretenen Fächer auch erfahrene Berater*innen immer wieder dazu veranlasste, Fachkolleg*innen in bestimmten Gesprächssituationen unterstützend hinzuzuziehen: ein Umstand, der letztlich den Anstoß dazu gab, genauer untersuchen zu wollen, wie dieser Beratungsmodus von den Ratsuchenden selbst angenommen wird.

Zusätzlich wurde diese Entwicklung durch die Raumsituation begünstigt, da dem wort.ort ein großzügiges, offenes Büro zur Verfügung steht, das mit 24 verfügbaren Sitzplätzen auch bei mehreren Beratungen die Möglichkeit eröffnet, sich mit ein oder mehr Berater*innen oder Ratsuchenden in privater Atmosphäre zurückzuziehen.

Die Leitlinien der Beratung, denen sich die Schreibwerkstatt und ihre Mitarbeiter*innen dabei verpflichtet fühlen, orientieren sich am Prinzip der personen- und nicht problemzentrierten Beratung (vgl. Grieshammer et al. 2012: 98 ff.), wobei insbesondere die authentische, hierarchielose Kommunikation zwischen Kommiliton*innen im Vordergrund stehen soll, um Anreize zur Selbsthilfe und letztlich zur gemeinsamen Lösungskonstruktion geben zu können.

Forschungsdesign und Implementierung in den Beratungskontext

Um das vornehmliche Ziel, die Perspektive der Ratsuchenden auf den Modus der Tandem-Beratung, erfassen zu können, erwies sich das Instrument des Fragebogens zur Datenerhebung nicht zuletzt durch die unproblematische Implementierung in den alltäglichen Beratungsablauf als besonders tauglich. Grund hierfür war, dass – im Gegensatz zum weit aufwendigeren Interview, für das schwerlich eine breite Basis an Freiwilligen zu finden ist – die Einschätzungen einer großen Anzahl von unterschiedlichen Einzelpersonen erfasst werden konnten, während die Beratungseindrücke gleichzeitig erst kürzlich gewonnen und damit möglichst unverfälscht waren. Dementsprechend wurde der Fragebogen direkt im Anschluss an die im Tandem erfolgten Beratungen anonym von den Ratsuchenden ausgefüllt und in eine verschlossene „Feedbackbox“ eingeworfen. Der Erhebungszeitraum umfasste sieben Monate von August 2017 bis März 2018. Die 83 in diesem Zeitraum gesammelten Tandem-Feedbackbögen wurden anschließend manuell ausgewertet. Um eine möglichst objektive Beurteilung zu gewährleisten, wurde an die Ratsuchen-

den appelliert, den Bogen kritisch auszufüllen, da dieser die Grundlage für eine wissenschaftliche Studie bilden würde.

Das Design des Feedbackbogens umfasst sieben Fragen, die sich aus sechs Skalen und zwei freien Fragen¹ zusammensetzen. Ziel der Konzeption ist es, zu einem möglichst breiten und differenzierten Bild der Einschätzung von Tandem-Beratungen zu gelangen. Neben der Erfassung allgemeiner Wahrnehmungskriterien (Fragen 1 und 2) stehen deshalb vor allem die Ebenen „Individuelle Gestaltung der Beratung als Tandem“ (Fragen 4 bis 7) sowie „Einschätzung des Nutzens einer Tandem-Beratung im Vergleich zur Einzelberatung“ (Frage 3) im Fokus. Die Reihenfolge wurde dabei bewusst so gestaltet, dass sich die Urteile vom Allgemeinen zum Speziellen zuspitzen und schließlich in einer freien Beurteilung der Vor- und Nachteile des Untersuchungsgegenstandes münden:

1. Ich habe mich während der Tandem-Beratung wohlfühlt. [Skala]
Was hat zu deiner Einschätzung beigetragen? [offene Frage]
2. Die Beratung hat mir weitergeholfen. [Skala]
3. Eine Einzelberatung wäre für mich produktiver gewesen. [Skala]
4. Ich hatte auch mit zwei Berater*innen genügend Möglichkeiten, meine eigenen Ideen und Meinungen zu äußern. [Skala]
5. Die Berater*innen haben sich in meinen Augen in ihren Gesprächsbeiträgen ergänzt und haben gut zusammengearbeitet. [Skala]
6. Die Beratung hat davon profitiert, dass durch den Tandem-Modus mehrere und ggf. unterschiedliche Perspektiven in das Gespräch eingeflossen sind. [Skala]
7. Was hast du an der Tandem-Beratung als positiv, was als negativ empfunden? Was ist dir darüber hinaus aufgefallen? [offene Frage]

Die Skalierungsfragen erstrecken sich dabei in vier Stufen über die Einschätzung „Trifft zu“ bis „Trifft nicht zu“, um eine neutrale Bewertung auszuschließen, da für die Untersuchung eine klar erkennbare Tendenz bezüglich der Vor- und Nachteile des Tandems zentral war. Die freien Antwortfelder sollten über diese klaren Zahlenwerte hinaus die Assoziationsbildung der Ratsuchenden anregen. Zu ihrer Auswertung wurde methodisch auf die freie Kategorienbildung² zurückgegriffen, die mangels wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dieser Thematik nicht auf einer festen theoretischen Basis erfolgen konnte, jedoch trotzdem aufschlussreiche Ergebnisse zu liefern imstande war.

Auf Grundlage der Antworten zu Frage 1 wurden folgende Kategorien gebildet: „Kompetenz“, „Hilfsbereitschaft“, „Verständnis“, „Nettigkeit“, „Motivationskompetenz“, „Fürsorge“, „Teamwork“, „Offenheit“, „Ausgewogenheit“ und „Geduld“; „Überforderung“, „Strukturlosigkeit“ und „Überfrachtung“.

¹ Frage 1 setzt sich aus der Kombination einer Skala und einer freien Frage zusammen.

² Exemplarisch für eine solche Kategorienbildung seien die folgenden beiden Beispiele genannt. Aussage RS: „Die beiden Beraterinnen waren sehr nett und sind auf meine Fragen und Unklarheiten eingegangen“ entspricht den Kategorien „Nettigkeit“ und „Hilfsbereitschaft“. Aussage RS: „Wenig Platz für eig. Ideen/Fragen“ entspricht der Kategorie „Dezentrierung der RS“.

Bei Frage 7 boten sich folgende Kategorien an: „Multiperspektivität“, „Teamwork“, „Kompetenzverteilung“, „Absicherung“, „Peer-Faktor“³, „Methodenvielfalt“, „Wiederholungen“, „Konzentrationsaufwand“, „Kommunikationsschwierigkeiten“, „Dezentrierung“, „Einseitigkeit“ und „Widersprüche“.

Multiperspektivität – Dezentrierung: Chancen und Risiken für Ratsuchende

Bei der Auswertung der Fragebögen haben sich hinsichtlich der Frage nach Chancen und Risiken des Tandems für Ratsuchende folgende Aspekte als besonders ausschlaggebend herausgestellt: Gesteigerte Informationsvielfalt und deren zusätzliche Absicherung durch das Beraterduo wurden von den Ratsuchenden an erster Stelle positiv hervorgehoben, um die spezifischen Vorteile der Tandem-Beratung zu benennen. Darüber hinaus wurde vonseiten der Studierenden ebenso die Breite der methodischen, kommunikativen und emotionalen Zugänge gelobt, die durch das Vorhandensein zweier Berater*innen mit unterschiedlichen Beratungsstilen ermöglicht wird. Die Antworten aus Frage 7 unterstreichen dies gerade durch die Mehrfachnennung der Kategorien „Multiperspektivität“ (38/61⁴) und „Teamwork“ (26/61) sowie „Kompetenzverteilung“ (9/61), „Absicherung“ (4/61) und „Methodenvielfalt“ (2/61). Wenngleich negative Anmerkungen dagegen selten bis gar nicht zu verzeichnen sind, geben die wenigen Eintragungen dennoch einen guten Einblick in die Risiken von Beratungen im Tandem. Die Nennung der Kategorien „Dezentrierung“ (3/61), „Wiederholung“ (1/61) und „Widersprüche“ (1/61) ebenso wie „Einseitigkeit“ (1/61), „Kommunikationsschwierigkeiten“ (1/61) und „Konzentrationsaufwand“ (1/61) deutet auf die Gefahr hin, dass die Beratenden im Tandem die Beratungsmaximen der Personen- und Ressourcenzentrierung aus den Augen verlieren und der offene Austausch, in dessen Mittelpunkt der/die Ratsuchende steht, zu einem thematischen Zwiegespräch mutiert.

Die Auswertung der eingangs gestellten Skalierungsfragen ergab in der Dimension der allgemeinen Wahrnehmung der Beratung – Atmosphäre (75/8/0/0) und Nutzen (64/18/1/0) – ein durchweg positives Bild. Hieran wird deutlich, dass sich durch den Modus der Tandem-Beratung im Vergleich zur Einzelberatung offensichtlich keine Einschränkungen hinsichtlich des Wohlbehagens der Ratsuchenden und der Effektivität der Beratung bemerkbar machten, sondern diese womöglich sogar gesteigert wurden. Auch die häufigsten Kategorie-Nennungen wie „Nettigkeit“ (27/61), „Fürsorge“ (13/61), „Hilfsbereitschaft“ (7/61) sowie „Kompetenz“ (21/61) weisen in die gleiche Richtung. Wenige Ratsuchende formulierten diesbezüglich negative Eindrücke; allenfalls die Aspekte „Überforderung“ (2/61), „Überfrachtung“ (1/61) und „Strukturlosigkeit“ (2/61) wurden genannt, wobei diese den Gesamteindruck der Beratung im Tandem nicht schmälerten, was auch die sonstige Auswertung illustriert. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die durchaus

3 Hierarchielose Beratungssituation bzw. Austausch mit Kommiliton*innen.

4 Das freie Antwortfeld von Frage 7 wurde in 22 Fällen nicht ausgefüllt.

subjektiven Überforderungserfahrungen im Kontext der Tandem-Beratung nicht zwangsläufig mit einer grundsätzlichen Ablehnung des Konzepts per se einhergehen.

Diese Diskrepanz zwischen der individuellen Bewertung der Tandem-Konstellation und ihres allgemeinen Nutzens für die Schreibberatung spiegelt auch die Auswertung der Skalierungsfragen 3 und 4 sowie 5 und 6, deren Ergebnisse das Spannungsverhältnis zwischen dem Potenzial des Beratungsmodus und der persönlichen Präferenz für die Einzelberatung veranschaulichen. Einigkeit scheint unter Berücksichtigung der Ergebnisse zu den Fragen 5 und 6 hinsichtlich der positiven Wirkung spezifischer Charakteristika – Teamwork (69/13/1/0) und Multiperspektivität (63/15/4/1) – dieser Beratungsform zu bestehen. Die Tatsache, dass der Aspekt der „Multiperspektivität“ nicht bei allen schreibdidaktischen Fragen, wie bspw. eindeutig zu beantwortenden formalen Problemstellungen, fruchtbar gemacht werden kann, lässt sich im Fall von Frage 5 zur Erklärung der leicht negativen Antworttendenz heranziehen.

Trotz dieser durchweg positiven Beurteilung des Tandems fällt bei den Fragen 3 und 4 auf, dass hier im Kontext der persönlichen Präferenzen bzgl. des Beratungsmodus deutlichere Differenzierungen hervorstechen. Werden die Ratsuchenden vor die Wahl gestellt, Einzelberatung oder Beratung im Tandem (Frage 3), zeigt sich, dass der größte Teil (51/82) zwar die Tandem-Beratung bevorzugt, jedoch mit 21 Angaben auch leichte Zweifel deutlich werden, ob eine Einzelberatung nicht effektiver gewesen wäre. Zehn Befragte geben sogar an, eher mit einem/einer Berater*in arbeiten zu wollen. Ein möglicher Grund, die Reduktion von Partizipationsmöglichkeiten, lässt sich aus den Antworten zu Frage 4 ablesen: Acht Personen bringen zum Ausdruck, während der Beratung nicht gänzlich im Fokus gestanden zu haben. Wenngleich das Potenzial der Tandem-Beratung als Beratungsmodus von den Ratsuchenden im Allgemeinen nicht infrage gestellt wurde, bedeutet dies nicht, dass auch jede/r Ratsuchende diesen als für sich passende Methode wahrnimmt. Zur Illustration dieses Zusammenhangs lassen sich beispielhaft die Ergebnisse eines hierfür spezifischen Fragebogens heranziehen: Obwohl alle sonstigen Skalenwerte im positiven Bereich⁵ liegen, zieht die/der Ratsuchende für sich die Einzelberatung der Tandem-Beratung eindeutig vor. Aufschlussreich ist, dass der Vorteil der Multiperspektivität zwar genannt, aber parallel dazu der Aspekt der persönlichen Überforderung durch inhaltliche Überfrachtung und das Gefühl der Dezentrierung beschrieben werden.

Aus dieser Beobachtung lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen ziehen. Erstens fällt auf, dass Ratsuchende existieren, die die Tandem-Beratung in ihrem Potenzial positiv bewerten, selbst aber nicht in diesem Format arbeiten wollen, da sie sich konfrontiert mit einem Beraterduo überfordert und nicht mehr ausreichend wahrgenommen fühlen. Daraus lässt sich zweitens ableiten, dass die Stärken der Tandem-Beratung gleichzeitig ihre größten Risiken bergen, wenn nämlich die Charakteristika dieser Methode unreflektiert zum Einsatz gebracht werden und damit das Parkett der Beratung falsch bespielt wird.

5 Auf einer fünfstufigen Skala, die von „Trifft zu“ bis „Trifft nicht zu“ reicht, ergaben sich folgende Werte: F1: 2, F2: 1, F4: 1, F5: 2, F6: 1.

Wie in dem zuvor geschilderten Fall geschehen, kehrt sich die Multiperspektivität ins Negative, wenn die Berater*innen, statt die vorhandenen Perspektiven gezielt und damit gewinnbringend zum Einsatz zu bringen, dem eigenen Impuls folgen, die Ratsuchenden mit letztlich fruchtlosen Informationen zu überfluten. Als Konsequenz für die schreibdidaktische Praxis bedeutet dies, dass ungeachtet der Präferenzen der Beratenden für die Tandem-Beratung stets eine Einwilligung von den Ratsuchenden einzuholen ist. Wie an dieser Stelle bereits anklingt, knüpfen auch die Schreibberater*innen bestimmte Erwartungshaltungen an die Arbeit im Tandem, die es im Folgenden mit den Bedürfnissen der Ratsuchenden zu verbinden und in den Forschungskontext einzubetten gilt.

Qualitätssicherung – Autonomieverlust: Chancen und Risiken für Beratende

Wenngleich der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung maßgeblich die Perspektive der Studierenden auf die Tandem-Beratung war, bot die Beschäftigung mit dieser Thematik auch Anlass, über die Chancen und Risiken dieses Beratungsmodus für die Berater*innen selbst nachzudenken. Zu diesem Zweck trugen die Beratenden des wort.orts auf Basis der eigenen praktischen Erfahrungen erste Überlegungen darüber zusammen, was dieser Beratungsmodus sowohl für Ratsuchende als auch Schreib-Peer-Tutor*innen zu leisten imstande ist.

Als Chancen der Tandem-Beratung benannten die Berater*innen des wort.orts die Möglichkeit der Rückversicherung hinsichtlich fachlicher, methodischer und zwischenmenschlicher Problemstellungen, die Ausweitung bzw. Schärfung diagnostischer Wahrnehmung sowie schreibdidaktischer Kompetenzen, die Steigerung struktureller Effizienz und nicht zuletzt die Festigung bzw. Optimierung der eigenen Professionalität durch die beiderseitigen Reflexionsmöglichkeiten. Daneben wurden gerade im Bereich des Zusammenspiels zwischen den Beratenden Probleme⁶ erkannt, die sich in verschiedenen Dimensionen – Beziehungs-, Prozess- und Sachdimension – manifestieren können. Zentrale Beratungsmaximen wie die Personen-, Prozess- und Ressourcenorientierung laufen damit Gefahr, nicht mehr als handlungsleitend berücksichtigt zu werden. Neben solchen Disharmonien im Beratungsablauf wurde darüber hinaus kritisch angemerkt, dass die Tandem-Beratung bei ausschließlicher Anwendung auch dazu führen könne, die Berater*innen in ihrer Beratungsautonomie einzuschränken.

In Bezug auf Chancen und Risiken der Tandem-Beratung thematisieren auch Grieshammer et al. (vgl. 2012: 118 f.) sowie Vespermann (vgl. 2009: 64) in dominanter Position die beiden Aspekte der Erweiterung von fachlich-methodischen Kompetenzbereichen durch zwei Berater*innen und die damit einhergehende Steigerung des Sicherheitsgefühls für diese. Indem die Verantwortung für die Gestaltung der Beratung nicht allein einer Be-

6 Mögliche Probleme: zukünftiger Autonomieverlust, Disharmonien und Diskussionen im Tandem, bspw. Widersprüche, Nichtbeachtung der Beratungsmaximen.

raterperson obliegt und da sich die beiden Peer-Tutor*innen bei Wissenslücken bezüglich einzelner Schreibmethoden oder spezifisch fachlicher Fragen aktiv unterstützen können, wirkt sich dies folglich auch positiv auf die allgemeine Gesprächsatmosphäre aus.

Wird wie bei Gillespie/Lerner (2000: 58) davon ausgegangen, „that good tutoring starts with good observing“, dann muss die erweiterte Wahrnehmungsebene, wie sie dem Tandem inhärent ist, zur Diagnose verschiedenster (Schreib-)Probleme als relevantes Argument für die Tandem-Beratung gesehen werden. Diese bedeutende Schärfung der diagnostischen Wahrnehmung geht einher mit einer Reduktion „blinder Fleck[en]“ (Proksch 2016: 101). Diese können dafür verantwortlich sein, dass auf einer falschen oder unvollständigen Diagnose fußende Maßnahmen nicht nur unwirksam sein, sondern sogar kontraproduktiv wirken können.

Diese Überlegungen lassen sich auch auf die Diskussion um das Verhältnis von Experten- zu Prozessberatung beziehen, wie sie bei Keding/Scharlau (vgl. 2016: 120) geführt wird. Während darüber gestritten werden kann, in welchem Maße eine reine Prozessberatung ohne Fachwissen zielführend ist, insbesondere wenn sie in „Personalunion“ (Keding/Scharlau 2016: 120) erfolgen muss, kann die Tandem-Beratung bei vorhandenen Ressourcen eine sinnvolle Alternative darstellen. So ist es möglich, hier durch Berater*innen mit und ohne expliziten Gegenstandsbezug sowohl fachliche Akzeptanz vonseiten der Ratsuchenden zu evozieren und in spezifischen Domänen geprägte Denkmuster und Prozessstrukturen zu vermitteln als auch Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens sowie Prinzipien der Beratungspraxis nicht vor einer zu ausgeprägten inhaltlichen Intensivierung aus den Augen zu verlieren (vgl. Proksch 2016: 102, Keding/Scharlau 2016: 120 f., siehe auch Göpferich 2016: 275 ff.). Dieser theoretisch fundierte Vorteil wird begleitet von dem praktischen Nutzen, dass der Beratungsfluss aufrechterhalten werden kann, während die/der Beratungspartner*in organisatorisch-administrative Elemente der Beratung durchführt, wie das simultane Anfertigen eines Protokolls oder die Auswahl geeigneten Arbeitsmaterials.

Bereits Gillespie/Lerner (vgl. 2000: 13, 19 ff., 44 ff.) weisen darauf hin, dass gelingende Schreibberatung nicht als starres Schüler-Lehrer-Verhältnis konzipiert sein sollte, wenn gleich und gerade weil Ratsuchende diese Erwartungshaltung vielfach in sie hineinragen. Auch hier kann der Modus des Tandems gezielt bespielt werden, um eine Gesprächssituation zu schaffen, die wegführt von einer derart hierarchischen Struktur, hin zu einem offen-authentischen Austausch zwischen Peers, der als Ideal der Beratung mit Bezug auf das Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ anzustreben ist (vgl. Bohle 2016: 36). Während eine solche Grundhaltung zwar auch in der Einzelberatung denkbar ist, lässt sie sich durch die Anwendung hierfür spezifischer Methoden nur über das Tandem aktiv und planvoll erzielen. Hier sei bspw. die Technik des „Reflecting Team“ genannt, bei der sich die Beratenden offen vor den Ratsuchenden über ihre Gedanken, Hypothesen und Argumente bezüglich der zugrunde liegenden Thematik verständigen (vgl. Proksch 2016: 102), letztlich aber die Ratsuchenden in die Diskussion mit einbeziehen. Mit dem Aufbrechen etwaiger Erwartungshaltungen hinsichtlich der Beratungshierarchie wird einerseits die Bedeutung der

Prozesshaftigkeit betont, während andererseits die Entscheidung, welche Impulse weiterverfolgt werden, im Verantwortungsbereich der ratsuchenden Person verbleibt. Beide Berater*innen haben sich darüber hinaus gegenseitig im Blick und können verstärkt darauf achten, nicht in kontraproduktive Verhaltensmuster zu fallen, durch die die Ratsuchenden aus dem Fokus der Beratung gerückt werden (siehe zu diesem Problem Gillespie/Lerner 2000: 44 ff., 152 f.). Dass sich gleichrangige Kolleg*innen mit dem Ziel, das eigene Vorgehen zu professionalisieren, gegenseitig unterstützen, ist auch Grundgedanke der „Tandeminterview“, einem Konzept zur Steigerung beruflicher Handlungsfähigkeit (Orthey/Rotering-Steinberg 2001: 395). In diesem Modell ist gerade die Kompatibilität der Tandeminterviewspartner von essenzieller Bedeutung, was sich auf die Tandem-Beratung übertragen lässt und gleichzeitig bei Missachtung ein mögliches Risiko darstellt (vgl. Orthey/Rotering-Steinberg 2001: 396).

Um die eingangs erwähnten Disharmonien und Differenzen auszuschließen, ist deshalb auch die Auswahl des und die Abstimmung mit dem/der Beratungspartner*in entscheidend. Bei der Zusammenstellung potenzieller Beraterteams ist daher darauf zu achten, dass neben der prinzipiellen Bereitschaft zur Kooperation vor allem eine gemeinsame Basis hinsichtlich des Arbeitsethos und der Beratung zugrunde liegender Leitsätze existiert, was nicht bedeutet, dass sich ein Beratungsduo stets in allen relevanten Bereichen unwidersprochen gleichen muss. Denn wie am Beispiel des „Reflecting Team“ bereits deutlich wurde, birgt auch der Widerspruch – ähnlich der Multiperspektivität – das fruchtbare Potenzial, neue Sichtweisen zu offenbaren. Nicht inhaltliche Übereinstimmungen sind die Voraussetzung für das Gelingen einer Tandem-Beratung, sondern eine reibungs- und konfliktlose Durchführung. Im Vorfeld einer Beratung im Tandem sollte daher eine Verständigung über fachlich-methodische Grundpositionen, Beratungsstile und den Umgang mit kollidierenden Überzeugungen während der Beratung erfolgen und bestenfalls letztlich von einer gemeinsamen Reflexion ergänzt werden. Ebenfalls zu empfehlen ist ein regelmäßiger Wechsel der Beratungspartner*innen, um einerseits nicht von einer bestimmten Person abhängig zu werden und andererseits auch die Peer-Learning-Möglichkeiten zu maximieren. Gleichmaßen sei darauf hingewiesen, dass die Tandem-Beratung trotz ihrer vielfältigen Potenziale nicht als ausschließlicher Beratungsmodus praktiziert werden sollte und gerade Beratungsneulinge nach einer Einarbeitungsphase frühzeitig in die Einzelberatung einsteigen müssen, da sonst die Gefahr eines Autonomieverlusts besteht, der sich bspw. im „Verlernen“ selbstständiger Arbeitsweisen sowie Berührungspunkten vor der (Einzel-)Beratung manifestieren kann.

Nachdem nun Chancen und Risiken der Tandem-Beratung für Berater*innen aufgezeigt wurden, muss vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung mit praktischen Erfahrungen und Impulsen aus der Sekundärliteratur festgehalten werden, dass der untersuchte Beratungsmodus gerade im Kontext von Peer-Learning diverse Anschlussmöglichkeiten bietet. Wird die Beratung im Tandem bewusst als Modus angewandt und gestaltet, statt lediglich zu zweit zu beraten, dann können sich auf vielen professionellen Ebenen – fachlich, methodisch, menschlich, strukturell – Peer-Learning-Effekte zeigen. So können

die Berater*innen nicht nur voneinander lernen und gegenseitige Wissenslücken schließen, über die Wahrnehmung von Kontrasten und Parallelen sowie die damit einhergehende Selbstreflexion entsteht darüber hinaus ein Zustand, in dem ein Verharren in unflexiblen Beratungsroutinen verhindert wird.

Fazit

In Anlehnung an Peters (2016) Studie zur Wahrnehmung von Schreibeinzelberatungen kann abschließend die These formuliert werden: Auch Tandem-Beratungen sind hilfreich, wenn nicht sogar hilfreicher; für Ratsuchende und Beratende – wie diese akzentuierte Studie zumindest für den wort.ort feststellen konnte und der derzeitige Forschungsdiskurs auch über diese Institution hinaus für andere Kontexte illustriert. Voraussetzung hierfür ist, dass die Potenziale des Beratungsmodus, die über die Einzelberatung hinausweisen, dabei aktiv und vor allem bewusst gestaltet werden.

Gelingt dies, profitieren in erster Linie die Ratsuchenden, die besonders die Multiperspektivität, den Anstieg von Informationsqualität und -quantität sowie die fürsorgliche Zuwendung zweier Berater*innen schätzen. Es zeigte sich, dass die Tandem-Beratung als Gesamtkonzept, aber auch in ihren spezifischen Einzelmerkmalen von den Ratsuchenden mit großer Mehrheit positiv bewertet und favorisiert wurde. Selbst jene Studierende, die vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen eine Einzelberatung bevorzugt hätten, sahen trotzdem größtenteils das Potenzial des Tandems. Dies bedeutet für die Beratungspraxis, dass vor jeder Beratung auch angesichts dieses positiven Befundes stets zu fragen ist, ob die Ratsuchenden eine Tandem-Beratung wünschen oder sich hiermit überfordert fühlen. Eine gelingende Tandem-Beratung hält dabei auch für die Beratenden vielfältige (Peer-Learning-)Potenziale bereit. Sie bietet ihnen nicht nur Sicherheit, die Komplexität von Beratungssituationen ohne Anzeichen von Überforderung zu bewältigen, sondern auch die Möglichkeit, persönliche und professionelle Verhaltens- und Sichtweisen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Gelingt der bewusste Einsatz bzw. die zielgerichtete Durchführung des Tandems nicht, sind, auch in der Wahrnehmung der Ratsuchenden, maßgeblich die inhaltlich-methodische Überfrachtung und Strukturlosigkeit verantwortlich, aus denen dann Überforderungserscheinungen aufseiten der Studierenden und Widersprüche aufseiten der Beratenden resultieren können. Aus diesem Grund sollten Tandem-Konstellationen bewusst gewählt und variiert werden, wobei dann eine Verständigung über den Umgang mit Differenzen, die Realisierung der Beratungspotenziale und eine mögliche Rollenverteilung (Fach- und Prozessberater) erfolgen sollte.

In der Didaktik wird der Begriff des Tandems als „partnerschaftliche[s] Miteinander“ (Vespermann 2009: 62) beschrieben, woran bereits deutlich wird, welche Potenziale zum Von- und Miteinander-Lernen hier im Kontext des Peer-Learning möglich sind, wenn kein hierarchisches Gefälle den Lernprozess hemmt. Berater*innen lernen beim Beraten

im Tandem, die eigene Professionalität über das Miteinander zu reflektieren und damit zu stärken, während die Ratsuchenden darüber hinaus im offenen Austausch mit mehreren Gesprächspartner*innen die Prozesshaftigkeit und Mehrdimensionalität des wissenschaftlichen Schreibens zu begreifen lernen und dabei erkennen, dass sie aus all diesen Impulsen eigenverantwortlich eine Auswahl für sich treffen müssen. Über diesen Beratungsmodus profitieren so auch die Beratenden von den Ratsuchenden, indem sie nicht nur ihren eigenen Beratungsstil, sondern auch ihre eigenen wissenschaftlichen Arbeitsweisen immer wieder neu infrage stellen und ausrichten.

Literatur

- Bohle, Ulrike (2016): Schreiben als Lerngegenstand, Lernmedium und Lernvoraussetzung. Zur Schreibdidaktik an Schulen und Hochschulen. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 17–43.
- Gillespie, Paula/Lerner, Neal (2000): *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Needham: Pearson.
- Göpferich, Susanne (2016): Sich Fachliches erschreiben: Förderung literarischer Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 275–296.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keding, Gesche/Scharlau, Ingrid (2016): Drei Einflüsse auf Schreibberatung und ein integriertes Modell der Selbststeuerung für Schreibberaterinnen und Schreibberater. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 115–134.
- Orthey, Astrid/Rotering-Steinberg, Sigrid (2001): Konzept und Erfahrungen zur Lehr-/Lernsupervision im Tandem: Tandeminterview. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*. Jg. 32. Nr. 4. 393–402.
- Peters, Nora (2016): Schreibhilfe von Studierenden für Studierende? Eine qualitative Studie zur studentischen Schreibberatung. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 173–189.
- Proksch, Stephan (2016): Risiken eines Fluges ohne Co-Pilot. Ein Plädoyer für Co-Mediation. In: *Zeitschrift für Konfliktmanagement*. Jg. 3. 100–102.
- Vespermann, Susanne (2009): *Tandem-Coaching: Kooperative lösungsorientierte Kurzberatung zwischen Führungskräften*. Tübingen: Universität.

Angaben zu den Personen

Mirijam Schraven, M. A., Promotionsstudierende im Bereich Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Bergischen Universität Wuppertal; arbeitet seit Mai 2016 als Schreib-Peer-Tutorin im wort.ort, der Schreibwerkstatt der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften.

Michael Schwedt, M. Ed., Promotionsstudierender im Bereich Geschichtswissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal; arbeitet seit November 2015 als Schreib-Peer-Tutor im wort.ort, der Schreibwerkstatt der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften.

„Das schaffe ich locker!“ Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern

Patrick Theuermann & Andrea Zach

Da Schreib-Peer-Tutor*innen ebenso wie Ratsuchende selbst noch studieren, besteht trotz der beratenden Rolle eine gleichberechtigte Beziehung zu den Ratsuchenden. Dies birgt den Vorteil, dass Ratsuchende Schreib-Peer-Tutor*innen ihre Bedenken bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens offen mitteilen (vgl. Grieshammer et al. 2013: 3 f.). Dadurch ist es Schreib-Peer-Tutor*innen möglich, mithilfe von Feedback und Beratungsstrategien die Bedenken der Ratsuchenden auszuräumen und die Selbstwirksamkeitserwartung Ratsuchender zu erhöhen. Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person beschreibt dabei die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, bestimmte Situationen durch die eigene Handlungskompetenz bewältigen zu können (vgl. Bandura 1982: 122). Eine 2003 publizierte Metastudie von Frank Pajares belegt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung mit der tatsächlichen Schreibleistung korreliert. Sind Ratsuchende also davon überzeugt, dass sie ihre Schreibaufgaben bewältigen können, haben sie eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit (vgl. Pajares 2003: 144 ff.).

Dieser Zusammenhang verdeutlicht, dass Schreib-Peer-Tutor*innen in Beratungssituationen die Schreibfähigkeit von Ratsuchenden verbessern können, indem sie deren Selbstwirksamkeitserwartung durch verhaltenssteuernde Interventionen positiv beeinflussen. Diese Interventionen initiieren unterstützende Verhaltensänderungen, weshalb der Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung die Schreibkompetenz Ratsuchender positiv beeinflusst. Aus diesem Grund beschäftigt sich dieser Artikel mit der Frage, wie Schreib-Peer-Tutor*innen die Motivation und die Selbstwirksamkeitserwartung von Ratsuchenden steigern können. Dazu wird zunächst Albert Banduras Selbstwirksamkeitstheorie herangezogen, um Ansätze herauszuarbeiten, die es Schreib-Peer-Tutor*innen ermöglichen, einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung Ratsuchender zu nehmen. Daran anschließend erläutern wir die Wirkungsweise anhand von drei Beispielen schreibdidaktischer Methoden und verdeutlichen, in welcher Hinsicht sie die Selbstwirksamkeit erhöhen. Dies soll einerseits als Handlungsempfehlung für Schreib-Peer-Tutor*innen in Beratungssituationen dienen und andererseits Bewusstsein dafür schaffen, wie bereits bestehende Methoden die Selbstwirksamkeit bei Ratsuchenden fördern bzw. wie sie für eine Stärkung der Selbstwirksamkeit adaptiert werden können.

Selbstwirksamkeit in der Schreibberatung

Der Begriff der Selbstwirksamkeit bzw. der Selbstwirksamkeitserwartung wurde erstmals vom kanadischen Psychologen Albert Bandura im Jahr 1967 verwendet. Das Konzept der Selbstwirksamkeitstheorie hat sich durch seinen 1977 veröffentlichten Artikel „Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change“ in der heutigen Wissenschaft etabliert (vgl. Fuchs 2005: 20 f.).

Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person beschreibt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, bestimmte Situationen durch die eigene Handlungskompetenz bewältigen zu können (vgl. Bandura 1982: 122). Um mehr darüber zu erfahren, wie das Verhalten durch Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst wird, hat Bandura mithilfe von Studien zu sozialem Lernen verhaltensteuernde Prozesse ergründet (vgl. Cervone/Peake 1986: 492). Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Personen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen die Qualität ihrer Leistungen durch mehr Verantwortungsbewusstsein steigern. Diese Ergebnisse haben zudem verdeutlicht, dass selbstwirksame Menschen mehr Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und dadurch ein besseres Durchhaltevermögen haben. Außerdem beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen die Motivation einer Person und bestimmen dadurch neben den Zielsetzungen auch das Ausmaß der Anstrengungen, die unternommen werden, um die Ziele zu erreichen (vgl. Fuchs 2005: 61 f.).

Den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibens und der tatsächlichen Schreibfähigkeit von Studierenden hat Frank Pajares im Jahr 2003 im Rahmen einer Metastudie untersucht. Die Studie zeigt, dass Selbstwirksamkeitserwartungen mit der Schreibleistung in Verbindung stehen und zudem mit weiteren Faktoren wie Schreibangst, Notenzielen, Verarbeitungstiefe und den erwarteten Ergebnissen korrelieren. Das Vertrauen der Studierenden in ihre Schreibfähigkeit und ihre Schreibkompetenz nimmt zu, wenn sie durch klar definierte Ziele im Schreibprozess unterstützt werden. Um diese zu erreichen, sind konkrete Schreibstrategien und regelmäßiges Feedback über die Effektivität der angewendeten Strategien erforderlich. Außerdem hat Pajares festgestellt, dass Anleitungen zu Strategien die Eigenständigkeit und Selbststeuerung im Schreibprozess fördern (vgl. Pajares 2003: 144 ff.).

Quellen der Selbstwirksamkeit in der Schreibberatung

Nachfolgend werden die Quellen der Selbstwirksamkeit, die nach Bandura einen signifikanten Einfluss auf die Entstehung der Selbstwirksamkeit haben, näher beschrieben und es wird gezeigt, wie diese in der Schreibberatung berücksichtigt werden können, um positive Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit zu erzielen.

Direkte Erfahrungen – Mastery Experiences

Die für die Selbstwirksamkeit einflussreichste Quelle sind direkte Erfahrungen, welche in Form von Erfolgserlebnissen gemacht werden. Da sie unmittelbar mit den eigenen Fähigkeiten bzw. mit der eigenen Leistungsfähigkeit in Verbindung stehen, dienen sie als unmittelbare Beweise für die Handlungsfähigkeit einer Person (vgl. Bandura 1997: 25 ff.). Während wiederholte Erfolgserlebnisse die eigene Selbstwirksamkeit steigern, verringern Misserfolge die Selbstwirksamkeitserwartung. Wird eine starke Selbstwirksamkeitserwartung durch wiederholte Erfolge entwickelt, sind die Auswirkungen von gelegentlichen Misserfolgen geringer (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42).

Um als Schreib-Peer-Tutor*innen durch direkte Erfahrungen auf die Selbstwirksamkeit einzuwirken, ist es notwendig, Erfolge der Ratsuchenden richtig zu interpretieren und zu vermitteln. Als Unterstützung bietet es sich an, gemeinsam mit den Ratsuchenden Nahziele zu setzen, um eine Bewältigungsstrategie zu entwickeln. Damit ist eine Methode gemeint, bei der über eine bestimmte Zeitspanne schrittweise Maßnahmen zur Absolvierung mehrerer Aufgaben (Nahziele) ergriffen werden. Bevor dabei eine einzelne Aufgabe erledigt bzw. das dazu notwendige Verhalten initiiert wird, verbalisiert die handelnde Person die mit der Aufgabe in Verbindung stehenden Selbstwirksamkeitserwartungen. Bezogen auf das Verfassen einer akademischen Arbeit könnten derartige Formulierungen etwa lauten: „Ich bin mir sicher, das erste Kapitel innerhalb der ersten Woche schreiben zu können“. Die grundlegende Idee ist, die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Erfüllung der einzelnen Aufgaben Schritt für Schritt zu erhöhen. Die Erhöhung wird durch die Formulierung der positiven Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglicht, da für die ratsuchende Person nach eigener Einschätzung die Gewissheit besteht, die Aufgaben bewältigen zu können (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 42 f.).

Indirekte Erfahrungen – Vicarious Experiences

Bei indirekten oder stellvertretenden Erfahrungen handelt es sich nach der sozialen Lerntheorie um einen Lernprozess, bei dem die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person durch Imitationslernen beeinflusst werden. Für die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen ist dabei wichtig, dass die beobachtende Person davon überzeugt ist, die betreffende Handlung auch selbst erfolgreich ausführen zu können. Für die Peer-Beratung ist jedoch interessant, dass bei der Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung über indirekte Erfahrungen nicht zwingend die Beobachtung einer konkreten Handlung nötig ist. Bereits die Wahrnehmung spezifischer ähnlicher Charakteristika führt bei der beobachtenden Person dazu, dass Vertrauen in die Fähigkeit entwickelt wird, eine vergleichbare Handlung ausführen zu können. So kann sich bereits der Austausch mit Schreib-Peer-Tutor*innen positiv auf die Schreibfähigkeit auswirken (vgl. Gebauer 2011: 61 f.). Dies bedeutet, dass bei Ratsuchenden beispielsweise das Vertrauen, selbst einen Text systematisch überarbeiten zu können, gestärkt werden kann, indem Schreib-Peer-Tutor*innen demonstrativ einen Absatz ihrer eigenen Seminararbeit überarbeiten. Neben dem Entdecken von Gemeinsamkeiten zwischen Schreib-Peer-Tutor*innen und

Ratsuchenden können dabei auch Fehlerquellen überarbeitet werden, die jenen der Ratsuchenden ähnlich sind. Werden diese Ähnlichkeiten von den Ratsuchenden wahrgenommen, stärkt dies das Empfinden, eine derartige Aufgabe ebenfalls bewältigen zu können.

Verbale Überzeugung – Verbal Persuasion

Eine weitere Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung ist die verbale Überzeugung, bei der es zu einer mündlichen Ermutigung durch eine dritte Person kommt. Werden von der außenstehenden Person bezüglich einer bestimmten Tätigkeit vertrauenerweckende Worte an die betroffene Person gerichtet, kann das Gefühl gestärkt werden, das Potenzial und die erforderlichen Kompetenzen zur Ausführung dieser Tätigkeit zu besitzen. Dies führt zu einer stärkeren Selbstwirksamkeitsüberzeugung, was die Erfolgswahrscheinlichkeit der jeweiligen Tätigkeit positiv beeinflusst (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2000: 44).

In diesem Kontext stellten empirische Untersuchungen bei Schüler*innen fest, dass die Selbstwirksamkeitserwartung am effektivsten gesteigert wird, wenn sich das Feedback auf die Fähigkeiten der jeweiligen Person fokussiert. Diese Rückmeldungen sollten bereits am Anfang des Lernprozesses und in regelmäßigen Intervallen stattfinden (vgl. Gebauer 2011: 63). Schreib-Peer-Tutor*innen sollten somit bei verbaler Überzeugung darauf achten, bereits zu Beginn einer Schreibberatung die Stärken des/der Ratsuchenden hervorzuheben und im weiteren Verlauf Erfolge unmittelbar positiv rückzumelden.

Emotionale Erregung – Emotional Arousal

Bei der emotionalen Erregung wird davon ausgegangen, dass der emotionale Zustand die Einschätzung der eigenen Bewältigungskompetenz beeinflusst. Beispielsweise kann ängstliche Aufregung vor einer Situation dazu führen, dass sich eine Person nicht ausreichende Kompetenzen zuschreibt. Diese Annahme mindert die Erfolgswahrscheinlichkeit der Person und hat negative Konsequenzen auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Knoll/Scholz/Rieckmann 2017: 30). Indem physiologische Reaktionen ausgelöst werden, wirkt sich der emotionale Zustand beispielsweise durch ein starkes Stresserleben auch auf den Körper aus. Die mit der emotionalen Erregung in Verbindung stehenden körperlichen Auswirkungen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung beeinflussen sich dabei gegenseitig (vgl. Gebauer 2011: 65).

Die emotionale Erregung kann durch gedankliche Konzepte, die Vertrauen in die Situationsbewältigung schaffen, gering gehalten werden (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 45). Schreib-Peer-Tutor*innen unterstützen die Entwicklung dieser Konzepte und stärken das Gefühl der Ratsuchenden in der Lage zu sein, je nach Situation entsprechend reagieren zu können, indem sie Schreibstrategien vermitteln und so Ängste und Unsicherheiten der ratsuchenden Person vermeiden.

Methoden zur Förderung der Selbstwirksamkeit in der Schreibberatung

Im Folgenden stellen wir drei Methoden zu verschiedenen Schreibphasen vor, die wir selbst häufig in Schreibberatungen mit Ratsuchenden durchführen. Anhand dieser Methoden möchten wir aufzeigen, wie Schreib-Peer-Tutor*innen die Einflussquellen zu einer bewussten Steigerung der Selbstwirksamkeit Ratsuchender in die Schreibberatung integrieren können.

Blitzexposé (Themeneingrenzung)

Will man als Schreib-Peer-Tutor*in Ratsuchende bei einer systematischen Themeneingrenzung unterstützen, so ist das Verfassen eines „Blitzexposés“ eine geeignete Möglichkeit. Bei dieser von Frank, Haacke und Lahm in ihrem Buch *„Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf“* beschriebenen Methode beantworten Ratsuchende in einer vorgegebenen Schreibzeit von circa 20 Minuten zentrale Fragen zu ihrem Schreibprojekt, wie zum Beispiel: „Warum ist meine Forschungsfrage relevant?“ (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 28f.).

Mithilfe dieser Methode können Schreib-Peer-Tutor*innen die Selbstwirksamkeit Ratsuchender fördern, indem sie die Quellen der „direkten Erfahrung“ und der „emotionalen Erregung“ bewusst einbeziehen. Durch das Verfassen eines „Blitzexposés“ erleben Ratsuchende den Erfolg, ihr Arbeitsvorhaben verschriftlicht und strukturiert zu haben. Indem Schreib-Peer-Tutor*innen das Erfolgserlebnis der ratsuchenden Person verbalisieren und ihre Handlungsfähigkeit hervorheben, aktivieren sie die Quelle der „direkten Erfahrung“ und fördern so die Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden. Um die Selbstwirksamkeit zusätzlich über die Quelle der „emotionalen Erregung“ zu stärken, geben Schreib-Peer-Tutor*innen den Ratsuchenden konstruktives Feedback zu den im Blitzexposé beantworteten Fragen. Dadurch erhalten Ratsuchende ein Gefühl der Sicherheit und der Stresslevel der Ratsuchenden verringert sich.

Textpfade mit Schreibsprints (Schreiben der Rohfassung)

Am Beginn der Rohfassung ist es für Ratsuchende besonders wichtig, Schreibhemmungen abzubauen und ins Schreiben zu kommen. Eine effiziente Methode, um Ratsuchenden den Schreibeinstieg zu erleichtern, ist die von Ulrike Scheuermann inspirierte Methode „Textpfade mit Schreibsprints“. Bei dieser Methode skizzieren Ratsuchende in Form eines Textpfades den strukturellen Aufbau eines Kapitels und verfassen anschließend einen Rohtext. Dabei überlegen sich Ratsuchende in einem ersten Schritt, welche Strukturelemente sie in dem zu skizzierenden Kapitel anführen möchten. Vergleicht die ratsuchende Person in dem zu skizzierenden Kapitel beispielsweise verschiedene theoretische Ansätze, so schreibt sie den Namen des ersten theoretischen Ansatzes nieder und umrandet ihn farblich als ersten Wegweiser. In weiterer Folge notiert sie stichwortartig zwei zentrale Aspekte und kennzeichnet diese ebenfalls farblich. Dieser Vorgang wird wiederholt, bis alle erforderlichen theoretischen Ansätze und Aspekte des Kapitels angeführt wurden. So ent-

steht ein Textpfad mit Wegweisern, der die Struktur des Kapitels visualisiert (vgl. Scheuermann 2013: 206 ff.). Um in einem zweiten Schritt eine Rohfassung zu verfassen, wenden Ratsuchende die Schreibstrategie der „Schreibsprints“ an. Dabei schreiben sie in einer begrenzten Schreibzeit von circa fünf Minuten den Inhalt jedes einzelnen Wegweisers nieder und erhalten so einen ersten Rohtext (vgl. Scheuermann 2013: 181 f.).

Schreib-Peer-Tutor*innen können bei der Methode der „Textpfade mit Schreibsprints“ durch die Aktivierung der Quellen der „direkten Erfahrung“ und der „emotionalen Erregung“ die Selbstwirksamkeit Ratsuchender stärken. Anhand dieser Methode gelangen Ratsuchende zu den Erfolgserlebnissen, die Struktur eines Kapitels skizziert und eine erste Rohfassung verfasst zu haben. Durch die Verbalisierung dieser Erfolgserlebnisse aktivieren Schreib-Peer-Tutor*innen bewusst die Quelle der „direkten Erfahrung“ und steigern so die Selbstwirksamkeit Ratsuchender. Zusätzlich entwickeln Ratsuchende durch die schrittweise Visualisierung des Schreibprojekts ein kognitives Konzept, das Sicherheit und Vertrauen für folgende Handlungsschritte schafft. Indem Schreib-Peer-Tutor*innen Ratsuchenden rückmelden, dass sie mit dieser Methode ihr gesamtes Schreibprojekt selbstständig visualisieren und bewältigen können, stärken sie das Vertrauen der ratsuchenden Person in ihre Handlungsfähigkeit, reduzieren Ängste und steigern durch das bewusste Einbeziehen der Quelle der „emotionalen Erregung“ die Selbstwirksamkeit.

Stärken-Analyse (Textüberarbeitung)

In der Phase der Textüberarbeitung können Schreib-Peer-Tutor*innen mittels der von Judith Wolfsberger beschriebenen Methode der „Stärken-Analyse“ bewusst die Quelle der „verbalen Überzeugung“ berücksichtigen und so die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern. Um eine „Stärken-Analyse“ durchzuführen und Ratsuchenden das Potenzial ihres Textes zu verdeutlichen, empfiehlt Judith Wolfsberger bei der ersten Überarbeitung von Rohtexten auf gut geschriebene Textstellen zu achten und diese hervorzuheben (vgl. Wolfsberger 2010: 196 f.). Dazu lesen Schreib-Peer-Tutor*innen in einem ersten Schritt den Text der ratsuchenden Person sorgfältig durch und geben anschließend ausschließlich Feedback zu den Stärken des Textes. Eine Rückmeldung könnte beispielsweise lauten: „Die gute und verständliche Strukturierung der einzelnen Absätze zeigt, dass du dich ausreichend mit dem Inhalt des Themengebietes befasst und diesen auch wirklich verstanden hast.“ Indem Schreib-Peer-Tutor*innen zusätzlich die zielführenden Verhaltensweisen hervorheben, unterstützen sie die ratsuchende Person den Erfolg richtig zu interpretieren, erhöhen die Motivation und aktivieren erneut bewusst die Quelle der „verbalen Überzeugung“.

Eine Möglichkeit, die Selbstwirksamkeit Ratsuchender durch die Aktivierung der Quelle der „indirekten Erfahrung“ zu fördern, bieten Schreibgruppen. In Schreibgruppen können sich Ratsuchende über einen sozialen Vergleich mit den Stärken der Texte ihrer Peers auseinandersetzen. Dies fördert die Selbstwirksamkeit, indem das Vertrauen gestärkt wird, einen ähnlich guten Text verfassen zu können. Will man als Schreib-Peer-Tu-

tor*in auch in der Schreibberatung die Quelle der „indirekten Erfahrung“ beachten, verweist man auf Stilmittel, die man selbst erfolgreich als Schreibende*r einsetzt, und fördert so die Selbstwirksamkeit Ratsuchender.

Conclusio

Anhand der angeführten Studien lässt sich feststellen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung nachweislich einen Einfluss auf die Schreibleistung von Ratsuchenden hat. Deshalb ist es wichtig als Schreib-Peer-Tutor*in bewusst die Quellen der Selbstwirksamkeit in schreibdidaktische Methoden zu integrieren. Wenn Schreib-Peer-Tutor*innen über Schreibberatungen reflektieren, werden sie feststellen, dass sie Methoden bereits unbewusst in einer selbstwirksamkeitsdienlichen Weise anwenden. In diesem Beitrag haben wir aufgezeigt, dass Schreib-Peer-Tutor*innen die Selbstwirksamkeit Ratsuchender nicht nur indirekt und gleichsam nebenbei, sondern ganz bewusst fördern können. Dazu ist es als Schreib-Peer-Tutor*in notwendig Ratsuchende bei einer erfolgreichen Durchführung der Schreibstrategien zu unterstützen und dabei die Quellen der Selbstwirksamkeit zu aktivieren. Dadurch erreichen Ratsuchende regelmäßig Nahziele und Erfolgserlebnisse. Durch regelmäßige Erfolge, zumal bewusst verbalisiert, wird die Quelle der „direkten Erfahrung“ aktiviert und die Bewältigungsanstrengung und Motivation aufrechterhalten. Sowohl bei der Methode des „Blitzexposés“ nach Frank, Haacke und Lahm (2007) als auch bei der von Ulrike Scheuermann (2013) inspirierten Methode „Textpfade mit Schreibsprints“ können Schreib-Peer-Tutor*innen die Selbstwirksamkeit Ratsuchender durch die Berücksichtigung der Quelle der „direkten Erfahrung“ steigern. Bei der Methode des „Blitzexposés“ als auch bei der Methode der „Textpfade mit Schreibsprints“ können zudem über die Quelle der „emotionalen Erregung“ Ängste von Ratsuchenden reduziert und ihre Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Die Quellen der „verbalen Überzeugung“ und „indirekte Erfahrungen“ aktivieren Schreib-Peer-Tutor*innen beispielsweise bei der Methode der „Stärken-Analyse“ nach Judith Wolfsberger (2010).

Abschließend ist festzustellen, dass eine Vielzahl an Methoden zur Förderung der Selbstwirksamkeit geeignet ist. Anhand der vorgestellten Methoden haben wir in diesem Beitrag verdeutlicht, wie Schreib-Peer-Tutor*innen bei Ratsuchenden bewusst die Quellen der direkten Erfahrung, der indirekten Erfahrung, der verbalen Überzeugung und der emotionalen Erregung aktivieren und so deren Selbstwirksamkeit stärken können.

Literaturverzeichnis

- Bandura, Albert (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. In: *American Psychologist*. Vol. 37. No. 2. 122–147.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Cervone, Daniel/Peake, Philip K. (1986): Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 50. No. 3. 492–501.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Fuchs, Carina (2005): *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gebauer, Miriam Marleen (2011): *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Knoll, Nina/Scholz, Urte/Rieckmann, Nina (2017): *Einführung Gesundheitspsychologie*. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Pajares, Frank (2003): Self-Efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A Review of the Literature. In: *Reading & Writing Quarterly*. Vol. 19. No. 2. 139–158.
- Scheuermann, Ulrike (2013): *Wer reden kann, macht Eindruck. Wer schreiben kann, macht Karriere. Das Schreibfitnessprogramm für mehr Erfolg im Job*. 2. Auflage. Wien: Linde Verlag.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik 44. Beiheft. Weinheim: Beltz. 28–53.
- Wolfsberger, Judith (2010): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. 3. Auflage. Wien [u. a.]: Böhlau Verlag.

Angaben zu den Personen

Patrick Theuermann, B. Sc., ist Schreib-Peer-Tutor am Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität Graz. Er absolviert dort derzeit den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik.

Andrea Zach, B.A., B. Sc., Studentin der Erwachsenen- und Weiterbildung und der Psychologie, ist Schreib-Peer-Tutorin am Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität Graz.

Schreibprojekte gemeinsam meistern. Rezension zu „Zusammen schreibt man weniger allein“ von Melanie Fröhlich, Christiane Henkel und Anna Surmann

Katrin Girgensohn

Auch wenn Schreiben als einsame Tätigkeit gilt, sind Schreibprojekte, die man gemeinsam mit mehreren Schreibenden meistern muss oder möchte, gar nicht so selten. In der Hochschule werden Gruppenarbeiten geschrieben, im Berufsalltag gemeinsame Berichte, und an jedem JoSch-Artikel wirkt ein Team von Peer-Reviewer*innen und Redaktion im Hintergrund mit. Höchste Zeit also für ein Anleitungsbuch, das sich genau diesem Thema widmet!

Das Buch „Zusammen schreibt man weniger allein“ (Fröhlich/Henkel/Surmann 2017) richtet sich in erster Linie an Studierende. Es gliedert sich in vier Teile: (1) eine Einleitung mit Gebrauchsanleitung für die Nutzung des Buchs, (2) Szenarien gemeinsamen Schreibens, (3) Prozesse des gemeinsamen Schreibens und (4) einen Praxisteil.

Im Kapitel zu den Szenarien zeigen die Autorinnen anhand von vier fiktiven Fallbeispielen unterschiedliche Varianten des gemeinsamen Schreibens auf. So gibt es die Schreibenden, die eine autonome Schreibgruppe nutzen, um ihr eigenes Schreiben und ihre individuellen Texte zu verbessern – auf freiwilliger Basis. Dann gibt es Schreibende, die aus eigenem Entschluss Texte gemeinsam verfassen. Im Buch sind das zwei Studentinnen, die eine gemeinsame Abschlussarbeit verfassen möchten. Die dritte Gruppe sind Schreibende, die einen gemeinsamen Text verfassen müssen. Im Buch ist das eine Gruppe von mehreren Studienanfänger*innen, die eine Gruppenhausarbeit zu schreiben haben. Und die vierte Gruppe sind Schreibende, die einen gemeinsamen Kontext haben, aber individuelle Texte verfassen. Im Buch wird diese Gruppe durch ein Kolloquium von Studierenden illustriert, die alle jeweils im gleichen Zeitraum an ihrer Abschlussarbeit schreiben. Alle vier Fallbeispiele werden so skizziert, dass daran die Potenziale, aber auch die Schwierigkeiten deutlich werden, die sich aus den Konstellationen im Speziellen und aus dem gemeinsamen Schreiben generell ergeben. Die Autorinnen verweisen in den Fallbeispielen dann jeweils auf Werkzeuge und Methoden, die im Praxisteil des Buches vorgestellt werden.

Recht ausführlich geraten ist das Kapitel drei, das sich speziell dem Schreiben von Texten mit mehreren Autor*innen widmet, also dem Szenario, das im Buch durch die Aufgabe illustriert wird, eine Gruppenhausarbeit zu schreiben. Eine solche Aufgabe birgt besondere Herausforderungen, denn „Schließlich müssen Sie nicht nur einen Text verfassen, sondern dabei mit anderen zusammenarbeiten sowie das Projekt und sich selbst organi-

sieren“ (Fröhlich/Henkel/Surmann 2017: 43). Projektplanung und die Organisation der Zusammenarbeit sind entsprechend wichtig in diesem Kapitel. Vorgestellt werden zwei Modelle der Projektplanung (statisch und dynamisch). Die Schreibteams können Moderationstipps und Orientierungsfragen nutzen, um zu überlegen, was die einzelnen Schreibenden individuell machen und welche Aufgaben im Team erledigt werden müssen. Dabei gehen die Autorinnen auch auf typische Schwierigkeiten von Teamarbeit ein und verweisen auf Methoden zum Umgang mit Problemen und Konflikten in Gruppen. Zugleich heben sie aber auch die Potenziale hervor, die sich aus der Teamarbeit für das Schreiben ergeben. Für die einzelnen Phasen eines Schreibprozesses werden dann jeweils typische Handlungen (wie z. B. Literaturrecherche oder Feedback) auf gemeinsame Schreibprojekte bezogen.

Der Praxisteil macht fast den halben Umfang des Buches aus und wird zudem noch ergänzt um ein 45-seitiges pdf mit Zusatzmaterialien, das auf der Verlagsseite frei heruntergeladen werden kann. Dieses Material erklärt nicht nur die Methoden noch einmal, sondern enthält auch Arbeitsblätter und Blankovorlagen, z. B. für Projektpläne.

Durch die Fallbeispiele wird die Lektüre anschaulich. Die Szenarien werden sicherlich vielen dabei helfen, sich vorzustellen, was beim gemeinsamen Schreiben auf sie zukommen kann. Das Buch und das Zusatzmaterial geben den Schreibenden zahlreiche Möglichkeiten an die Hand, mit den verschiedenen Situationen und Herausforderungen umzugehen. Etwas schade ist, dass relativ wenig auf Forschungsergebnisse zu Schreibgruppenarbeit und dem gemeinsamen Schreiben eingegangen wird. So umfasst das Literaturverzeichnis nur knapp drei Seiten. Das ist natürlich dem Genre der Ratgeberliteratur geschuldet. Explizitere Verweise auf Forschung, z. B. auf Wolfe 2010 oder Schindler und Wolfe 2014, würden jedoch auch Studierenden helfen, die Relevanz der Ratschläge und Tipps im Buch z. B. Kommiliton*innen gegenüber zu rechtfertigen oder besser einzuschätzen, welche Potenziale und Schwierigkeiten in Schreibgruppen laut Forschung zu erwarten sind (vgl. Aitchison/Guerin 2014).

Es ist auf jeden Fall zu hoffen, dass dieses Buch nicht in der Fülle der den Markt derzeit überschwemmenden Schreibratgeber für Studierende untergeht, sondern seinen Weg zu den vielen Studierenden findet, die gemeinsam schreiben wollen oder müssen. Nicht zuletzt stellen Schreib-Peer-Tutor*innen eine potenzielle Zielgruppe des Buches dar. Diese können das Buch in der Beratung einsetzen, wenn sie Schreibende bei Gruppenprojekten begleiten, oder in der Schreibgruppenpraxis im Schreibzentrum. Für Letztere findet das Buch übrigens eine schöne Ergänzung in dem als open access-Publikation verfügbaren Material für akademische Schreibgruppen von Dzifa Vode und Erika v. Rautenfeld (2016).

Literaturverzeichnis

- Aitchison, Claire/Guerin, Cally (Hrsg.) (2014): *Writing groups for doctoral education and beyond. Innovations in practice and theory*. London/New York: Routledge.
- Fröhlich, Melanie/Henkel, Christiane/Surmann, Anna (2017): *Zusammen schreibt man weniger allein – (Gruppen-)Schreibprojekte gemeinsam meistern*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 4764).
- Schindler, Kirsten/Wolfe, Joanna (2014): Beyond single authors: Organizational text production as collaborative writing. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Hrsg.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: De Gruyter (Handbooks of Applied Linguistics). 159–173.
- Vode, Dzifa/Rautenfeld, Erika von (2016): *Akademische Schreibgruppen für Studierende – in drei Varianten*. Praxishandbuch für Schreibzentren und Lehrende. Technische Hochschule Nürnberg. Nürnberg. Online im WWW. URL: <http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/VodevonRautenfeldJuni-2017Akademische-Schreibgruppenfur-Studierende.pdf> (Zugriff: 20.12.2017).
- Wolfe, Joanna (2010): *Team writing. A guide to working in groups*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Angaben zur Person

Dr. **Katrin Girgensohn** leitet das Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der Europa-Universität Viadrina und ist Gründerin und wissenschaftliche Leiterin des dortigen Schreibzentrums. Sie ist habilitierte Hochschulforscherin mit den Schwerpunkten Lehr- und Lernforschung und Schreibwissenschaft.

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

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

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

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

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

Die Studierendenbefragung

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

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

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

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

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

Die Messinstrumente⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10 Selbstregulation wird im Deutschen häufig auch als Selbststeuerung bezeichnet.

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

Beschreibung der Nutzergruppen

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

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

Vergleich der Nutzergruppen

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

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

Tabelle 1
Vergleich der Nutzergruppen

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

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

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

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

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

Schreibkompetenz und Schreibselbstwirksamkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Konsequenzen für die Gestaltung schreibdidaktischer Angebote

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

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

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

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

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

Literatur

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

Angaben zu den Personen

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

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

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

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

Interview zum 20-jährigen Bestehen des Schreibzentrums der Ruhr-Universität Bochum

Maike Wiethoff & Gabriela Ruhmann

David Kreitz (D)

D: Das Schreibzentrum an der Ruhr-Uni Bochum (RUB) hat sein 20-jähriges Bestehen gefeiert. Mit einem offiziellen Teil, einer Tagung und einer wunderbaren Party.

Nicht alle Schreibdidaktiker*innen konnten beim Jubiläum mit euch feiern – einige kennen daher vielleicht euer Schreibzentrum weniger gut. Stellt uns doch bitte das Schreibzentrum der RUB kurz vor.

Maike Wiethoff (M)

M: Ich versuche mal im Sinne unseres Jubiläums eine eher „offizielle“ und eine eher „inoffizielle“ Vorstellung: Das Schreibzentrum ist eine Einrichtung innerhalb des im letzten Jahr gegründeten Zentrums für Wissenschaftsdidaktik (ZfW), in dem außer uns noch die Bereiche E-Learning und Hochschuldidaktik vertreten sind. Wir, das sind sieben Mitarbeiter*innen und zurzeit acht Schreib-Peer-Tutor*innen (SPTs), bieten Beratungen und Veranstaltungen für alle Angehörigen der Universität rund um das Schreiben an der Universität an. Schwerpunkt unserer Arbeit ist die Unterstützung von Studierenden beim Erlernen des (fach)wissenschaftlichen Schreibens – und damit auch Denkens und Handelns – durch fachübergreifende und fachspezifische Veranstaltungen und die Vermittlung des Schreibens als Lerninstrument.

Für mich ist das Schreibzentrum zum einen die Personen, die es beleben, und zum anderen ist es für mich der Ort, also insbesondere unser Schreibcafé, in dem man an jedem Tag sitzen und Kaffee trinken, über das Schreiben oder auch anderes sprechen oder einfach schreiben kann. Vielleicht kannst du ja, Gabi, berichten, wie sich das Schreibzentrum aus deiner Sicht seit den Anfangsjahren verändert hat und was vielleicht so geblieben ist?

Gabriela Ruhmann (G)

G: Ich bin ja nun seit sechs Jahren nicht mehr im Schreibzentrum, und aus meiner Sicht hat sich in dieser Zeit sehr viel verändert: Das Team ist viel größer; die Angebote sind umfassender, vielfältiger und differenzierter; die neue räumliche Situation macht „echte“ Schreibzentrumsarbeit möglich; und dann sehe ich auch noch die strukturellen Veränderungen: Über ca. 15 Jahre wurde das Schreibzentrum überwiegend aus Drittmitteln finanziert; nun wird es überwiegend aus Universitätsmitteln getragen, und es hat sichtbar einen Platz im Organigramm. Die Einbettung des Schreibzen-

Maike Wiethoff & Gabriela Ruhmann

trums in eine größere Organisationseinheit wird sicherlich eine Veränderung gewohnter Arbeitsabläufe mit sich bringen, z. B. eine Menge Verständigungs- und Abstimmungsarbeit, die das kleine „alte“ Schreibzentrum so nicht hatte. Bei all dieser Veränderung nehme ich jedoch auch wahr, was im Schreibzentrum gleichgeblieben ist: der kooperative Stil des Teams und die pädagogische Haltung bei der Kernarbeit. Nach wie vor geht es in den Veranstaltungen des Schreibzentrums vor allem darum, das wissenschaftliche Schreiben als ein Instrument zur Selbstbildung zu erkunden, zu begreifen und zu nutzen.

D: Was sind die wichtigsten Meilensteine in der 20-jährigen Geschichte des Schreibzentrums?

M: Gabis Ausscheiden 2012 aus dem Schreibzentrum war für uns nicht nur sehr traurig, sondern hat uns (Anika, Katinka, Nicole, Ulrike und mich) auch erst mal durcheinandergeschüttelt. Wir mussten schauen, wie wir nun unsere Arbeit verstehen und tun sollen/wollen/können.

Eine wichtige Grundlage in der Zeit danach war, dass wir nach und nach entfristet wurden. Wahrscheinlich ist es allen klar – ich denke aber, dass man es nicht genügend betonen kann: Eine wesentliche Bedingung für stete und gute Schreibzentrumsarbeit ist es, zu wissen, dass man mit den Kolleginnen, mit denen man gerade zusammenarbeitet, auch noch in zwei Jahren zusammenarbeitet – womit ich natürlich nicht die Arbeit anderer Schreibzentren schmälern, sondern auf deren erschwerte Bedingungen hinweisen möchte.

Weiter sehr wichtig für unsere jetzige Arbeit war der Umzug in ein Gebäude in der Campusmitte, früher hatte das Schreibzentrum zwei Büros in der Fakultät für Philologie. Nun haben wir drei Büros, ein Beratungszimmer, ein Schreibcafé und einen Veranstaltungsraum, der auch als „stiller“ Schreibraum genutzt wird. Die großartige Raumsituation hat unsere Arbeit, insbesondere auch die Zusammenarbeit mit den SPTs, grundlegend verändert. Das Schreibcafé ist nun das Zentrum im Schreibzentrum, in dem immer wieder unterschiedliche Personen – Studierende, Doktorand*innen, Schreibzentrumsmitarbeiter*innen etc. – miteinander ins Gespräch kommen.

G: Ja, um diesen Ort beneide ich euch regelrecht. Schade, dass ich nicht mehr in Bochum wohne und ihn als Gast nutzen kann ...

Bis zu dem heutigen Stand des Schreibzentrums war es ein langer Weg mit etlichen Meilensteinen: Die ersten 15 Jahre war das Schreibzentrum größtenteils von Finanzierungen abhängig, die im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen bewilligt wurden; dies waren vor allem die NRW-Leuchtturminitiative von 1997 bis 1999, ab 1999 der Bologna-Prozess, ab 2005 die Exzellenz-Initiative und von 2007 bis 2011 die Erhebung von Studiengebühren in NRW. Obwohl wir im Schreibzentrum die bildungspolitischen Entwicklungen seit 2000 durchaus kritisch beäugten, haben wir die damit

verbundenen Finanzierungsmöglichkeiten kräftig genutzt, um das Schreibzentrum weiter auf- und auszubauen. Ohne diese Finanzierung – vor allem in den Anfangsjahren – gäbe es das Schreibzentrum vermutlich gar nicht. Es hat lange Jahre gebraucht, bis die Hochschule davon überzeugt war, dass im Schreibzentrum notwendige und sinnvolle Arbeit geleistet wird, die nicht von außen, sondern durch die Uni selbst finanziert werden muss. Es ist ein Meilenstein, dass dies inzwischen erreicht ist.

In der Vergangenheit war es jedes Mal ein Meilenstein, als nach und nach meine Kolleginnen ins Kernteam gekommen sind: 2001 Maike, 2005 Anika, 2007 Katinka, 2008 Ulrike, 2011 Nicole. Mit jeder Person kamen neue, andere Kompetenzen und eine andere Persönlichkeit ins Team. Das hat vieles möglich gemacht, uns aber auch viel Verständigungsarbeit abverlangt; doch die habe ich als bereichernd empfunden. Übrigens, um einen weiteren Meilenstein zu nennen: Das Team des Schreibzentrums nimmt seit etwa 2008 regelmäßig Team-Supervision. Dies hat uns sehr dabei geholfen, auch in schwierigen Zeiten offen und kooperativ miteinander umzugehen.

Neben dem Aufbau des Teams sind auch einige inhaltliche Meilensteine zu nennen: Mithilfe der Leuchtturm-Gelder konnte das Schreibzentrum die erste Kohorte Multiplikator*innen ausbilden und damit zu einer Erweiterung der Schreibszene beitragen; im Rahmen des Bologna-Prozesses konnten Schreibveranstaltungen erstmals als kreditierte Lehrveranstaltungen durchgeführt werden; die Schreibzentrumsarbeit war damit raus aus der negativen Zuschreibung als „Nachhilfe für bildungsschwache Studierende“ – was durch die Exzellenz-Initiative dann noch deutlicher wurde. Und schließlich konnte das Schreibzentrum mit den Geldern der Studiengebühren sein Programm deutlich erweitern – wenigstens für vier Jahre. Danach mussten einige Erregungenschaften (z. B. Anikas wunderbare Filiale in den Wirtschaftswissenschaften) wieder aufgegeben werden.

M: Ich bin mir nicht sicher, ob ich deine Perspektive, Gabi, auf die Entwicklung des Schreibzentrums in Bezug auf „bildungspolitische Maßnahmen“ so teilen kann, zumindest möchte ich sie ergänzen. Mit Sicherheit war der Einfluss dieser Maßnahmen – in Form von finanzieller Unterstützung – immens wichtig für die Schreibzentrumsarbeit; ich denke aber, dass diese Maßnahmen auch Schwierigkeiten für die Arbeit bedeuteten und bedeuten: Abgesehen davon, dass wir uns über die negativen Auswirkungen von Studiengebühren nicht nur auf die Studierenden wohl einig sind (z. B. Stichwort: „Kundenorientierung“) und auch im Hinblick auf die durch die Bologna-Reform ausgelösten Veränderungen von Studienzielen und -inhalten höchstwahrscheinlich übereinstimmen: Meiner Meinung nach ist jedoch ein nicht zu unterschätzender Nebeneffekt dieser bildungspolitischen Maßnahmen, dass ein Projektstatus des Schreibzentrums zementiert wurde. Die Folgen für die Schreibzentrumsarbeit, die ein solcher Projektstatus mit sich bringt, sehe ich weniger (aber auch) in dem oftmals sehr mühsamen Antrags- und Berichtswesen, sondern vorrangig darin, dass sich

der Fokus der Arbeit „von der Sache weg“ bewegen kann, indem es immer wieder um Finanzierung und Stellensicherungen geht und indem auf vorgegebene Themen reagiert werden muss.

- G:** Ja, ich kann das nur unterstreichen. Durch den andauernden Projektstatus wurden und werden wirklich viele Reibungsverluste erzeugt, viel sinnvolle und notwendige Arbeit vereitelt. Auf vorgegebene Themen reagieren zu müssen und dennoch im gegebenen Rahmen sinnvoll zu agieren – das wird m. E. auch zukünftig immer eine Herausforderung bleiben. Ich denke da z. B. an die schwierige Aufgabe, sich im gegenwärtigen E-Learning-Boom mit sinnvollen Schreibformaten einzubringen – aber sich eben auch abzugrenzen, wenn bestimmte E-Learning-Visionen und Formate aus Sicht der akademischen Schreibpädagogik nicht sinnvoll erscheinen.

Zwei Meilensteine ganz anderer Natur möchte ich zum Schluss noch erwähnen, nämlich wie das Schreibzentrum zur Initiierung beider gegenwärtig großer Berufsverbände unserer Zunft beitragen konnte: 1999 richtete das Schreibzentrum eine europäisch besetzte Tagung aus, in deren Rahmen die European Association for the Teaching of Academic Writing EATAW gegründet wurde. Und mit der Ausrichtung der 4. EATAW-Tagung 2007 in Bochum hat das Schreibzentrum, so glaube ich, dazu beigetragen, dass die damals bedrohlich zerstrittene EATAW in ihr altes, kooperatives Fahrwasser zurückgefunden hat. Und auch wenn ich es nur noch als Beobachterin am Rand mitbekommen habe: Ich bin davon überzeugt, dass die 2012 vom Schreibzentrum ausgerichtete Open-Space-Tagung in Bochum den kooperativen Arbeitsstil der heutigen Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung maßgeblich mit geprägt hat.

- D:** Und welche Stolpersteine lagen euch bei dieser Entwicklung im Wege? Wie seid ihr mit ihnen umgegangen?

- G:** Wie gesagt, die andauernde Finanzierungsunsicherheit der ersten 15 Jahre. Über lange Zeit war einzig meine Stelle entfristet; alle anderen Mitarbeiterinnen hatten immer wieder nur befristete Projektstellen aus eingeworbenen Drittmitteln – was eine langfristige Planung schwierig machte.

Zudem lag ein Riesen-Stolperstein zwischen dem Schreibzentrum und den Entscheidungsträgern, von denen das Schreibzentrum in der einen oder anderen Weise abhing. Lehrende in den Fakultäten sowie Hochschulleitung und Verwaltung hatten anfangs ein unzureichendes bis irriges Vor-Verständnis davon, was für eine Art von Tätigkeit das Schreibzentrum ausübt; dies führte zu Widerstand, Abwehr, Konkurrenz oder manchmal auch zu ungünstigen Vereinnahmungstendenzen. Ich erinnere mich an hunderte von schwierigen Gesprächen und Sitzungen in den ersten Jahren, in denen ich beharrlich (und hoffentlich freundlich) versuchte, Missverständnisse über die Arbeit des Schreibzentrums aufzuklären – nicht immer erfolgreich.

Einige Stolpersteine der frühen Jahre sind inzwischen aus dem Weg geräumt. So hat sich bei vielen Lehrenden die anfängliche Skepsis gelegt, das Schreibzentrum berücksichtige in seiner Arbeit die unterschiedlichen Fachnormen nicht angemessen oder es greife unberechtigt in die Prüfungsleistung der Studierenden ein. Was aber immer noch durchweg schwierig ist: den Akteuren in den Fakultäten, in der Verwaltung und Hochschulleitung nahezubringen, worin die Expertise der Schreibzentrums-Mitarbeiter*innen besteht und was für eine Arbeit das Schreibzentrum macht. Ich glaube, es wird von einigen Akteuren noch nicht wirklich verstanden, dass im Schreibzentrum kein deklaratives Wissen über Textnormen und standardisierte Arbeitsverläufe vermittelt wird, sondern dass dort Beratung stattfindet, die auf individuelle Selbstbildung und Autonomie zielt, indem sie einen Rahmen für eine bewusste Auseinandersetzung mit den gedanklichen, emotionalen und arbeitsorganisatorischen Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens bietet. Verwaltung und Hochschul- oder Institutsleitung sind in ganz andere Denkweisen, Perspektiven und Begriffe eingebunden, die sich nicht auf die Anliegen der Schreibzentrumsarbeit beziehen lassen; das macht Verständigung mit diesen Akteuren extrem herausfordernd.

M: Dies muss ich deutlich unterstreichen: Mir war am Anfang, als ich Gabis Job übernommen hatte, gar nicht klar, was für eine Sisyphos-Arbeit diese „Verständigungsarbeit“ bedeutet. Naiv hatte ich gedacht, dass doch jede/r schnell merken muss, inwiefern Schreibzentrumsarbeit wichtig für die Uni ist. Mir wurde schnell deutlich, dass dem nicht so ist; etwas länger habe ich gebraucht, um zu verstehen, dass es nicht – oder in den meisten Fällen nicht – bloßer Unwille ist, sondern mit dem, was Gabi sagt, zu tun hat: mit unterschiedlichen „Perspektiven, Kategorien, Denkweisen und Begriffe[n]“. Dies hat zur Folge, dass man sich immer wieder auf andere Perspektiven und Denkstile einstellen, seine Arbeit erklären und überzeugen muss, dass diese für Studierende wichtig ist. Und wir haben seit ein paar Jahren den Vorteil, dass es inzwischen zumindest nicht mehr so strittig ist, dass Schreibdidaktik sinnvoll ist (s. die Förderungen durch den Qualitätspakt Lehre (QPL)), was, als Gabi anfang, wohl eher nicht so war.

G: Oh ja. In den Anfangsjahren des Schreibzentrums an den Hochschulen herrschte die Auffassung, dass die grundlegenden Kompetenzen für das wissenschaftliche Schreiben in der Schule erworben werden und sich im Studium dann von allein weiter ausbilden. Die Besucher*innen des Schreibzentrums wurden oft als Studierende angesehen, die ein schulisch oder biografisch bedingtes Bildungshandicap auszugleichen hatten. Ich habe das noch genau im Ohr. Umso mehr freue ich mich über die gegenwärtige umfassende Förderung von schreibdidaktischen Projekten durch den QPL. Und ich reibe mir ein bisschen ungläubig die Augen, dass es meinem Ex-Team gelungen ist, die RUB davon zu überzeugen, vier weitere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Schreibzentrum fest anzustellen, und dass die RUB damit das „Findelkind“ Schreibzentrum als eine zentrale Einrichtung sichtbar adoptiert hat.

M: Nun, die „Adoption“ hat leider nicht nur Vorteile. Dadurch, dass das Schreibzentrum näher an die Uni-Leitung rückte, ging ihm oder genauer uns ein großer Teil unserer Autonomie verloren. Eine Autonomie, die ich für ein Schreibzentrum deshalb für so wesentlich halte, weil die Perspektive der Akteur*innen aus Unileitung und Verwaltung natürlicherweise eine andere ist als die der Studierenden – es geht dort auch darum, Vorgaben der Landesregierung umzusetzen, wirtschaftlich zu agieren etc. Um gute Arbeit im Schreibzentrum machen zu können, muss man diese Perspektive vernachlässigen und sich auf die Person, die einer gegenüber sitzt, einlassen. Wenn ich beispielsweise als Schreiberberaterin im Kopf habe, dass die Unis für erfolgreiche Studienabschlüsse bezahlt werden, der Student gerade mit seinem Studium hadert oder darunter leidet, sollte ich keine inneren Präferenzen für eine Entscheidung des Studenten haben. Das klingt in diesem Beispiel vielleicht banal; wenn es jedoch um größere (Fach-) Veranstaltungen geht, ist es nicht immer einfach, diese „Neutralität“ oder besser vielleicht diese Studierendenorientierung beizubehalten.

Der Vorteil dieser größeren Nähe zu Uni-Leitung und Verwaltung war – wie Gabi sagt – die größere Sichtbarkeit, wenn es darum ging, Geld zu verteilen; wobei ich deutlich machen möchte, wie wenig Stellenentfristungen und Geldsegen mit guter Arbeit korrespondieren, die wir – so glaube ich – machen, sondern von vielen Zufällen abhängig sind. Dennoch möchte ich allen, die in der Situation sind, Mut machen: Geht immer wieder Klinken putzen, lasst euch nicht schnell abwimmeln, ruft euch ins Gedächtnis, verweist auf andere Beispiele etc.

G: Genau. Unbedingt beharrlich bleiben – und einkalkulieren, dass das Gegenüber vielleicht einer anderen Denkweise verhaftet ist und dass deshalb die Verständigung so schwierig ist. Nicht nur für „uns“, die Schreibzentren, sondern auch für die andere Seite.

Ein großer wiederkehrender Stolperstein für das Schreibzentrum sind vor allem die wechselnden „Verwaltungsmoden“ an den Hochschulen; gegenwärtig z. B. geht der Trend dahin, universitäre Einrichtungen zu großen Organisationseinheiten zusammenzuschließen.

M: Diese „Moden“, die aus der Wirtschaft wohl immer etwas zeitversetzt an die Uni schwappen, finde ich persönlich besonders problematisch, da sie dafür sorgen, dass Kraft und Energie, die man in die eigentliche Schreibzentrumsarbeit stecken möchte/könnte, im Zuge dieses gehypten permanenten „Change“ abgelenkt werden. Dann müssen etwa „Zielvereinbarungen“ getroffen, „Indikatoren“ für gute Schreibzentrumsarbeit identifiziert (interessant, dass als „Indikatoren“ meist Teilnehmendenzahlen ausreichen), Evaluationen durchgeführt werden, die oft ausschließlich die Teilnehmendenzufriedenheit abfragen etc. Wenn dann die Akteur*innen oder die Moden wechseln, muss alles anders gemacht, neu „aufgestellt“ werden.

Andersherum gibt es auch immer mal wieder die beglückenden Momente, wenn eine Person, die bisher nichts von Schreibdidaktik wusste, plötzlich versteht, warum wir so arbeiten. Mein Eindruck ist, dass dies besonders häufig gelingt, wenn die Person in einer Veranstaltung unsere Arbeit(sweise) erlebt.

G: Was bezogen auf diese Verständigungsarbeit vor allem in der Aufbauphase des Schreibzentrums auch noch erschwerend hinzukam: dass die Personen, mit denen wir uns eine Verständigungsebene erarbeitet hatten, aus ihrem Amt schieden. Wir haben viele Wechsel in der Hochschulleitung, bei den Prorektor*innen und in der Verwaltung erlebt. Und das bedeutete jedes Mal, mit der Verständigungsarbeit von vorn zu beginnen.

M: Dabei kann man dann – ganz im Sinne unserer Arbeit – auch die verschiedenen Denk- und Handlungsstile der unterschiedlichen Wissenschaftler*innen kennenlernen. Eine Prorektorin, die Professorin der Wirtschaftswissenschaften war, interessierte sich hauptsächlich dafür, wie viele Studierende welcher Fächer an unseren Veranstaltungen teilnehmen, und zeigte uns auch deutlich, wie wenig das im Hinblick auf die gesamte Studierendenschaft sind – eine Perspektive, die natürlich wichtig ist, aber nun nicht alles zeigt.

D: Wie haben sich die Angebote des Schreibzentrums von den Anfängen bis heute entwickelt?

G: In der Anfangsphase habe ich schwerpunktmäßig Studierende und Forschende in Einzelgesprächen bei ihren diversen Schreibprojekten begleitet. Ziel dieser Prozessbegleitung war es, besser zu verstehen, mit welchen einzelnen Schwierigkeiten sie bei der Textproduktion kämpfen, mit welchen Strategien sie vorgehen und welche Folgen das für den jeweiligen Schreibprozess und Text hat. Aus diesen Interventions-Einsichten sind die präventiven Grundformate der Schreibprozessberatung entstanden: fachübergreifende Workshops und Schreibgruppen für Studierende und Promovierende sowie Beratungen und Fortbildungen für Lehrende.

Nicht nur jedes einzelne Beratungsgespräch, sondern auch jede Gruppenveranstaltung ist eine diagnostische Quelle: Man lernt immer wieder neu dazu, welche individuellen und institutionellen Faktoren das Schreiben-Lernen und Schreiben-Lehren beeinflussen, welche Faktoren eher förderlich und welche eher hinderlich sind. Mit diesen fortlaufenden Einsichten und durch den kollegialen Austausch im Team und in den Netzwerken sowie durch Kooperation mit Lehrenden haben sich die Angebote des Schreibzentrums immer weiter ausdifferenziert: Ein Blick auf die Website des Schreibzentrums zeigt inzwischen ein breitgefächertes Spektrum von fachübergreifenden, fachspezifischen, studienphasenspezifischen Beratungs-, Trainings- und Lehrformaten – und natürlich nicht zu vergessen sind die Feedback- und Beratungsangebote der Peer-Tutor*innen.

- M:** Vielleicht kann man sagen, dass wir heute versuchen, verschiedene Ansätze und Perspektiven in unserer Arbeit zu integrieren: Also wir versuchen sowohl prozess- als auch produktorientiert zu arbeiten, sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend, sowohl in Einzelgesprächen als auch in Vorlesungen, sowohl mit Studierenden als auch mit Lehrenden und sogar mit Schüler*innen und Lehrer*innen. Dadurch kann es uns – manchmal – gelingen, einen umfassenderen Blick auf das Schreiben, das Schreibenlernen und die Vermittlung zu erhalten.
- D:** Was macht die Besonderheit des Bochumer Schreibzentrums aus? Was ist euch in eurer Schreibzentrumsarbeit besonders wichtig?
- G:** Ich glaube, dass das Bochumer Schreibzentrum dadurch besonders ist, dass es nach wie vor in einem Dauerspagat zwei Zielsetzungen gleichermaßen verfolgt: Einerseits ist es eine fachübergreifende Beratungseinrichtung, die Studierenden und Forschenden Intervention in herausfordernden Phasen der Textproduktion anbietet. Andererseits versucht das Schreibzentrum zu einer Veränderung der Lehre beizutragen, damit möglichst viele Studierende systematisch fachbezogene Schreibkompetenzen ausbilden können. Das Besondere ist m. E., dass das Schreibzentrum seit den Anfangsjahren eine umfassend operierende Anlaufstelle für Studierende geblieben ist – dass neben den Trainings- und Lehrformaten und neben den Beratungsangeboten der Peer-Tutor*innen die Einzelberatung durch die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Schreibzentrums eine Konstante im Angebot des Schreibzentrums geblieben ist. Wir waren uns im Team immer einig, dass die fachneutrale professionelle Einzelberatung ein unverzichtbares Instrument ist, Studierende und Forschende dabei zu unterstützen, in einen produktiven Arbeitsprozess zurückzufinden – und ein unverzichtbares Instrument bleibt, um immer noch mehr darüber zu lernen, wie individuelle und soziale/institutionelle Faktoren Schreibprozesse beeinflussen.
- M:** Mir scheint, der Trend geht momentan mehr zur fachspezifischen Schreibdidaktik. Wir betonen immer wieder, dass beides wichtig ist: die Unterstützung beim Erwerb einer fachspezifischen Textkompetenz, bei der eine enge Kooperation mit den jeweiligen Fachlehrenden notwendig ist, aber auch fachübergreifende Veranstaltungen sowie Beratung außerhalb des Faches. Ich glaube zum einen, dass gerade durch fachheterogene Teilnehmendengruppen die kritische Reflexion über Fachnormen und -konventionen angeregt werden kann. Zum anderen ist es wichtig, dass ein Schreibzentrum auch (fach-)unabhängig sein muss. Wenn ich an unser Schreibcafé denke, so glaube ich, dass es für viele als ein (H)Ort außerhalb des normalen Unibetriebs fungiert. Ich halte dies für wesentlich.
- D:** Das Thema der 16. JoSch-Ausgabe ist Peer-Learning, oder, in einem weiteren Sinne, das Von-und-miteinander-Lernen beim Schreiben. Diese Idee stand m. E. auch im Mittelpunkt des Jubiläums. Welche Bedeutung hat das Von-und-miteinander-Lernen für euch, für das Schreibzentrum der RUB, aber auch generell für die Schreibdidaktik?

M: Das Motto unserer Tagung war das Miteinander-und-voneinander-Lernen, weil wir das als eine Besonderheit in der Schreibdidaktik-Community empfinden. Für uns sind immer die Momente der Zusammenarbeit bei (SIG-)Treffen oder auf Tagungen beglückend, wenn es diese Art des Lernens gibt. Das bedeutet nicht, dass es immer einfach ist, in diese Haltung zu kommen. Es wird stets propagiert, dass eine kooperative Haltung wichtig und richtig ist, aber mein Eindruck ist, dass dabei oft Konkurrenz-/Hierarchie-/Machtverhältnisse und Ähnliches einfach ausgeblendet werden. Ich glaube, dass es schon etwas Besonderes ist, wenn echtes Miteinander-und-voneinander-Lernen gelingt, dass es nicht einfach ist, Bedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen, und dass, wenn es nicht gelingt, es nicht unbedingt bedeutet, dass die individuelle Haltung nicht stimmt, sondern dass es oft auch an nicht thematisierten strukturellen Bedingungen liegt.

Zudem fällt mir zum Thema des Miteinander-und-voneinander-Lernens etwas über meine eigene Schreibbiografie ein: Für mich war das Sprechen über mein Nicht-Schreiben-Können mit Gabi eine Art „Erweckungserlebnis“. Vorher glaubte auch ich, schreiben kann man oder man kann es nicht. Zudem hatte ich die innere Überzeugung, dass man Probleme beim Schreiben alleine zu bewältigen hat; dass Texte verfassen ausschließlich ein einsames Geschäft ist. Indem ich dies in einem Gespräch offenbarte, habe ich mich zum ersten Mal als Novizin geoutet (so habe ich es damals empfunden). Nach und nach konnte ich es – nicht zuletzt durch die Gespräche mit Gabi – zulassen, mich als Lernende zu begreifen. Dies hat mir meine Schreib-, Denk- und Handlungsspielräume dermaßen erweitert. Ich erlaubte mir zu fragen, was ich nicht verstehe, ich erlaubte mir Vorbilder, role models, im Schreiben zu haben, ich erlaubte mir, andere zu meinen Texten zu befragen usw.

Heute bedeutet diese Erfahrung für mich, dass ich versuche, Studierende zu locken, sich zu trauen, sich als Lernende zu begreifen. Nach wie vor ist mir dabei bewusst, wie schwer das ist; auch ich erwische mich immer wieder dabei, etwas als „Expertin“ nur zu behaupten, um nicht dumm dazustehen. Wie viel schwieriger war es für mich, als ich mich auf vielen Ebenen an der Uni auf unsicherem Terrain bewegte.

G: Ich würde hier gern auch noch mal aufgreifen, dass voneinander und miteinander zu lernen nicht beschränkt ist auf die Interaktion rollengleicher Akteur*innen, wie es beim Peer-Learning der Fall ist. Voneinander und miteinander zu lernen, ist eine *Haltung* zum Lernen – die z. B. auch in klassischen Lehrveranstaltungen und in anderen Lehr-Lern-Situationen eingenommen werden kann. In der klassischen Schreibprozessberatung z. B. gibt es ein Experten- und Rollengefälle zwischen beratender und beratener Person. Hier ist z. B. die Berater*in über weite Strecken für die ratsuchende Person ein Modell oder Vorbild dafür, wie das Monitoring eines Textproduktionsprozesses funktionieren kann; die ratsuchende Person lernt quasi durch Internalisieren eines Vorbilds. Und die Berater*in wiederum lernt durch die Anliegen, Fragen, Wider-

stände der ratsuchenden Person dauernd hinzu: welche Interventionen produktiv sind, welche nicht und woran das liegt. Das ist doch im besten Sinne Voneinander- und-miteinander-Lernen – obwohl es keine Peer-Situation ist.

D: Wenn ihr auf das Jubiläum zurückblickt, was sind für euch eindrückliche Momente gewesen?

G: Ich persönlich war begeistert, als ich den so liebevoll hergerichteten Festsaal betrat. Dieses Wandbild mit der Geschichte des Schreibzentrums, die schreibverzierten Torten, die vielen alten Fotos und der große Teamgeist des gegenwärtigen Schreibzentrums, der aus der liebevollen Gestaltung des gesamten Festes sprach. Die vielen Menschen, die dem Schreibzentrum gratulieren kamen und ihre Wertschätzung aussprachen. Auf der Party waren es dann nicht mehr ganz so viele – aber wir hatten großen Spaß beim Tanzen. Es war eine richtig schöne Feier.

M: Mir hat die Party auch am besten gefallen – so stelle ich mir eigentlich feiern vor.

Angaben zu den Personen

Maike Wiethoff leitet das Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum. Als Schreibberaterin und Schreibtrainerin unterstützt sie seit 2002 Studierende, Lehrende und Forschende beim Schreiben lernen und Schreiben anleiten. Sie ist Gründungsmitglied der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung.

Gabriela Ruhmann baute zunächst von 1993 bis 1997 das Schreiblabor an der Uni Bielefeld mit auf. 1997 gründete sie das Schreibzentrum an der Ruhr-Universität Bochum, das sie bis 2012 leitete. Als Schreibberaterin unterstützt sie Studierende, Forschende und Lehrende beim Lernen und Lehren des wissenschaftlichen Schreibens seit 2013 freiberuflich. Sie ist Gründungsmitglied der EATAW.

Call for Papers

Ausgabe 18

Subjektives Schreiben in Wissenschaft und Schreibdidaktik?

Wenn es um das *Handlungsmuster* „akademisches Schreiben“ geht, scheuen die meisten Wissenschaftler*innen das „Ich“ und folgen zumeist einer kritisch-rationalen Grundhaltung, die maximale Distanz verspricht. Gleichzeitig sind Selbstreflexion, Introspektion und Selbstgespräch in der *Didaktik akademischen Schreibens* durchaus etablierte Konzepte: Schreibbiografien, Perspektivenwechsel, reflexive Schreibaufgaben, Portfolio-Arbeit, Feedback auf Texte und Arbeitsweisen – bei all diesen didaktischen Mitteln steht gerade das schreibende Subjekt im Fokus. Die persönlichen Erfahrungen von Schreiber*innen, deren Lösungsansätze, Strategien und Vorgehensweisen werden dabei als eine wichtige Ressource für die Bewältigung von Schreibprojekten und bei der Entwicklung von Schreibkompetenz begriffen. Pate dafür stand u. a. die Selbstbeobachtung beim Schreiben, wie sie z. B. Donald Murray betrieb, und auch die Untersuchungen der Tage- und Arbeitsbücher von Schriftsteller*innen (so z. B. bei Hanspeter Ortner, Ulrike Lange, Peter Braun oder Hanns-Josef Ortheil) zeigen, dass die Selbstanalyse der eigenen Voraussetzungen und Vorgehensweisen eine bedeutende Rolle für die Verbesserung des eigenen Schreibens spielen kann.

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung ist mit der Autoethnografie nun ein Ansatz entstanden, der bewusst die (sozial-)wissenschaftliche Analyse des eigenen (Er-)Lebens in den Mittelpunkt stellt. Im Rahmen von Action Research und Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) sind hier bereits erste Anwendungen zu erkennen.

Unser Gastherausgeber Tobias Schmohl lädt dazu ein, in dieser Ausgabe des JoSch der Frage nachzugehen, inwiefern autoethnografisches und/oder subjektives Schreiben in der Schreibforschung, der Schreibdidaktik und im Schreibberatungsgespräch seinen Platz finden kann und inwiefern das Zulassen von Subjektivität wissenschaftliche Texte verändert.

In folgenden Rubriken können Artikel eingereicht werden:

Forschungsdiskurs Subjektivität und wissenschaftliches Schreiben

Welche Rolle spielen subjektive Faktoren für das wissenschaftliche Schreiben? Wie wirken sich etwa Geschlecht, kultureller Hintergrund, persönliche Erfahrung, Wahrnehmungsgewohnheiten oder auch fachspezifische Perspektiven auf den Schreibprozess, das Textverständnis oder die Analyse eigener bzw. fremder Beiträge aus?

Welche wissenschaftstheoretische und wissenschaftspraktische Bedeutung kommt der Subjektivität im Rahmen von Schreibdidaktik zu? Ist eine systematische Trennung von „Untersuchungsteil“, „Ergebnisteil“ und „Diskussion“ in wissenschaftlichen Beiträgen aus wissenschaftstheoretischer Sicht überhaupt (noch) haltbar? Wie lässt sich das spezifische Erleben im Modus disziplinär verschiedenartiger Erkenntnismodalitäten schreibdidaktisch zur Geltung bringen?

Methoden und Techniken des selbstreflexiven Schreibens

Wie lassen sich Methoden wie Autoethnografie, narratives Schreiben, teilnehmende Beobachtung oder evokatives Schreiben für die Schreibdidaktik und Schreibforschung nutzen? Welche methodischen Leitlinien müssen für die wissenschaftliche Schreibberatung gelten, um die Grenze bspw. zur Esoterik nicht zu überschreiten? Welche didaktischen Mittel lassen sich darüber hinaus einsetzen, um schreibend über die eigene wissenschaftliche Arbeit zu reflektieren? Wie könnten etwa Portfolio-Arbeit, Schreibjournale, Blogs oder Wikis zu Reflektionszwecken didaktisch verwendet werden? Wie verändert subjektives Schreiben die Schreibberatung? Wie lässt sich Selbstreflexion gewinnbringend in Schreibberatungen einsetzen? Welche bekannten Methoden, Übungen oder Techniken müssen für selbstreflexives Schreiben angepasst werden – und wie?

Erfahrungsberichte und Austausch

Welche konkreten Erfahrungen gibt es z. B. mit Workshops oder Lehrveranstaltungen, die Subjektivität im wissenschaftlichen Schreibprozess bewusst thematisieren? Welche innovativen Umsetzungen gibt es, die Schreibende dazu bringen können, ihre eigene Subjektivität als Erkenntnisquelle zu nutzen und Schreibstrategien für das akademische Schreiben zu entdecken? Welche Schreibarrangements werden bereits eingesetzt, um z. B. biografisches Schreiben mit dem wissenschaftlichen Schreiben zu koppeln? Inwieweit können Schreibende ihr *tacit knowledge* im Hinblick auf domänen- und disziplinspezifische Konventionen in den eigenen wissenschaftlichen Beiträgen explizieren? Welche Konzepte und Modelle zur schreibdidaktischen Begleitung wissenschaftlicher Selbstreflexion werden bereits in Schreibwerkstätten umgesetzt?

Rezensionen/Buchempfehlungen

Welche Bücher und Fachartikel zum Thema Subjektives Schreiben, Selbstreflexion oder Autoethnografie sollten Schreibwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler kennen? Welche Beiträge können in der Ausbildung von Peer-Schreib-Tutor*innen und Writing Fellows eingesetzt werden, um Selbstreflexivität zu thematisieren?

Unter journal.der.schreibberatung@gmail.com können Sie für die 18. Ausgabe von JoSch **bis zum 29.04.2019** Beiträge einreichen, die zum Schwerpunktthema passen.

Gerne können Sie auch für die Rubrik „Forum“ Artikel einreichen, die andere Themen der Schreibforschung und Schreibdidaktik behandeln. Eingereichte Artikel dürfen noch nicht anderweitig veröffentlicht sein.

Ein Stylesheet sowie weitere Informationen für Autor*innen, Leser*innen und Interessierte rund um JoSch – Journal der Schreibberatung sind zu finden unter:

<http://www.journalderschreibberatung.wordpress.com> oder

<https://www.wbv.de/del/josch>

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich per E-Mail an das Herausgeber- und Redaktionsteam unter: journal.der.schreibberatung@gmail.com



Forschendes Lernen

Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik

➔ wbv.de/hochschuldidaktik

Diskutiert werden Erfolgsfaktoren gelingender Hochschullehre vom Ansatz bis zur nachhaltigen Verstetigung: curriculare Entwicklung, Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik.



Martina Schmohr, Kristina Müller, Julia Philipp (Hg.)

Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren

Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 132
2018, 237 S., Print plus E-Book 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5941-9
Als E-Book bei wbv.de

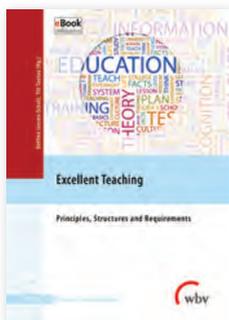


Lehre an Hochschulen

Herausforderungen für die Steuerung
der Organisation Hochschule

➔ wbv.de/hochschuldidaktik

Die Frage, wie die Lehre an Hochschulen zu Exzellenz verbessert werden kann, beantworten die Autorinnen und Autoren des Sammelbands aus vier Perspektiven: Steuerung, Forschung, Praxis, Sichtbarkeit.



Bettina Jansen-Schulz, Till Tantau (Hg.)

Excellent Teaching

Principles, Structures and Requirements

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 133

2018, 320 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5991-4

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Wissenschaftliche Schreibberatung

Das Gespräch über wissenschaftliche Texte

➔ wbv.de/schreibwissenschaft

Thema der Dissertation ist das mündliche Textfeedback in der wissenschaftlichen Schreibberatung. Die Autorin untersucht, wie die Gesprächsbeteiligten ein gemeinsames Verständnis über den Text entwickeln und wie der Text das Gespräch beeinflusst.

„Meine Empfehlung: Unbedingt lesen!“

Dr. Jutta Wergen, coachingzonen-wissenschaft.de, 2018



Ella Grieshammer

Textentwürfe besprechen

**Analysen aus der akademischen
Schreibberatung**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 5
2018, 255 S., 47,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5961-7
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Schreibbiografien

Die eigene Position im sozialen Gefüge aushandeln

➔ wbv.de/schreibwissenschaft

Schreibentwicklung in der Migrationsgesellschaft und sprachenbezogene Machtverhältnisse stehen im Mittelpunkt der Dissertation. Die Autorin lotet aus wie Viabilität, der individuell gangbare Weg, den den Subjektivierungsprozess Schreibender beeinflusst.



Magdalena Knappik

Schreibend werden

**Subjektivierungsprozesse
in der Migrationsgesellschaft**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 6

2018, 248 S., 44,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5968-6

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de

