

# Die Schreibberatungsausbildung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit – ein Evaluationsbericht

## Zusammenfassung

Um als Schreib-Peer-Tutor/in tätig zu sein, bedarf es einer Reihe von Kompetenzen, die im Rahmen von Ausbildungsprogrammen erworben werden können. Die Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit fördert fachliche, didaktische und individuelle Kompetenzen. Die Evaluation der Ausbildung zeigt, dass schreibberatungsrelevante Kompetenzen erworben werden, so dass sich die Teilnehmenden gut auf die Tätigkeit vorbereitet fühlen. Auch die individuellen akademischen Kompetenzen nehmen zu, so dass die Teilnehmenden für sich einen persönlichen Gewinn aus der Ausbildung ziehen. In dem Beitrag werden die Evaluationsergebnisse von zwei Ausbildungsdurchgängen vorgestellt.

## Schlüsselwörter

Akademisches Schreiben, Schreibberatung, Schreibberatungsausbildung, Peer Tutoring, Mehrsprachigkeit

## Evaluation of the Training Program for Writing Consultants at the Writing Center Multilingualism

### Abstract

To work as a peer writing tutor, a series of competences are needed that can be acquired by attending training programs. The training program for writing consultants in the Writing Center Multilingualism promotes professional, didactic and individual competences. Evaluation of the program shows that participants acquire competences relevant to writing counselling, so they feel prepared for working as a peer tutor. Individual academic competences are enhanced as well, which means that participants benefit personally from attending the training program. This article will present the evaluation results of two training cohorts.

### Keywords

academic writing, writing counseling, teaching writing counseling, peer tutoring, multilingualism

## 1 Einleitung

Studentische Schreibberater/innen tragen als Peer-Tutor/innen wesentlich zum Erfolg der Arbeit von Schreibzentren und Schreibwerkstätten bei (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012). Damit sie ihren Aufgaben gewachsen sind, durchlaufen sie eine Ausbildung. In den letzten Jahren sind – im Zuge des Qualitätspakts Lehre – eine Reihe neuer Schreibzentren und Schreibwerkstätten entstanden (vgl. Ruhmann, 2014) und mit ihnen schreibdidaktische Ausbildungsgänge. In der SIG „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Tutor(inn)en-Ausbildung“ der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung<sup>1</sup> wurde daher in den letzten Jahren ein „Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutorinnen und -tutoren“ erarbeitet, das Empfehlungen für eine Schreibberatungsausbildung enthält (vgl. SIG, 2015). Darin wird das Verständnis von Peer-Schreibberatung ebenso definiert wie die Aufgaben von Peer-Schreibtutoren. Zudem werden didaktische Grundlagen und Lernziele der Ausbildung mit spezifischen Inhalten vorgestellt. Hierzu gehören u. a. Aspekte der Schreibdidaktik und

---

<sup>1</sup> <http://www.schreibdidaktik.de/index.php/arbeitsgruppen>, (16.10.15)

der Schreibberatung. Zur Schreibdidaktik gehören „Funktionen des Schreibens“, „Herausforderung des wissenschaftlichen Arbeitens“, „Konventionen in wissenschaftlichen Texten“ sowie „Methoden zur Bearbeitung von Teilaufgaben des Lese- und Schreibprozesses“; unter Schreibberatung werden „Gesprächsführung“ und „Feedbacktechniken“, aber auch Reflexionsmethoden genannt. Bei all diesen Punkten soll das „Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit“ „je nach Bedingungen des Standorts angemessen berücksichtigt“ werden (ebd., S. 4–5). Als ein „wesentliches Qualitätskriterium“ wird die Praxisorientierung und eine damit verbundene Reflexion der Ausbildung angesehen (ebd., S. 5). Für den Umfang der Ausbildung werden mindestens 100 Zeitstunden vorgeschlagen, die sich aus „Präsenzveranstaltungen, angeleiteten Selbstlernzeiten, praktischen Tätigkeiten wie Hospitationen [...]“ zusammensetzen (ebd., S. 6).

Die Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit entspricht dem Rahmenkonzept und geht teilweise noch darüber hinaus (vgl. Knorr, 2013, 2015). Doch Erreichen die Studierenden diese Ziele? Wie schätzen sie die Ausbildung ein? Um Antworten auf diese Fragen zu erlangen, wird die Ausbildung seit 2014 evaluiert. Im Fokus steht die Entwicklung der Studierenden hin zu Schreibberater/innen. Damit einher geht die Frage, inwieweit sich die akademische Schreib- und Textkompetenz der Teilnehmenden in deren eigener Wahrnehmung verändert.

Nach einer Darstellung des Ausbildungskonzeptes sowie der Teilnehmenden an der Ausbildung und Überlegungen zu der Art der Evaluation von Schreibberatungsausbildungen (Kapitel 2), werden die Ergebnisse der Evaluation vorgestellt (Kapitel 3) und ein Fazit gezogen (Kapitel 4).

## **2 Die Schreibberatungsausbildung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit**

Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit wurde als Drittmittelprojekt im Juni 2011 an der Universität Hamburg unter der Leitung von Ursula Neumann gegründet.<sup>2</sup>

### **2.1 Ausbildungskonzept**

Zum Wintersemester 2011/2012 startete die erste Schreibberatungsausbildung. Im Februar 2016 wird die vierte Runde abgeschlossen. Das Ausbildungskonzept orientiert sich an zwei Annahmen. Erstens: Akademisches Schreiben ist vermittelbar und zweitens: alle Studierenden (einschließlich der Schreibberater/innen) müssen akademisches Schreiben erlernen. Hierfür bedarf es verschiedener Voraussetzungen, die im Laufe des Studiums erworben werden müssen (vgl. Kruse & Jakobs, 1999, S. 22): Aufbau von Wissen über fachspezifische Konventionen und Textmuster für die verschiedenen anzufertigenden Texte. Dieses Wissen kann genutzt werden, um das eigene Schreibhandeln adressatengerecht ausrichten zu können. Hinzu kommen sprachliche Kompetenzen, die besonders den Bereich Wissenschaftssprache betreffen. Zudem werden in der Ausbildung speziell Aspekte der Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache im Hinblick auf Ressourcennutzung thematisiert, um auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund (vgl. Knorr & Neumann, 2014) eingehen zu können. Das bedeutet, dass sprachliche Aspekte zum einen unter dem Blickwinkel der Weiterentwicklung der (wissenschafts-)sprachlichen Kompetenzen, zum anderen auch die Nutzung vorhandener (fremd-)sprachlicher

---

<sup>2</sup> Von 2011 bis 2013 wurde die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius finanziert. Das Projekt wurde 2012 in das Universitätskolleg der Universität Hamburg übernommen und endet am 31.12.2016. Das Universitätskolleg wird im Rahmen des Qualitätspakts Lehre unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 vom BMBF bis Ende 2016 gefördert (vgl. Knorr & Neumann, 2014).

Kompetenzen einbezogen werden (vgl. Knorr, Andresen, Alagöz-Bakan, & Tilmans, 2015). Das Angebot für Studierende befindet sich in einem Schnittfeld zwischen Schreibberatung (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012) und Sprachlernberatung (vgl. Vogler, 2011).

Dies führt zu einem Ausbildungskonzept, in dem Grundlagen der Schreibdidaktik und Schreibforschung vermittelt werden und linguistisches Fachwissen thematisiert wird. Auf dessen Grundlage wird ein konstruktives Textfeedback unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit erst möglich (vgl. Knorr, 2013). Die Rückmeldungen auf Geschriebenes und die Be- und Überarbeitung des eigenen Textes werden als zentrales Lernelement für die Entwicklung akademischer Schreibkompetenz angesehen (vgl. Knorr, 2012b). Für die Schreibberatungsausbildung bedeutet dies, dass das Schreiben konstruktiver Textkommentierungen geübt werden muss. Hierbei orientiert sich die Ausbildung an schreibdidaktischen Verfahren, in denen Texte als Lernformen (Pohl & Steinhoff, 2010) betrachtet werden, über die die Schreibberater/innen mit den Ratsuchenden in Dialog treten (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 97), gemeinsam und partnerschaftlich miteinander arbeiten (Bruffee, 1984) und Prinzipien der konstruktiven Textkommentierung (Knorr, 2012a) einhalten.

Darüber hinaus werden die Teilnehmenden zur Selbstreflexion angehalten, da diese als ein wesentlicher Faktor für die Wahrnehmung des eigenen Schreibhandelns gehalten wird (vgl. Bräuer & Schindler, 2011, S. 19). Als Werkzeug der Selbstreflexion führen alle Teilnehmenden ein ePortfolio.<sup>3</sup>

## 2.2 Die Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit

Die Schreibberatungsausbildung hat einen Umfang, der zehn Leistungspunkten entspricht. Sechs Leistungspunkte werden durch eine vierstündige Lehrveranstaltung abgedeckt, die restlichen vier verteilen sich auf Hospitationen, Teilnahmen an Events und Workshops. Allerdings ist eine Anrechnung der Teilnahme als Studienleistung durch Vorgaben des Drittmittelgebers nicht möglich.

Ausbildungsrunde	Zeitraum der Ausbildung	Anzahl der angefangenen Ausbildungen	Anzahl der erfolgreichen Abschlüsse (Zertifikat)
1. Ausbildungsdurchgang	WiSe 11/12	12	9
2. Ausbildungsdurchgang	SoSe 12 + WiSe 12/13	10	5
3. Ausbildungsdurchgang	WiSe 13/14 + SoSe 14	10	7
4. Ausbildungsdurchgang	WiSe 14/15	8	7
5. Ausbildungsdurchgang	WiSe 15/16	8	4
Gesamt		48	32

Abb. 1: Überblick über die Beteiligungen und erfolgreichen Abschlüsse der Schreibberatungsausbildung

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, bricht ein Teil der Studierenden die Ausbildung ab. Besonders auffällig ist hier die zweite Ausbildungsrunde, in der nur die Hälfte abschloss. Dieser Ausbildungsdurchgang wurde über zwei Semester durchgeführt. Vier der Teilnehmenden des SoSe12

<sup>3</sup> Mit dem Tool zum Führen des ePortfolios wurde in den letzten Jahren experimentiert, um die Belastung der Studierenden durch technische Aspekte möglichst gering zu halten. Anstellen von Mahara wird deshalb jetzt eine für Seminaranforderungen spezifizierten Wordpress-Blog eingesetzt.

haben die Ausbildung im WiSe 12/13 nicht fortgeführt. Als ein möglicher Grund wurde die dreimonatige Pause zwischen Sommer- und Wintersemester vermutet, weshalb die 3. Ausbildungsrunde im Wintersemester startete. Die Abbruchquote konnte verringert werden. Seit dem 4. Durchgang wird die Ausbildung in einem Semester angeboten. Sie beginnt mit einer einwöchigen Blockveranstaltung vor Semesterbeginn. In diesem Durchgang hat nur eine Teilnehmerin nicht abgeschlossen. Es scheint somit ein Format gefunden zu sein, in dem auf geeignete Weise Inhalte mit zeitlichen Budget der Studierenden verknüpft werden.

### **2.3 Überlegungen zur Art der Evaluation der Schreibberatungsausbildung**

An der Universität Hamburg können Dozierende ihre Lehrveranstaltungen auf freiwilliger Basis standardisiert evaluieren lassen. Für die Schreibberatungsausbildung sollte jedoch eine detaillierte Evaluation erfolgen. Allerdings zeigte sich, dass es bislang nur wenige Instrumente für Evaluationen gibt, die zur Erstellung eines eigenen Fragebogens herangezogen werden können. Zudem gibt es keinen Konsens darüber, wie Schreibzentrumsarbeit evaluiert werden kann.

So untersuchen Bredtmann, Crede und Otten (2011) qualitativ und quantitativ die Auswirkungen von Schreibzentrumsarbeit auf die Noten von Studierenden und stellen fest:

In contrast to qualitative findings of WrC [Writing Center, D.K.] participation, which were based on student's course evaluations attesting it to be very effective, our quantitative analyses could not find a significant effect of WrC visitation on students' writing ability, as measured by their written examination grades. (Bredtmann et al., 2011, S. 20).

Die Autoren führen dies auf eine verzerrte Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf den individuellen Nutzen der Bildungsmaßnahmen zurück (ebd.).

Es ist allerdings zu fragen, ob universitäre Noten der Maßstab für die Effektivität der Schreibzentrumsarbeit sein können oder ob nicht eventuell komplexere Zusammenhänge eine Rolle spielen. So identifizieren Bosse und Trautwein (2014) vier Dimensionen kritischer Studienanforderungen. In der inhaltlichen Dimension gehören die Aspekte „(wissenschafts-)sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln“ und „wissenschaftliche Arbeitsweise aneignen“ zum Spektrum (Bosse & Trautwein, 2014, S. 49). Als hilfreich empfinden drei Viertel der Studierenden im Lehramt – laut der Studieneingangsbefragung an der Universität Hamburg von 2012 – „Rückmeldungen zu ihren Fähigkeiten in der deutschen Sprache“, wobei Studierende mit Migrationshintergrund dies „noch einmal positiver“ bewerten als solche ohne (Neumann, 2013, S. 67). Neumann (2013, S. 68) bezweifelt allerdings, ob Studierende Rückmeldungen „zu ihren Seminararbeiten überhaupt erhalten“ und verweist auf die Erfahrungen in Schreibwerkstätten.

Hinzu kommt, dass in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit die ratsuchenden Studierenden die Verantwortung für ihren Text behalten. Die Teilnahme an den Angeboten ist freiwillig und dementsprechend auch die Rückmeldung, wie ein Text benotet wurde, über den mit den Schreibberater/innen gesprochen worden ist. Eine Koppelung der Leistung von Schreibberatung an Noten für Textprodukte widerspricht zudem dem konzeptionellen Ansatz der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit, der die Weiterentwicklung akademischer Textkompetenz bei Studierenden ins Zentrum rückt.

Die Evaluation der Schreibberatungsausbildung zielt daher auf die Einschätzung der Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen sowie auf die Sicherheit, die sie durch die Ausbildung für ihre Tätigkeit als Schreibberater/in gewinnen.

### 3 Evaluation der Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit

Die Evaluation der Schreibberatungsausbildung findet seit der 3. Ausbildungsrunde in Zusammenarbeit mit dem Team der „interne(n) Evaluation von Maßnahmen des Universitätskollegs“ an der Servicestelle Evaluation<sup>4</sup> der Universität Hamburg statt, das gezielte Unterstützung bei der Evaluation der Projektmaßnahmen anbietet. Der Fokus dieser internen Evaluationen liegt darauf, Erkenntnisse zu liefern, die sich an den Erkenntnisinteressen des Projektes orientieren, die relevante Fragen beantworten und Informationen liefern, die für die Handlungsentscheidungen der Beteiligten wesentlich sind (Arnold & Kopischke, 2014, S. 1). Die Konzeption des Fragebogens erfolgte nach diesen Prinzipien in mehreren Gesprächen.

#### 3.1 Befragte

Die Datenerhebungen erfolgten online und tanbasiert jeweils zum Ende des Sommersemesters. Die Erhebungszeiträume sind auf acht Wochen festgelegt worden. Hier konnten aus dem 3. Ausbildungsdurchgang acht und dem 4. Ausbildungsdurchgang sieben Probanden erreicht werden. Die Rücklaufquoten bei beiden Evaluationen beträgt 100%.

Geschlechterverteilung		
	weiblich	männlich
1. Evaluation SoSe 14 – 3. Jahrgang (WiSe 13/14+ SoSe 14)	6	2
2. Evaluation SoSe 15 – 4. Jahrgang (WiSe 14/15)	7	0

Abb. 2: Geschlechterverteilung

An der Schreibberatungsausbildung beteiligen sich überwiegend Frauen, wie in Abbildung 2 deutlich wird. Dieses Bild ähnelt der Verteilung im ersten und zweiten Ausbildungsdurchgang. Das Geschlechterverhältnis entspricht der Dominanz weiblicher Studierender an der Fakultät für Erziehungswissenschaft.<sup>5</sup>

Die Teilnehmenden gehören erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Fächern an:

Fachzugehörigkeit		
	Erziehungswissenschaft, inkl. Lehramt	Sprachwissen- schaft
1. Evaluation SoSe 14 – 3. Jahrgang (WiSe 13/14+ SoSe 14)	5,5	2,5
2. Evaluation SoSe 15 – 4. Jahrgang (WiSe 14/15)	3	4

Abb. 3: Fachzugehörigkeit<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Ich danke André Kopischke aus der Servicestelle Evaluation für seine Unterstützung in der Formulierung der Items, der Auswertung der Daten und seine hilfreichen Kommentare zu Vorfassungen dieses Artikels.

<sup>5</sup> In den Studieneingangsbefragungen der Fakultät für Erziehungswissenschaft wird u. a. nach dem Geschlecht gefragt (vgl. <https://www.ew.uni-hamburg.de/service/servicestelle-evaluation.html>, 03.11.2015).

<sup>6</sup> Eine Teilnehmerin studiert den interdisziplinären (Erziehungs- und Sprachwissenschaft) Studiengang „MOTION – Mehrsprachigkeit und Bildung“.

Mehrsprachigkeit wird als Ressource für die Schreibberatung angesehen. Einige der Studierenden sind mehrsprachig aufgewachsen und bringen ihre Sprachkompetenz mit in die Schreibberatung ein. Hierzu gehören die Sprachen Afghanisch, Arabisch, Bassa, Birmanisch, Farsi, Französisch, Quahoto, Russisch, Thai und Türkisch.

## 3.2 Ergebnisse

Der Fragebogen ist in zwei Bereiche unterteilt: Zum einen sollen die erworbenen Kompetenzen, zum anderen die Schreibberatungsausbildung insgesamt eingeschätzt werden.

### 3.2.1 Einschätzungen der erworbenen Kompetenzen

Methodisch zielt die Befragung zum einen auf die Einschätzung der eigenen Sicherheit in Schreibberatungs- und fachlichen Kompetenzen (18 Fragen) nach erfolgreich absolvierter Beratungsausbildung ab. Zum anderen sollten die Befragten angeben, wie sehr sie sich durch die Beratungsausbildung in diesen Kompetenzbereichen verbessert haben (18 Fragen). Die Einschätzungen wurden durchgehend auf einer siebenstufigen Likertskala vorgenommen in den Bereichen aktuelle Sicherheit nach der Ausbildung (1= sehr unsicher, 7 = sehr sicher) und Verbesserung durch die Beratungsausbildung (1= sehr wenig, 7 = sehr stark).

#### 3.2.1.1 Sicherheit in den fachlichen Kompetenzen

Die professionelle Durchführung von Schreibberatung wird als Hauptaufgabe von Schreib-Peertutoren gesehen (SIG, 2015, S. 2). Hierzu sind verschiedene Kompetenzen erforderlich, die während der Ausbildung erworben werden sollen. Dabei sollen möglichst Prinzipien einer Peer-Schreibberatung beachtet werden. Hierzu gehören vor allem die Beachtung einer überwiegend nicht-instruierenden, nicht-direktiven Beratung sowie eine Lösungs- und Ressourcenorientierung (vgl. Brinkschulte, Grieshammer, & Kreiz, 2014). Schreibberatung ist also kein Korrektorat oder Lektorat, sondern unterstützt Schreibende dabei, ihren eigenen Weg zu einem guten Text zu finden. Eine Herausforderung ist der Umgang mit grammatischen Unstimmigkeiten und Verstöße gegen (Rechtschreibungs-/Zeichensetzungs-)Konventionen. Die Thematisierung der Gründe und der dahinterliegenden Regeln bedarf linguistischen Wissens sowie Kommentierungskompetenz beim Formulieren eines Textfeedbacks, das den Sprachlernprozess fördert.

Nach der Ausbildung fühlen sich beide Gruppe eher sicher, nicht-direkt beraten zu können. Im Geben von Textfeedback fühlen sich beide Gruppen sicher, die zweite sogar sehr sicher (Abb. 4).

	1. Evaluation (n=8)		2. Evaluation (n=7)	
	MW	s	MW	s
Studierende beim Finden von Lösungswegen unterstützen, ohne direkt Lösungen zu verraten	5,4	1,2	5,6	1
Feedback geben	5,4	1,2	6,3	0,8

Abb. 4: Sicherheit im nicht-instruierenden Beraten und Feedback geben

Die Art der Interaktion mit Ratsuchenden in der Peer-Schreibberatung sollte eine „auf Augenhöhe“ sein, damit kollaborativ gelernt werden kann. Hierfür ist es notwendig, dass die Teilnehmenden lernen, Studierende zu motivieren, sich mit ihren eigenen Texten auseinanderzusetzen und entsprechende Gespräche zu führen (Abb. 5). Die Teilnehmenden fühlen sich in beiden Bereichen sicher. Sehr sicher fühlen sich die Teilnehmenden der zweiten Runde dabei, Ratsuchende zu motivieren.

	1. Evaluation (n=8)		2. Evaluation (n=7)	
	MW	s	MW	s
Ratsuchende motivieren	5,9	1,0	6,6	0,8
Gespräche führen	6,0	1,1	5,9	1,2

Abb. 5: Sicherheit in der Motivation von Ratsuchenden und Gesprächsführung

Fachliche Kompetenzen sind im Erkennen von und im Umgang mit wissenschaftlichen, fach- und kulturspezifischen Konventionen relevant. Hierzu gehören die Bereiche der Zitationskonventionen, und der Wissenschaftssprache Deutsch, die besonders im Kontext der Arbeit mit einer sprachlich heterogenen Studierendenschaft auch Aspekte von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache umfasst. Die Komplexität der Anforderungen ist erheblich. Da die Bedürfnisse der Ratsuchenden der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit hier besonders groß sind, werden diesen Aspekten besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

In allgemeinen Fragen zum akademischen Schreiben fühlen sich die Teilnehmenden der Ausbildung sicher (Abb. 6).

	1. Evaluation (n=8)		2. Evaluation (n=7)	
	MW	s	MW	s
Umgang mit Fragen zum Zitieren/Literaturverzeichnis	6,0	0,5	5,9	0,4
Umgang mit arbeitsorganisatorischen Fragen	5,9	0,9	6,2	0,8
Umgang mit Fragen zur Wissenschaftssprache	5,5	0,9	6,1	0,9
Umgang mit grammatischen Schwierigkeiten	5,9 (n=7)	0,9	6,2 (n=6)	0,8

Abb. 6: Sicherheit im Umgang mit allgemeinen Fragen zum akademischen Schreiben

Das Erkennen fachspezifischer und kultureller Einflüsse scheint für die Befragten schwieriger als der Umgang mit ihnen. Fachspezifische Einflüssen zeigen sich in bspw. in Zitations- und Textsortenkonventionen. Kulturspezifische Einflüsse können dagegen nur schwer am Textbild dingfest gemacht werden. Eher sind es Einstellungen, die Studierende in Gesprächen äußern, oder ungewöhnliche Argumentationsstrukturen in Texten. Hier mögliche Verbindungen zu erkennen, ist äußerst schwierig, da bislang nur wenig kontrastive Forschung zur Kulturspezifik in Texten vorliegt, die das Deutsche beinhaltet (vgl. Knorr & Pogner, 2015). Die Herausforderung ist das Erkennen der fach- oder kulturspezifischen Einflüsse. Die Sicherheit im Erkennen fach- oder kulturspezifischer Einflüsse wird geringer eingeschätzt als der Umgang mit ihnen (Abb. 7).

	1. Evaluation (n=8)		2. Evaluation (n=7)	
	MW	s	MW	s
Erkennen von fachspezifischen Konventionen	5,0	0,9	5,3	0,5
Erkennen von kulturspezifischen Einflüssen	5,3	1,0	4,9	1,8
Umgang mit fachspezifischen Konventionen	5,1	0,8	5,7	0,8
Umgang mit kulturspezifischen Einflüssen	5,5	0,9	5,0	1,8

Abb. 7: Sicherheit im Bereich Kulturspezifik

Die Standardabweichung von 1,8 in der zweiten Evaluation bei den kulturspezifischen Einflüssen weist auf größere Unterschiede in der Sicherheit hin. Ob allerdings die eigene Mehrsprachigkeit hier eine Rolle spielt, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht untersucht werden.

Insgesamt zeigen die Evaluationsergebnisse, dass die Teilnehmenden nach der Ausbildung in den fachlichen Kompetenzen eher sicher bis sicher sind. Da sich die Evaluationsergebnisse der beiden Gruppen zudem kaum von einander unterscheiden, wird dies als Indiz für eine Standardisierung der Ausbildung betrachtet.

### 3.2.1.2 Zunahme der Schreibberatungskompetenz

Neben der Einschätzung der eigenen Sicherheit wurde erfragt, wie stark sich die eigenen Schreibberatungskompetenzen durch die Ausbildung verbessert haben. Auch hier wurde wieder eine siebenstufige Likertskala eingesetzt, die den Bereich von 1 = sehr wenig bis 7 = sehr stark abdeckt. In allen abgefragten Aspekten liegt der Zuwachs bei Werten über 4.

Das Prinzip der Nicht-Direktivität in der Schreibberatung stellt für die Teilnehmenden eine Herausforderung dar:

„Als ich am Anfang der Schreibberaterausbildung das erste Mal von der nicht-direktiven Beratung nach Rogers gehört habe, war mein erster Gedanke, dass dies für mich in der Praxis der Schreibberatung schon eine Hürde darstellen würde. Weniger in der gesamten Begleitung eines Schreibprozesses als in den Vorschlägen zu Satzumstellungen oder in der Verwendung von bestimmten Begriffen, die zu meinem schriftsprachlichen „Standardrepertoire“ gehören. Im Laufe der simulierten Beratungssituationen zwischen uns Seminarteilnehmerinnen fiel es mir jedoch immer leichter, gerade meine eigene Schreibstimme zurückzuhalten und mich auf den Text des Ratsuchenden einzulassen.“ (SB 22)<sup>7</sup>

Der Kompetenzzuwachs in diesem Punkt wird in beiden Gruppen als stark angegeben (Abb. 8).

	1. Evaluation (n=8)		2. Evaluation (n=7)	
	MW	s	MW	s
Studierende beim Finden von Lösungswegen unterstützen, ohne direkt die Lösung zu verraten	6,0	0,8	6,1	0,7

Abb. 8: Kompetenzzuwachs im Bereich nicht-direktiven Beraten

Da in diesem Punkt gleichzeitig eine ziemliche Sicherheit erreicht werden konnte (vgl. Abb. 4), wird das Ergebnis als Indiz dafür gewertet, dass es in der Ausbildung gelingt, eine für die Teilnehmenden überwiegend neue Technik erfolgreich einführen.

Dem Erkennen von und der Umgang mit kulturspezifischen Einflüssen wird von der Ausrichtung der Arbeit der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit besonderes Gewicht zugeschrieben. Jedoch bleibt der Kompetenzzuwachs hier hinter den Erwartungen zurück und bedarf einer Anpassung in der Ausbildung (vgl. Abb. 9).

<sup>7</sup> Zur Codierung-Konvention vgl. Andresen & Knorr (2015).

	1. Evaluation (n=8)		2. Evaluation (n=7)	
	MW	s	MW	s
Erkennen von kulturspezifischen Einflüssen	5,1	1,5	4,9	1,5
Umgang mit kulturspezifischen Einflüssen	5,6	1,1	4,3	1,6

Abb. 9: Kompetenzzuwachs im Bereich Kulturspezifik

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Schreibberatungsausbildung zu einer subjektiven eher starken bis sehr starken Zunahme der fachlichen Kompetenzen führt, auch wenn in Einzelaspekten noch Verbesserungen möglich sind.

### 3.2.2 Gesamteinschätzung der Schreibberatungsausbildung

Die Schreibberatungsausbildung insgesamt sollte mit Hilfe der Beurteilung von elf Items auf der siebenstufigen Likertskala (1 = trifft gar nicht zu, 7 = trifft völlig zu) bewertet werden.

In der Ausbildung wird ein guter Überblick über die Schreibprozessforschung und die Schreibdidaktik gegeben. Der Überblick zum Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch wird gut bis sehr gut bewertet. Aspekte der Mehrsprachigkeit werden in der Ausbildung ebenfalls gut thematisiert.

	1. Evaluation (n=8)		2. Evaluation (n=7)	
	MW	s	MW	s
Überblick über die Schreibprozessforschung	6,6	0,7	6,3	0,8
Überblick über die Schreibprozessforschung	6,3	0,7	6,0	1,0
Überblick zum Umgang mit der Wissenschaftssprache Deutsch	6,3	0,7	7,0	0,0
Mehrsprachigkeit	6,0	1,1	6,0	1,0

Abb. 10: Gesamtbewertung

Anhand dieser Befunde kann eine sehr gute Gesamtbewertung der Schreibberatungsausbildung konstatiert werden.

## 4 Fazit und Ausblick

Im Hinblick auf die Lernziele einer Schreibberatungsausbildung kann festgestellt werden, dass die Schreibberatungsausbildung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit eine weitestgehende Übereinstimmung aufweist und auch in der Vermittlung der dort geforderten Kompetenzen gut aufgestellt ist. So ist den Teilnehmenden ihre zukünftige Rolle als Schreib-Peer-Tutor/in klar geworden und sie fühlen sich auf ihre Tätigkeit gut vorbereitet. Es ist davon auszugehen, dass sie ihre individuellen Kompetenzen nutzen können, da sie sich in den fachlichen Anforderungen an sie sicher fühlen.

In den verschiedenen Ausbildungsjahrgängen wurde mit der Dauer der Ausbildung sowie mit einzelnen Einheiten (z. B. zum schriftlichen Kommentieren) experimentiert. Das im 4. Ausbildungsdurchgang zum ersten Mal praktizierte Modell aus der Kombination von Blockveranstaltung zu Beginn, ein Semester lang eine zweistündige Lehrveranstaltung und die obligatorische Teilnahme an der „Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ sowie des „Schreibmarathons“ scheint den Bedürfnissen der Teilnehmenden, praktische Erfahrungen während der Ausbildung zu sammeln und gleichzeitig nicht zu

viel Zeit für die Ausbildung aufwenden zu müssen, entgegen zu kommen. Der Aufbau von Tandems zwischen bereits tätigen Schreib-Peer-Tutoren und den Auszubildenden gibt zusätzliche Sicherheit, fördert den Austausch unter den Beteiligten und erleichtert damit den Einstieg in die alltägliche Praxis.

Darüber hinaus wird durch die Ausbildung die individuelle akademische Schreibkompetenz gefördert. Dies entspricht den Erfahrungen anderer Schreibzentren (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 81–84). Wesentlich für den Erwerb von Schreibkompetenz ist die Reflexion des eigenen Schreibhandelns. Dass diese in der Ausbildung angestoßen wird, zeigt folgende Aussage aus einer Abschlussreflexion:

„Was die Schreibberaterausbildung für mein eigenes Schreiben bedeutet, daran hatte ich weniger gedacht. Dementsprechend war ich fast erstaunt, wie ausführlich man sich mit seinem eigenen Schreiben auseinandersetzen muss, um die Textproduktion Anderer besser verstehen zu können. Ich kann mich inzwischen viel besser selber einschätzen und sehen, welche Vorgehensweisen meinem eigenen Schreibtyp entsprechen und keine universale Lösung sind. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreiben hat mir auch gezeigt, wo ich noch Unsicherheiten habe. Erst nach der Ausbildung ist mir aufgefallen, wie viele Dinge ich beim eigenen Schreiben zuvor nie reflektiert habe.“ (SB 28)

Dabei werden für Teilnehmenden auch Bereiche wahrgenommen, in denen sie sich weiterentwickeln möchten:

„Ein Aspekt, mit dem ich mich noch tiefergehend auseinandersetzen möchte, ist die Mehrsprachigkeit. Während des Schreibmarathons habe ich festgestellt, dass ich oft nur richtige Lösungen, nicht aber Strategien und Erklärungen für mehrsprachige Studierende anbieten kann. Dabei fand ich es sehr hilfreich, im Team zu beraten, zusammen mit Studierenden, die selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt haben und bestimmte Probleme aus eigener Erfahrung kennen.“ (SB 28)

Kollaboratives Lernen bietet hierfür den entsprechenden Rahmen: Team-Beratungen stärken die Schreib-Peer-Tutoren untereinander und ermöglichen gleichzeitig den Ratsuchenden die Erkenntnis, dass die Schreibberatung für alle Beteiligte ein Lernprozess ist. Dieser gemeinsame Lernprozess ist ein Merkmal für das Beraten auf Augenhöhe und stellt gleichzeitig die nächste Herausforderung dar: Einige der studentischen Schreibberater/innen haben inzwischen so viel Erfahrung in der Schreibberatung, dass sie die Rolle der Peer Tutorin bzw. des Peer Tutors zugunsten einer professionellen Schreibberatungsrolle verlassen. Diese Entwicklung ist im Sinne einer Professionalisierung positiv zu betrachten. Die Handlungssicherheit scheint also weiter zuzunehmen. Interessant wäre daher die Untersuchung der individuellen und schreibdidaktischen Kompetenzen von Schreib-Peer-Tutoren in einem regelmäßigen Turnus, die die Effektivität von Schreibzentrumsarbeit auf der Seite der Beratenden beleuchtet.

## Literatur

- Andresen, Melanie/ Knorr, Dagmar (2015): KoLaS. Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben. Online: <<https://uhh.de/uk-kolas>> [10.10.2016]
- Arnold, Eva/ Kopischke, André (2014): Interne Evaluation im Universitätskolleg. In: Kolleg-Bote, 20(20), 1–3
- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Bosse, Elke/ Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(5), 41–62, <<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765/633>>, [10.11.2015]
- Bräuer, Gerd/ Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd/ Schindler, Kirsten (2011) (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 12–63
- Bredtmann, Julia/ Crede, Carsten J./ Otten, Sebastian (2011): Methods for Evaluating Educational Programs. Does Writing Center Participation Affect Students Achievement? Bochum u. a.: RUB, Dep. of Economics u. a. [Ruhr Economic Papers; 275],

- <[http://www.rwi-essen.de/media/content/pages/publikationen/ruhr-economic-papers/REP\\_11\\_275.pdf](http://www.rwi-essen.de/media/content/pages/publikationen/ruhr-economic-papers/REP_11_275.pdf)>, [10.11.2015]
- Brinkschulte, Melanie/ Grieshammer, Ella/ Kreiz, David (2014): Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. In: JoSch – Journal der Schreibberatung, 8, 1–12
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Peer Tutoring and the ‚conversation of mankind‘. In: Olson, Gary A. (ed.): Writing Centers. Theory and Administration. Urbana: National Council of Teachers of English, 447–468
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. College English, 46(7), 635–652. <<http://www.jstor.org/stable/376924>>, [10.11.2015]
- Girgensohn, Katrin/ Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: WBG [Einführung Germanistik]
- Knorr, Dagmar (2012a): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Frankfurt/Main u. a.: Lang [Textproduktion und Medium; 12], 75–98
- Knorr, Dagmar (2012b): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preußner, Ulrike/ Sennewald, Nadja (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 245–261
- Knorr, Dagmar (2013): Schreibende unterstützen lernen – Die Ausbildung zur SchreibberaterIn in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. In: JoSch – Journal für Schreibberatung, Ausgabe 7, 33–42
- Knorr, Dagmar (2015): Schreibberatung als Peer-Tutoring. In: Kolleg-Bote 25, 2–3
- Knorr, Dagmar/ Andresen, Melanie/ Alagöz-Bakan, Özlem/ Tilmans, Anna (2015): Mehrsprachigkeit. Ressource Für Schreibberaterinnen und Ratsuchende. In: Dirim, İnci/ Gogolin, Ingrid/ Knorr, Dagmar/ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./ Weiße, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster u. a.: Waxmann [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12], 318–338
- Knorr, Dagmar/ Neumann, Ursula (2014): (Lehramts-)Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg schreiben – Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann [FörMig Edition; 10], 112–137
- Knorr, Dagmar/ Pogner, Karl-Heinz (2015): Vom Schreiben zum „Texten“. Akademische Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Fremdsprache Lehren und Lernen 44 (1), 110–122
- Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (eds.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Krifke, Berlin: Luchterhand [Hochschulwesen], 19–34
- Neumann, Ursula (2013): Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden. In: Universitätskolleg (Hrsg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektive. Hamburg: Universität Hamburg [Universitätskolleg-Schriften; 2], 59–70
- Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke [KöBeS; 7], 5-26
- Ruhmann, Gabriela (2014): Wissenschaftlich Schreiben lernen an deutschen Hochschulen – Eine kleine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. In: Knorr, Dagmar/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann [FörMig Edition; 10], 34–53
- SIG „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor\*innen-Ausbildung (2015): Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor\*innen. <[http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor\\_innenausbildg.pdf](http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf)>, [10.10.2016]
- 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 & Timme, 11–32