



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 14

AKADEMISCHES SCHREIBEN

Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten

Özlem Alagöz-Bakan, Dagmar Knorr, Kerstin Krüsemann (Hrsg.)

HALBBAND 2

UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 14

AKADEMISCHES SCHREIBEN

Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten

Özlem Alagöz-Bakan, Dagmar Knorr, Kerstin Krüsemann (Hrsg.)

INHALT

- 7 Vorwort
- 11 Akademisches Schreiben. Einführung und Überblick über die Beiträge von Özlem Alagöz-Bakan, Dagmar Knorr, Kerstin Krüsemann
- 17 Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten
Ein einführender Überblick
von Özlem Alagöz-Bakan, Judith Hansmeier, Kerstin Krüsemann, Nooshin Rennekamp-Kamalvand, Birte Stark

TEIL 1 – SPRACHE ALS GEGENSTAND DES SCHREIBENS

- 37 Akademische Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit
Eine ethnografische Annäherung an Narrationen lateinamerikanischer Studierender der Goethe-Universität
von Mona Stierwald
- 43 Hedging in L2 English Academic Writing – an Elephant to Master
von Ann Jeanine Braband
- 49 Stilfragen in der Schreibberatungspraxis
Der Nutzen eines mehrsprachigen Vergleichs
von Kevin Bien, Parvin Djahani, Marco Linguri

TEIL 2 – SPRACHE ALS WERKZEUG DES SPRECHENS IN DER BERATUNG

- 59 Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität
von Özlem Alagöz-Bakan
- 67 Sprache in Texten – (k)ein Problem?
Mündliches Textfeedback für Studierende
von Nadejda Burow, Nina Bünte, Christiane Henkel, Silvia Introna, Sandrine Makou Tene, Lisa Mauritz, Johanna Springhorn
- 73 Aus der Praxis: Der Einsatz von Metaphern in der Schreibberatung
von Andrea Bausch, Cornelia Dix, Maleen Riebsamen
- 79 Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung
von Özlem Alagöz-Bakan, Nervin Ali, Judith Hansmeier
- 87 Schreiben im Kontext von Mehrsprachigkeit
von Shushan Tumanyan

TEIL 3 – SPRACHE ALS GEGENSTAND ZUM KOMMUNIZIEREN

- 95** In, mit und durch Sprache
Die Repräsentation und Realisation eines universitären Schreibzentrums
von Sandra Drumm, Verena Hunsrucker, Lea Luise Kimmerle
- 103** Das Differenzdilemma in der Schreibzentrumsarbeit
von Tina Werner
- 109** Getting Beyond “Just Tell Me What to Write”
Strategies for Engaging Conversation between Consultants and Students
von Brenta Blevins, Stacy Rice, Lindsay Sabatino
- 115** Zur Problematik des Peer-Begriffs: Theorie und Praxis
von Hannah Matzoll, André Deutscher
- 121** Reflections on Feedback between Peer Tutors and Faculty
von Jessica Hammam, Mohanalkshmi Rajakumar, Rumsha Shahzad

VERZEICHNISSE

- 128** Autorenverzeichnis
- 137** Abbildungsverzeichnis
- 139** Sachregister

VORWORT

Liebe studentische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter aus Schreibzentren und Schreibwerkstätten, aber auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die vielleicht früher als Peer-Tutorinnen oder -Tutoren tätig waren, – sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, heute hier die 8. Peer-Tutor*innen-Konferenz eröffnen zu können. Als Professorin im Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen und wissenschaftliche Leiterin des Universitätskollegs der Universität Hamburg betreue ich verschiedene Projekte und Aktivitäten, in denen es um die Qualifikation und Arbeit von Tutorinnen und Tutoren geht. So bietet das Hamburger Tutorienprogramm im Rahmen des Teilprojekts „Tutorienqualifizierung“ des Universitätskollegs eine breite Palette an Workshops und Qualifizierungsmaßnahmen für Studierende an, die als Tutorinnen und Tutoren ihren Beitrag zu einer erfolgreichen Lehre an der Uni leisten. Das Peer-to-Peer-Lernen wird an der Universität Hamburg in unterschiedlichster Art und Weise praktiziert. Es beginnt mit der Orientierungseinheit, in der alle Studienanfängerinnen und -anfänger eine Woche lang von studentischen Tutorinnen und Tutoren in die Welt der Hochschule eingeführt werden. Die gesamte Woche wird von den Tutorinnen und Tutoren selbst organisiert. Auch parallel zu Lehrveranstaltungen werden Tutorien angeboten, um die behandelten Inhalte vor- oder nachzubereiten.

Die Tutorien sind häufig der Ort, an dem Studierende sich trauen, die Fragen zu stellen, die in der Lehrveranstaltung selbst nicht gestellt werden. Hierzu gehören nicht nur inhaltliche Anliegen, sondern auch Fragen rund um das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten. Aber wem erzähle ich das – das wissen Sie selbst wohl besser als ich. Die Fähigkeit, einen akademischen Text verfassen zu können, ist für Studierende besonders relevant. Denn spätestens, wenn das Studium abgeschlossen werden soll, muss ein solcher Text abgeliefert werden, auch wenn vorher möglicherweise andere Prüfungsformen vorherrschend waren.

Das Universitätskolleg bietet daher Studierenden in der Studieneingangsphase und allen anderen Studierenden Unterstützung an. Im Handlungsfeld „akademisches Schreiben“ sind vier Teilprojekte zusammengeschlossen, die an drei Fakultäten, nämlich der Erziehungswissenschaft, den Sprachwissenschaften und der Rechtswissenschaft, wissenschaftliches Schreiben thematisieren und hier in den letzten vier Jahren ein reichhaltiges Angebot geschaffen haben.

So bietet die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit eine Ausbildung im Umfang von zehn Leistungspunkten für Studierende an, die von der Fakultät für Erziehungswissenschaft zertifiziert wird. Studierende, die die Ausbildung erfolgreich absolviert haben, können als Schreibberaterinnen und -berater in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit mitarbeiten.

Doch ihre Tätigkeit dort geht offenbar über das Beraten und Durchführen von Workshops weit hinaus: Die Studierenden haben diese Tagung für Sie organisiert. Und wenn ich mir das Programm ansehe und die Beteiligung der aus Hamburg stammenden Peer-Tutorinnen und -Tutoren betrachte, bin ich beeindruckt, in welcher Bandbreite hier nicht nur organisiert, sondern auch inhaltlich präsentiert wird.



Kerstin Mayrberger

Das Programm der PTK15 zeichnet sich durch eine Vielfalt aus, die eindrucksvoll zeigt, wie forschendes Lernen im Studium eingesetzt werden kann. Das Universitätskolleg unterstützt auch den nächsten Schritt auf dem Weg in die wissenschaftliche Diskursgemeinschaft hinein, indem es eine Publikationsmöglichkeit bietet. Aus dieser Tagung soll ein Sammelband hervorgehen. Damit wird ein weiterer Schritt hin zur Professionalisierung getan. Schreibzentren und -werkstätten kümmern sich also auch in besonderem Maße um ihre studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und setzen gute wissenschaftliche Praxis in die Tat um – gehen also auch sichtbar mit gutem Beispiel voran. Dieser Weg erscheint mir besonders wertvoll und förderungswürdig. Und damit bin ich bei einem Thema, das Sie bestimmt auch bewegt: Wie geht es weiter? Von einer inhaltlichen Diskussion – und da scheinen mir die Schreibdidaktik und die Schreibforschung allerhand zu bieten – kann man ja nicht leben. Deshalb erlauben Sie mir, noch kurz einen Blick auf die finanzielle Situation in Hamburg zu werfen. Das Universitätskolleg wird – wie so viele andere Schreibprojekte in Deutschland auch – über den Qualitätspakt Lehre finanziert. In Hamburg hoffen wir auf einen positiven Bescheid vom Bundesministerium für Bildung und Forschung für die zweite Phase des Qualitätspakts Lehre, besonders auch für die Stärkung des wissenschaftlichen Schreibens an unserer Universität. Wir haben nämlich in den letzten Jahren viel geleistet und gelernt.

Ein großer Vorteil des Zusammenschlusses vieler kleinerer Projekte zu einem großen ist die Möglichkeit der Vernetzung. So haben wir das Hamburger Tutorienprogramm etabliert, das der Qualifizierung von Studierenden zu Tutorinnen und Tutores dient. Wir möchten nämlich nicht, dass das Lehren einzig durch Versuch-und-Irrtum erlernt wird. Wir möchten Studierenden Werkzeuge an die Hand geben, die sie beim Lehren nutzen können. Und da in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit schreibdidaktische Ausbildungserfahrung vorliegt, können wir diese nicht nur den angehenden Schreibberaterinnen und Schreibberatern, sondern in Workshops auch Studierenden zukommen lassen, deren Fokus nicht primär auf Schreibberatung liegt. Wir gehen davon aus, dass Grundkenntnisse in der wissenschaftlichen Schreibdidaktik für jede Tutorin und für jeden Tutor hilfreich sind.

Gelernt haben wir, dass die Arbeit mit Studierenden als Schreibberaterinnen und Schreibberatern bzw. Peer-Tutorinnen und -Tutores funktioniert. Die anderen Teilprojekte im Handlungsfeld „akademisches Schreiben“ würden ebenfalls gern mit Peer-Tutorien arbeiten. Leider waren die Projekte ohne entsprechende Mittel beantragt worden.

Doch sollte es zu der erhofften zweiten Förderung kommen, soll ein universitätsweites Schreibzentrum gegründet werden, das mit mehr Mitteln für Peer-Tutorien ausgestattet sein wird als jetzt. Daher sind wir hier in Hamburg alle auf die Entscheidungen des BMBF gespannt – ich kann mir vorstellen, dass es vielen von Ihnen ähnlich geht. Wie es weitergeht, wissen viele von uns also nicht. Aber ein gutes Mittel in die Wissenschaft hinein ist die eigene Qualifikation. Und da ist das vorliegende Programm so reichhaltig, dass es an Diskussionen in den kommenden Tagen nicht mangeln wird. Ich freue mich, dass die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit als Teil des Universitätskollegs die 8. Peer-Tutor*innen-Konferenz ausrichtet und auf diese Weise hier in Hamburg einen besonderen Fokus auf das akademische Schreiben legt. Das akademische Schreiben bildet auch auf der Jahrestagung des Universitätskollegs im November einen Schwerpunkt. Unter dem Motto „Raum für Diskurse“ präsentieren

sich alle Projekte zum akademischen Schreiben gemeinsam mit denen zum akademischen Lernen und dem gesamten Universitätskolleg. Sollten Sie also am 12. und 13. November 2015 unsere schöne Stadt noch einmal besuchen wollen, sind Sie herzlich willkommen.

Jetzt wünsche ich Ihnen aber erst einmal für die 8. Peer-Tutor*innen-Konferenz alles Gute und vor allem anregende Präsentationen und Gespräche.

Hamburg, im September 2015

A handwritten signature in black ink, reading 'K. Mayrberger'. The signature is written in a cursive style with a long horizontal flourish extending to the right.

Ihre
Kerstin Mayrberger

AKADEMISCHES SCHREIBEN. EINFÜHRUNG UND ÜBERBLICK ÜBER DIE BEITRÄGE

Die Peer-Tutor*innen-Konferenzen mit schreibdidaktischer Ausrichtung finden in Deutschland seit 2008 statt. Seitdem ist die Zahl der Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren¹ stetig gewachsen und die Konferenz zu einer Tradition geworden. Auch aus schreibdidaktischer Perspektive ist das eine erfreuliche Entwicklung, da die Tutorinnen und Tutoren nicht nur eine Beratungsfunktion ausüben, sondern mit Publikationen und Vorträgen auf nationalen und internationalen Konferenzen aktiv zur Forschung beitragen. So bekommen sie bereits als Studierende Einblick in die wissenschaftliche Forschung und haben die Möglichkeit, diese aktiv mitzugestalten.

Der vorliegende Sammelband enthält wissenschaftliche Beiträge zu den auf der 8. Peer-Tutor*innen-Konferenz 2015 (PTK15) präsentierten studentischen Vorträgen und Workshops. Um die Qualität zu sichern, wurde ein Double-blind-Review-Verfahren durchgeführt. Unser herzlicher Dank gilt an dieser Stelle allen, die hierzu einen Beitrag geleistet haben. Für die meisten Autorinnen und Autoren dieses Bandes ist dies die erste Publikation, die sie hier vorlegen. Erfahrene wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten höchstens unterstützend an den Schreibprozessen beteiligt werden. Im Review-Verfahren wurde daher darauf geachtet, dass die Texte Prinzipien der guten wissenschaftlichen Praxis genügen, jedoch wurde nicht erwartet, dass der aktuelle Forschungsstand vollständig überblickt wird. Hier zeigen sich in einigen Artikeln noch Entwicklungspotenziale.

Der Sammelband setzt durch seine konzeptionelle Anlage die Forderung nach authentischen Schreibgelegenheiten (vgl. Bräuer/Schindler 2011) um und ermöglicht den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, sich in eine Fach- und Diskursgemeinschaft hineinzuschreiben (vgl. Knorr/Pogner 2015).

Die PTK15 fand vom 17.–19.09.2015 an der Universität Hamburg statt und wurde von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit organisiert. Thematisch stand sie unter dem Motto: „Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten“. Sprache ist Gegenstand, Medium und Werkzeug der Schreibzentrumsarbeit, und diese Konferenz eröffnete den Teilnehmenden den Raum, sich dem Thema Sprache aus verschiedenen Perspektiven zu nähern:

- Sprache als Gegenstand des Schreibens selbst: z. B. Aspekte wie Grammatik und Rechtschreibung, Merkmale der Wissenschaftssprache oder wie die Position der Autorin bzw. des Autors im Text sichtbar werden kann.
- Sprache als Medium des Sprechens über das Schreiben: z. B. Wortwahl in der Beratung oder im schriftlichen Feedback.
- Sprache als Werkzeug des Sprechens über die Beratung: z. B. Begriffe wie Ratsuchende, Beratung u. Ä.

1 Der Begriff Schreib-Peer-Tutorin / -Tutor wurde auf der Peer-Tutor*innen-Konferenz 2015 diskutiert. Er präzisiert den Begriff Peer-Tutorin / -Tutor, der zuvor verwendet worden ist und auch Namensgeber für die Konferenz war. Er wird in dieser Publikation verwendet. Daneben werden in Schreibzentren und Schreibwerkstätten Varianten wie Peer-Schreibtutorin / -tutor, studentische Schreibberaterin / Schreibberater, Peer-Tutorin / Tutor oder Tutorin / Tutor verwendet.

Gesprochen und geschrieben wird jedoch nicht nur in der Sprache Deutsch, sondern auch in anderen Sprachen. Mehrsprachigkeit ist allgegenwärtig und daher auch in vielen Beiträgen präsent. Mehrere Sprachen sprechen und/oder schreiben zu können, fließt als Ressource in den Schreibprozess ein, Beratungen werden in mehreren Sprachen durchgeführt und Erfahrungen von Ratsuchenden, die Texte in einer anderen als ihrer Erst- oder „Wohlfühlsprache“ (Knorr 2015) schreiben müssen, gehören zum Alltag der Schreibberatung. Der Umgang mit der Mehrsprachigkeit gehört zu einer der vordringlichsten Herausforderungen der Schreibzentren und -werkstätten in Deutschland (vgl. Knorr (Hrsg.) 2016), da hier Bedürfnisse von Studierenden nach klaren Antworten und Korrekturen auf die Grenzen des nicht-direktiven Ansatzes von Schreibberatung treffen.

Der Beitrag „Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten. Ein einführender Überblick über Schreibzentrumsarbeit“ von Özlem Alagöz-Bakan, Judith Hansmeier, Kerstin Krüsemann, Nooshin Rennekamp-Kamalvand und Birte Stark bildet den Einstieg in diesen Sammelband, in dem sie die Fragen der Konferenzausschreibung aufgreifen. Die Autorinnen beleuchten die verschiedenen Aspekte von Schreibzentrumsarbeit sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch aus dem Blickwinkel der Beratungspraxis der Schreib-Peer-Tutorinnen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit.

Die weiteren Beiträge des Bandes sind drei Themen zugeordnet: Sprache als Gegenstand des Schreibens, Sprache als Werkzeug des Sprechens über die Beratung und Sprache als Gegenstand zum Kommunizieren.

Teil 1 – Sprache als Gegenstand des Schreibens

Die Beiträge des ersten Teils beleuchten Sprache als Gegenstand des Schreibens aus verschiedenen Perspektiven auf dem gemeinsamen Hintergrund von Mehrsprachigkeit.

In „Akademische Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit“ fasst Mona Stierwald die Ergebnisse ihrer ethnologischen Studie zu akademischen Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit zusammen. Sie verfolgt dabei den Ansatz, dass Mehrsprachigkeit eine Bereicherung für die Entwicklung der Schreibfähigkeiten darstellen könnte. Es sei aber durch restriktive und unflexible akademische Textformen, die dem monolingualen Habitus entsprechen, schwierig, die möglichen Ressourcen, die sich aus Mehrsprachigkeit ergeben könnten, aufzuzeigen und zu nutzen.

Der Beitrag von Jeanine Braband „Expected Uncertainty: Hedging in L2 English Academic Writing – an Elephant to Master“ beschäftigt sich mit dem Phänomen der Heckenausdrücke (Hedging) in wissenschaftlichen Texten englischer Sprache, den Problemen, die diese für Schreibende mit der L2 Englisch mit sich bringen können, und wie dies in der Schreibberatung adressiert wird. Diese Thematik wird an deutschen Hochschulen bislang nur oberflächlich behandelt, obwohl ein umfassendes Verständnis von Heckenäusserungen helfen würde, die Artikel von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, deren L1 nicht Englisch ist, im internationalen Wettbewerb zu einer höheren Akzeptanz zu verhelfen.

In „Stilfragen in der Schreibberatungspraxis: Der Nutzen eines mehrsprachigen Vergleichs“ setzen sich Kevin Bien, Parvin Djahani und Marco Linguri mit der Frage nach kulturspezifischen Merkmalen guten Stils wissenschaftlicher Texte auseinander. In einer ersten Annäherung versuchen sie, auf der Grundlage von Stilratgebern und

Gesprächen für einige Sprachen „typische“ stilistische Ausprägungen herauszuarbeiten. Ziel ist es, sowohl für ein- als auch mehrsprachige Studierende stilistische Orientierungshilfen in der Schreibberatung geben zu können.

Teil 2 – Sprache als Werkzeug des Sprechens in der Beratung

Im zweiten Teil sind Artikel versammelt, die spezifische Herausforderungen des Beraters thematisieren.

In „Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität“ beschreibt Özlem Alagöz-Bakan Formen des Textkommentierungsverhaltens in der Schreibberatung. Es werden exemplarisch Randkommentare aus der Beratungspraxis der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit auf ihre sprachliche Gestaltung analysiert und mit den Arbeitsergebnissen des Workshops auf der PTK15 zusammengeführt. Sie macht deutlich, dass es allgemein sehr schwierig ist, die richtige Formulierung und vor allem den angemessenen Ton bei der Textkommentierung zu finden. Umso mehr sei eine fortlaufende gemeinsame Reflexion des Kommentierungsverhaltens unter Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren notwendig.

Der Artikel „Sprache in Texten – (k)ein Problem? Mündliches Textfeedback für Studierende“ von Nadejda Burow, Nina Bünthe, Christiane Henkel, Silvia Introna, Sandrine Makou Tene, Lisa Mauritz und Johanna Springhorn untersucht die Schwierigkeiten mündlichen Textfeedbacks, die in der Kommunikation zwischen Beratern und (nicht-)muttersprachlichen Ratsuchenden auftreten können. Sie arbeiten mögliche Unterschiede in der Beratung von Ratsuchenden heraus, deren L1 Deutsch ist, und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist. Dabei machen sie deutlich, dass bei Letzteren eine ergänzende Sprachlernberatung neben der Schreibberatung hilfreich wäre.

Andrea Bausch, Cornelia Dix und Maleen Riebsamen stellen in ihrem Beitrag „Aus der Praxis: Der Einsatz von Metaphern in der Schreibberatung“ den Einsatz von sprachlichen Bildern als Beratungsinstrument in der Schreibberatung vor und präsentieren die Arbeitsergebnisse aus ihrem Workshop auf der PTK15. In diesem Workshop erarbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kognitive Metaphern, die den Schreibprozess veranschaulichen. Dabei kam heraus, dass Schreiben als etwas Herausforderndes, als „Hürdenlauf“, wahrgenommen werden kann, aber auch als spannende „Entdeckungsreise“.

Grundlage des Artikels „Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung“ von Özlem Alagöz-Bakan, Nervin Ali und Judith Hansmeier ist eine Studie mit mehrsprachigen Studentinnen und Studenten, die die Bedürfnisse von Ratsuchenden im Hinblick auf ihre Mehrsprachigkeit in der Schreibberatung untersucht. Ein Ergebnis ist, dass individuelle Erkundigungen über die Bedürfnisse und Erwartungen der Ratsuchenden eingeholt werden sollten, um gezielt beraten zu können.

Shushan Tumanyan befasst sich in ihrem Artikel „Schreiben im Kontext von Mehrsprachigkeit“ mit der Frage, wie das Bedürfnis von mehrsprachigen Studierenden nach konkretem Rat auf sprachlicher Ebene mit den Prinzipien der nicht-direktiven Schreibberatung vereinbart werden kann. Ihr Vorschlag ist eine „sprachensible (Schreib-)Beratung“.

Teil 3 – Sprache als Gegenstand zum Kommunizieren

Der dritte Teil beinhaltet Artikel, die sich mit der Kommunikation innerhalb eines Schreibzentrums, aber auch mit der Kommunikation eines Schreibzentrums nach außen befassen.

Sandra Drumm, Verena Hunsrucker und Lea Luise Kimmerle diskutieren in ihrem Beitrag „In, mit und durch Sprache – die Repräsentation und Realisation eines universitären Schreibzentrums“ die verschiedenen Kommunikationsebenen innerhalb und außerhalb eines Schreibzentrums. So bedarf eine Kommunikation der Schreibzentrumsleitung mit Dozierenden der Universität auf Augenhöhe einer gewissen Stellung der in Leitungsfunktion angestellten Person. Gleichzeitig sollte innerhalb eines Schreibzentrums die Kommunikation nicht durch ein hierarchisches Gefälle geprägt sein. Hieraus ergeben sich spezifische Anforderungen für die Organisation von Schreibzentren.

Der Beitrag „Das Differenzdilemma in der Schreibzentrumsarbeit“ von Tina Werner erörtert anhand des Begriffs „mit Migrationshintergrund“ die Schwierigkeit, eine bestimmte Zielgruppe anzusprechen, ohne sie gleichzeitig zu stigmatisieren. Dies ist ihrer Einschätzung nach jedoch immer gegeben, sobald ein Merkmal einer Personengruppe als das Beschreibungskriterium verwendet wird. Ihre Empfehlung lautet daher, Angebote nicht nach bestimmten Zielgruppen zu benennen, sondern die thematischen Aspekte in den Vordergrund zu stellen.

Brenta Blevins, Stacy Rice und Lindsay Sabatino gehen in „Getting Beyond ‚Just Tell Me What to Write‘: Strategies for Engaging Conversation Between Consultants and Students“ der Frage nach, wie man Sprache dazu verwenden kann, in Beratungssituationen die Eigenständigkeit der Studierenden zu fördern. Dabei übertragen sie relevante Erkenntnisse aus der Schreibzentrumsarbeit auf das Konzept des Digitalen Studios. Dieses beruht darauf, dass Studierende mit ihren digitalen Projekten wie Slideshows, Websites und Videos in die Beratung kommen. Wie auch in Schreibzentren stehen den Studierenden Peer-Tutorinnen und -Tutoren zur Seite, während die Verantwortung für die Projekte bei den Studierenden selbst verbleibt.

In „Zur Problematik des Peer-Begriffs: Theorie und Praxis“ von André Deutscher und Hannah Matzoll wird der Begriff „Peer“ im Kontext von Schreibberatung vorgestellt und das Konzept des Peer-Tutorings nach Bruffee (1984) in der aktuellen Schreibzentrumsarbeit kritisch hinterfragt. Grundlage für den Beitrag sind die Diskussionsergebnisse aus ihrem Workshop auf der PTK15. Diese lassen erkennen, dass der Peer-Begriff in der Schreibzentrumsarbeit nicht unumstritten ist und von vielen der Tutorinnen und Tutoren abgelehnt wird.

In „Reflections on Feedback between Peer Tutors and Faculty“ beschäftigen sich Jessica Hammam, Mohanalakshmi Rajakumar und Rumsha Shahzad in ihrem Beitrag mit Feedbackschleifen, die den Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren eine fortlaufende informelle Weiterbildung durch ihre Dozierenden ermöglichen sollen. Die Anwendung solcher Feedbackschleifen bestärkt die Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren in ihrer Rolle als Studierende, die mit den ratsuchenden Studierenden auf einer Augenhöhe arbeiten und somit als vermittelnde Instanz zwischen Dozierenden und Studierenden wirken können.

Dieser Sammelband ist das Ergebnis einer vielfältigen kooperativen Arbeit. An erster Stelle möchten wir dem Universitätskolleg der Universität Hamburg und der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerus für ihre finanzielle Unterstützung der PTK15

danken. Ohne sie hätten wir weder die Tagung durchführen noch diese Publikation erstellen können.

Die Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Freunde der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit haben ebenfalls zum Gelingen der Tagung und dieser Publikation beigetragen. Unser Dank gilt: Nervin Ali, Melanie Andresen, Anke Beyer, Judith Hansmeier, Elisabeth Jacob, Kerstin Maupaté-Steiger, Irina Nijelskaya, Nooshin Rennekamp-Kamalvand, André Pabst, Birte Stark, Dim Khan Vung Thang und Tina Werner.

Hamburg, im April 2016

Özlem Alagöz-Bakan, Dagmar Knorr und Kerstin Krüsemann

Literatur

Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (2011) (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg i. Br.: Fillibach, 12–63

Bruffee, Kenneth A. (1984): Peer Tutoring and the “Conversation of Mankind”. In: Olson, Gary A. (Hrsg.): Writing Centers. Theory and Administration. Urbana (Ill.), 3–15

Knorr, Dagmar (2015): Schreibberatung als Peer-Tutoring. In: Kolleg-Bote 25, 2–3

Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2016): Akademisches Schreiben Halbband 1. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. Hamburg: Universität Hamburg [Universitätskolleg-Schriften; 13]

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

SPRACHE ZUM SCHREIBEN – ZUM DENKEN – ZUM BERATEN

Ein einführender Überblick

Özlem Alagöz-Bakan, Judith Hansmeier, Kerstin Krüsemann,
Nooshin Rennekamp-Kamalvand, Birte Stark

This article is about different uses of language that play a role in writing centers. These include language as a subject of writing, multilingualism, language for speaking in consultancy situations, and language for speaking about consultancy situations.

To find an answer to whether an academic text meets the demands of academic writing, it is equally important to look into the conventions of academic writing, as well as at its purposes and goals. In doing so, peer tutors can help students expand their competences in academic writing, while at the same time encouraging their own personal writing style.

Peer tutors should make it their goal to keep an open mind towards their multilingual students and embrace this ‚otherness‘ as a strength and chance. A lot of potential is offered by using multilingualism in the writing process. It is possible to incorporate different methods into one’s writing process, such as mind-mapping, free-writing or clustering. Multilingual writers who have incorporated their own multilingualism into their writing process have reported that it effectively influenced their works in a positive manner.

Talking to students seeking assistance, it is important for peer tutors to think about what not to say, what to say, and how to say it. This concerns not only verbal face-to-face communication, but also body language and language used in text annotations.

When talking about consultancy situations, different communicative situations lead to different linguistic conceptions. It is necessary to keep in mind that language can be emotionally loaded, and that most terms carry certain connotations and must thus be used carefully.

1 Einleitung

Das Thema der 8. Peer-Tutor*innen-Konferenz „Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten“ gibt einen Rahmen für viele Fragen und Gesichtspunkte, die eine Rolle spielen können, wenn wir über die Sprache in der Schreibberatung sprechen:

- Warum ist es wichtig, über die Sprache zu sprechen, in der wir schreiben, denken und beraten?
- Wird unsere Beratung inhaltsreicher und effektiver, wenn wir uns als Schreib-Peer-Tutoren und -Tutorinnen über die Sprache auf der Metaebene unterhalten und kontrovers diskutieren?
- Bauen wir Sprachbarrieren ab, wenn wir mehrsprachig beraten?
- Wie beraten wir Ratsuchende, die den wissenschaftssprachlichen Stil nicht kennen und in naher Zukunft ihre Arbeit abgeben müssen?
- Müssen oder sollen wir auch Linguistinnen und Linguisten sein, um besser beraten zu können?

- Wie sollen wir am besten mit den Ratsuchenden sprechen? Oder wie verhalten wir uns, wenn Ratsuchende uns „nur“ als einen Korrekturservice wahrnehmen?

Mit diesen Fragen beschäftigen wir uns als Schreib-Peer-Tutoren und -Tutorinnen der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. In diesem Artikel betrachten wir den Gegenstand Sprache aus vier unterschiedlichen Perspektiven, die in den folgenden Kapiteln aufgegriffen werden:

Sprache als Gegenstand des Schreibens: Wie etwas in einer Hausarbeit formuliert werden kann und darf, ist eine häufig gestellte Frage. Aspekte wie Rechtschreibung, Grammatik und Merkmale der Wissenschaftssprache müssen ebenso beachtet werden. Daraus ergeben sich verschiedene Herausforderungen für die Schreibberatung, die im zweiten Kapitel erörtert werden.

Die Mehrsprachigkeit wird in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit für wertvoll und wichtig gehalten. Diese als Ressource während des Schreibens anzusehen, ist uns ein Anliegen, das von Ratsuchenden aber nicht in jedem Fall auch so gesehen wird. Im dritten Kapitel werden daher Wege aufgezeigt, Mehrsprachigkeit als Chance in der Schreibberatung zu begreifen.

Rückmeldungen auf Texte gehören zur Schreibberatung. Wie Rückmeldungen gegeben werden, welche Rolle die Wortwahl, aber auch die Körpersprache in der Beratung spielt und welche Wirkungen sie haben kann, ist Gegenstand des vierten Abschnitts.

Abschließend wird die Sprache zum Sprechen über Beratung auf der Metaebene thematisiert. Es werden beratungsrelevante Begriffe, wie ‚Ratsuchende‘ und ‚Augenhöhe‘, diskutiert und die Brisanz dieser Wörter herausgearbeitet.

2 Sprache als Gegenstand des Schreibens selbst

„Kann man das so schreiben?“ Dies ist eine Frage, auf die nicht nur zahlreiche Ratgeberbücher zum wissenschaftlichen Schreiben eine Antwort suchen (vgl. z.B. Kühtz 2015, S.9), sondern auch eine Frage, mit der immer wieder Ratsuchende in die Schreibberatung kommen. Ebenso häufig lässt sich jedoch das Phänomen beobachten, dass Ratsuchende mit anderen textorganisatorischen oder formalen Fragen in die Beratung kommen und sich erst in der näheren Beschäftigung mit dem Text herausstellt, dass sprachliche Probleme in der Arbeit vorhanden sind. Diese können nicht nur Rechtschreibung und Grammatik betreffen, sondern auch die Wortwahl, die Nachvollziehbarkeit einer Argumentation und vieles mehr. Während die erstgenannten Auffälligkeiten häufig für Beratende schnell zu erkennen sind und eindeutige Lösungen existieren, stellen tiefer gehende sprachliche Probleme eine größere Herausforderung sowohl für die Beratung als auch für die Überarbeitung dar. Eindeutige Lösungen, die man lediglich nachschlagen müsste, stehen hier nicht zur Verfügung. Zudem sind sprachliche und inhaltliche Probleme auf dieser Ebene häufig miteinander verknüpft. Dass ein Text grammatisch korrekt und nachvollziehbar ist, bedeutet eben noch nicht, dass er wissenschaftlichen Standards genügt.

Auch Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren fällt es deswegen nicht immer leicht abzuwägen, ob eine Formulierung oder Vorgehensweise im Text sprachlichen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens genügt. Und so stellt sich auch für Schreibberaterinnen und Schreibberater immer wieder die Frage „Kann man das so schreiben?“. Um einer Antwort auf diese Frage nahezukommen, muss man sich genauer mit den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben, den Konven-

tionen der Wissenschaftssprache und besonders auch mit deren Sinn und Zweck befassen.

Das wissenschaftliche Schreiben dient dem Austausch und der Kommunikation untereinander über fachliche Themen. Die Sprache ist hierfür das zentrale, unverzichtbare Medium. Sie ist aber kein eigens für die Wissenschaft erfundenes Instrument. Über die jeweilige Fachsprache hinaus werden für das wissenschaftliche Schreiben immer auch Elemente aus der Alltagssprache verwendet. Ehlich (1999) prägte für diese Elemente den Begriff der ‚Alltäglichen Wissenschaftssprache‘, der sich auf all die sprachlichen Phänomene bezieht, die über die fachspezifischen Termini hinausgehen und im Alltag ebenso Verwendung finden wie in wissenschaftlichen Texten. Im Alltag ist es jedoch bis zu einem gewissen Grad erlaubt, unpräzise, mehrdeutig oder auch unlogisch zu sprechen. Nur selten werden deswegen die genauen Bedeutungen der hier verwendeten Wörter hinterfragt.

Diese Schwäche der Alltagssprache war für Philosophen über die Jahrhunderte hinweg immer wieder ein Grund, über eine neue, extra für die Wissenschaft geschaffene Sprache nachzudenken, eine *philosophical language*. Wissenschaftliche Kommunikation sollte ausschließlich in dieser neuen Idealsprache stattfinden, die genau das abbilden sollte, was sie sagen möchte. Nicht mehr und nicht weniger als der Gegenstand selbst sollte das Dargestellte sein. Diese Entwicklung einer künstlichen Sprache blieb jedoch erfolglos (vgl. Kretzenbacher 1995). Stattdessen muss Sprache immer als Verpackung des Inhalts genutzt werden (vgl. Kühtz 2015). Damit die Verpackung dem Inhalt genügt, ist eine Anforderung an diese Sprache größtmögliche Transparenz. Kretzenbacher (1995, S.19) führt hier die bekannte Metapher von Gusfield (1976) an, der die Sprache eines Textes mit dem klaren Glas einer Fensterscheibe vergleicht. Die Scheibe steht zwar zwischen dem Auge und dem Gegenstand, wie die Sprache auch zwischen dem Gegenstand und dem Leser eines Textes steht, sie behindert jedoch nicht die Sicht. Um unter anderem eine möglichst hohe Transparenz zu ermöglichen, haben sich bestimmte Konventionen im wissenschaftlichen Schreiben etabliert. Nur ein Text, der klar und präzise formuliert ist, eindeutig und sachbezogen, kann transparent sein.

Bei der Lektüre wissenschaftlicher Texte und selbst einiger Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben kann allerdings der Eindruck entstehen, dass die Wissenschaftssprache das genau entgegengesetzte Ziel verfolgt und ein hohes inhaltliches Niveau immer auch mit einer komplizierten bis unverständlichen Sprache einhergehen muss. So nennen beispielsweise Gruber/Huemer/Rheindorf (2009, S.67) als Kriterien wissenschaftlicher Sprache unter anderem eine „überdurchschnittliche Satzlänge und hohe Komplexität des Satzbaus“, die „häufige Verwendung von fachsprachlichen Termini“ und die „häufige Verwendung von Nomina (Hauptwörtern) [...] sowie von Passivkonstruktionen“. Als Anregung für das eigene Schreiben verstanden, können solche Auflistungen eine recht abschreckende Wirkung auf Studierende haben. Finden sich zudem genau diese Merkmale in Texten anderer Autoren wieder, kann dies zu der Annahme führen, dass nicht Verständlichkeit und Klarheit, sondern gerade deren Gegenteil in der Wissenschaft angestrebt wird. Den Ratsuchenden dieses Gefühl zu nehmen, kann eines der Ziele von Schreibberatung sein.

Hier kann es helfen, ihnen die verschiedenen Möglichkeiten aufzuzeigen, die Schreibende in wissenschaftlichen Texten haben. Innerhalb der Konventionen wissenschaftlichen Schreibens existiert eine Vielzahl individueller Wahlmöglichkeiten, etwa in kleinsten Einheiten wie der Wortwahl oder dem Satzbau. Die Entscheidung für die jeweilige Formulierung ist dabei abhängig vom Kontext, in dem geschrieben

wird: von der jeweiligen Sprache, die ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten bietet, vom Fach und dessen Konventionen und nicht zuletzt von den Leserinnen und Lesern des Textes selbst. Die Adressatinnen und Adressaten spielen für das Schreiben Studierender eine besondere Rolle, sind ihre Textprodukte doch meistens für einen oder zwei Dozierende bestimmt, die den Text zudem noch benoten.

Wichtig in der Schreibberatung ist es, von der konkreten Situation und einzelnen Prüfenden zu abstrahieren und stattdessen zu einem allgemeineren Verständnis für das wissenschaftliche Schreiben zu gelangen. Hierfür genügt es nicht, schnelle, schablonenhafte Lösungen vorzugeben, auch wenn diese manchmal von Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren erwartet werden. Stattdessen können Ratsuchende dabei unterstützt werden, sich mit den Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben auseinanderzusetzen und zu verstehen, weshalb Regeln und Konventionen existieren. Darauf aufbauend können Ratsuchende dann ihren ganz eigenen Stil im wissenschaftlichen Schreiben finden. Schließlich bringen sowohl die Ratsuchenden als auch Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren unterschiedliche Erfahrungen, Ansichten und Ressourcen mit und produzieren deswegen auch sehr unterschiedliche Texte. Weinrich (1995, S.155) stellt hierzu sehr treffend fest: „Wissenschaft wird doch von Menschen gemacht. Menschen sind verschieden. Warum sollte also die wissenschaftliche Tätigkeit nicht gleichfalls verschieden sein, und sollte man sich das nicht sogar wünschen?“

Innerhalb der Konventionen der Wissenschaftssprache hat der oder die Schreibende also eine Vielzahl von Entscheidungen zu treffen, über einzelne Formulierungen, die Struktur des Textes, die Präsentation des Diskurses und vieles mehr. Dabei entwickeln sich mit der Zeit eigene Vorlieben, ein eigener Stil. Diesen gilt es auch in der Beratung zu berücksichtigen und ernst zu nehmen. Das individuelle Potenzial, das jeder Schreibende mitbringt, kann in der Schreibberatung als Grundlage für eine Entwicklung im Schreibprozess genutzt werden. Dies gilt besonders auch für die Mehrsprachigkeit von Ratsuchenden, die im folgenden Kapitel thematisiert wird.

3 Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schreibberatung¹

3.1 Sprache und Migration

Mehrsprachigkeit ist eine Facette von Migrationsgesellschaften. Besonders in Metropolen ist Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern der Regelfall (vgl. Peterson 2015, S.1). In Hamburg werden beispielsweise neben Deutsch mehr als 100 weitere Sprachen gesprochen. Nach wie vor sind Bildungseinrichtungen und Behörden allerdings so organisiert, als seien alle Mitglieder der Gesellschaft einsprachig (vgl. Knappik/Thoma 2015, S.9). Hierfür hat die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (1994) den Begriff des monolingualen Habitus für die Bildungseinrichtung Schule unter Verweis auf das Habitus-Konzept von Bourdieu definiert. Dieses besagt, dass Habitus nicht nur eine Verhaltensweise darstellt, sondern tief im Individuum verankert ist (vgl. Bourdieu 1993, S.26 f.).

¹ Für Hinweise und Anregungen zu einer Vorversion dieses Kapitels bedankt sich Özlem Alagöz-Bakan bei Kerstin Maupaté-Steiger und Constanze Wehner.

Das Habitus-Konzept spiegelt sich auch in der Bildungsinstitution Schule wider, da Sprachen Teil der Identität eines Menschen sind und sich eine Unterdrückung seiner Erstsprachen kontraproduktiv auf seine Identitätsentwicklung auswirken kann (vgl. Peterson 2015, S.10).

Um die sprachliche und kulturelle Vielfalt zu zeigen, haben Gogolin/Neumann (1991) für den schulischen Kontext die Sprachenporträts entwickelt, die belegen, wie vielfältig und individuell die jeweiligen Sprachbiografien sind. Die Sprachenporträts illustrieren auch, dass Mehrsprachigkeit ein essenzielles und identitätsstiftendes Charakteristikum ist (vgl. Abbildungen 1 und 2).

In diesem Zusammenhang merken der Soziologe Esser (2006, S. 37) und der Schulpädagoge Hopf (2005, S. 241) an, dass die Pflege der Herkunftssprache keinen Einfluss auf die Verkehrssprache Deutsch habe. Es komme beim Schulerfolg jedoch einzig und allein auf die Fähigkeiten im Deutschen an. Beide plädieren dafür, dass Mehrsprachigkeit nur dann gefördert werden sollte, wenn sie nicht zulasten der deutschen Sprachkompetenzen geht.

Seit Anfang der 2000er-Jahre wird sowohl in Europa als auch in Deutschland bildungspolitisch für mehr Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit z. B. durch die Sprachenporträts geworben, da die Förderung von weiteren Sprachen einen positiven Einfluss auf die deutsche Sprachkompetenz hat (vgl. Neumann 2009, S.322). Dennoch findet die Thematisierung der sprachlichen Vielfalt in Bildungseinrichtungen nur begrenzt statt. Mehrsprachigkeit spielt in allen Gesellschaftsschichten eine zentrale Rolle und sollte in bildungspolitischen Entscheidungen noch mehr Berücksichtigung finden.

3.2 Begriffsdefinition ‚Mehrsprachigkeit‘

Für ‚Mehrsprachigkeit‘ existiert keine allgemeingültige und verbindliche Definition, und es ist nicht festgelegt, wie gut eine Sprache beherrscht werden muss, um eine Person als mehrsprachig zu bezeichnen. Aus diesem Grund wird der Begriff von vielen unterschiedlich interpretiert und definiert (vgl. Petersen 2014, S. 19). Die Definition aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) des Europarats (2001, S.163) spricht von einer mehrsprachigen plurikulturellen Kompetenz, wenn man funktionell in mehr als einer Sprache kommunizieren kann:

„Der Begriff *mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt.“ (Europarat 2001, S.163)

Petersen (2014, S. 21) bezeichnet eine Person als mehrsprachig oder lebensweltlich mehrsprachig, wenn diese im Alltag aktiv mehrere Sprachen nutzt, dabei spielen die Sprachbegabung und das Niveau, auf dem die Sprache gesprochen wird, keine Rolle.

Oftmals wird eine Person als monolingual Deutsch bezeichnet, wenn diese als Erstsprache nur Deutsch spricht und innerhalb der Familie keine weitere Sprache gelernt hat. Hier steht nur die Erstsprache im Fokus. Weitere Sprachen, die eventuell gesprochen werden, finden keine Berücksichtigung. Dementsprechend wird jemand als zweisprachig oder mehrsprachig bezeichnet, der mit mehr als einer Sprache aufgewachsen ist (vgl. Frigerio Sayilir 2007, S.17). Diese Vorstellung wird in der

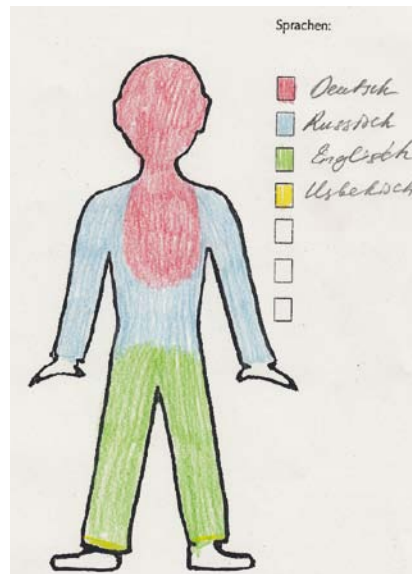


Abbildung 1: Sprachenporträt (29-02-94)



Abbildung 2: Sprachenporträt (22-14-13)

Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit als problematisch erachtet, da aus schreibdidaktischer Perspektive Potenziale verloren gehen.

Das Spektrum der Definitionen reicht von Zweisprachigkeit bis hin zu Wandruszkas (1979, S. 38) Verständnis, dass einsprachige Sprecher auch mehrsprachig sind, da sie über einen Idiolekt oder über verschiedene Register verfügen.

3.3 Mehrsprachigkeit im Kontext der Schreibberatung

Viele Ratsuchende der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit sprechen außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache fließend, was weder in der Schule noch an der Universität eine angemessene Wertschätzung erfährt. Oft wird diese kulturelle und sprachliche Ressource nicht erkannt und bleibt im Bildungsprozess ungenutzt. Im öffentlichen Bereich des Lebens – wie in der Schule, Universität oder im Berufsleben – versuchen viele weitestgehend, ihre Mehrsprachigkeit zu verstecken, da sie im Laufe ihrer Bildungsbiografie teilweise eine Geringschätzung ihrer (herkunfts-)sprachlichen Fähigkeiten erlebt haben (vgl. Dirim 2013; Knorr et al. 2015, S. 320). Dies zeigt auch folgendes Zitat:

- (1) „Ich habe es geschafft, meine Zweisprachigkeit zu kaschieren. Ich sehe ja auch nicht so ausländisch aus. Man möchte ja nicht so auffallen.“ (31-23-46)²

² Aus Gründen der Anonymisierung und um Konnotationen zu Namen entgegenzuwirken, werden in diesem Artikel für ratsuchende Studierende Codes statt Namen verwendet.

Diese oder eine ähnliche Haltung bringen die ratsuchenden Studentinnen und Studenten in die Schreibberatung. Die Thematisierung ihrer eigenen Mehrsprachigkeit ist für sie ein Tabuthema:

„Studierende, denen vermittelt worden ist, dass eine Sprache nur dann gelernt werden kann, wenn neben ihr keine andere Sprache verwendet wird, äußern sich in Beratungssituationen entsprechend: Sie lehnen es vollständig ab, andere Sprachen als Deutsch für ihre Schreib- und Denkprozesse zuzulassen“ (Knorr et al. 2015, S. 320).

Die Thematisierung von Mehrsprachigkeit ist in der Schreibberatung in vielfacher Hinsicht sehr wichtig, aber auch problematisch, da die Schreibwerkstatt an die monolinguale Institution Universität gebunden ist, die die sprachliche Vielfalt auf wenige Sprachen, wie die Lingua franca Englisch, reduziert. Außerdem sehen viele Studentinnen und Studenten ihre weiteren sprachlichen Ressourcen nicht als Mehrwert im akademischen Feld, da sie von Lehrenden oftmals nicht thematisiert werden. Die Schreibberatung hat das Ziel, eine offene Thematisierung von Mehrsprachigkeit zu ermöglichen und so einen Ausgleich zu schaffen, was die Lehre aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht leisten kann.

Wenn sich in der Beratungssituation eine Gelegenheit bietet, sollte den Ratsuchenden der Raum geboten werden, sich offen mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. Zudem werden die Studierenden in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, wenn ihre multilinguale Identität im universitären Kontext Wertschätzung erfährt (vgl. Reeg 2014; Aygün-Sagdic/Bajenaru/Melter 2015, S. 109). Hierzu nutzt die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit als Einstieg die Sprachenporträts. Die Ratsuchenden haben die Möglichkeit, ihre Mehrsprachigkeit anhand dieser Porträts bestimmten Körperteilen farblich zuzuordnen.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachidentität und die Aktivierung der Mehrsprachigkeit können sich motivierend und problemlösend auf den Schreibprozess auswirken (vgl. auch Alagöz-Bakan/Ali/Hansmeier, in diesem Band). Außerdem können die Studentinnen und Studenten ihre sprachlichen Ressourcen als eine zusätzliche Qualifikation im wissenschaftlichen Kontext nutzen. Studentinnen und Studenten, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, verfügen über andere sprachliche Voraussetzungen und Besonderheiten als Studierende mit einer Erstsprache, welche sich auch auf die Schreibkompetenz auswirken (vgl. Petersen 2014, S. 19; Griebhaber 2008: 228). „Zweisprachige Lerner haben eine besondere Disposition zum kreativen Sprachpotential“ (Pommerin 1996, S. 52), die durch kreative Schreibansätze aktiv für den Schreibprozess mit anschließender Reflexion genutzt werden kann. Ein solcher Einstieg in die Arbeit wäre eine Abkehr von der bei Lehrkräften und Dozenten noch immer anzutreffenden Defizitorientierung und Fixierung auf eine Sprache.

In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit lernen die Studentinnen und Studenten auch Methoden kennen, die es ihnen ermöglichen, Texte zu generieren und ihre eigenen Schreibstrategien mit Einbindung ihrer Mehrsprachigkeit zu entwickeln (vgl. Knorr et al. 2015, S. 323). Gerade der methodische Bezug auf die Mehrsprachigkeit kann das Sprach(en)- und Sprachlernbewusstsein unterstützen (vgl. Reeg 2014, S. 19). Unumstritten ist, dass das Endergebnis trotzdem der monolingual deutschen Norm entsprechen muss, aber auf dem Weg dorthin können und sollten alle sprachlichen Ressourcen genutzt werden. Methoden wie Mindmapping, Clustering oder Freewriting erweisen sich in der Schreibberatung auf mehreren Ebenen als

hilfreich: die Sprachreflexion fördern, mehrsprachige Ressourcen nutzen, den Perspektivenwechsel auf das eigene Thema durch die „andere“ Sprache ermöglichen, um so einen maximalen Erkenntnisgewinn durch Sprachenvielfalt herzustellen. Mehrsprachigkeit kann auch der kognitiven Entlastung dienen, was von Ratsuchenden, die noch Deutsch lernen, bestätigt wird. Sie finden in ihrer Erstsprache schneller Worte, und der Einstieg ins Thema erfolgt schneller (vgl. Knorr et al. 2015, S.323f.). Ebenso wird eine bessere Strukturierung und Fokussierung des eigenen Themas durch die Einbindung der Mehrsprachigkeit forciert. So meinte eine Studierende nach der Erstellung einer mehrsprachigen Mindmap für ihre Hausarbeit in der Schreibberatung:

(2) „Ich fand es sehr interessant, weil ich die gleiche Mindmap gemacht habe, die ich in Deutsch gemacht habe. Ich bin in eine ganze andere Richtung mit meinen Gedanken gegangen.“ (27-10-09)

Daraus ergibt sich, dass Mehrsprachigkeit Gedankenspiele erlaubt.

Auch bei Ratsuchenden, die in ihren anderen Sprachen nicht alphabetisiert sind, lassen sich sprachliche Synergieeffekte nutzen, wie beispielsweise durch das Sprechen über Texte in einer anderen Sprache entweder in Schreibgruppen oder mit mehrsprachigen Schreibberaterinnen und Schreibberatern.

4 Sprache zum Sprechen in der Beratung

„Sprache zum Sprechen in der Beratung“ – das, was Schreibberater und -beraterinnen in der Beratung sagen, wie sie es sagen und auch, was sie nicht sagen – hängt direkt mit der Frage nach der Aufgabe von Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren zusammen. Der Peer-Begriff sagt aus, dass Beratende und Ratsuchende gleichgestellt sind. Das Ziel ist, als Schreib-Peer-Tutorin oder -Tutor den Ratsuchenden mit Ratschlägen und Informationen zu Schreibprozessen zur Seite zu stehen, während die Verantwortung für die jeweilige Textproduktion bei den Ratsuchenden verbleibt. Die Aufgabe ist also nicht in erster Linie die Verbesserung des Textes, sondern „to improve [the] writers“ (Brooks 1991, S.2), also die Schreibenden zu verbessern oder vielmehr, ihnen die Werkzeuge an die Hand zu geben, sich selbst zu verbessern. Im Folgenden soll betrachtet werden, wie Sprache dabei helfen kann, dieses Ziel zu erreichen.

In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit wird direkt mit Texten gearbeitet. Normalerweise schicken die Ratsuchenden ihre Texte vor dem Beratungsgespräch per E-Mail an die Schreibberater und Schreibberaterinnen, sodass diese sie vorab lesen und kommentieren und dann in der Beratung mit den Ratsuchenden besprechen können. Es kommt aber auch vor, dass Ratsuchende einen Text mitbringen, der für die Beratenden noch unbekannt ist und zu dem sie Feedback geben sollen. Wie kann man in solch einer Situation vermeiden, dass der oder die Ratsuchende untätig danebensitzt, während der oder die Beratende den Text liest?

Laut Brooks (1991, S.3) beginnt die Beratung bei einer Form von Sprache, über die sich die Beratenden in Bezug auf Beratungssituationen normalerweise eher keine Gedanken machen: der Körpersprache. Er rät, darauf zu achten, dass Text und Stift oder Maus physisch bei den Ratsuchenden bleiben, so falle es leichter, die Verantwortung für den Text bei den Ratsuchenden zu belassen.

Mit Situationen, in denen ein Text mit in die Beratung gebracht wird, der den Beratenden noch nicht bekannt ist, kann nach Brooks (vgl. ebd.) umgegangen werden,

indem die Ratsuchenden ihre Texte selbst vorlesen. Dies habe die zusätzlichen Vorteile, dass die Ratsuchenden die Möglichkeit haben, beispielsweise sprachliche Probleme selbst und ohne Hinweise zu erkennen, und dass ihnen bereits hierdurch ein größerer Redeanteil zukommt.

Den Redeanteil betreffend kann es den Ratsuchenden schon helfen, von ihren Problemen und Schwierigkeiten zu erzählen. Durch das Verbalisieren stoßen sie von allein auf mögliche Lösungen. Dies kann bei Schreibberaterinnen und -beratern zu Unsicherheiten führen, da sie scheinbar nicht aktiv an der Beratung teilnehmen. Grieshammer et al. (2012, S. 84) geben hier den Tipp, aktiv zuzuhören. Als Mittel für das aktive Zuhören nennen sie dabei nonverbale Kommunikationsstrategien wie aufmunterndes Nicken und eine offene Körperhaltung, sowie Verständnisfragen und das Zusammenfassen des Gehörten in eigenen Worten, um mögliche Formulierungs- oder Denkfehler aufzudecken.

Die Arbeit am Text stellt teilweise besondere Anforderungen an die Schreibberater und Schreibberaterinnen, wenn sie nicht-direktiv beraten wollen, wie folgendes Beispiel zeigt:

(3) „Das Gedicht wusste sie nicht und las zum ersten Mal vor“ (10-19-88).

Dieser Satz stammt von einer oder einem Ratsuchenden mit nicht-deutscher Herkunftssprache. Die einfachste Möglichkeit für eine Schreibberaterin oder einen Schreibberater, mit diesem Textabschnitt umzugehen, wäre zu sagen: „Es muss heißen ‚Das Gedicht kannte sie nicht‘. Außerdem fehlt hinter dem ‚las‘ ein ‚es‘.“ Dann könnten Ratsuchende und Beratende mit dem guten Gefühl, den Text verbessert zu haben, aus der Beratung gehen. Den Ratsuchenden ist damit aber auf längere Sicht nicht geholfen, da man produkt- und nicht prozessorientiert gearbeitet hat. Der produktorientierte Ansatz betrifft aber nur den einen vorliegenden Text. Der prozessorientierte Ansatz hingegen legt Arbeitsschritte und Denkprozesse offen und hilft somit den Ratsuchenden dabei, ihre Schreibkompetenz zu verbessern (vgl. Brooks 1991, S. 1f.). In dem vorliegenden Beispiel müsste der oder die Beratende entscheiden, ob es in der aktuellen Phase der Beratung sinnvoll ist, auf grammatikalische und lexikalische Probleme hinzuweisen, oder ob andere Probleme im Text wichtiger sind.³ Möchte die oder der Beratende das dargestellte Problem ansprechen, so könnte sie oder er mit der oder dem Ratsuchenden die Unterschiede zwischen kennen und wissen erarbeiten und auf die anaphorische Funktion von Personalpronomen eingehen. Dies bewirkt, dass der oder die Ratsuchende den Fehler nicht nur im vorliegenden Beispiel berichtigt, sondern idealerweise lernt, ihn auch in Zukunft zu vermeiden oder zumindest ein Bewusstsein für die Problematik zu entwickeln.

3 Auf diese Problematik wird später in diesem Kapitel genauer eingegangen.

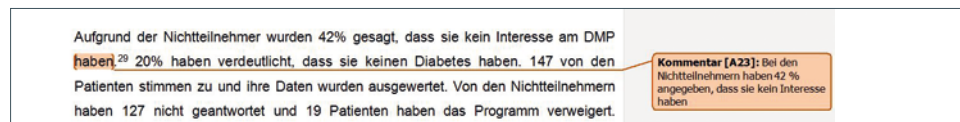


Abbildung 3: Textkommentar 1 (12-12-72)

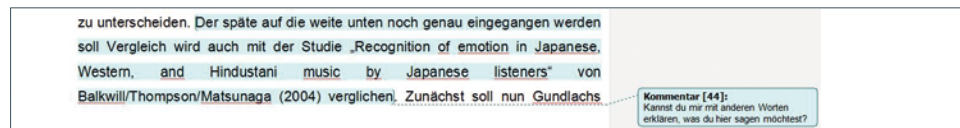


Abbildung 4: Textkommentar 2 (20-28-40)

Eine besondere Form der direkten Arbeit am Text ist das schriftliche Kommentieren. Hier entfällt notwendigerweise vorerst der Redeanteil der Ratsuchenden. Es stellt sich also die Frage, wie Kommentare so formuliert werden können, dass Nicht-Direktivität gegeben ist und Ratsuchende nicht zugunsten des Textproduktes ausgeklammert werden.

In beiden Abbildungen ist der Auslöser im Text für einen Kommentar ein unverständlicher und auf syntaktischer und morphosyntaktischer Ebene inkorrekt formulierter Satz (vgl. Beyer 2016, S. 13). Kommentar [A23], Abbildung 3, gibt eine grammatikalisch richtige und verständliche Lösung vor. Kommentar [44], Abbildung 4, bittet den oder die Ratsuchende darum, den Satz umzuformulieren. Stellt man sich jetzt die anschließenden Beratungsgespräche vor, so käme es vermutlich zu folgenden Situationen:

Im ersten Fall würde der oder die Ratsuchende den Kommentar sehen und vermutlich den Verbesserungsvorschlag annehmen. Der oder die Beratende würde möglicherweise noch erklären, warum der Satz in der Ursprungsform nicht funktioniert, aber damit wäre dieses Problem schon abgeschlossen. Der Hauptredeanteil läge bei der oder dem Beratenden, und die Hypothese ist, dass der oder die Ratsuchende weder eine eigene Bearbeitung vornahme noch sich weiter mit dem Problem auseinandersetzen würde.

Bei Kommentar [44], Abbildung 4, liegt die Verantwortung für die Überarbeitung bei der oder dem Ratsuchenden. Er oder sie würde in anderen Worten erklären, was gemeint ist, und dadurch möglicherweise die Probleme selbst erkennen. Durch das Umformulieren bekommt er oder sie bereits Ideen, wie der Satz anders gebildet werden könnte.

Eine weitere Herausforderung, die sich bei der direkten Arbeit am Text und insbesondere bei der Arbeit mit Textkommentierung stellt, ist das Arbeiten mit Higher Order Concerns (HOCs) und Lower Order Concerns (LOCs) (vgl. Grieshammer 2011, S. 63). LOCs, also Probleme auf der Satzebene, wie Rechtschreib- oder Zeichensetzungsfehler, falscher Satzbau und lexikalische Fehler, lassen sich schnell kommentieren. HOCs sind „grundlegende Aspekte“ (ebd.) auf Textebene, wie die Struktur der Arbeit oder der Bezug des Inhalts auf die Fragestellung. Sie sind oft schwerer zu erkennen als LOCs.

Beginnt man bei der Kommentierung der Texte mit LOCs, so ermöglicht man den Ratsuchenden die Vermeidungsstrategie, sich mit diesen Problemen auf Satzebene zu befassen und die größeren Probleme, die die Textstruktur betreffen, erst einmal auszuklammern. Laut Knorr (2011, S. 171) ist bei Ratsuchenden ein Überarbeitungswiderstand vorhanden, der größer wird, „je umfangreicher, komplexer, schwieriger die auszuführende Bearbeitung für den [Text-]Produzenten erscheint“. Sobald also bereits Überarbeitungen auf Satzebene vorgenommen wurden, steigt

der Überarbeitungswiderstand auf Textebene weiter, da diese Überarbeitungen möglicherweise im neuen Text nicht mehr vorhanden sind. Laut Grieshammer et al. (vgl. 2012, S. 110 f.) ist es also sinnvoll, die LOCs erst einmal auszuklammern und sich vorerst um die HOCs zu kümmern.

Manchmal weist ein Text auf Satzebene zahlreiche grammatikalische Fehler auf, sodass die Beratenden kaum erahnen können, was inhaltlich gemeint ist. An dieser Stelle ist es sinnvoll, sich gemeinsam mit der oder dem Ratsuchenden mit den sprachlichen Problemen auseinanderzusetzen. Weiterhin stellt sich die Frage, ob eine solche Sprachlehrleistung von den Schreibberatern oder Schreibberaterinnen geleistet werden kann oder ob es angebrachter wäre, die oder den Ratsuchenden an einen DaF-/DaZ-Kurs zu verweisen.

Bei den allgemeinen Fragen: „Was sage ich?“ und „Was sage ich nicht?“ gibt es abschließend noch ein wichtiges Thema: positives Feedback. Brooks (1991, S. 3 f.) sagt hierzu, dass positives Feedback extrem wichtig sei, weil es die Stärken des Textes aufzeige und die Nutzung von wünschenswerten Textmustern verstärke. Die Herausforderung ist hierbei, es konstruktiv zu formulieren und nicht generisch zu sagen: „Dieser Teil gefällt mir.“ Eine Formulierung wie „Ich finde deine Überleitungen gut gelungen. Mir als Leser helfen sie, die Zusammenhänge zwischen den Absätzen nachvollziehen zu können.“ bezieht sich auf eine konkrete Stärke der oder des Ratsuchenden und bewirkt idealerweise, dass er oder sie diese in späteren Texten bewusst einsetzt.

In der Beratung kann es auch vorkommen, dass über Beratung gesprochen wird. Zu diesem metasprachlichen Phänomen und allgemein dem Sprechen über Beratung folgt nun der nächste Abschnitt.

5 Sprache zum Sprechen über Beratung

Beratung, Gespräch, Austausch, Ratsuchende, Studierende, Beratende, prozessorientiert, Nicht-Direktivität, Augenhöhe, Peer-Rolle... All diese Wörter werden benutzt, wenn über Schreibberatung gesprochen wird. Was in verschiedenen Kontexten und damit unter variierenden Bedingungen und aus unterschiedlichen Perspektiven getan wird.

Sprache dient innerhalb verschiedener Sprechkontexte als Werkzeug zur Kommunikation über Schreibberatung. Zu diesen Bedingungen, unter denen über Beratung gesprochen wird, gehören wissenschaftliche Artikel, Werbung, Gespräche mit Ratsuchenden (in denen Beratung auf der Metaebene thematisiert wird) und der Austausch mit anderen Schreibberaterinnen und -beratern. Allerdings ist es im wissenschaftlichen Diskurs und im Austausch mit anderen Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren ein „Sprechen über“; in Werbe- bzw. Ankündigungstexten ist es eine Ansprache, auf der Metaebene kann es beides sein. Es liegen somit Unterschiede der Verwendung konzeptioneller Schriftlichkeit im Gegensatz zu konzeptioneller Mündlichkeit sowie der medialen Form der Sprache vor (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). So werden bspw. wissenschaftliche Beiträge konzeptionell schriftsprachlich verfasst, während der Austausch über Beratungen mündlich ist.

5.1 Die unterschiedlichen Sprechkontexte

In den drei Bereichen wissenschaftliches Schreiben, Öffentlichkeitsarbeit und Erfahrungsaustausch werden jeweils andere Wörter verwendet, um über dieselbe Tätigkeit zu sprechen. Für den wissenschaftlichen Diskurs und die Reflexion über Schreibberatung ist es relevant, genau definierte Termini zu verwenden. Wird hier beispielsweise „Studierende“ statt „Ratsuchende“ verwendet, ist es unter Umständen nicht klar, welche Akteure gemeint sind. Denn beim Schreib-Peer-Tutoring kann sowohl die Person gemeint sein, die berät, als auch die ratsuchende. In diesem Kontext ist es demzufolge angebracht, die Begriffe ‚Ratsuchende‘ und ‚Beratung‘ zu verwenden. In Werbetexten eignen sich gerade diese beiden Begriffe nicht, da sie emotional aufgeladen sein können.

Im Folgenden werden anhand eines Beispiels Überlegungen zur Formulierung eines Angebotstitels verdeutlicht.

In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit gibt es montags eine offene Beratung. Ratsuchende können zwischen 10.30 und 11.30 Uhr ohne Anmeldung dort hinkommen. Am Anfang hieß dieses Angebot „Offene Schreibgruppe“. Da dieser Name suggerierte, dass es eine Gruppe ist, in der geschrieben und nicht eins-zu-eins beraten wird, wurde es in „Peer-TutorInnen-Beratung“ umbenannt. Dieser Name sagt aus, was in der Zeit passiert. Verstehen können dies allerdings nur Personen mit Kenntnissen über Beratung von Peer-Tutorinnen und -Tutoren. Um diesen Begriff zu verstehen, ist also Insiderwissen notwendig. Ein solches Wissen ist von ratsuchenden Studierenden nicht zu erwarten, das macht ihn als Titel für ein Angebot ungeeignet. Das Angebot wurde umbenannt in „Offene Schreibwerkstatt“. Dieser Titel soll Studierenden zeigen, dass das Angebot offen ist und sie willkommen sind. Er soll die Niedrigschwelligkeit des Angebots betonen und gleichzeitig den Werkstattcharakter hervorheben.

Ein anderer Aspekt, der im Zusammenhang mit dem Angebotstitel und den Werbetexten schwierig sein kann, ist der Begriff ‚Beratung‘. Peters/Girgensohn (2012) führen aus, dass Beratung mit der Erwartung an eine vertrauensvolle Atmosphäre und dem Rat von Experten und Expertinnen verbunden wird (vgl. ebd., S. 7). Der Begriff ‚Beratung‘ im Titel des Angebots kann also mit bestimmten Erwartungen an Raum und Person verbunden sein.

Wenn ratsuchende Studierende unter Beratung einen Rat von Expertinnen oder Experten erwarten, stellt sich die Frage, wie es ihnen dabei geht, wenn ihnen zu Beginn gesagt wird, dass sie von Personen beraten werden, die ebenfalls studieren. Mit dem Übertragungsbegriff von Freud (1994 [1916–17]) gesprochen, kann der Beratungsbegriff auslösen, dass Ratsuchende den Beratenden Kompetenzen unterstellen, die sie selbst nicht haben. Dieser Effekt passt nicht mit dem Peer-Tutoring-Begriff Bruffees (1984, S. 4) zusammen, da dieser Peer-Tutoring als eine Form des kollaborativen Lernens sieht. Bruffee geht davon aus, dass beide Personen Fähigkeiten in die Beratung einbringen und beide voneinander lernen. Ein solches kollaboratives Setting kann schwierig zu realisieren sein, wenn die ratsuchende Person erwartet, dass das Gegenüber Expertin oder Experte ist.

Neben der Angebotsbeschreibung ist die Ansprache der Zielgruppe ein nicht zu vernachlässigender Faktor in Ankündigungstexten, das sogenannte Differenzdilemma (vgl. Foitzik 2009). Vereinfacht bedeutet das Differenzdilemma, dass eine bestimmte Zielgruppe angesprochen werden soll, die Ansprache dieser speziellen Gruppe aber beinhaltet, dass sie anders ist bzw. über ein Merkmal angesprochen wird, von dem sie nicht will, dass es sie definiert.

Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit führte beispielsweise zum Beginn der Projektlaufzeit die Zielgruppe „Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“ im Titel. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund sollten gezielt angesprochen werden. Gogolin/Neumann (2011) haben in einer Studie festgestellt, dass diese Zielgruppe sich Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben wünscht (vgl. ebd., S.106). Im Hinblick auf die Theorie des Differenzdilemmas ist es jedoch fragwürdig, ob die direkte Ansprache dieser Zielgruppe durch die Nennung im Titel sinnvoll ist, da sie eine Verallgemeinerung darstellt. Es wird vermittelt, dass alle Menschen mit diesem Merkmal einer besonderen Förderung bedürfen. Außerdem beinhaltet diese Anrede eine Stigmatisierung. Die Zielgruppe wird über ein Merkmal angesprochen, über das sie möglicherweise nicht definiert werden will. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Frage, wie eine bestimmte Zielgruppe angesprochen werden kann, ohne sie gleichzeitig auszugrenzen (vgl. dazu Werner, in diesem Band).

Ratsuchende Studierende sind nicht nur in Werbetexten die Adressaten der Sprache über Beratung, sondern auch in der Beratung selbst, wenn Beratende Beratung auf einer Metaebene thematisieren. Dies kann der Fall im ersten Gespräch sein, wenn den Ratsuchenden erklärt wird, wie die Beratung abläuft, wenn über Feedbackmethoden gesprochen wird, oder in einer Klärung, wie es in der Beratung weitergehen soll. Hier ist es besonders wichtig, die verwendeten Begriffe abzuwägen, da sie einen Einfluss auf die Beziehung zwischen den beteiligten Personen und damit auf den Fortgang der Beratung haben können. Einer Person, die ihre Schreibkompetenzen gering einschätzt, kann es helfen, von ‚Beratung‘ zu sprechen. Dieser Person kann der Begriff Sicherheit vermitteln. Bei Ratsuchenden, die ihre Schreibkompetenz hoch einschätzen, kann es helfen, von einem ‚Gespräch‘ zu sprechen.

Ein Austausch auf der Metaebene findet nicht nur in Beratungen, sondern auch in Teambesprechungen oder mit Peers aus anderen Teams statt. Dieser kann sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen. Im Fall von reflexiven Auseinandersetzungen über das eigene Team hinaus⁴ spielt es eine Rolle, dass die verschiedenen Schreibzentren mit unterschiedlichen Schwerpunkten arbeiten.⁵ Die daraus resultierende heterogene Besetzung von Termini kann eine Reflexion über die eigene Verwendung von Sprache anregen. Der Austausch kann in unterschiedlichen Räumen stattfinden, die ebenfalls die Sprache verändern. So gibt es im digitalen Raum beispielsweise einen Austausch über die Plattformen Google+ und Twitter. Die jeweiligen technischen Gegebenheiten haben einen Einfluss auf die Sprache. Bei Twitter gibt es ein Zeichenlimit, das zur erhöhten Verwendung von Abkürzungen führt.

6 Fazit

Als Schreibberater und Schreibberaterinnen unterstützen wir Ratsuchende beim Entwickeln ihrer wissenschaftlichen Textkompetenz. Dazu gehört es, ihnen zu verdeutlichen, wo die Unterschiede zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache liegen, jedoch ohne einen der vielen wissenschaftlichen Stile als unveränderliche Schablone anzuwenden. Schließlich soll es allen Ratsuchenden ermöglicht werden, über die Zeit ihren eigenen wissenschaftlichen Stil zu entwickeln. Hierbei kann es nützlich sein,

4 Vgl. zu kollaborativen Projekten von Schreib-Peer-Tutoren und Schreib-Peer-Tutorinnen Dalessandro et al. (2015).

5 Vgl. zu den unterschiedlichen Ansätzen der Schreibzentren Knorr (2016).

in Planungs- und Überlegungsprozessen alle beherrschten Sprachen miteinzubeziehen. Schreibberaterinnen und -berater können hier einen Beitrag für das Bildungssystem in Deutschland leisten, indem sie die Mehrsprachigkeit von Ratsuchenden wertschätzen. Denn leider ist dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit noch nicht überall die Regel. Es bedarf auch noch eines Diskurses über anzulegende Normen sprachlicher Realisierungen und über Qualitätsmerkmale von Texten. Daran geknüpft ist die Diskussion darüber, wie Rückmeldungen auf sprachliche Produkte gegeben werden können. Denn Wertschätzung einer Person gegenüber zeigt sich auch in der Art, wie ihr sprachlich begegnet wird. Dass hier Identität und Sprache eng miteinander verknüpft sind, zeigt sich in den Reaktionen von Schreibenden auf kritische oder negative Rückmeldungen, die häufig als Angriff auf die Person empfunden werden. Schreibberaterinnen und -berater stehen also vor der besonderen Herausforderung, Rückmeldungen so zu formulieren, dass sie konstruktiv verstanden werden können. Die Bedeutung von positivem Feedback ist dabei nicht zu unterschätzen.

Schließlich wurde im letzten Abschnitt die Relevanz eines Metadiskurses über Sprache thematisiert und deutlich gemacht, wie wichtig es ist, die Begriffe, die wir in der Beratung verwenden, abzuwägen und den Diskurs auf der Metaebene in den Teambesprechungen und zwischen den verschiedenen Schreibzentren zu unterstützen. Der Austausch soll der besseren und effektiveren Beratung und Weiterbildung der Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren dienen, und diesem Austausch sollte Raum in der alltäglichen Arbeit, zum Beispiel in Teamsitzungen, und in der Ausbildung zum Schreibberatenden eingeräumt werden.

Diese vier Themenbereiche, die hier vorgestellt wurden, bestimmen zusammengefasst unsere Arbeit als Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren.

Literatur

- Alagöz-Bakan, Özlem / Ali, Nervin / Hansmeier, Judith (in diesem Band): Chancen der Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung, 79–85
- Aygün-Sagdic, Gülden / Bajenaru, Oana / Melter, Claus (2015) Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektive auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, 109–129
- Beyer, Anke (2016): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. Bern: PHBern [Arbeitspapiere Projekt „Texte kommentieren“, 1]
- Bourdieu, Pierre (1993): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Bräuer, Gerd (2007): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater / innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 5. Köln: Gilles und Francke, 145–168
- Brooks, Jeff (1991): Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work. In: The Writing Lab Newsletter 15 (6), <https://wlnjournal.org/archives/v15/15-6.pdf> (verifiziert: 28.08.2015)
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Peer Tutoring and the “Conversation of Mankind”. In: Olson, Gary A. (Hrsg.): Writing Centers. Theory and Administration. Urbana (Ill.), 3–15
- Dalessandro, Leonardo / Dieter, Sascha / Fassing, Dennis / Hardy, Brandon / Poloubotko, Anja / Stark, Birte (2015): A Story on (International) Collaboration Among Peer Tutor. In: JoSch – Journal der Schreibberatung (9), 54–63
- Dirim, Inci (2013): „Ich schäme mich etwas zu sagen, weil ich viel zu viele Fehler mache“. Überlegungen zum integrierten Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der akademischen Lehre. In: Clar, Peter / Greulich, Markus / Springsits, Birgit (Hrsg.) Zeitgemäße Verknüpfungen. Ergebnisse des DoktorandInnenworkshops der Wiener Germanistik, 10.11.–12.11.2012. Wien: Praesens, 408–425

- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: De Gruyter, 325–351
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 26 (1), 3–24
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen. Paderborn: Schöningh
- Esser, Hartmut (2006), Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts. Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW (7–8), 37
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt
- Foitzik, Andreas (2009): Gedanken über den Umgang mit „den Anderen“ in der Pädagogik. In: Forum Erwachsenenbildung 2, 35–38
- Frigerio Sayilir, Cornelia (2007): Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster: Waxmann [Internationale Hochschulschriften; 490]
- Freud, Sigmund (Hrsg. v. Mitscherlich, Alexander / Richards, Angela / Strachey, James 1994) (1916–17): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge. Studienausgabe. Unter Mitarbeit von Ilse Grubrich-Simitis. 12. korrigierte Auflage. Reutlingen: S. Fischer Verlag
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster / New York: Waxmann
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 5 (43), 6–13
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (2011): Förderungsbedarfe BA-Studierender mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Hamburg. Eine Untersuchung bei Studierenden des ersten und dritten Semesters, durchgeführt im Wintersemester 2010 / 2011 und Sommersemester 2011. Unter Mitarbeit von André Kopischke. Hamburg: Universität Hamburg
- Grießhaber, Wilhelm (2008) Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 228-238
- Grieshammer, Ella (2011): Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung. Frankfurt a. d. O. [Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung; 3]
- Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2012): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Gruber, Helmut / Huemer, Birgit / Rheindorf, Markus (2009): Wissenschaftliches Schreiben: Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Wien: Böhlau
- Heinemann, Alisha M. B. (2015): Lebenslanges Lernen nur für „Native“ Speaker!? In: Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektive auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, 131–147
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik (2), 236–251
- Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, 9–22
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang [Deutsche Sprachwissenschaft international; 13], 157–176

- 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: Waxmann [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12], 318–338
- Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2016): Akademisches Schreiben. Halbband 1: Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. Hamburg: Universität Hamburg [Universitätskolleg-Schriftenreihe; 13]
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43
- Kretzenbacher, Heinz L. (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: De Gruyter [Forschungsberichte der Akademie der Wissenschaften; 10], 15–40
- Kühtz, Stefan (2015): Wissenschaftlich formulieren: Tipps und Textbausteine für Studium und Schule. Paderborn: Schöningh
- Neumann, Ursula (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 317–331
- Peters, Nora / Girgensohn, Katrin (2012): Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich. Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum. In: Zeitschrift Schreiben, http://www.zeitschrift-schreiben.eu/beitraege/peters_Studentische_Schreibberatung.pdf (verifiziert: 28.11.2015)
- Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin / Boston: De Gruyter
- Peterson, John (2015): Sprache und Migration. Heidelberg: Winter
- Pommerin-Götze, Gabriele (1996): Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10. Weinheim, Basel: Beltz
- Reeg, Ulrike (2014): Wer bin ich, und wer möchte ich sein? Überlegungen zum Aufbau von Sprachidentität. In: Nardi, Antonella / Knorr, Dagmar (Hrsg.): Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit. Frankfurt a. M.: Peter Lang [Deutsche Sprachwissenschaft International; 18], 13–26
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper Verlag
- Weinrich, Harald (1995): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L. / Weinrich, Harald (Hrsg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin: De Gruyter [Forschungsberichte der Akademie der Wissenschaften; 10], 155–174
- Werner, Tina (in diesem Band): Das Differenzdilemma in der Schreibzentrumsarbeit, 103–107



TEIL 1 – SPRACHE ALS GEGENSTAND DES SCHREIBENS



AKADEMISCHE SCHREIBHALTUNGEN UND SCHREIBSTRATEGIEN IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT

Eine ethnografische Annäherung an Narrationen latein- amerikanischer Studierender der Goethe-Universität

Mona Stierwald

Academic writing often takes place in multilingual contexts: multilingual students consult academic literature in various languages, communicate in several languages, and write academic texts with more than just one language in mind. The efficient organization of the writing process is a challenge for all students, regardless of their first language. Still, when the L1 diverges from the academic language, complexity increases. Nevertheless, the integration of several languages into the planning and writing process might constitute an asset for developing one's writing abilities. The article is based on the authors' Master's thesis and outlines the results of an empirical study on the writing attitudes and writing strategies of four Latin American students in Frankfurt. Results show that multilingual writers are relatively unaware of the potential of multilingual writing strategies. However, consciousness of multilingual writing practice as a resource might be enhanced through didactic formats (e.g. workshops) and active reflection on writing processes.

1 Einleitung

Seit den Bologna-Reformen im Jahre 2002 und der hieraus resultierenden diverseren Studierendenschaft sind Diskurse über Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen allgegenwärtig. In der Tat findet akademisches Schreiben oft in einem mehrsprachigen Kontext statt. Wie für einheimische Studierende stellt dabei für Studierende aus anderen Sprach- und Schreibkulturen die effiziente Organisation des eigenen Schreibprozesses eine Herausforderung dar. Hinzu kommt die akademische Zielsprache, die unter Umständen von der eigenen Erstsprache abweicht.

Aufgabe von universitären Schreibzentren und der studentischen Schreibberatung ist es zu reflektieren, auf welche Weise die Mehrsprachigkeit der Ratsuchenden in individuelle Schreibprozesse integriert werden könnte. Dabei stellt sich die Frage, welche Rolle die vielfältigen Sprachen der Studierenden für die Ausbildung ihrer Schreibfähigkeiten spielen. Die pauschale Sicht auf Mehrsprachigkeit ist zumeist ressourcenorientiert, wobei jedoch auf Ebene der Schriftlichkeit ungeklärt bleibt, worin die konkreten Ressourcen bestehen und ob durch die Einbindung mehrerer Sprachen Schreibprozesse erleichtert werden können. Überdies hält sich bei akademischen Textsorten die dominante Norm der Einsprachigkeit, die Gogolin (2008) als „monolingualen Habitus“ bezeichnet. Universitäre Texte werden generell in einer Sprache verfasst und weisen keine sichtbaren Spuren von Mehrsprachigkeit auf. Die sich hierin spiegelnde defizitäre Sichtweise auf Mehrsprachigkeit könnte zu weitreichenden Verunsicherungen und Einschränkungen mehrsprachiger Studierender führen, die sich an universitären Sprachattitüden orientieren (vgl. Alagöz-Bakan et al., in diesem Band). Folglich ist es bedeutsam zu erkunden, welche Haltungen die Studierenden gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit im Bereich von Mündlichkeit und

Schriftlichkeit einnehmen und wie sich diese Einstellungen auf ihr akademisches Schreibverhalten auswirken.

2 Ethnografische Studie: Forschungsdesign und Leitfragen

Im Folgenden werden Forschungsdesign und Leitfragen einer ethnografischen Studie zu akademischen Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit vorgestellt, wie sie von der Verfasserin selbst durchgeführt wurde.¹ Anknüpfend an die Schreibdidaktik und Sprachwissenschaft gestaltet sich die Studie als interdisziplinäres Projekt, das methodische Anreize für die Annäherung an individuelle Erzählungen über Formen des mehrsprachigen Schreibens mittels narrativer Interviews liefert. Im Anschluss werden die Forschungsergebnisse präsentiert und didaktische Ansatzpunkte für die Schreibberatung herausgearbeitet.

Vier Leitfragen sind im Zuge der explorativen Studie richtungsweisend:

1. Wie gestalten sich die Sprach- und Schreibbiografien der Studierenden und inwiefern können hier dargelegte Haltungen auf die Schreibpraxis in der Zielsprache Deutsch übertragen werden?
2. Auf welche Weise stellen die Studierenden die Schreibstrategien dar, auf die sie während des Schreibens auf Deutsch zurückgreifen?
3. Inwiefern sind mehrsprachige Schreibstrategien in mehrsprachigen Textprodukten visuell nachvollziehbar?
4. Von welchen Faktoren hängt die Wahl der mitunter mehrsprachigen Schreibstrategien ab?

Datengrundlage sind jeweils zwei einstündige narrative Interviews mit vier lateinamerikanischen Studierenden, die zur Gewährung der Anonymität die Pseudonyme Marta, Noelia, Ricardo und Verónica erhalten. Während im ersten Interview intensiv die jeweiligen Sprach- und Schreibbiografien der Forschungssubjekte erfragt werden, fokussiert sich das zweite Interview auf Schreibprozesse und Schreibstrategien. Hierbei betrachten interviewende und interviewte Person gemeinsam ein mehrsprachiges Textprodukt der Letzteren, da so Vorgehensweisen am Beispiel erörtert werden können und sich die Strategien sichtbar in den Schreibprodukten niederschlagen. Im Rahmen der Auswertung per qualitativer Inhaltsanalyse wird eine Verknüpfung beider Interviewinhalte intendiert. Dies dient dem Abgleich von Sprach- und Schreibhaltungen mit der dargelegten Schreibpraxis. Als methodisch gewinnbringend erweist sich die Verquickung von Sprach- und Schreibbiografien, insofern Wechselwirkungen zwischen beiden Biografietypen und Korrelationen zur Schreibpraxis in der Erst- (L1) und Fremdsprache (L2)² deutlich werden. Im Zuge der Durchführung stellte sich heraus, dass einige sprach- und schreibbiografische Komponenten wie Erwerbskontexte, Anwendungsszenarien und Motivation die

1 Der vorliegende Artikel basiert auf der Magisterarbeit der Verfasserin, die 2016 online in der Schriftenreihe „Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung“ auf der Seite der Europa-Universität Viadrina veröffentlicht wurde.

2 Mit L1 ist die in der Kindheit erworbene Erstsprache Spanisch gemeint. Die Bezeichnung L2 weist hier auf die institutionell erworbene Fremdsprache Deutsch hin. Es handelt sich somit nicht um eine Zweitsprache, die im frühkindlichen Alter angeeignet wurde.

Schreibhaltungen prägen und Anhaltspunkte liefern, weshalb das Schreiben in einer gewissen Sprache als leicht oder mühsam, bereichernd oder einschränkend empfunden wird.

3 Forschungsergebnisse

Die erhobenen Ergebnisse zeigen auf, zu welchem Grad individuelle Schreibpraktiken von den Sprach- und Schreibeinstellungen der Studierenden geformt werden.

Der Bearbeitung der ersten Leitfrage liegen die nachstehenden drei Hypothesen zugrunde. Während sich die ersten beiden Hypothesen deduktiv aus einschlägigen Studien zum Schreiben in der L2 ableiten (vgl. Carson/Kuehn 1992; Sasaki 2000), ergibt sich die dritte induktiv aus der Reflexion:

1. Ein akademischer Erwerbskontext und eine intrinsische Motivation für das Deutsche erleichtern das Schreiben in der L2 Deutsch.
2. Schreiberfahrungen in der L1 erleichtern das Schreiben in der L2 Deutsch.
3. Eine positive Haltung gegenüber mündlicher Mehrsprachigkeit bewirkt eine ebenso affirmative Haltung gegenüber schriftlicher Mehrsprachigkeit.

Die ersten zwei Hypothesen bestätigen sich, insofern eindeutige Zusammenhänge zwischen den angeführten Faktoren (akademischer Erwerbskontext, intrinsische Motivation, L1-Schreiberfahrungen) und der Schreibpraxis in der L2 erkennbar werden. Die Überprüfung der dritten Hypothese gestaltet sich demgegenüber als schwieriger, da sich keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen mündlicher und schriftlicher Mehrsprachigkeit erkennen lassen. Während mündliche Mehrsprachigkeit meistens positiv konnotiert ist, sind sich die Studierenden bei der schriftlichen Mehrsprachigkeit insgesamt uneinig, welche konkreten Ressourcen sich hinter einer multilingualen Schreibpraxis verbergen. Folglich kann die Ressourcenwahrnehmung im mündlichen Bereich nicht einfach auf den schriftlichen Bereich übertragen werden. Die Vermutung liegt nahe, dass die Kontexte der Mündlichkeit und Schriftlichkeit als derart verschieden wahrgenommen werden, dass es zu einer Verschiebung der Sichtweise kommt. Mündliche Kontexte werden eher als spontan, informell und fluid empfunden, schriftliche Kontexte hingegen tendenziell als planvoll, formell und fixiert erfahren. Dies wirkt sich auf das akademische Schreibverhalten aus, das von diesen Kontextspezifika geformt wird.

Im Rahmen der zweiten Leitfrage werden für die Beschreibung der Schreibstrategien die Strategieinventare von Ortner (2000) und Lange (2012) als Referenzrahmen bestimmt. Lange stützt sich auf Ortners Schreibstrategien und adaptiert sie für eine mehrsprachige Umgebung. Markant im Bereich der multilingualen Strategien ist die prinzipielle Orientierung an der Zielsprache bei Marta, Noelia und Verónica. Ricardo wendet sich als Einziger bewusst seiner Erstsprache zu, da er seine Texte zuerst auf Spanisch verfasst und anschließend übersetzt. Entgegen früherer Ansichten bedeutet der Rekurs auf die L1 kein Hindernis, sondern vielmehr eine kognitive Entlastung für die schreibende Person (vgl. Uzawa 1996; Woodall 2002).

Die Erörterung der dritten Forschungsfrage ergibt eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den mehrsprachigen Schreibprodukten und den Erzählinhalten. Die Textprodukte fungieren somit als Anschauungsmaterial einer gelebten mehrsprachigen Schreibpraxis. In Anbetracht der letzten Forschungsfrage ergeben sich Faktoren für Schreibstrategien, die sowohl die Orientierung an der Zielsprache als

auch den Rekurs auf die Erstsprache bedingen. Während die Sprache des Wissenserwerbs oder der Thematik sowie die Annahme einer Zeitersparnis prinzipiell dazu führen, dass sich die Studierenden zur Zielsprache hinwenden, bewirken das akademische Textformat, das formelle Sprachregister sowie die bestehende Unsicherheit in der L2 einen Rekurs auf die L1.

4 Bewertung der Ergebnisse und Ausblick

Resümierend betrachtet können die Forschungsteilnehmenden trotz vereinzelter Anzeichen einer multilingualen Schreibpraxis keinen expliziten Nutzen aus ihrer Mehrsprachigkeit für den Schreibprozess ziehen. Gleichwohl gibt es einige Studien zum mehrsprachigen Schreiben, die das Selbstverständnis mehrsprachiger Lernender beleuchten und stets die Ressourcen der Mehrsprachigkeit für das Schreiben betonen (vgl. Canagarajah 2011; Pomerantz/Kearney 2012; Tullock/Fernández-Villanueva 2013). Hierbei sei auf die Problematik einer impliziten Ressourcenannahme in der Literatur hingewiesen, die nicht näher nach stichhaltigen Belegen für vermutete Ressourcen sucht. Das Datenmaterial legt nahe, dass sich die Studierenden in den gemeinsamen Gesprächen zum ersten Mal Gedanken über den Nutzen ihrer Mehrsprachigkeit im Schreibprozess gemacht haben, da sie sich noch nicht eindeutig hierzu positionieren können. Betrachtet man die Studienergebnisse, so werden auch einige Ursachen für diese Unentschiedenheit bzw. Unbewusstheit bezüglich der mehrsprachigen Schreibpraxis deutlich: Zum einen werden akademische Textsorten als sehr restriktiv und unflexibel wahrgenommen, da sie stets einsprachig verfasst werden. Zum anderen besteht ein Mangel an praktischen Erprobungsformaten. Viele Studien erheben zwar interessante Ressourcen, stellen aber keine überzeugenden Konzepte für die didaktische Vermittlung auf. Es bleibt daher ungewiss, inwiefern wissenschaftliche Texte als Medium für mehrsprachige Experimente fungieren können.

Schreibzentren könnten zukünftig praktische Konzepte wie Workshopformate entwerfen, um präzise Ressourcen einer schriftlichen Mehrsprachigkeit zu erheben und im gleichen Zuge das Ressourcenbewusstsein der Schreibenden zu stärken. Im Rahmen der Schreibberatung wäre es möglich, über die Praktikabilität des mehrsprachigen Schreibens mit den Ratsuchenden nachzudenken. In diesem Zusammenhang könnte es sehr aufschlussreich sein, Textprodukte verstärkt in die Reflexion miteinzubeziehen, da sich hier Prozesse des Sprachausbaus und der Sprachdynamik abzeichnen. Der Fokus auf Schreibprodukte ist kein Widerspruch zur heutigen Prozessorientierung der Schreibdidaktik, da keine Fehler oder Störfaktoren bei der Betrachtung der Textoberfläche herausgestellt werden sollen. Vielmehr sollten Ausprägungen einer gelebten schriftlichen Mehrsprachigkeit oder auch Mehrschriftigkeit begutachtet und über Formen des Sprach- bzw. Registerausbaus reflektiert werden. Hierbei wäre der Prozessbegriff zu überdenken, da nicht didaktische Prozesse, auf die sich die Schreibdidaktik im Rahmen der Prozessorientierung stützt, sondern explizit Sprachausbauprozesse gemeint sind (Maas 2010). Sprachausbau findet vor allem im formellen Register statt, in dem die Schriftlichkeit verankert ist. Anhand der Betrachtung von Textprodukten und dem Sprechen über diese können multilinguale Schreibstrategien bestätigt, ausdifferenziert oder individuell angepasst werden. Auf diese Weise ist es denkbar, dass sich mehrsprachige Schreibende der Potenziale von Mehrschriftigkeit bewusster werden, sich mit individuellen Strategieinventaren ausstatten und folglich den Sprach- bzw. Registerausbau vorantreiben.

Die interdisziplinäre Annäherung an den Forschungsgegenstand ist konstitutiv für das Projekt. Aus der Verbindung von Soziolinguistik und Schreibdidaktik lassen sich interessante Erkenntnisse gewinnen, die letztlich beiden Disziplinen zugutekommen. Für die Schreibdidaktik wäre zu überlegen, inwiefern eine Arbeit mit Sprachbiografien (in Ergänzung zu Schreibbiografien) und Schreibhaltungen sowie eine sprachwissenschaftlich basierte Beschäftigung mit Textprodukten integriert werden könnte.

Literatur

- Alagöz-Bakan, Özlem / Hansmeier, Judith / Krüsemann, Kerstin / Rennekamp-Kamalvand, Nooshin / Stark, Birte (in diesem Band): Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten. Ein einführender Überblick, 17–32
- Canagarajah, Suresh (2011): Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. In: *The Modern Language Journal* 95, 401–417
- Carson, Joan Eisterhold / Kuehn, Phyllis A. (1992): Evidence of Transfer and Loss in Developing Second Language Writers. In: *Language Learning* 42 (2), 157–179
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: Waxmann
- Lange, Ulrike (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar / Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang [Textproduktion und Medium; 13], 139–155
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien* (73), 21–150
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer [Reihe Germanistische Linguistik; 214]
- Pomerantz, Anne / Kearney, Erin (2012): Beyond 'write-talk-revise-(repeat)': Using narrative to understand one multilingual student's interactions around writing. In: *Journal of Second Language Writing* 21, 221–238
- Sasaki, Miyuki (2000): Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. In: *Journal of Second Language Writing* 9 (3), 259–291
- Stierwald, Mona (2015): *Akademische Schreibhaltungen und Schreibstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine ethnographische Annäherung an Narrationen lateinamerikanischer Studierender der Goethe-Universität*. Frankfurt a. d. O. [Schreiben im Zentrum. Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung; 6], <https://opus4.kobv.de/opus4-euv/frontdoor/index/index/docId/198>, (verifiziert: 22.03.2016)
- Tulloch, Brandon D. / Fernández-Villanueva, Marta (2013): The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona. In: *Research in the Teaching of English* 47 (4), 420–441
- Uzawa, Kozue (1996): Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2. In: *Journal of Second Language Writing* 5 (3), 271–294
- Woodall, Billy R. (2002): Language-Switching: Using the First Language While Writing in a Second Language. In: *Journal of Second Language Writing* 11, 7–28

HEDGING IN L2 ENGLISH ACADEMIC WRITING – AN ELEPHANT TO MASTER

Ann Jeanine Braband

Englisch ist eine *Lingua franca* der Wissenschaft. Die Akzeptanz einer wissenschaftlichen Arbeit in einer englischsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft hängt allerdings in großem Maße von der erwartungsgemäßen Verwendung von Hedges / Hedging (Heckenausdrücken) zur rhetorischen Wiedergabe von Sicherheit, Wahrscheinlichkeit und persönlicher Einstellung ab. Hedging, ein pragmalinguistisches und soziopragmatisches Phänomen, ist in seinen Formen und Funktionen jedoch typischerweise opak, kontext-, textgenre-, disziplin- und nicht zuletzt sprachabhängig. So können besonders in der L2 Englisch verfasste Arbeiten vermeintlich unerklärliche Ablehnung erfahren. Dieser Artikel zeigt auf, wie bestimmte Herausforderungen L2-sprachiger Schreibender des Englischen auf Hedging zurückgeführt und durch entsprechende Kenntnisse gelöst werden können. Auch zeigen ausgewählte Ergebnisse einer Fragebogenstudie, wie Beratende und Lehrende für English academic writing an deutschen Hochschulen Hedging wahrnehmen und thematisieren. Allgemein scheint hier den Formen und Funktionen von Hedging eine gewisse Aufmerksamkeit entgegengebracht zu werden, allerdings bestehen Unterschiede, und es gibt Lücken.

1 Introduction

English has been posited as a dominant *lingua franca* of the scientific community (Canagarajah 2007), with the research article acting as both a gatekeeper and a main means of communication (Hyland 1998). Similarly, at the university level in Germany, a student's English term paper can be seen as proof of their English language ability, as well as of their academic skills. Hedging, or the careful representation of uncertainty, probability, and attitude, has been identified as a key to an audience's acceptance of a researcher's work (Hyland 1998). However, referencing the allegory of the three blind men asked to describe an elephant, hedging can be described as obscure and indefinable. Unexpected forms of hedging can lead novice L2 researchers to suffer rejection in English-dominated scientific contexts (Duszak 1997) from their lecturers and professors. Given the importance of this concept to L2 writers, writing consultants should be sensitive to this concern.

This article will identify some common student issues attributable to hedging and provide theoretical background information on the use and functions of hedging in English academic writing. It also offers selected results from a Master's project, exploring how English academic writing instructors and consultants at German institutions of higher education perceive and treat hedging. The article argues that hedging forms an integral, yet often covert, part of English academic writing and that, despite a general awareness and coverage of the subject, differences in the perception and representation of hedging exist.

2 Common L2 Student Writers' Challenges

As a writing tutor for English academic writing at the Osnabrück University Schreibwerkstatt¹, Germany, I can identify four challenges that students especially struggle with when writing in English for their scientific discourse communities, the university context. These challenges can come in the form of advice from or the expectations of their lecturers and supervisors. However, this advice, although seemingly straightforward, yet in fact rather unspecific and even paradox, may leave novice L2 writers in particular none the wiser. One of these apparent paradoxes is the request for students to express their individual interpretation of the data at hand, while at the same time being asked to retain a formal, impersonal tone and not express their personal opinion at all. Urging them to be (more) cautious while also discouraging them from “beating about the bush” seemingly places the inexperienced writer between another Scylla and Charybdis. Yet, as contradictory as they may seem, I posit that these challenges can be attributed to hedging, a single linguistic phenomenon and skill. This knowledge could help empower learning writers of L2 academic English to present their research and address their audience appropriately and, ultimately, more successfully.

3 Hedging in English Academic Writing – Functions, Forms, Language Dependency

Hedging has been identified as a key rhetorical factor in successful English academic writing (Hyland 1998). The linguistic literature (e.g. Meyer 1997, Nikula 1997, Ventola 1997, Hyland 1998) commonly identifies hedges in academic writing to

- Express the truth value of the proposition made, i.e. reflect degrees of certainty and probability
- Reflect the writer's personal commitment to the proposition made (both own and others')
- Provide for the audience's expectation of interpersonal engagement
- Show deference to the community's discourse conventions
- Show deference to scientific objectivity
- Show deference to scientific accuracy.

Identifying hedging as a politeness-strategy in the strict Brown-Levinsonian sense has come under criticism (Hyland 1998, Kreutz/Harres 1997). Hedging in academic writing thus becomes an intricate and mostly covert interplay of subjectivity and objectivity, certainty and uncertainty, the reader, the community, and the writer, encoded meaning, and the construction and representation of knowledge (Ventola 1997, Hyland 2006). The hedging function of a linguistic form has also been identified as largely dependent upon the linguistic, interpersonal, and topical context it is to occur in (e.g. Markkanen/Schröder 1997, Nikula 1997), hence it is “not easy to delimit a class of hedging expressions” (Meyer 1997).

¹ The author would like to thank the Osnabrueck University Schreibwerkstatt for the support provided.

Even so, hedging function is recognized in a choice of linguistic expressions used by academic writers to aptly relate their research. While modal verbs are widely perceived of as prototypical hedges and are often found in a hedging capacity, they do not always serve as hedges. Nor can every modal function as one. Can, for example, has either a hedging function, expressing epistemic modality, levels of probability and certainty, or a root meaning, expressing deontic and causal modality, ability (Hyland 1998). Modal adjectives, modal adverbs, modal nouns and, most commonly (Hyland 1998), lexical verbs (e. g. to show, to seem, to believe) also convey degrees of certainty and probability, personal commitment, and interpersonal engagement, as well as deference. With the same aim, academic writers of English also employ “discourse-based strategies” (Hyland 1998), referencing experimental limitations, limitations of the model, theory or methodology used, or limited knowledge. Hedges also tend to occur in clusters (Meyer 1997). The distribution of hedges generally varies across the parts of an academic paper, with discussion sections often the richest in hedging. Notably, the forms, functions, and use of hedges also differ between academic fields, discourse cultures, and languages (Meyer 1997, Ventola 1997, Duszak 1997).

Hedges in academic writing are thus multifaceted, strategically pragmalinguistic (Meyer 1997) means to express different degrees of certainty, probability, and writers’ commitment, simultaneously serving the academic community’s (communicative) conventions and expectations. Despite its vital role, and as is typical of pragmalinguistic phenomena, however, the functions and purposes of hedging remain mostly covert (Meyer 1997). Although English academic writing conventions require writers to hedge, it is a writer’s individual rhetoric choice and responsibility to select the linguistic means that most aptly represent their data and findings.

4 English Academic Hedging and the L2 Writer

Due to its very nature, the apt and adept use of hedges as an indispensable rhetoric tool in English academic writing notoriously evades easy appropriation and must be learnt by both L1 and L2 writers of the language alike (Ventola 1997). Still, L2 writers have been found to generally not attain the same level of hedging competency in their English academic writing as their native speaker counterparts. As studies show, differences can diminish as an L2 writer’s language abilities evolve, but are nonetheless likely to persist through to otherwise very high levels of English language proficiency (Hyland 1998, 2006). L2 writers’ hedging in English academic writing tends to show distinctive patterns. Typically, the choice of hedges and their distribution differ from how L2 writers of English would hedge in their L1, as well as from the hedging typically found in L1 English writing. L2 writers of English tend to employ fewer hedges than L1 writers of English would in the same field and section of a paper. Also common are differences in the variety and use of modal verbs and adverbs, personal and impersonal forms, or hedging clusters (Nikula 1997, Ventola 1997, Vassileva 1997, Hyland 1998). Hyland (1998) identified the reasons for this variation as linguistic, cultural, and pedagogical in nature. The latter especially gains in importance when one bears in mind that L2 pragmatic rules are “a difficult thing to master” (Nikula 1997), and that novice L2 researchers not displaying the expected form may find themselves in a disadvantageous position in an English-dominated scientific community. Because of the covert functions of hedging, deviant hedging is easily attributed to writers’ inadequate research skills, an impudent or self-conscious personality, rather than to their linguistic (L2) competencies (Markkanen/Schröder 1997, Ventola 1996)

and unwittingly inappropriate linguistic choices. These writers' scientific work may thus run the risk of rejection, especially by L1 English audiences (e.g. Duszak 1997, Mauranen 1996, Nikula 1997, Hyland 1998).

5 Study: Writing Instructors' / Consultants' Perception and Coverage of English Academic Hedging

Explicit language instruction and awareness have been identified as crucial resources in L2 learners' and writers' uptake of pragmatic language competencies, such as hedging (Nikula 1997). As part of my MA project, a questionnaire aims to explore the perception and coverage of hedging by consultants and instructors for English academic writing at German institutions of higher education. The first part of the two-part-questionnaire was based on Ventola (1997), parts of the second on Hyland (1998). Two thirds of the 21 respondents were from universities. One-on-one consultations were among the most common types of writing support provided. Nearly one third of the participants was very experienced and had taught academic English for more than ten years, while another third had worked in the field for four to six years. The group was comprised of eleven L1 speakers of English and ten respondents whose L1 was not English. All catered to BA-level students, while a minority also worked with more academically advanced clients. Most clients' L1 was German and the entry level of English language proficiency was generally CEFR B2-C1.

Of particular interest within the scope of this article is the participants' personal perception of the nine characteristics and functions of English academic hedging commonly discussed in the linguistic literature and listed above. Four results are especially remarkable in light of the crucial role hedging plays in English academic writing, its cultural and linguistic dependency, as well as the writing consultants' /instructors' clientele's situation. While three quarters of the participants agreed that hedging was a convention requiring mandatory observance, agreement rates for most other characteristics were slightly less than 50%. Also, and rather unexpectedly for an SLA teaching context, slightly more than half of the participants did not acknowledge that hedging in English scientific writing differed from hedging in other languages. Nine participants also believed that hedging is a politeness-strategy, a notion strongly debated in the literature (e.g. Hyland 1998). Five participants deemed hedges unnecessary and best avoided altogether.

All respondents indicated having given some form of instruction in hedging in their classes, workshops or consultations, or provided feedback on their students' written use of it. Most combined the two approaches. In-depth teaching of hedging was rare. Only three participants provided this high level of coverage, detailed information on the role and purpose of hedges, a wide choice of expressions, examples and exercises. However, this extensive level of coverage in fact often lacked in breadth and comprehensiveness with respect to the various functions and characteristics of hedging. Curiously, in-depth teachers even considered hedging in English academic writing unnecessary.

6 Conclusion

While some obstacles that L2 student writers of academic English may face in and with their writing seem hard to overcome, this article showed how they could be

attributed to a lack of knowledge of hedging, i.e. a rhetorical, sociopragmatic and pragmalinguistic skill, and how this approach in turn could make these obstacles more apprehensible and surmountable. Despite its many-sidedness and obscure nature, English academic hedging can be taught and mastered (Hyland 1998, 2005). Given sufficient instruction, hedging may not only cease to be a stumbling block for budding L2 academic writers, but can indeed become a valuable resource and, ultimately, improve the success of an L2 academic writer's work in an English-dominated scientific community. Particularly in light of the gaps and differences in the perception and coverage of English academic hedging this article identified, English academic writing consultants/instructors and student L2 writers of English alike would benefit from a heightened and deepened awareness of the vital role hedging plays in English academic writing, its manifold forms and functions.

References

- Canagarajah, Suresh (2007): *Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition*. In: *The Modern Language Journal* (91), 923–939; DOI: 10.1111/j.1540–4781.2007.00678.x
- Duszak, Anna (1997): Introduction. In: Duszak, Anna (Ed.): *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1–8
- Hyland, Ken (1998): *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins
- Hyland, Ken (2005): *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London / New York: Continuum
- Hyland, Ken (2006): *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge
- Kreutz, Heinz / Harres, Annette (1997): Some Observations on the Distribution and Function of Hedging in German and English Academic Writing. In: Duszak, Anna (Ed.): *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 180–202
- Markkanen, Raija / Schröder, Hartmut (1997): Hedging: A Challenge for Pragmatics and Discourse Analysis. In: Markkanen, Raija / Schröder, Hartmut (Eds.): *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin / New York: De Gruyter, 3–18
- Mauranen, Anna (1996): Discourse Competence – Evidence from Thematic Development in Native and Non-Native Texts. In: Ventola, Eija / Mauranen, Anna (Eds.): *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 195–230
- Meyer, Paul (1997): Hedging Strategies in Written Academic Discourse: Strengthening the Argument by Weakening the Claim. In: Markkanen, Raija / Schröder, Hartmut (Eds.): *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin / New York: De Gruyter, 21–41
- Nikula, Tarja (1997): Interlanguage View on Hedging. In: Markkanen, Raija / Schröder, Hartmut (Eds.): *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*. Berlin / New York: De Gruyter, 188–207
- Vassileva, Irena (1997): Hedging in English and Bulgarian Academic Writing. In: Duszak, Anna (Ed.): *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 203–222
- Ventola, Eija. (1997): Modalization: Probability – an Exploration into its Role in Academic Writing. In: Duszak, Anna (Ed.): *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 157–180
- Ventola, Eija (1996): Packing and Unpacking of Information in Academic Texts. In: Ventola, Eija / Mauranen, Anna (Eds.): *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 153–195

STILFRAGEN IN DER SCHREIBBERATUNGSPRAXIS

Der Nutzen eines mehrsprachigen Vergleichs

Kevin Bien, Parvin Djahani, Marco Linguri

This article aims at promoting the perception of knowledge about stylistic norms in different languages as a resource for the development of individual and contextually adequate writing style in another language or even scientific field. We gathered information from other articles that analyze the norm of only one specific academic language or include the comparison of aspects in two academic languages and collated it in the form of a tabular illustration. We argue that by using this table when speaking with tutees, it is possible to raise awareness and sensitivity for different stylistic parameters, e. g. the presence or absence of them in the specific norm that tutees are required to adhere to in their writing assignments. We also share some of our experiences using this table with regard to German academic writing in our writing center work.

Wenn man sich intensiver mit dem Thema Stil in wissenschaftlichen Texten auseinandersetzt, stößt man schnell auf einander widersprechende ‚Regeln‘ bzw. Vorstellungen: Einerseits wird Stil als etwas Individuelles und Persönliches verstanden, das sich erst nach Jahren der Schreibpraxis langsam herausbildet (vgl. die Vorstellung von ‚voice‘; Elbow 2007). Andererseits herrschen in den verschiedenen Fächern oder Diskursgemeinschaften jeweils spezifische und durchaus unterschiedliche Vorstellungen davon, was als ‚guter‘ (und ‚schlechter‘) Stil gilt. Hinzu kommt, dass diese unterschiedlichen fachlichen Vorstellungen auch noch von der jeweiligen Wissenschaftskultur geprägt sind: Englische Fachbeiträge ‚klingen‘ und argumentieren anders als französische, deutsche oder japanische.

Studierende bewegen sich mit ihrem Schreiben innerhalb dieser Spannungsfelder. Es ist daher nachvollziehbar, dass es ihnen gerade zu Beginn ihres Studiums oft schwerfällt, die (meist impliziten) Regeln und Vorstellungen von ‚gutem‘ Stil zu durchschauen und zu reproduzieren. Selten oder gar nicht wird in Seminaren oder Sprechstunden konkret über den Aspekt Stil gesprochen. Meist erhalten Schreibende nur die (negative) Rückmeldung, ihr Schreibstil sei „nicht wissenschaftlich“ oder unpassend.

Ähnlich verhält es sich mit der Frage, was konkret unter dem Oberbegriff ‚Stil‘ zu verstehen ist, denn diese wird je nach Kontext unterschiedlich beantwortet. Auch Schreibratgeber, die man zu diesem Thema konsultieren kann, sind sich in dessen Definition sehr uneinig. Sie stellen dabei als Rezepte lesbare Stilregeln auf, „deren Befolgung einen guten Stil und deren Nichtbefolgung einen schlechten Stil garantieren.“ (Püschel 1991, S.56 ff.). Ein solch präskriptives Vorgehen ist nur bedingt zutreffend, zum einen aufgrund der fächerspezifischen Vorgaben und zum anderen, da es die Individualität der Schreibenden einschränkt.

Dem zugrunde liegt die Definition von gutem Stil als einem der Norm entsprechenden Sprachgebrauch (Eroms 2008, S.13). Für unsere Arbeit im Schreibzentrum beschränken wir uns daher bei der Definition von Stil auf die Frage nach gelungener Kommunikation. So könnte man ‚guten Stil‘ dahingehend definieren, dass er eine der jeweiligen Wissenschaftssprache angemessene Wortwahl und damit ein individuelles Kommunikationsziel unterstützt.

Der nachfolgende Beitrag erörtert vor diesem Hintergrund, wie man in der Schreibberatungspraxis unterschiedliche Vorstellungen vom guten akademischen Stil nutzbar machen kann. Wir möchten zeigen, dass die Suche nach dem situativ angemessenen Stil durch einen mehrsprachigen Ansatz erleichtert werden kann. Die Idee ist es, den Ratsuchenden in einem ersten Schritt verschiedene Stilmerkmale in diversen Wissenschaftssprachen aufzuzeigen, um so Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herauszuarbeiten, und in einem zweiten Schritt die Sensibilisierung für den persönlichen Bedarf anzuregen.

Hierfür stellen wir zunächst einige Stilmerkmale vor, die in Ratgebern für das Deutsche empfohlen werden. Daraufhin erläutern wir exemplarisch Auszüge aus einer von uns entwickelten Tabelle, die verschiedene Stilmerkmale in unterschiedlichen Sprachen visualisiert. Abschließend berichten wir davon, wie wir diese Tabelle bereits erfolgreich in der Schreibzentrumspraxis eingesetzt haben.

Je nach Sprache, Land, Disziplin, Diskursgemeinschaft oder sogar Adressatin bzw. Adressat kann die Vorstellung von gutem Stil sehr verschieden sein. Der Unterschied liegt dabei jeweils in der Verwendung einzelner Stilmerkmale und zeigt sich in erster Linie durch deren An- und Abwesenheit. Als Parameter lassen sich dabei einerseits der Grad, zu dem ein Stilmerkmal einem Kommunikationsmittel dienlich ist (Markanz), und andererseits die Häufigkeit, mit der es auftritt (Frequenz), identifizieren (Klotz 1991, S. 39).

Im Folgenden stellen wir einige solcher Anforderungen im deutschsprachigen Raum exemplarisch vor, um deren Heterogenität aufzuzeigen. Wir möchten betonen, dass es sich beim folgenden Abschnitt daher nicht um eine Art Leitfaden handelt, sondern mehrere Elemente aus zwei exemplarisch ausgewählten Stilratgebern veranschaulicht werden. Dabei zeigt sich vor allem die Unterschiedlichkeit von Hinweisen, die nur im jeweiligen Kontext adäquat sind. Die beiden Stilratgeber jedoch präsentieren diese Hinweise ohne einen Kontext. Diese Lücke möchten wir füllen, indem wir den Fokus auf den Sprachvergleich setzen.

Schreibratgeber wie „Stil und Stilistik. Eine Einführung“ (2008) von Hans-Werner Eroms weisen für die deutsche Sprache auf den folgenden Trend hin: „Kürze gilt als anzustrebende stilistische Kategorie.“ (Eroms 2008, S. 212). Gleichzeitig würden Nominalphrasen aber an Umfang zunehmen, um so die Komplexität auf einem anderen Wege zu versprachlichen. Eroms (2008, S. 212) empfiehlt diesbezüglich, ruhig häufiger auf Verbalkonstruktionen zurückzugreifen, um dieser stilistischen Diskrepanz entgegenzuwirken. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass es in der Wissenschaftssprache überwiegend um die Verbreitung von Erkenntnissen geht, während in der Alltagssprache Emotion und Ästhetik eine größere Rolle spielen (Gruber/Huemer/Rheindorf 2009, S. 119). Das Pronomen *ich* wird in der deutschen Wissenschaftssprache allgemein eher als ungebräuchlich angesehen und in der Regel nur zum Zweck von Erfahrungsberichten gebraucht. Ebenso ist das Pronomen *wir* prinzipiell zu vermeiden. Hierbei wird kein Unterschied gemacht, ob dieses Pronomen etwa als inkludierendes Element für Lesende verwendet wird, auf eine spezifischeingegrenzte Gruppe Bezug nimmt oder implizit auf eine Wissenschaftsgruppe verweist etc. (Gruber/Huemer/Rheindorf 2009, S. 69 f.). Mit der Verwendung des Pronomens *man* sollte ebenfalls behutsam umgegangen werden, da es die Perspektive der Aussage zu einem gewissen Grad unkenntlich macht (Gruber/Huemer/Rheindorf 2009, S. 72).

Darüber hinaus gelten überspitzte bzw. emphatische Wertungen, die z. B. durch Adjektive wie *wunderbar*, *miserabel* etc. im Text markiert werden können, in der deutschen Wissenschaftssprache als unüblich. Dasselbe gilt für die Anhäufung

rhetorischer Fragen sowie für das Setzen von Ausrufezeichen am Ende eines Satzes, um die Aussage zu verstärken. Auch alltagssprachliche Ausdrücke wie *natürlich*, *ja*, *gerade* etc. sollten in wissenschaftlichen Texten gemieden werden, da sie durch ihre Selbstverständlichkeit unscharf, wertend oder emphatisch erscheinen können. Begriffe wie *vielleicht*, *wahrscheinlich*, *offenbar* seien ebenfalls behutsam zu verwenden, da sie zum Teil spekulativ oder polemisch wirken könnten (Gruber / Huemer / Rheindorf 2009, S. 75–78).

Zudem fänden Nomina in deutschen akademischen Texten sehr oft Verwendung, da sie u. a. durch voran- bzw. nachgestellte Attribute unbegrenzt erweiterbar seien. Sie enthalten zahlreiche Informationen und können insbesondere für Begriffsdefinitionen sowie Ereignisbeschreibungen eingesetzt werden (Gruber / Huemer / Rheindorf 2009, S. 78). Bei komplexen Nominalgruppen besteht Gruber, Huemer und Rheindorf zufolge einerseits die Gefahr, zu lange und unverständliche Sätze zu bilden. Andererseits könne dennoch oft erst durch Nominalisierung die Bildung und Beschreibung abstrakter Begriffe ermöglicht werden (Gruber / Huemer / Rheindorf 2009, S. 79 f.).

Das Passiv schließlich entpersonalisiere und objektiviere die Aussage in einem Text. Man kann so als Autorin oder Autor des eigenen Textes verdeckt bleiben und eine neutralere Darstellung erzeugen. Das Passiv könne außerdem zur Hervorhebung von Ereignissen dienen, was sich letztlich am deutlichsten auf syntaktischer Ebene zeige (Gruber / Huemer / Rheindorf 2009, S. 81–84).

Gruber, Huemer und Rheindorf nennen hinsichtlich des akademischen Sprachgebrauchs die folgenden (Stil-)Konventionen, die auch bezogen auf die deutsche Wissenschaftssprache als charakteristisch gelten (Gruber / Huemer / Rheindorf 2009, S. 67):

- Verwendung bestimmter Textsorten und, damit verbunden, spezifischer Textstrukturen
- exakter Umgang mit Quellen
- schlüssige Argumentationsketten und begriffliche Genauigkeit
- überdurchschnittliche Satzlänge und hohe Komplexität des Satzbaus
- häufige Verwendung von fachsprachlichen Termini
- seltene Verwendung des Pronomens *ich*
- keine direkte Anrede der Lesenden
- exakte Differenzierung zwischen Vermutungen und belegbaren Fakten
- häufige Verwendung von Nomina (Hauptwörtern) sowie von Passivkonstruktionen

Wie wertet man nun die Erkenntnisse, die man aus solchen Stilratgebern gewinnen kann? Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass Stilratgeber durchaus ihre Berechtigung haben. Sie helfen dabei, einen ersten Überblick über Stilmerkmale zu bekommen, und nennen viele Kriterien für gute wissenschaftliche Praxis – wie die Verwendung von exakten Termini und die Nachvollziehbarkeit von Quellen. Aspekte wie die Verwendung des Pronomens *ich* sind aber kritischer zu betrachten. Hierbei zeigt sich, dass ein Blick in Stilratgeber allein nicht genügt, um die Anforderungen zu bewältigen, mit denen sich Studierende beim Schreiben von Hausarbeiten konfrontiert sehen. Vielmehr muss das gewonnene Wissen aus den Ratgebern abstrahiert und individualisiert werden. Dafür möchten wir mit unserem sprachvergleichenden Ansatz eine Hilfestellung geben.

Analog zu den Stilmerkmalen in deutschen Wissenschaftssprachen zeigt der untenstehende Auszug aus der von uns erstellten Tabelle dazu Besonderheiten in anderen akademischen Schriftsprachen. Die aufgeführten Merkmale sind exemplarisch

und wurden von uns mithilfe mehrerer sprachvergleichender Artikel und Sprachlexika zusammengetragen. Sie dienen der Veranschaulichung von Unterschieden sowie Gemeinsamkeiten, die man bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Stil beobachten kann. Eine Vollversion der Tabelle kann auf der Website des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt am Main (<http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/43403430/Schreibzentrum>) eingesehen werden.

Genutzt werden soll die Zusammenstellung, um in Beratungen mit Studierenden ins Gespräch zu kommen und sie dazu zu sensibilisieren, wie unterschiedlich manche Stilmerkmale im Vergleich zu anderen Wissenschaftssprachen umgesetzt werden. In diesem Sinne haben wir vier Kategorien entwickelt, die dabei helfen sollen: *die Kommunikation mit dem Leser oder der Leserin, sprachliche (morphosyntaktische) Konstruktionen, Zeitformen/Pronomina sowie der Umgang mit Forschungsmaterial/Struktur der Arbeiten*.

Die Frage nach adressatengerechtem Schreiben ist eine zentrale für die Textdarstellung, da das Bewusstsein dafür oftmals bei unerfahrenen Schreibenden noch nicht so ausgeprägt ist. Unter sprachliche Konstruktionen fallen unter anderem die Wortwahl und die Syntax – der Hauptbestandteil von Stil. Die Frage nach Zeitformen und Pronomina ist deshalb so interessant, weil hier eine große Diversität in den Wissenschaftssprachen herrscht. Die Struktur der Arbeit schließlich ist ein zentrales Kriterium für gute wissenschaftliche Praxis.

Kategorie	Sprache	Stilmerkmal	Beispiel	Quelle
Kommunikation mit Leserinnen und Lesern	Englisch	Viele lesersteuernde Elemente	–	(Clyne 1981 in Kotthoff 2001, S. 324f.)
	Spanisch	Gemeinsame Erfahrungen hervorheben	–	(Eggelte 2001, S. 159)
	Finnisch	Nicht personenorientiert, so weit wie möglich sachorientiert	–	(Piitulainen 2001, S. 201)
	Portugiesisch	Strikte Vermeidung von Redundanzen	P: Pretendem evitar qualquer equivocidade. Übersetzung: Sie [die Wissenschaftler/-innen] geben vor, jede Missverständlichkeit zu umgehen .	(Verdelho 1994, S. 347)
Sprachliche (morphosyntaktische) Konstruktionen	Italienisch	Passivform sehr frequent	I: Lo stile accademico pone l'accento sulle azioni più che sui soggetti agenti [...] Invece di scrivere ‚X dice che...‘, scrivere ‚È stato dimostrato da...‘ Übersetzung: Der akademische Stil hebt Aktionen mehr hervor als handelnde Subjekte. Statt ‚X sagt, dass...‘ sollte man ‚ Es wurde von X gezeigt,... ‘ schreiben.	(Pizzorno 2015a, S. 12)

Kategorie	Sprache	Stilmerkmal	Beispiel	Quelle
Zeitformen/ Pronomina	Spanisch (Castellano)	Stetige Wechsel von Zeitformen auf engem Raum	S: El caso del joven Ortega, cuando se incorporaba [Imperfekt] a las letras hispánicas, es [Präsens] finisecular ... Übersetzung: Der Fall des jungen Ortega, als er sich der spanischen Literatur zuwandte, bedeutet das Ende des Jahrhunderts ...	(Eggelte 2001, S.159)
	Französisch	Präsens als dominierende Zeitform	F: Le présent représente quelque 70% de l'ensemble des temps utilisés dans le discours scientifique. Übersetzung: Das Präsens macht etwa 70% aller verwendeten Zeiten im wissenschaftlichen Diskurs aus.	(Cislaru/ Claudel/Vlad 2009, S.110)
	Rumänisch	Konsequente Verwendung der 1. Person Plural	–	(Bellmann 2015)
Umgang mit Forschungs- material/ Struktur der Arbeiten	Rumänisch	Hohe Transparenz des zu leistenden Texts	R: În vederea introducerii conceptului general de [X] avem nevoie de unele preliminarii ... Übersetzung: Im Hinblick auf die Einführung des allgemeinen Konzepts von X müssen wir einige Einschränkungen voranstellen.	(Schweickard 1989, S.221)
	Italienisch	Alle wissenschaftli- chen Texte haben ein Abstract	–	(Pizzorno 2015b: 6)

Tabelle 1: Stilmerkmale in Wissenschaftssprachen

Dieser Tabellenauszug visualisiert, wie unterschiedlich Stil in verschiedenen sprachlichen Kontexten sein kann. Beispielsweise gibt es verschiedene Auffassungen darüber, wie stark die Lesenden angesprochen werden sollen. Während im Finnischen sehr sachorientiert geschrieben wird und im Rumänischen stattdessen Lesende explizit angesprochen werden, nimmt das Deutsche hier überwiegend eine Zwischenposition ein. Bei den sprachlichen Konstruktionen wiederum zeigen sich die größten Unterschiede zwischen dem Französischen und dem Rumänischen. Das Französische nutzt viele Vergleiche und nimmt große Rücksicht auf die Rhetorik, während im Rumänischen eine nüchternere Sprache präferiert wird. Bei den Verbformen fällt vor allem das Spanische auf, bei dem sich mehrere Zeiten auf engstem Raum abwechseln können. Auch wenn die aufgezählten Besonderheiten keine allgemeingültigen Aussagen über akademischen Stil in den jeweiligen Sprachen zulassen, so fällt doch die große Bandbreite an unterschiedlichen Stilmerkmalen auf. Vor allem

für die unterschiedlichen Ausprägungen der verschiedenen Stilmerkmale sollen Ratsuchende sensibilisiert werden.

Wie oben ausgeführt, soll der Blick auf das Kommunikationsziel geschärft, und so auch die Reflexion für die eigene Wissenschaftssprache angeregt werden. Nach unseren bisherigen Erfahrungen scheint in der konkreten Beratungssituation eine Mischung von theoretischer und praktischer Herangehensweise den größten Nutzen zu bringen. Also die Tabelle zum einen als Informationsquelle zu präsentieren und zum anderen beispielhaft an konkreten Merkmalen zu arbeiten.

Wir haben diese Tabelle bereits in einem Tutorium zum wissenschaftlichen Schreiben eingesetzt. Hier wurde den Studierenden anhand der Tabelle aufgezeigt, welche Stilmerkmale vorhanden sein können. Zuvor gab es ein kurzes Brainstorming, was sie unter ‚gutem Stil‘ verstehen. Abschließend wurde im Plenum diskutiert, welche Stilmerkmale für welche Fächer besonders geeignet sind. So reflektierten die Studierenden, wie in Bezug auf ihr Fach ‚guter‘ bzw. adäquater Stil aussehen kann. Sie haben uns zurückgemeldet, dass sie sich nun besser darauf vorbereitet fühlen, welche Stilmerkmale von ihren Dozierenden verlangt werden könnten.

Wir folgern daraus, dass es möglich ist, Studierende für Stilmerkmale zu sensibilisieren, indem man sie mit Konventionen aus anderen Sprachen und Ländern bekannt macht. Sie können dann auf die An- oder Abwesenheit von Stilmerkmalen in Fachtexten achten oder ihre Dozierenden gezielt danach fragen. So verfügen sie über wertvolle Anhaltspunkte, anhand derer sie ihren persönlichen Stil weiterentwickeln und die Konventionen der eigenen Wissenschaftskultur reflektieren können.

Literatur

Bellmann, Sophia (2015): Schriftliche Befragung von Sophia Bellmann an der Universitatea Pedagogică de Stat, Chişinău, Moldova am 02.09.2015 durch Marco Linguri

Cislaru, Georgeta / Claudel, Chantal / Vlad, Monica (2009): *L'écrit universitaire en pratique*. Brüssel: De Boeck

Eggelte, Brigitte (2001): Grammatische Stilcharakteristiken in spanischen Textsorten. In: Jakobs, Eva-Maria / Rothkegel, Anneli (Hrsg.): *Perspektiven auf Stil*. Tübingen: Niemeyer, 157–164

Elbow, Peter (2007): „Voice in Writing Again: Embracing Contraries“. In: *College English* 70.2, [English Department Faculty Publication Series. Paper 7], 168–188, http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=eng_faculty_pubs (verifiziert: 03.04.2016)

Eroms, Hans-Werner (2008): *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt [Grundlagen der Germanistik; 45]

Gruber, Helmut / Huemer, Birgit / Rheindorf, Markus (2009): *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Wien: UTB Verlag [Schlüsselkompetenzen; 3]

Klotz, Peter (1991): Syntaktische und textuelle Perspektiven zu Stil und zu Textsorte. In: Neuland, Eva / Bleckwenn, Helga (Hrsg.): *Stil – Stilistik – Stilisierung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 39–54

Kotthoff, Helga (2001): Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden. In: Jakobs, Eva-Maria / Rothkegel, Anneli (Hrsg.): *Perspektiven auf Stil*. Tübingen: Niemeyer, 321–349

Piitulainen, Marja-Leena (2001): Interpersonalität und Textsortenstile. Kontrastive Aspekte (Deutsch-Finnisch). In: Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.): *Perspektiven auf Stil*. Tübingen: Niemeyer, 187–204

Pizzorno, Maria Chiara (2015a): *Scrivere un saggio: affrontare un esame scritto*. Seminarfolien vom 26.06.2015, Università Della Valle D'Aosta, Progetto "Counseling"

Pizzorno, Maria Chiara (2015b): *Schedare un articolo: Propedeutico per una tesi bibliografica*. Seminarfolien vom 29.06.2015, Università Della Valle D'Aosta, Progetto "Counseling"

Püschel, Ulrich (1991): Praktische Stilistiken. Ratgeber für gutes Deutsch? In: Neuland, Eva/Bleckwenn, Helga (Hrsg.): Stil – Stilistik – Stilisierung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 55–67

Schweickard, Wolfgang (1989): Rumänisch: Fachsprachen. In: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): Lexikon der Romanischen Linguistik (Bd. III). Tübingen: Niemeyer, 216–225

Verdelho, Telmo (1994): Portugiesisch: Fachsprachen. In: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hrsg.): Lexikon der Romanischen Linguistik (Bd. VI, 2). Tübingen: Niemeyer, 339–355

TEIL 2 – SPRACHE ALS WERKZEUG DES SPRECHENS IN DER BERATUNG



TEXTKOMMENTIERUNG UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER NICHT-DIREKTIVITÄT

Özlem Alagöz-Bakan

Written feedback from peer tutors commenting on student essays is a key instrument in a nondirective writing counseling environment, as it enables students to understand the causes of errors and develop solutions on their own. The nondirective principle is one of the most essential principles of writing counseling. But how should text comments ideally look to explain mistakes without interfering with the individual writing process or simply giving away improvements of writers and texts?

Text comments from the KoLaS text corpus have been evaluated in the workshop on the PTK15 run at the University of Hamburg to create a category system for various types of comments regarding form, purpose, modus, and tone, which were then compared to lists of criteria from recent publications. Compared to lower level concerns (spelling or grammar mistakes), it proved more difficult for peer tutors to maintain a nondirective stance when structural problems of a higher order were at stake.

1 Einleitung¹

In der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg arbeiten Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren intensiv an Texten von ratsuchenden Studentinnen und Studenten, wobei eines der Hauptprinzipien der Schreibberatung die Nicht-Direktivität darstellt, d.h. die Ratsuchenden werden durch Rückmeldung zur Reflexion des Schreibprozesses und Mobilisierung eigener sprachlicher Ressourcen motiviert.

Den Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren stellen sich dabei häufig folgende Fragen: Wie gebe ich Textfeedback, ohne in individuelle (Schreib-)Entscheidungen einzugreifen? Wie gehe ich mit grammatikalischen Fragen um, ohne ins Korrigieren zu verfallen? Hierbei zeigt sich ein Grenzbereich zwischen dem Ideal des nicht-direktiven Beratens einerseits und der häufigen Notwendigkeit eines direkten Eingreifens in den Text andererseits.

Der Workshop „Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität“ auf der 8. Peer-Tutor*innen-Konferenz (PTK), der gemeinsam mit den Hamburger Kolleginnen Judith Hansmeier, Kerstin Krüsemann und Nooshin Rennekamp-Kamalvand geplant und durchgeführt wurde, hatte sich die Aufgabe gestellt, anhand von kommentierten Beispieltexten das Textkommentierungsverhalten von Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren unter dem Aspekt der Nicht-Direktivität zu untersuchen,

1 Ich danke Dagmar Knorr, Wilfried Koch, Kerstin Maupaté-Steiger und meinen Kolleginnen aus der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit für die Motivation und Unterstützung beim Verfassen dieses Artikels.

und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Frage, wie diese Randkommentare im Sinne einer nicht-direktiven Schreibberatung gestaltet werden können.²

Der vorliegende Artikel stellt die Ergebnisse des Workshops auf der PTK15 vor und erörtert diese anschließend unter Einbeziehung neuer Veröffentlichungen zur Textkommentierung.

2 Zur Klärung einiger Grundbegriffe aus der Schreibberatung

Die Begriffe ‚Peer‘, ‚Nicht-Direktivität‘ und ‚Textfeedback‘ spielen in der prozessorientierten Schreibforschung und Schreibberatung eine wichtige Rolle, doch werden sie in der Fachliteratur unterschiedlich verwendet. Deshalb sollen sie an dieser Stelle kurz erläutert werden.

2.1 Peer

Das Wort ‚Peer‘ bezeichnet im Englischen in der Regel eine Person gleichen Alters und gleichen sozialen oder bildungsmäßigen Ranges. In der Schreibberatung sollen die Peer-Tutorinnen und -Tutoren den ratsuchenden Studentinnen und Studenten auf Augenhöhe begegnen können, da sie selbst noch Studierende sind und sich auch in Fragen des wissenschaftlichen Schreibens als Lernende verstehen (vgl. Grieshammer et al. 2012, S. 4; Grieshammer/Peters 2014, S. 437f.). Dadurch soll das Zustandekommen einer ergebnisoffenen, nicht-hierarchischen Beratung ermöglicht werden im Unterschied zur Schreibberatung durch ein Mitglied des Lehrkörpers (vgl. Grieshammer/Peters 2014, S. 437f.).

2.2 Nicht-Direktivität

Nicht-Direktivität zählt zu den wichtigsten Grundprinzipien von Schreibberatung (vgl. Bräuer 2014, S. 271). Ursprünglich aus der von Carl Ransom Rogers in den 50er-Jahren in den USA konzipierten personen- bzw. klientenzentrierten Psychotherapie kommend, will dieser Ansatz primär „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten (Bräuer 2014, S. 273).

Eine Grundvoraussetzung – auch für die Schreibberatung – ist bei diesem Ansatz, dass die ratsuchenden Studentinnen und Studenten sich in der Beratungssituation als angenommen und wertgeschätzt empfinden sollen. Ihre Autonomie und Entscheidungsfreiheit darf nicht eingeschränkt oder gar verletzt werden (vgl. Grieshammer et al. 2012, S. 98).

Peer und Ratsuchende begegnen sich in der Beratungssituation stets auf Augenhöhe und unterliegen keiner Hierarchie, trotz des Anliegens des Ratsuchenden und einem möglichen Wissensvorsprung des Ratgebenden. Die Schreibberatung auf Peer-Ebene hat in den USA bereits eine längere Tradition (Bruffee 1978) als in Europa. Da die Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren über ein höheres Schreibwissen verfügen, welches die ratsuchenden Studentinnen und Studenten allerdings durch ihren fachwissenschaftlichen Vorsprung ausgleichen, wird ein

2 Mein besonderer Dank gilt Anke Beyer für ihre zwei anregenden Workshops „Textkommentierungen linguistisch analysieren“, die sie in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit 2015 durchgeführt hat. Sie ist Mitarbeiterin im Projekt „Die Entwicklung des Textkommentierungsverhaltens angehender Unter- und Mittelstufenlehrpersonen“ an der Pädagogischen Hochschule Bern.

Austausch ermöglicht. In der nicht-direktiven Beratung steht die/der Ratsuchende als Individuum im Mittelpunkt sowie das eigene Selbstbild als Schreibende/-r (vgl. Grieshammer et al. 2012, S.99; Grieshammer/Peters 2014, S.438). Die ratsuchenden Studentinnen und Studenten sollen ihr eigenes Schreibhandeln reflektieren, was die beratenden Tutorinnen und Tutoren mit verschiedenen Impulsen und Anregungen begleiten. Ausgehend vom nicht-direktiven Beratungsansatz formuliert Bräuer (2014, S. 273–280) u. a. folgende Beratungsprinzipien für die Schreibberatung:

- Hilfe zur Selbsthilfe leisten
- Konzentration auf einen Zielbereich der prozessorientierten Beratung
- Beratung des aktuellen Schreibhandelns vor der Beratung der Schreibentwicklung
- Im eigenen Kompetenzbereich bleiben
- Rhetorische Gestaltung der nicht-direktiven Beratungshaltung als genuin interessierte*/-r Leser*in
- Angemessenes Verhältnis von nicht-direktiven und direktiven Anteilen im Beratungsgespräch

In der Praxis der Schreibberatung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit hat sich der letzte genannte Punkt als schwierig erwiesen, auch über die Frage der schriftlichen Textmeldung hinaus. Gerade bei der Arbeit mit Sprachlernenden (Deutsch als Zweitsprache) ist ein nicht-direktiver Ansatz teilweise nicht durchzuhalten, wenn auf der Ebene der Lower-Order-Concerns (LOCs) der Schreibprozess eingeschränkt wird (vgl. Alagöz-Bakan et al., in diesem Band). Eine Lernerautonomie, die es im Beratungsprozess zu wahren gilt, muss erst einmal erreicht werden, d. h. bis die Lernenden diesen Grad der Selbstständigkeit und Sicherheit im sprachlichen Ausdrucksvermögen erreicht haben, ist eine präskriptive Beratung in vielen Fällen unvermeidlich, was auch Vogler (2011, S. 26 f.) aus Perspektive der Sprachlernberatung betont.

2.3 Textfeedback

Obwohl Peer-Tutorinnen und -Tutoren im Verlauf der Beratung in persönlichen und direkten Face-to-Face-Kontakt zu ihren Ratsuchenden treten, bilden in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit vor allem die schriftlichen Interaktionen zwischen Schreib-Peer-Tutorinnen bzw. -Tutoren und Ratsuchenden die Arbeitsgrundlage. Die Tutorinnen und Tutoren geben häufig in einem ersten Schritt schriftliche Rückmeldung zu den zugeschickten Dokumenten in Form von Randkommentaren. Auf diese Randkommentierung folgt meist ein Beratungsgespräch, wenn dies von den Ratsuchenden im Anschluss gewünscht wird. Die schriftlichen Rückmeldungen und der mediale Austausch mit den Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren sollen zunächst zur eigenständigen Überarbeitung anregen. Die Ratsuchenden können auf diese schriftliche Rückmeldung der Peer-Tutorinnen und -Tutoren in Form einer Textüberarbeitung reagieren.

In der einschlägigen Fachliteratur werden verschiedene Fachbegriffe für die schriftliche Rückmeldung verwendet: In der prozessorientierten Schreibforschung spricht man von „Feedback“ oder „Peer-Feedback“ (Ruhmann/Kruse 2014). Knorr (2011, S. 158) weist darauf hin, dass die prozessorientierte Schreibforschung mit der Verwendung des Wortes „Feedback“ besonders den kooperativen Anteil eines Textproduktionsprozesses hervorhebt. Es geht nicht um eine Bewertung eines Textes,

sondern in erster Linie um die Rückmeldung über die Wahrnehmung des gelesenen Textes (vgl. Ruhmann / Kruse 2014, S. 27).

Auch die Begriffe „Kommentar“ (Kruse 2002) und „Randkommentar“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) existieren oftmals synonym und werden selbst in der Fachliteratur nicht trennscharf voneinander definiert, worauf Knorr (2011, S. 159) hinweist.

Im Rahmen dieses Artikels steht das Peer-Feedback in Form einer Textkommentierung durch Randkommentare im Mittelpunkt, wobei der Kommentar entweder handschriftlich vorliegt, oder, wie in den Beispielen im Workshop, über die digitale Kommentierungsfunktion.

3 Randkommentare in der Schreibberatung

Parallel zur Durchführung der Schreibberatung wird in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit zur schriftlichen Textrückmeldung geforscht, um mehr über die Wirkung von Textrückmeldungen zu erfahren und hier eine Forschungslücke zu schließen. Dazu werden im Team konkrete Textbeispiele reflektiert, denn die Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren begreifen sich selbst als Lernende, die über ihr Kommentierungsverhalten regelmäßig nachdenken und dieses optimieren möchten. Mit dem bewussten Hinterfragen und dem gezielten Austausch über die Randkommentare kann das Kommentierungsverhalten optimiert werden. Die Qualitätssicherung von Randkommentaren ist aus zwei Gründen essenziell für die Ratsuchenden: Einerseits überarbeiten die Ratsuchenden anhand dieser ihre Texte und andererseits können sie dadurch ihre eigene Textkompetenz weiterentwickeln (vgl. Knorr 2012b, S. 76).

Von besonderer Bedeutung ist auch die sprachliche Umsetzung der Randkommentare (Knorr 2012b, S. 76), denn die sprachliche Ausdrucksweise ist ausschlaggebend für den produktiven Verlauf der Schreibberatung. Der Ratsuchende soll sich zum einen wertgeschätzt fühlen und zum anderen nicht von einer Masse an Randkommentaren erschreckt werden. Bei Überforderung kann es schnell zu einem „Überarbeitungswiderstand“ (Knorr 2011, S. 171; Knorr 2012a, S. 259) kommen, bei dem die Kommentare nur noch oberflächlich und widerwillig „abgearbeitet“ werden oder das Schreibprojekt auf Eis gelegt wird.

Eine Hypothese ist, dass auch der Ton, in dem Randkommentare gehalten sind, ausschlaggebend für eine wirksame Reflexion oder Überarbeitung sein kann. Eine negativ wahrgenommene Bemerkung oder ein wenig aussagekräftiger Randkommentar kann ebenfalls zu einem Überarbeitungswiderstand führen, da der Ratsuchende sich in seiner (Schreiber-)Identität angegriffen fühlen und die Kommentare abblocken kann (vgl. Schnetzer 2006, S. 198) und u.U. sogar die Schreibberatung abbrechen könnte – was vermieden werden soll.

Die Randkommentare aus der alltäglichen Schreibberatungspraxis wurden im Workshop im Rahmen der PTK15 diskutiert, die Ergebnisse werden im Nachfolgenden präsentiert.

3.1 Datenbasis

Für den Workshop wurden dem Korpus KoLaS³ drei Textbeispiele mit Randkommentaren entnommen. Der Korpus umfasst zurzeit 454 Texte aus dem Zeitraum September 2011 bis Dezember 2013, wobei sich im Korpus sowohl mehrere Versionen eines Textes mit Randkommentaren als auch abschließende Textkommentare der Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren befinden.

3.2 Analyse der sprachlichen Form von Randkommentaren

Bei der näheren Betrachtung der verschiedenen Randkommentare in den Beispieltexten zeigt sich, dass es für die Rückmeldung eine ganze Bandbreite von möglichen „sprachliche[n] Realisierungen“ (Beyer 2016) geben kann. In den Formulierungen der Randkommentare offenbart sich deutlich die Gratwanderung zwischen direktiven und nicht-direktiven Anteilen, die den Peer-Tutorinnen und -Tutoren abverlangt wird. Bei den Randkommentaren in den Abbildungen 1 und 2 handelt es sich um eine exemplarische Auswahl aus den Beispieltexten des Workshops:

Bei einer ersten Durchsicht der Beispiele fällt das häufige Vorkommen der Frageform in den Randkommentaren [K1, K6, K8, K9] auf. Auch zeigt sich ein häufiger Gebrauch des Aussagesatzes, der in einem Randkommentar [K2] die Imperativ-Form annimmt. Die Wahl der sprachlichen Form des Randkommentars scheint durchaus unabhängig von der Tiefe des Eingriffs in den Text zu erfolgen. Letztere variiert vom vagen Hinweis auf ein Problem [K1, K2, K6] über die präzise Bezeichnung der Fehlerquelle [K7, K8, K9] bis zur fertigen Lösung, für die hier kein Beispiel aufgeführt wurde.

Die Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer wurden aufgefordert, die Art und Weise zu beschreiben, wie die Kommentare sprachlich realisiert worden sind. Die Beschreibungen wurden auf Moderationskarten notiert, die anschließend für alle sichtbar an eine Pinnwand gehängt wurden. Die Beschreibungen sind unterschiedlich komplex und beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Kommentierung. So wird auf den Modus des Kommentars mit „Frage/Aussage“, „Berater verwendet viele Imperative“ eingegangen, ebenso wie auf Bewertungen wie „Scheinlob“, „Unterstellung [K2]/Vorwurf/Abwertung“ und allgemeine, schreibdidaktische Aussagen wie „produkt-, nicht prozessbezogen“. Insgesamt liegen 42 Antworten vor, die allerdings nur vereinzelt spezifischen Kommentaren zugeordnet

Kommentar [1]: Warum im Konjunktiv? Ist das nicht das, was du im Folgenden tust?

Kommentar [2]: ich glaube, dass hatten wir schon mal... Unterscheide „der Mann“ – „man“ (als unpersönliches Fürwort) → bitte selbst nachfolgend prüfen

Kommentar [3]: ööhh, nöö. Eigentlich die Uni, die Wohnung... Und: ein Gesetz hat keine Adresse → Achtung bei der Verwendung sprachlicher Bilder. Sie müssen passen UND die Bezüge müssen klar sein. Beides stimmt hier nicht.

Abbildung 1: Randkommentare aus Beispieltext 1

Kommentar [6]: Warum rekonstruieren? Konstruieren verstehe ich... aber darauf gehst du auch nochmal ein, oder?

Kommentar [7]: Ein Kompositum

Kommentar [8]: Plural: die ...stellst du denn mehrere Ansätze dar?

Kommentar [9]: Wo ist ein Beleg? Eine Fußnote bzw. Quelle?

Abbildung 2: Randkommentare aus Beispieltext 2

3 Die Abkürzung steht für „Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben“. Ins Korpus werden Texte aufgenommen, mit denen die ratsuchenden Studentinnen und Studenten in die Schreibberatung der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit kommen. Zur Veröffentlichung und Nutzung der Daten im Rahmen wissenschaftlicher Forschung haben die Studentinnen und Studenten eine Einverständniserklärung unterschrieben. Die Daten wurden anonymisiert. Weitere Informationen unter: <http://uhh.de/uk-kolas> (verifiziert: 30.12.2015).

worden sind. Die Mehrzahl der Beschreibungen enthält keine Verweise auf einen besonderen Kommentar.

In der Diskussion wurde deutlich, dass Kommentierungen unterschiedlich wahrgenommen werden, d. h. einige Randkommentare wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als mehr oder weniger direktiv bzw. stark oder weniger stark wertend empfunden.

Für mich zeigt sich hier die Dehnbarkeit des Begriffspaares direktiv und nicht-direktiv. Für einige Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer ist bereits das Kommentieren am Rand eine direktive Form der Beratung, während für andere die Art der sprachlichen Realisierung eines Randkommentars darüber entscheidet, ob er als direktiv oder nicht-direktiv beschrieben werden sollte. Die Auswertung der Beschreibungen eröffnet wiederum Raum für Diskussionen: Wann ist ein Kommentar als „Scheinlob“ zu verstehen? Ist „Ironie“ in Kommentaren angebracht? Wenn ja, in welchen Kontexten? Wie können Missverständnisse zwischen Kommentierenden und Ratsuchenden vermieden werden? Die Frage nach der Wirkung des Kommentars auf die Leserin oder den Leser ist deshalb einzubeziehen.

Die vorliegenden Beschreibungen der Kommentierungen können in vier Kategorien zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 1):

Kategorie	Beispiele	
Wertungen	negative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sehr negative Kritik ▪ Unterstellung/Vorwurf/Abwertung ▪ Keine positiven Formulierungen ▪ Subjektivität ▪ Autorität ▪ Ironie
	positive (als Motivationshilfe)	Scheinlob
Bearbeitungshinweise		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kommentar als Frage ▪ Nur Stichworte ohne Erklärung ▪ Rückmeldung ohne Begründung ▪ Hinweis auf grammatische Kategorie
Korrektur		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verwendung von Imperativen und Anweisungen ▪ Verbesserung ohne Erklärung ▪ Alternativbegriff benannt ▪ Streichung
Metareflexionen über das Kommentierungsverhalten		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produkt-, nicht prozessorientiert ▪ Korrektur auf Lower-Order-Concerns-Ebene

Tabelle 1: Auswertung der Arbeitsergebnisse zu den Randkommentaren

Unter „Wertungen“ sind alle positiven und negativen Äußerungen zusammengefasst, die die subjektive Einstellung des Lesenden den Kommentierungen gegenüber ausdrücken. Nach Knorr (2012b) kann zwischen Bearbeitungshinweisen und Korrekturen unterschieden werden, was sich auch in diesen Daten zeigt. Hinzu kommen Beschreibungen der Kommentierungen, die auf einer metareflexiven Ebene anzusiedeln sind.

Die wiederkehrenden Aspekte bei der Randkommentierung, die von den Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern herausgearbeitet wurden, finden sich zum Teil auch in der einschlägigen Fachliteratur.

Schnetzer (2006, S.201) identifiziert folgende Formen von Randkommentaren: „Inhaltliches Aufgreifen der Argumentation“, „Ich-Form“, „Frageform“, „neutrale Beschreibung“, „Anerkennung ohne Ich-Form“, „Ratschlag/Vorschlag“, „Hinweis auf ein Problem“. Diese Kriterien greifen vor allem die sprachliche Realisierung der Randkommentare auf, d.h. auf welche Art und Weise ein Randkommentar sprachlich gestaltet wird, aber nicht, was dort inhaltlich passiert. Schnetzers (2006, S.201) Kriterien lassen sich mit den aufgestellten Kategorien aus den Stichpunkten des Workshops teilweise vereinbaren. Jedoch sind seine Kriterien nicht trennscharf und lassen weitere Interpretationen zu.

Dagegen orientiert sich Beyer (2016, S.16) in ihrer Analyse von Randkommentaren an Sprechhandlungstypen. Sie differenziert zwischen sechs verschiedenen Typen: „Feststellen“, „Informieren“, „Bewerten“, „Auffordern“, „Fragen“ und „Metakommentar“. Gleich mehrere dieser Typen überschreiten offenkundig den Aspekt der Nicht-Direktivität z. B. „Bewerten“. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass die Grenzen der Nicht-Direktivität auch bei Peer-Feedback für viele Beratungssituationen zu eng gefasst sind.

4 Fazit

Die richtige Formulierung und vor allem den angemessenen Ton bei der Textkommentierung zu finden ist allgemein sehr schwierig. Das zeigte sich besonders bei der Diskussion der Randkommentare im Workshop. Es ist zudem ein Beleg dafür, wie sensibel dieses Thema ist und zugleich wie wertvoll eine fortlaufende gemeinsame Reflexion des Kommentierungsverhaltens für die Arbeit der Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren ist. Das betrifft sowohl die Angemessenheit der Kommentare in Bezug auf Inhalt und sprachliche Form als auch den Tonfall. Tatsache ist, dass Randkommentare in ihrer sprachlichen Realisierung stark variieren können, wenn diese unter dem Aspekt der Nicht-Direktivität erfolgen sollen. Auch in der neueren Fachliteratur zeigt sich, dass das Textkommentierungsverhalten sehr individuell und unterschiedlich ausfallen kann.

Die detaillierte Auseinandersetzung mit den Kommentaren im Workshop hat deutlich gezeigt, dass auch Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren rasch an die Grenzen der Nicht-Direktivität stoßen. Dabei sollte man nicht vergessen, dass sie auch nur Lernende sind, die sich ebenfalls in einem Lernprozess befinden. Wie für die Entwicklung akademischer Textkompetenz bei Schreiberinnen und Schreibern braucht es auch für den Erwerb von Textkommentierungskompetenz (Knorr 2012b, S.95) von akademischen Texten Übung, Erfahrung und Zeit.

Die Herausforderung der Textkommentierung besteht darin, so konstruktiv wie möglich und nur so direktiv wie unbedingt nötig zu formulieren. Ziel von Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren sollte es sein, diese Kompetenz fortwährend zu schulen und auch reflexiv daran zu arbeiten.

Außerdem zeigte sich in der Diskussion, dass die Toleranzschwelle für Nicht-Direktivität unter den Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern unterschiedlich ausgeprägt ist. So wurde von einigen bereits ein Randkommentar oder die intensive Auseinandersetzung mit dem Text in der Schreibberatung als ein tiefer Eingriff gesehen. Hier eröffnet sich ein Forschungsdesiderat: Es ist nach wie vor noch notwendig

zu untersuchen, wie Leserinnen und Leser bestimmte Textkommentare wahrnehmen und wie sich dies auf das Schreibverhalten auswirkt. Hieraus ließen sich womöglich klarere Richtlinien für nicht-direktives Textfeedback in Form von Randkommentaren entwickeln.

Literatur

- Alagöz-Bakan, Özlem / Hansmeier, Judith / Krüsemann, Kerstin / Rennekamp-Kamalvand, Nooshin / Stark, Birte (in diesem Band): Sprache zum Schreiben – Sprache zum Denken – Sprache zum Beraten. Ein einführender Überblick, 17–32
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Beyer, Anke (2016): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. Bern: PHBern [Arbeitspapiere Projekt „Texte kommentieren“; 1]
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorien. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen / Toronto: UTB, 257-282
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Peer Tutoring and the “Conversation of Mankind”. In: Olson, Gary A. (Eds.): Writing Centers. Theory and Administration. Urbana, 3–15
- Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2012): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Grieshammer, Ella / Peters, Nora (2014): Peer Tutoring. Antworten für Skeptiker. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB, 437–444
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar / Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang [Deutsche Sprachwissenschaft International; 13], 157–176
- Knorr, Dagmar (2012a): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preußner, Ulrike / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 245–261
- Knorr, Dagmar (2012b): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar / Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Frankfurt a. M.: Peter Lang [Textproduktion und Medium; 12], 75–98
- Kruse, Otto (2002): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium, Frankfurt a. M.: Campus
- Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB, 15–34
- Schnetzer, Adrian (2006): Peer-Feedback auf Texte an Mittel- und Hochschule. In: Kruse, Otto / Berger, Katja / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt, 195–214
- Vogler, Stefanie (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, Stefanie / Hoffman, Sabine (Hrsg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme, 11–32

SPRACHE IN TEXTEN – (K)EIN PROBLEM?

Mündliches Textfeedback für Studierende¹

Nadejda Burow, Nina Bünthe, Christiane Henkel, Silvia Introna, Sandrine Makou Tene,
Lisa Mauritz, Johanna Springhorn

Both L1 and L2 students seek writing consulting. In this context, writing consultants face the following challenge: How can they give oral feedback that is appropriate to the students' German language skills and scientific socialization? In order to sensitize participants to language diversity in writing consulting, we conducted a workshop at the Peer Tutor Conference 2015 in Hamburg. A central part of this workshop was a discussion among the participants, in which possible differences between the consulting of L1 and L2 students were discussed and the possibility of supplementing peer writing consulting with language learning counseling. The conclusion we drew is that giving appropriate oral feedback is easier for writing consultants if they are already sensitized for language diversity in writing consulting during their formation.

1 Problemaufriss

In die Schreibberatung kommen Studierende mit Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Diese Zielgruppen verfügen über verschiedene sprachliche Voraussetzungen, was sich in den Texten äußert. Wird das Verständnis studentischer Texte aufgrund sprachlicher Unregelmäßigkeiten erschwert, fühlen sich Beratende hinsichtlich des Feedbackgebens zum Teil verunsichert. Beispielsweise bei Sätzen wie „Die Forschung in der Fehlerkorrektur ist ein steigender Bereich“ bleiben häufig Fragen zum Vorgehen in der Beratung offen. Strategien, wie Beratende sprachlichen Schwierigkeiten ressourcenorientiert begegnen können, finden sich in der Fachliteratur nur vereinzelt (vgl. Ulmi et al. 2014, S. 141ff., 248; Grieshammer et al. 2012, S. 227, 251).

Mit dem Ziel, für die (sprachliche) Diversity der Ratsuchenden zu sensibilisieren, führten die beiden Schreibberatungsinstitutionen der Universität Bielefeld auf der Peer-Tutor*innen Konferenz 2015 in Hamburg gemeinsam einen Workshop durch. Die Peer-Tutorinnen von *skript.um*², der studentischen Schreibberatung des Schreiblabors (Zielgruppe: v.a. muttersprachliche Studierende) und die Schreibberaterinnen von *PunktUm*³ (Zielgruppe: v.a. Studierende mit der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch) moderierten gemeinsam den Workshop. In diesem Rahmen erprobten die Teilnehmenden an einem authentischen Textbeispiel, wie sie mündliches Feedback auf einen sprachlich noch „rohen“ Text geben.

Im vorliegenden Artikel reflektieren wir die Ergebnisse aus der regen und zum Teil kontroversen Diskussion des Workshops. Als Folie für diese Reflexion dient eine

1 Ein besonderer Dank gilt Heike Brandl und Sandra Gümmer für ihre sorgfältige und kritische Rückmeldung zu diesem Text.

2 Finanzierung durch Qualitätsverbesserungsmittel des Landes NRW und Qualitätspakt „richtig einsteigen.“

3 Finanzierung durch Qualitätsverbesserungsmittel des Landes NRW.

kurze Darstellung der Einrichtungen *skript.um* und *PunktUm*. Darauf folgen die zentralen Erkenntnisse des Workshops in Form von offenen Fragen, untermauert durch Argumente aus dem Fachdiskurs. Desiderate, die sich aus der Diskussion entwickelt haben, schließen den Beitrag ab.

2 Schreibberatung für Studierende an der Universität Bielefeld

An der Universität Bielefeld können sich Studierende bei Fragen zum wissenschaftlichen Schreiben von zwei Einrichtungen beraten lassen. *PunktUm* entstand 1998 aus einer Initiative des Fachs Deutsch als Fremdsprache sowie des Schreiblabors und bietet Schreibberatung für Studierende mit Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (vgl. Brandl/Vollmer 2014, S.146). 2008 wurde im Schreiblabor die Peer-Schreibberatung *skript.um* gegründet, deren Zielgruppe vorwiegend Muttersprachler und Muttersprachlerinnen sind (vgl. Henkel/Witt 2011, S.296). Die verschiedenen Vorgehensweisen in der Beratung werden im Folgenden exemplarisch anhand des mündlichen Textfeedbacks aufgezeigt.

Von *skript.um* wünschen sich Studierende erfahrungsgemäß z. B. ein Textfeedback zu folgenden Fragen: Ist mein Schreibstil wissenschaftlich? Ist meine Argumentation für Außenstehende nachvollziehbar? Wie kann ich Übergänge zwischen Absätzen gestalten? Die Anliegenklärung und Erläuterung der Beratungsweise von *skript.um* erfolgen in der offenen Sprechstunde. In diesem Rahmen wird der Fokus für das Feedback festgelegt. Die Textrückmeldung findet meist in einem vereinbarten, einstündigen Termin statt. Der Umfang des Textes, auf den eine Rückmeldung im Sinne eines Leseindrucks gegeben wird, beläuft sich auf bis zu vier Seiten. Im Zentrum des Gesprächs stehen die gemeinsame Arbeit am Text und der Austausch über den wissenschaftlichen Schreibprozess auf Augenhöhe (vgl. ebd., S.300ff.). Die Überarbeitung erfolgt exemplarisch und mit dem Ziel, die Ratsuchenden zu befähigen, den Text selbstständig weiter zu überarbeiten. Dabei bleibt die inhaltliche Verantwortung für den Text stets bei den Ratsuchenden. Dies bedeutet auch, dass die Meinungen und Vorgehensweisen der Ratsuchenden und ihre Texte nicht bewertet werden. Dadurch werden Lektorat oder Textkorrekturen ausgeschlossen. Wenn Studierende das Anliegen einer Textkorrektur äußern, wird nach Ressourcen im Umfeld gesucht. Die Peer-Beratung zeichnet sich dadurch aus, dass auch die Tutorinnen und Tutoren von den Ratsuchenden für ihre eigene Schreibpraxis lernen (vgl. Bruffee 1993; Henkel/Vollmer 2014).

In die Schreibberatung von *PunktUm* kommen die fremd-/mehrsprachigen Ratsuchenden hingegen häufig mit dem Anliegen, Texte hinsichtlich des schriftlichen Ausdrucks zu optimieren. In diesem Fall stehen die wissenschaftssprachlichen Konventionen sowie die sprachliche Korrektheit der Texte bezüglich unterschiedlicher sprachlicher Bereiche (z. B. Text-, Satz-, Wortgrammatik, Semantik, wissenschaftssprachlicher Wortschatz usw.) im Mittelpunkt der Beratung (vgl. Brandl 2010, S.190). Aufgrund der Fremdsprachigkeit der Zielgruppe und der daraus erwachsenden Bedeutsamkeit des studienbegleitenden Spracherwerbs für die Domäne Wissenschaft verschmelzen in der Einzelberatung Elemente der Schreib- und Sprachvermittlung, in Einzelfällen ergänzt durch eine Sprachlernberatung (vgl. Claußen 2009). Die Textrückmeldung wird von den *PunktUm*-Beraterinnen textanalytisch vorbereitet und bezieht sich auf bis zu fünf Seiten. Der Unterscheidung von Higher Order und Lower Order Concerns sowie dem Paradigma der Entzerrung des Schreibprozesses folgend, wird zuerst das wichtigste Anliegen behandelt. In weiteren Sitzungen fol-

gen letztendlich (wissenschafts-)sprachliche und formale Aspekte. Die Rückmeldung erfolgt mündlich, textbezogen, (überwiegend) non-direktiv (vgl. Bükler/Lange 2010) und lösungsorientiert. Um die Überarbeitungsmotivation der Ratsuchenden zu stärken, wird zu Beginn der Blick auf das Gelungene gerichtet, bevor die verbesserungsbedürftigen Phänomene behandelt werden. Mithilfe der vorhandenen Ressourcen werden exemplarisch Lösungsstrategien erarbeitet und direkt ausprobiert. Die Verantwortung für das Schreibprodukt bleibt stets bei den Schreibenden.

3 Impulse aus der Workshop-Diskussion

Der Workshop-Ablauf unterteilte sich in zwei Phasen. Zuerst erhielten die Teilnehmenden die Einleitung einer Hausarbeit von einer nicht-muttersprachlichen Studentin und bereiteten ein mündliches Textfeedback vor. Diese Textanalyse wurde als Anlass genutzt, um in eine Diskussion einzusteigen. Hier wurde von dem konkreten Textbeispiel auf verschiedene Problemfelder beim mündlichen Textfeedback in der Schreibberatung abstrahiert. Im Folgenden wird die Diskussionsphase zusammengefasst, die im Fokus des Workshops stand. Die kontroversen Themen aus der Diskussion werden in Form von zwei zentralen Fragen verdichtet und durch Argumente aus dem wissenschaftlichen Diskurs ergänzt. Als bedeutsame Diskussionslinie kristallisierten sich dabei unausgesprochene Annahmen in der Schreibberatung heraus. Im Weiteren wird nicht der Anspruch erhoben, abschließende Antworten zu geben, sondern Impulse für weitere Diskussionen zu setzen.

3.1 Inwiefern werden nicht-muttersprachliche Studierende anders beraten als muttersprachliche Studierende?

In der Diskussion kam die Frage auf, ob nicht-muttersprachliche Ratsuchende eine andere Art der Beratung benötigen als muttersprachliche – schließlich gibt es bei der Beratung mit ersteren oft eine andere sprachliche Basis. So macht Bükler (2001) auf Problembereiche nicht-muttersprachlicher Studierender aufmerksam, zu denen u. a. die Fremdsprachlichkeit zählt, die zu Sprachschwierigkeiten verschiedener Art führen kann. So können beispielsweise fehlerhafter morphologischer und syntaktischer Sprachgebrauch sowie Defizite im lexikalischen Bereich auftreten und die Schritte von der Literaturrezeption zum eigenen Schreiben erschwert werden. Wenn beim Lesen wissenschaftlicher Literatur Verständnisprobleme auftreten, fällt es schwer, die gelesenen Formulierungen nicht wörtlich zu übernehmen. Ausgehend von diesem Umstand wurde in der Diskussion die Meinung geäußert, dass ein Beratungsgespräch mit nicht-muttersprachlichen Studierenden generell vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Problemfelder geführt werden müsse.

An dieser Stelle schließt sich die Frage an, welche besonderen Beratungsbedarfe muttersprachliche Ratsuchende haben. Für diese Zielgruppe bedeutet es oftmals die Überwindung einer Hürde, aufgrund sprachlicher Probleme Schreibberatung in Anspruch zu nehmen – denn während sprachliche Defizite bei Nicht-Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlerinnen eher akzeptiert werden, herrscht gegenüber Studierenden mit Deutsch als Muttersprache oftmals die implizite Annahme, die Sprachregeln des Deutschen beherrschen zu müssen. Unsere Beratungserfahrungen zeigen jedoch, dass auch sie auf der sprachlichen Ebene Beratungsbedarf haben können.

Hieraus ergibt sich, dass es viele Gemeinsamkeiten zwischen den Beratungsweisen der beiden genannten Zielgruppen gibt: Nach Bükler/Lange (2010, S.213) sollten Beratende nicht-muttersprachlicher Studierender beispielsweise je nach individuellem Beratungsfall entscheiden, auf welche Weise sie ihre Anmerkungen zum Text machen (ebd., S.218). Diese und andere Entscheidungen müssen ebenfalls in der Beratung mit muttersprachlichen Ratsuchenden getroffen werden – folglich sollte das individuelle Anliegen das jeweilige Beratungsvorgehen bestimmen. Dieser Standpunkt ging auch aus dem weiteren Diskussionsverlauf hervor und lässt sich mit der Idee untermauern, dass jedem Ratsuchenden mit einer offenen, wertschätzenden Grundhaltung begegnet werden sollte (vgl. Brandl 2010). Diese Haltung bewahrt Beratende davor, Ratsuchende bestimmten Kategorien zuzuordnen, was die Sicht auf das wirkliche Anliegen verstellen könnte. Nach unserer Sichtweise ist bei der Beratung von nicht-muttersprachlichen Studierenden eine vorausgegangene Sensibilisierung der Beratenden für mögliche Schwierigkeiten dieser Zielgruppe dennoch hilfreich und sinnvoll (vgl. Bükler/Lange 2010). In Hinblick auf die obige Frage lässt sich folglich festhalten, dass es zwischen den Bedarfen und der Beratungsweise nicht-muttersprachlicher und muttersprachlicher Studierender viele Gemeinsamkeiten gibt. Zugleich sollte Schreibberatungen eine Auseinandersetzung mit den möglichen Anliegen der jeweiligen Zielgruppe(n) vorausgegangen sein.

3.2 An welchen Stellen kann Sprachlernberatung die Peer-Schreibberatung ergänzen?

Im Rahmen der Diskussion wurden von den Teilnehmenden die Begriffe Schreibberatung und Sprachlernberatung eingebracht. Es wurde diskutiert, ob und inwiefern Sprachlernberatung innerhalb von Peer-Schreibberatung möglich ist. In der Diskussion wurde Sprachlernberatung als eine Form der Wissensvermittlung auf der sprachlichen Ebene (z.B. Interpunktion, Rechtschreibung) verstanden, bei der eine Bewertung im Sinne von „gelingen“ oder „verbesserungswürdig“ möglich ist. In der Literatur (vgl. Claußen/Deutschmann 2014) hingegen wird ein eher offenes Begriffsverständnis von Sprachlernberatung bevorzugt, wobei es nicht um eine reine Wissensvermittlung auf sprachlicher Ebene geht, sondern um eine Unterstützung bei der Reflexion über das eigene (Sprachen-)Lernen. Dies erfolgt anhand von Reflexionsangeboten, die der Ressourcenaktivierung der Ratsuchenden dienen, aber auch durch konkrete Empfehlungen auf der Seite der Beratenden. In der Peer-Beratung werden konkrete Empfehlungen sowie Bewertungen vermieden, wobei der Schreibprozess den Fokus darstellt. Das Voneinander-Lernen ist die charakteristische Haltung der Peer-Beratung (vgl. Engel/Nestmann 2012). Die Diskussionsteilnehmenden hinterfragten in der Diskussion, ob diese Haltung in der Sprachlernberatung wiederzufinden ist. In der Praxis lässt sich beobachten, dass in manchen Schreibzentren sowohl (Peer-)Schreibberatung als auch Sprachlernberatung angeboten wird, während andere Universitäten spezifische Einrichtungen für die unterschiedlichen Zielgruppen haben.

Wir denken, dass beide Ansätze in einer Beratung angewendet werden können. Allerdings setzt dies voraus, dass die Tutorinnen und Tutoren auch über Wissen auf der Ebene von Sprache und ihrer Vermittlung verfügen. Herausfordernd kann dabei sein, Feedback auf Sprache zu geben und zusammen mit den Ratsuchenden am Schreibprozess zu arbeiten, statt die Texte zu verbessern. Sinnvoll ist ein Ergänzungsverhältnis von Peer-Schreibberatung und Sprachlernberatung im Hinblick auf sprachliche Diversity, die auch Muttersprachler und Muttersprachlerinnen betrifft.

In der Praxis von *skript.um* äußern diese ebenfalls Bedarfe auf der sprachlichen Ebene. Elemente von Sprachlernberatung finden sich hingegen in der Praxis von Nicht-Peer-Schreibberatung wieder. In der Schreibberatung von *PunktUm* werden zum Beispiel durch die Reflexion über die sprachliche Ebene der Texte und das Finden von Verbesserungsmöglichkeiten Bedingungen geschaffen, die die Sprachvermittlung im Rahmen der Beratung ermöglichen.

Somit ist die Sensibilität für sprachliche Diversity für alle Schreibberatenden sowie Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren hilfreich. Offen bleibt an dieser Stelle, inwiefern eine Sensibilität für sprachliche Diversity in die Praxis der Peer-Schreibberatung einfließt und wie eine konkrete Umsetzung in der Beratung gelingen kann, ohne die Peer-Rolle aufzugeben.

4 Ausblick

In der Diskussion im Workshop wurde sichtbar, dass hinter der Schreibberatung und der Sprachlernberatung häufig unausgesprochene Annahmen liegen. Dies hängt damit zusammen, dass die jeweiligen Konzepte mit Schlagworten versehen werden (wie z.B. Peer Tutoring ist non-direktiv und prozessorientiert), ohne dass die theoretischen Hintergründe offen genannt werden. Dies mag zum einen daran liegen, dass ein stillschweigender Konsens über die Annahmen herrscht (alle meinen dasselbe, wenn z.B. die Bezeichnung „Peer Tutoring“ verwendet wird). Zum anderen könnte eine mangelnde oder unzureichende theoretische Fundierung der Konzepte vermutet werden.

Wir plädieren daher dafür, dass Orte geschaffen werden, um innerhalb der Community über die Annahmen und Hintergründe der Ansätze zu diskutieren. Ein solcher interdisziplinärer Austausch würde für die verschiedenen theoretischen Konzepte sensibilisieren und eine Fundierung der Schreibberatungsansätze befördern. Weiter sprechen wir uns – nach der Erfahrung der Zusammenarbeit in unserem Workshop – für eine Verständigung zwischen verschiedenen Einrichtungen aus, die getrennt an einer Universität Schreibberatung für verschiedene Zielgruppen anbieten. Auch innerhalb einer Einrichtung, in der Formen von Schreibberatung mit Elementen der Sprachlernberatung verbunden werden, halten wir eine Reflexion in der jeweiligen Rolle als (Peer-)Schreib- oder Sprachlernberatende für sinnvoll und notwendig. Zuletzt ist uns wichtig, die Auseinandersetzung mit sprachlicher Diversity bereits in der Ausbildung von (Peer-)Schreibberatenden anzustoßen, so wie es im „Rahmenkonzept der Ausbildung von Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren“⁴ vorgeschlagen worden ist.

4 Das Rahmenkonzept kann über die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. angefordert werden. www.schreibdidaktik.de (verifiziert: 10.12.2015).

Literatur

- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike / Duxa, Susanne / Leder, Gabriela / Riemer, Claudia (Hrsg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Göttingen: Universitätsverlag, 189–206
- Brandl, Heike / Vollmer, Anna (2014): Schreiblabor und PunktUm – die Schreibzentren der Universität Bielefeld. In: Knorr, Dagmar / Neumann, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Münster: Waxmann, 141–153
- Bruffee, Kenneth A. (1993): A Short Course in Writing: Composition, Collaborative Learning, and Constructive Reading. New York: HarperCollins College Publishers
- Büker, Stella (2001): Writing Consultation for Foreign Students. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Pedagogy of Language Learning in Higher Education. Westport: Greenwood, 171–183
- Büker, Stella / Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike / Duxa, Susanne / Leder, Gabriela / Riemer, Claudia (Hrsg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Göttingen: Universitätsverlag, 207–226
- Claußen, Tina (2009): Strategientraining und Lernberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Tübingen: Stauffenburg
- Claußen, Tina / Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014): Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Annette / Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): Sprachlernberatung – Sprachcoaching. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 83–112
- Engel, Frank / Nestmann, Frank (2012): Beratung: Entwicklungen, Settings, Konzepte. In: Krüger Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen: Budrich, 257–281
- Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2012): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Henkel, Christiane / Witt, Jantje (2011): Das Konzept des Peer Tutoring in der Praxis der Schreibberatung einer Hochschule. Die studentische Schreibberatung skript.um im Schreiblabor der Universität Bielefeld. In: Berning, Johannes (Hrsg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Berlin: LIT [Schreiben – interdisziplinäre Studien; 6], 295–307
- Henkel, Christiane / Vollmer, Anna (2014): Beraten auf Augenhöhe: Ein theoretisches Modell der Peer-Beratung. In: Westphal, Petra / Stroot, Thea / Lerche, Eva-Maria / Wiethoff, Christoph (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Immenhausen: Prolog [Schriftenreihe Theorie und Praxis der Lehrerbildung; 27], 51–58
- Ulmi, Marianne / Bürki, Gisela / Verhein, Annette / Marti, Madeleine (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Opladen / Toronto: Budrich

AUS DER PRAXIS: DER EINSATZ VON METAPHERN IN DER SCHREIBBERATUNG

Andrea Bausch, Cornelia Dix, Maleen Riebsamen

Based on the many positive experiences with the use of metaphors in their tutoring program, members of the writing center of the University of Bayreuth organized a workshop at the Peer Tutor Conference in Hamburg on the use of metaphors as a helpful tool in the writing process. This article not only presents the metaphors seen as helpful by the participants of the workshop, but also focuses on the manifold ways in which metaphors can be used to help the consultant teaching the students. It emphasizes the positive impacts metaphors can have on both, the student seeking advice and the advisor. Furthermore, the article shows how metaphors can aid and simplify the task of scientific writing. Being a very useful tool for explaining complex issues in a more simple and illustrated way, they gain the attention of the advice-seeking student, relax the atmosphere, address emotions and inspire creativity. This broad field of application of metaphors is illustrated by a number of examples.

Auf welche Weise wir Sachverhalte in der Schreibberatung verbalisieren, ist ganz entscheidend für den Erfolg einer Beratung: In einer verständlichen, eher lockeren Sprache und ohne unnötige akademische Floskeln sind Probleme leichter anzusprechen und Lösungsansätze besser vermittelbar. Diese Art, über wissenschaftliches Schreiben zu sprechen, kommt bei den Ratsuchenden in der Regel gut an, weil sie sich wohltuend abhebt vom sonstigen z. B. in der Literatur verwendeten akademischen Sprachgebrauch, der ja so häufig gerade eine Vielzahl von Schwierigkeiten beim Schreiben bereitet.

Wenn es darum geht, Ratsuchenden etwas möglichst anschaulich zu vermitteln, haben wir am Schreibzentrum der Universität Bayreuth¹ auch immer wieder Metaphern in der Beratung eingesetzt – anfangs eher unbewusst. Wir sprechen z. B. davon, dass die Gliederung die „Visitenkarte der Arbeit“ ist. Wir nennen Exzerpte „Sprungbrett in den eigenen Text“. Wir sagen, dass ein Zeitplan ein „Geländer ist, an dem man sich festhalten kann“.

Im Lauf der Zeit stellten wir fest, dass die Ratsuchenden solche bildhaften Ausdrücke geradezu begeistert aufgreifen: Sie notieren sich die Metaphern; sie nehmen das Blatt Papier, auf dem ein solches Bild gemeinsam entwickelt wurde, mit nach Hause und machen sich die Metapher zu eigen, indem sie sie im weiteren Verlauf der Beratung selbst immer wieder verwenden. Bestimmte Metaphern funktionieren selbst bei den unterschiedlichsten Ratsuchenden. Diese Erfahrungen haben uns dazu bewogen, uns ausführlicher mit Metaphern in der Schreibberatung zu beschäftigen.

Die Beobachtungen, die wir in der Praxis gemacht haben, decken sich mit dem, was Lakoff und Johnson bereits 1980 festgestellt haben: Ihnen zufolge werden

1 Das Schreibzentrum der Universität Bayreuth, das Anfang 2009 unter dem Namen „Schreibberatung“ gegründet wurde, war das erste fakultätsübergreifende Schreibberatungsangebot an einer Hochschule in Bayern. Mittlerweile ist das Schreibzentrum eine feste Einrichtung der Universität Bayreuth, die bei Studierenden und Lehrenden gleichermaßen anerkannt ist. Diese Akzeptanz äußert sich v. a. auch in den hohen Beratungszahlen: Im Jahr 2014 führte das Schreibzentrum 610 Beratungen durch, im Jahr 2015 waren es 750 Beratungen – diese Zahlen sind im bundesweiten Vergleich der Schreibzentren Spitzenwerte.

Metaphern nicht nur selbstverständlich und automatisch von uns allen als Teil unserer Alltagssprache benutzt, sondern wir leben von, in und mit Metaphern: Metaphern strukturieren unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln. Umgekehrt determinieren und schaffen Metaphern aber auch Wirklichkeit (Lakoff/Johnson 2014). Dies scheint auch und gerade für das Sprechen über das Schreiben zu gelten.

Deshalb nutzen wir im Schreibzentrum der Universität Bayreuth Metaphern mittlerweile gezielt als Beratungsinstrument.² Dabei zeigt sich, dass eine Metapher dann besonders gut ankommt, wenn die Beraterin oder der Berater das sprachliche Bild ausmalt und es in einer kleinen Szene in Bewegung bringt. Hier die Szene zur zentralen Fragestellung als „Kompass, den man sich an die Hand gibt“: „Wenn du keine Fragestellung hast, dann ist das, wie wenn du bei einer Wanderung einfach drauflosläufst. Du läufst ja auch nicht einfach in einen großen, dichten, unbekanntem Wald hinein, ohne eine Vorstellung zu haben, wo du herauskommen willst! Du brauchst ein Ziel und am besten einen Kompass, der dir hilft, dort hinzugelangen. Genauso ist es mit der zentralen Fragestellung: Sie markiert das Ziel und hilft dir wie ein Kompass dabei, auf dem richtigen Weg zu bleiben.“ Eine Bewegung, mit der die Beraterinnen oder Berater andeuten, dass sie einen (gedachten) Kompass in der Hand halten, macht das Bild noch lebendiger.

Um eine solche Szene zu entwerfen, braucht es nur ein wenig Fantasie – um sie zu spielen, noch nicht einmal schauspielerisches Talent.

Noch wirkungsvoller kann es sein, den Ratsuchenden während der Beratung einen Gegenstand, der für die Metapher steht, – also hier den Kompass – tatsächlich in die Hand zu geben. Denn: Alles, was jemand anfassen kann, macht den Sachverhalt „begreifbarer“.

Ebenfalls hilfreich ist es, Metaphern mit einer Zeichnung zu verdeutlichen.³ Wir erklären zum Beispiel die Einleitung einer Arbeit gern mit dem Prinzip des Trichters. Dazu zeichnen wir den Trichter auf ein Blatt Papier und erklären: Ganz oben in der Öffnung des Trichters befindet sich die Hinführung zum Thema oder die Relevanz des Themas. Wenn der Trichter enger wird, wird erläutert, wie das Thema eingegrenzt wurde. Anschließend kommen Zielsetzung beziehungsweise zentrale Fragestellung – nur das, was der Zielsetzung entspricht, darf durch die Röhre des Trichters hindurchfließen und findet sich bei der Beschreibung des Aufbaus der Arbeit wieder.

So wenig wie Beraterinnen und Berater für die oben genannte kleine Szene Schauspielertalent brauchen, so wenig müssen sie für die Zeichnung Künstlerinnen oder Künstler sein. Ganz im Gegenteil: Eine eher unbeholfen hingeworfene Zeichnung kann den Unterhaltungswert der Erklärung steigern und wirkt sich somit auch positiv auf den Lerneffekt aus. Wer lacht, lernt!

Manchmal beschreiben Ratsuchende auch selbst ihre momentane Situation mit Hilfe von Metaphern. Sie fühlen sich zum Beispiel „wie in einem Hamsterrad“, sie haben das Gefühl, „auf der Stelle zu treten“ oder haben Angst, ihre Arbeit „vor die Wand zu fahren“. Diese Metaphern greifen wir in der Beratung auf – und versuchen, sie ins Positive zu wenden und dabei im Bild zu bleiben. Ratsuchenden, die das

2 In der Psychoanalyse und in psychotherapeutischen Gesprächen zum Beispiel spielen Metaphern seit jeher eine zentrale Rolle (vgl. Buchholz 1993; Buchholz 2015). Auch in Coaching, Training und Beratung wird die praktische Relevanz von Metaphern beschrieben (vgl. Mahlmann 2010). Für den speziellen Bereich der Schreibberatung – des Sprechens über Schreibprozesse – hat sich bislang vor allem Keseling Gedanken zum Gebrauch von Metaphern gemacht (vgl. Keseling 2011).

3 Zum Lernen durch Bildlichkeit und Vorstellungsbildung vgl. Sowa/Glas/Miller (2014).

Gefühl haben, auf der Stelle zu treten, kann man zum Beispiel vermitteln, dass sie mit den besprochenen Maßnahmen nicht länger auf der Stelle treten, sondern Fortschritte erzielen können. Dieser Umgang mit Metaphern, die Ratsuchende selbst einbringen, ist meist besonders produktiv, weil sich damit direkt an die erlebte Realität der Studierenden anknüpfen lässt und sich die Ratsuchenden dadurch besonders gut verstanden fühlen. Meist kann man damit erreichen, dass die Ratsuchenden am Ende einer Beratung nicht länger in dem selbst gewählten Bild feststecken, sondern das Gefühl haben, dass sich eine echte Perspektive für sie eröffnet hat. Das deckt sich wiederum mit Erfahrungen aus psychotherapeutischen Gesprächen:

„Das Entfalten einer von den Klienten angebotenen Metapher kann [...] hilfreich sein, gerade um die im Bild versteckten, aber vorhandenen Ressourcen für eine Veränderung mobilisieren zu können“ (Levold 2015, S. 186).

Natürlich funktionieren Metaphern nicht bei allen Ratsuchenden gleich gut – aber man merkt in einer Beratung relativ schnell, wer für dieses Instrument zugänglich ist und wer nicht.

Bei den meisten Ratsuchenden verfehlen die verwendeten Metaphern ihre Wirkung aber nicht. Die Vorteile von Metaphern als Beratungsinstrument zeigen sich für uns auf mehreren Ebenen:

1. Metaphern machen Abstraktes anschaulich.
2. Metaphern erzielen einen Überraschungseffekt und damit Aufmerksamkeit.
3. Metaphern ermöglichen es, an die Vorstellungswelt der Ratsuchenden anzuknüpfen.
4. Metaphern sprechen auch die emotionale Ebene an.
5. Metaphern lockern die Stimmung im Beratungsgespräch auf.
6. Metaphern motivieren die Ratsuchenden.⁴

Auch Lehrende verwenden offenbar mehr und mehr Metaphern, wenn sie wissenschaftliches Schreiben vermitteln. Ratsuchende bringen nämlich nicht nur eigene Metaphern in die Schreibberatung ein, sondern berichten etwa, ihr Dozent habe gesagt: „Eine Hausarbeit darf spannend sein wie ein Krimi.“ Diese Aussage führte im konkreten Fall zu produktiver Verunsicherung bei der Ratsuchenden – sie wollte nun in der Beratung wissen, wie sie denn eine Hausarbeit „spannend“ schreiben solle. Oder eine Dozentin wandte sich gegen zu viele Abbildungen in studentischen Arbeiten mit den Worten: „Ich will eine Hausarbeit lesen und keinen Comic.“ Solche Aussagen bleiben bei den Studierenden haften. Übrigens: Der oben genannte Trichter für die Einleitung wurde von Dozierenden mittlerweile – so haben uns Ratsuchende berichtet – in einen Sektkelch umgewandelt. Das klingt in der Tat noch motivierender als der Trichter!

Zu unseren Erfahrungen mit dem Einsatz von Metaphern in der Schreibberatung haben wir auf der Peer-Tutor*innen-Konferenz (PTK) 2015 einen Workshop gestaltet. Dabei sind in Gruppenarbeit viele weitere Metaphern zusammengetragen worden, die an anderen Schreibzentren erfolgreich eingesetzt werden. Und es sind spontan viele neue Ideen entstanden.

4 Zu den Funktionen von Metaphern vgl. etwa Skirl/Schwarz-Friesel (2013, S. 60 ff.).

Folgende Auflistung beinhaltet die aus unserer Sicht besten Metaphern aus dem PTK-Workshop:

Einkauf	Beim Literatursammeln ist es wie beim Einkaufen: Beim Einkauf legst du auch nicht alles wahllos in den Korb. Du schaust dir die Ware an, überlegst, ob sie für das Gericht, das du kochen möchtest, notwendig ist, und entscheidest dann, ob du die Ware mitnimmst.
Talkshow	Die Rolle des oder der Schreibenden beim Einbinden von Literatur in eigene Texte ist die einer Moderatorin oder eines Moderators in einer Talkshow: Es gibt ein Thema, dazu sind verschiedene Gäste eingeladen, die alle zu Wort kommen wollen und gern vom Thema abschweifen. Die Moderation muss darauf achten, dass alle beim Thema bleiben, dass niemand Unwichtiges von sich gibt, dass möglichst alle Positionen zu Wort kommen. Sie lässt die Gäste nicht wahllos reden, sondern stellt ihnen Fragen, die sie für das Thema als wichtig erachtet.
Kuchen	Das Erstellen einer Arbeit ist wie Kuchenbacken: Rezept, Zutaten und Backzeit müssen eingehalten werden, dann wird der Kuchen schmackhaft – und die Arbeit gut lesbar!
Puzzle	Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit ist wie Puzzeln: einen Rahmen schaffen an unterschiedlichen Stellen arbeiten am Schluss muss sich ein Gesamtbild ergeben
Mosaik	Das Mosaik besteht (ähnlich wie das Puzzle) aus vielen Teilen, die am Ende ein Gesamtbild ergeben sollen. Beim Mosaik hast du aber keine vorgefertigten Teile, sondern musst über die Teile und deren Anordnung selbst entscheiden. Vielleicht entspricht das dem wissenschaftlichen Schreiben sogar eher als das Puzzeln?
Zahnrad	Die Phasen im Schreibprozess greifen wie Zahnräder ineinander und beeinflussen sich gegenseitig.
Freischaufeln	Sich an ein Thema annähern bedeutet: Du musst dich erst durch Unmengen an Material und durch viel Unwichtiges durchgraben, um dich so nach und nach freizuschaufeln und das für das Thema wichtige Material zu identifizieren.
Lauftraining	Der Schreibprozess ist wie das Lauftraining für einen Marathon. Anfangs fällt es noch schwer, aber mit stetiger Übung kommst du immer besser in Schwung, wirst schneller, lernst dich selbst besser kennen und kommst schließlich in einer guten Zeit ans Ziel.
Berg	Ein Berg an Arbeit lässt sich in Etappen unterteilen. Ratsuchende sind Bergsteigerinnen oder Bergsteiger, die die richtige Ausrüstung brauchen; in jeder Etappe gibt es Unterstützungsmöglichkeiten, und nach jeder erfolgreich zurückgelegten Etappe gibt es eine Belohnung.
Kofferpacken	Eine Hausarbeit zu planen oder zu schreiben ist wie Kofferpacken. Du musst dir überlegen, was dein Ziel ist, was du dafür mitnehmen willst und wie groß der Koffer ist, den du zur Verfügung hast.

Tabelle 1: Metaphern aus dem PTK-Workshop

Auch in Workshops zum wissenschaftlichen Schreiben lässt sich hervorragend mit Metaphern und Vergleichen arbeiten. Häufig lassen wir Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Einstieg in einen Workshop den Satzanfang „Wissenschaftliches Schreiben ist wie...“ vervollständigen. Dabei tritt oft zutage, dass wissenschaftliches Schreiben für viele ein eher mühsamer Prozess ist: „Wissenschaftliches Schreiben ist wie die Suche nach einer Stecknadel im Heuhaufen.“ Oder: „Wissenschaftliches

Schreiben ist wie ein Hürdenlauf.“ Oder: „Wissenschaftliches Schreiben ist wie ein Fass ohne Boden.“

Aber häufig zeigt sich auch Überraschendes und Positives: „Wissenschaftliches Schreiben ist wie eine Entdeckungsreise.“ Oder: „Wissenschaftliches Schreiben ist wie ein Geschenk auspacken – man weiß nie genau, was alles im Thema drinsteckt.“ Oder unser Lieblingsvergleich: „Wissenschaftliches Schreiben ist wie Teetrinken mit einem Engländer – eine etwas steife Angelegenheit, die aber trotzdem Spaß machen kann!“

Metaphern in der Schreibberatung sind für die Ratsuchenden und für uns als Beraterinnen und Berater eine Bereicherung. Um das Potenzial von Metaphern in der Schreibberatung künftig noch besser ausschöpfen zu können, ist es notwendig, ihre Wirkungsweise im speziellen Kontext des Sprechens über Schreibprozesse genauer zu erforschen: Welche Metaphern bringen Ratsuchende selbst ein? Lassen sich diese Metaphern systematisieren und bestimmten zugrunde liegenden metaphorischen Konzepten des Schreibens bei den Ratsuchenden zuordnen? Welche Metaphern erweisen sich in der Beratung als hilfreich – und welche führen eher in die Irre? Welche Metaphern führen Schreibberaterinnen und -berater bevorzugt in die Beratung ein – und lassen sich daraus schreibdidaktische Schlüsse ziehen?

Literatur:

Buchholz, Michael B. (Hrsg.) (1993): Metaphernanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Buchholz, Michael B. (Hrsg.) (2015): Die Macht der Metapher in Psyche und Kultur. Interdisziplinäre Perspektiven. Gießen: Psychosozial

Keseling, Gisbert (2011): Zum Gebrauch von Metaphern beim Sprechen über Schreibprozesse. In: Berning, Johannes (Hrsg.): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Münster: LIT, 47–68

Lakoff, George / Johnson, Mark (2014): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag

Leveld, Tom (2015): „Welches Problem führt Sie zu mir?“. In: Buchholz, Michael B. (Hrsg.): Die Macht der Metapher in Psyche und Kultur. Interdisziplinäre Perspektiven. Gießen: Psychosozial, 167–187

Mahlmann, Regina (2010): Sprachbilder, Metaphern & Co. Einsatz von bildlicher Sprache in Coaching, Beratung und Training. Weinheim und Basel: Beltz

Skirl, Helge / Schwarz-Friesel, Monika (2013): Metapher. Heidelberg: Winter

Sowa, Hubert / Glas, Alexander / Miller, Monika (2014): Lernen als Vorstellen und Einbilden. In: Sowa, Hubert / Glas, Alexander / Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination, Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena, 11–51

CHANCEN DER EINBINDUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT IN DIE SCHREIBBERATUNG

Özlem Alagöz-Bakan, Nervin Ali, Judith Hansmeier

The principle of the Multilingualism Writing Center at the University of Hamburg is that multilingualism should be presented to students as a cognitive resource and in a positive light during peer tutoring. However, many students are still not aware that their multilingual ability could be of great value in the writing process. With the help of multilingualism, the working process is no longer limited to only one language, especially in the phases of idea finding, question prompting, theme delimiting, and content organizing. The foundation of this article is our study with multilingual students and the presenting of results from that study. The study revealed that taking care of the individual needs and expectations of students who seek advice is essential for peer tutoring, and incorporating multilingual students' backgrounds has proven to be an enlightening process.

1 Einleitung

Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit beschäftigt sich intensiv mit der Einbindung von Mehrsprachigkeit in den akademischen Kontext. Mehrsprachigkeit wird in der Schreibberatung als Ressource gesehen und aktiv genutzt. Um einen besseren Überblick über die Bedürfnisse der Ratsuchenden im Hinblick auf ihre Mehrsprachigkeit zu bekommen, wurde eine kleine empirische Studie durchgeführt. Damit ergänzt diese Studie eine erste, die die möglichen mehrsprachigen Zugänge in der Schreibberatung aus der Perspektive der Schreibberaterinnen und Schreibberater untersucht (vgl. Alagöz-Bakan / Linguri 2015). Das Ziel dieser Studie liegt einerseits darin zu evaluieren, wie präsent Mehrsprachigkeit im Studium der Teilnehmenden ist, und andererseits darin zu erfassen, in welcher Weise Ratsuchende sich eine Einbindung ihrer Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung wünschen.

2 Datenerhebungssetting und Teilnehmende

Zum Zweck der Datenerhebung wurden in einem Workshop mit vier Studierenden ein mehrsprachiges Freewriting und ein Anfertigen einer mehrsprachigen Mindmap durchgeführt (vgl. hierzu Alagöz-Bakan et al., in diesem Band). Beim mehrsprachigen Freewriting werden die Teilnehmenden aufgefordert, alles aufzuschreiben, was ihnen – hier zum Thema „Mein Schreibprojekt“ – durch den Kopf geht. Dabei geht es darum, den Schreibfluss nicht durch längeres Überlegen zu unterbrechen, sondern einfach immer weiterzuschreiben. Die mehrsprachige Mindmap zeichnet sich dadurch aus, dass ein Sprachenmix möglich wird. In beiden Fällen werden die Teilnehmenden explizit dazu aufgefordert, in den Sprachen zu schreiben, die ihnen gerade im Kopf sind und in denen sie sich in diesem Moment wohlfühlen. Auf diese Weise sollen mögliche selbst auferlegte Beschränkungen in der Nutzung der Sprachen aufgebrochen werden.

Die spezifische Art des mehrsprachigen Freewritings bzw. der mehrsprachigen Mindmap war für die Teilnehmenden des Workshops neu, auch wenn sie bereits

Mindmaps in anderen Kontexten erstellt hatten. Auch den Teilnehmenden der Online-Umfrage waren keine Methoden bekannt, in denen sie ihre verschiedenen Sprachen nutzen konnten.

Die Erfahrungen mit den Methoden, aber auch allgemeine Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit wurden in Gruppendiskussionen sowie einer Fragebogenerhebung reflektiert. Der Fragebogen wurde außerdem von acht Personen in einer Online-Umfrage ausgefüllt. Bei beiden Fragebögen handelt es sich um teilstandardisierte Erhebungen, bei denen die Teilnehmenden offene Fragen beantworten konnten. Zusätzlich wurden Interviews mit vier Ratsuchenden geführt. Insgesamt wurden von 15 Teilnehmenden Daten erhoben.

Die Teilnehmenden lassen sich – mit einer Ausnahme – in zwei Gruppen einteilen. Während sieben Teilnehmende mit einer einzigen Erstsprache aufgewachsen sind, die nicht Deutsch ist, kommen ebenso viele aus einem Haushalt, in dem neben Deutsch eine oder mehrere weitere Sprachen gesprochen werden. Nur eine Teilnehmerin gibt an, monolingual deutsch aufgewachsen zu sein. Vier der Teilnehmenden, die nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, haben ihre Hochschulreife im Ausland erworben.

3 Ergebnisse

3.1 Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Studium

Von den Befragten geben vier an, dass ihre Mehrsprachigkeit keine Rolle im Studium spielt. Die Übrigen binden ihre Mehrsprachigkeit aktiv in ihr Studium ein. Dies geschieht besonders bei denjenigen, die ein Fach studieren, das unter anderem das Studium einer Sprache umfasst. Wenn sie in ihrer Erstsprache studieren, sehen sie sich im Vorteil gegenüber Kommilitoninnen und Kommilitonen, welche die Sprache als Fremdsprache erlernt haben.

Insgesamt nutzen zwölf der 15 Befragten einige ihrer Sprachen für das wissenschaftliche Arbeiten. Häufig geschieht dies durch die Rezeption von nicht deutschsprachiger Fachliteratur. Sie nutzen ihre anderen Sprachen aber auch, wenn sie sich im Deutschen unsicher fühlen. Eine Teilnehmerin schreibt dazu

- (1) „Beim Lesen übersetze ich oft im Kopf auf Polnisch [ihre Erstsprache] und die Notizen mache ich auch auf meiner Muttersprache.“ (Code 1)

Die Teilnehmenden haben in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit an der Universität und mit Dozierenden unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Sieben Teilnehmende berichten von positiven, drei Befragte hingegen von negativen Erfahrungen.

Als ein negatives Erlebnis wird von einer Befragten angegeben, dass die Einbeziehung der eigenen Mehrsprachigkeit in das wissenschaftliche Arbeiten von einem Dozierenden als irrelevant gesehen wurde. Zwei weitere sagen, dass sie sich gegenüber denjenigen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, in manchen Situationen benachteiligt oder schlechter benotet sehen bzw. dass negativ auf ihren „Migrationshintergrund“ verwiesen wurde. Diese Erfahrungen werden ausschließlich von Befragten geäußert, die als eine ihrer Erstsprachen Deutsch angeben und die ihr Abitur in Deutschland gemacht haben.

Teilnehmende, die Deutsch als eine Fremdsprache gelernt haben, geben hingegen überwiegend positive Erfahrungen mit Dozierenden an. Sie sehen ihre Kenntnisse

unterschiedlicher Sprachen als Vorteil und werden auch von Dozierenden darin unterstützt, ihre Sprachen aktiv in das Studium einzubinden. Anders als die Teilnehmenden, die in Deutschland aufgewachsen sind und fließend Deutsch sprechen, wurden Teilnehmende, die noch Schwierigkeiten mit dem Deutschen haben, von Dozierenden teilweise in positiver Hinsicht auf sprachliche Schwierigkeiten angesprochen. Sie zeigten Verständnis oder boten Unterstützung an.

3.2 Wünsche für die Schreibberatung

Die Vorstellungen darüber, wie Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung eingebunden werden kann, sind sehr unterschiedlich.

Von den vier Teilnehmenden, die eine Einbindung der Mehrsprachigkeit ablehnen, werden zwei verschiedene Gründe genannt: Zwei Teilnehmende sehen für sich selbst nicht die Notwendigkeit einer mehrsprachig orientierten Vorgehensweise, da sie primär auf Deutsch schreiben, ohne dass ihnen die Sprache Probleme bereiten würde. Diese Befragten sind mit Deutsch aufgewachsen und haben ihr Abitur in Deutschland gemacht. Zwei Teilnehmende, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, geben hingegen an, dass sie die Beratung als Chance sehen, ihr Deutsch zu verbessern, und deswegen die Möglichkeit nutzen möchten, sich intensiv mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. So sagt eine Teilnehmerin:

- (2) „Für mich ist es wichtig, dass ich mehr Deutsch lernen kann. [...] [W]enn ich Schwierigkeiten habe, dann ist es besser, wenn es in der Schreibberatung auf Deutsch erklärt wurde, was ich grad nicht verstehe.“ (Code 8)

Insgesamt sieben Teilnehmende äußern sich positiv auf die Frage nach der Einbindung ihrer Mehrsprachigkeit in die Beratung. Die Wünsche, wie diese Einbindung geschehen soll, sind vielfältig.

Drei Ratsuchende möchten sprachvergleichend arbeiten, um Hilfestellungen beim Erlernen der Sprachen zu bekommen oder Schwierigkeiten entgegenzuwirken. Darüber hinaus wird auch die Möglichkeit gesehen, das wissenschaftliche Schreiben durch geeignete Methoden, wie zum Beispiel die im Workshop vorgestellten, positiv zu beeinflussen.

Einige Teilnehmende gaben an, den Sprachwechsel als schwierig oder nicht hilfreich zu empfinden. Als Gründe nennen zwei Teilnehmerinnen Folgendes:

- (3) „Ich habe auf Deutsch geschrieben, weil ich im Moment mehr deutsche Bücher lese und mehr Deutsch rede.“ (Code 8)
 (4) „[Ich] konnte nicht so gut von der deutschen Sprache ins Russische gedanklich umschalten, vielleicht weil ich zu dem Thema nur auf Deutsch gelesen habe und das Thema immer auf Deutsch mit anderen besprochen habe.“ (Code 6)

Gerade die Verwendung von Fachbegriffen fällt ihnen in der Sprache leichter, in der sie sich in den Diskurs eingelesen haben. Dennoch wurden vier der sechs Teilnehmenden dazu angeregt, sich intensiver mit ihrer Erstsprache auseinanderzusetzen. Als allgemeinen Wunsch äußern vier Ratsuchende die Möglichkeit zur Reflexion in der Beratung. Sie wünschen sich Raum, um sich mit ihren unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten auseinanderzusetzen, und möchten, dass die oder der Beratende ihnen dabei zuhört und offen ist für ihre Gedanken.

4 Interpretation der Ergebnisse

4.1 Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit im universitären Kontext

Einige der Befragten schaffen es, ihre Erstsprache aktiv in ihr Studium einzubinden, etwa indem sie diese studieren. Es gelingt ihnen, ihre sprachliche und kulturelle Teilidentität in die Universität zu integrieren und so ihre sprachlichen Fähigkeiten bis zum akademischen Niveau auszubauen. Die Daten weisen aber auch darauf hin, dass für viele Teilnehmende die Erstsprache im Studium keine Rolle spielt, da sie in der Universität z. B. in Seminaren, Vorlesungen und Prüfungen nicht eingefordert wird und keine Kopplung mit dem Studium möglich bzw. nötig ist.

Besonders für die Teilnehmenden, die ihre Hochschulreife nicht in Deutschland erworben haben und erst nach ihrem 18. Lebensjahr nach Deutschland migriert sind, findet bezogen auf die Thematisierung der Mehrsprachigkeit in der Schreibberatung teilweise eine Verdrängung der Erstsprache statt. Sie sehen ihre sprachlichen Schwierigkeiten teilweise als Belastung, die schnell behoben werden muss. Daher erscheint diesen Befragten eine Sprachreflexion nicht nötig, sogar hinderlich.

Man möchte seine Mehrsprachigkeit so gut wie möglich „kaschieren“ und nicht unter vielen auffallen (vgl. Knorr et al. 2015, S.320). Hier kommt der Aspekt des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) zum Vorschein. Deutsch gilt in Beruf und Öffentlichkeit als Verkehrssprache und ermöglicht eine reibungslose gesellschaftliche Teilhabe. Mit wenigen Ausnahmen scheinen weitere Sprachen unwichtig – diese Haltung nehmen Studierende mit in die Universität und in die Schreibberatung (vgl. Alagöz-Bakan et al., in diesem Band).

Nach Reeg (2014, S. 16) konstruiert Sprache aber Identität, und sie betont in diesem Zusammenhang, dass das Zulassen von Denkprozessen zur Identitätsbildung beiträgt.

„Identität wird schließlich als Ergebnis von Konstruktionsprozessen angesehen, in deren Verlauf nach einer ‚Passung von innerer und äußerer Welt‘ gesucht wird. Personen konstruieren Identität, indem sie die sie umgebende Welt erkunden, kritisch Stellung nehmen und sich in verschiedenen Rollen erproben.“
(Reeg 2014, S.16)

Unsere Hypothese ist, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachidentität zur Persönlichkeitsbildung bzw. Identitätsbildung beiträgt. Wenn eben diese kritische Auseinandersetzung nicht geschieht, kann es zu einem Bruch mit der Sprachidentität kommen. Dieser Aspekt lässt sich zwar nicht aus unseren Daten herauslesen, das Thema stellt aber sicherlich ein interessantes Forschungsfeld für weitere Studien dar.

Die Erstsprache ist für viele nur dann ein Thema, wenn die Teilnehmenden an ihre sprachlichen Grenzen im Deutschen stoßen. Also wird die Erstsprache im Kontext der Defizitorientierung gesehen und ihre positive Brückenfunktion, z. B. das Wort im Deutschen nachzuschlagen oder zu übersetzen, verkannt. Die Chancen, die eine Reflexion und eine positive Haltung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit bilden können, werden so nicht genutzt. Auch für den Schreibprozess stellt das eine Einschränkung des Schreibenden dar. Wird hingegen die Mehrsprachigkeit bewusst in das eigene Schreiben eingebunden, besteht die Möglichkeit, das gesamte sprachliche Potenzial zu nutzen.

4.2 Unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen an die Schreibberatung

Die Daten zeigen, dass unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen an die Schreibberatung abhängig von der Sozialisation und dem jeweiligen Sprachstand gestellt werden.

Studierende, die ihre Hochschulreife im Ausland erworben haben, stehen unter einem großen sprachlichen Leistungsdruck, sodass sie häufig nicht in der Lage sind, sich offen auf Konzepte einzulassen, die Mehrsprachigkeit in die Schreibberatung einbinden. Für sie bedeutet, „richtig“ auf Deutsch zu schreiben, endlich in Deutschland angekommen zu sein. Sie sehen es als Rückfall, wenn sie ihre Erstsprache nutzen müssen. Dieses Vorgehen lässt sich auch aus der Reflexion einer Workshop-Teilnehmerin über das mehrsprachige Freewriting herauslesen:

- (5) „[...] ich habe auch nur mit einer Ausnahme auf Deutsch geschrieben. Ich habe das nicht erwartet, um ehrlich zu sein. [...] nur wo ich ein Problem mit der Sprache hatte und ich war nicht sicher, dann em habe ich erst mal versucht, auf Deutsch eine Lösung zu finden und dann auf Griechisch. [...] Ich weiß nicht, wie das funktioniert hat.“ (Code 3)

Wie dieser Teilnehmerin geht es auch anderen Teilnehmenden in erster Linie darum, ihr Deutsch zu verbessern, und dabei sehen sie nicht, dass gerade die Thematisierung der Mehrsprachigkeit ihre Sprach- und Sprachlernbewusstheit fördern kann.

Die befragten Studierenden, die zweisprachig aufgewachsen sind und ihre Hochschulreife in Deutschland erworben haben, äußern sich sehr positiv gegenüber der Thematisierung von Mehrsprachigkeit in der Schreibberatung. Es fällt den Studierenden leicht, beide Sprachen aktiv zu nutzen, da sie in beiden Sprachen über ein großes sprachliches Register verfügen, obwohl sie teilweise feststellen, dass sie nur in einer Sprache wissenschaftssprachlich sozialisiert sind und ihnen dementsprechend in der anderen Sprache Fachbegriffe fehlen.

5 Fazit

Durch die Studie wird deutlich, dass es für die Arbeit in der Schreibberatung wichtig ist, individuelle Kenntnisse über die Bedürfnisse und Erwartungen der Ratsuchenden einzuholen. Die Erörterung sprachbiografischer Hintergrundinformationen, die während eines ersten Gesprächs abgefragt werden können, ist besonders bei mehrsprachigen Studierenden aufschlussreich. Für die Ratsuchenden kann dieses Gespräch, zum Beispiel verknüpft mit einem Sprachenporträt, eine Art „Selbstnarration“ (Reeg 2014, S.17) darstellen, welche zu einem Selbstreflexionsprozess führen und dadurch eine unterstützende Maßnahme für das eigene Schreiben bilden kann. Selbstreflexion stellt hier einen Ausgangspunkt dar, damit Veränderungen im eigenen Schreibhandeln stattfinden können (vgl. Knorr 2016), und ist für uns als Schreibberatende das Ziel einer prozessorientierten Beratung.

Dass Ratsuchende mehrsprachig sind, bedeutet nicht immer, dass sie näher auf ihre Mehrsprachigkeit eingehen wollen. Besonders wenn sie sich noch im Sprachlernprozess befinden, liegt ihre Priorität oft darin, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Die Erfahrung aus der Schreibberatung zeigt, dass dann mehr auf der sprachlichen Ebene, also der Mikroebene, gearbeitet wird. Die Ratsuchenden scheinen dann eine Sprachlernberatung von den Beratenden zu erwarten, und wenn der Text besprochen wird, äußern sie die Bitte nach konkreten Vorschlägen und nehmen

diese unreflektiert an. Dadurch finden die Beratenden sich in einer Art Expertenrolle wieder. Es ist dann wichtig darauf zu achten, dass trotz des sprachlichen Fachwissens das für die Nicht-Direktivität notwendige horizontale Verhältnis zwischen Beratenden und Ratsuchenden beibehalten wird (vgl. Pugliese 2011, S.58 f.). Das wirft die Frage auf, wie das mit dem Anspruch der Nicht-Direktivität in der Schreibzentrumsarbeit zu vereinbaren ist (vgl. hierzu Alagöz-Bakan, in diesem Band). Bezieht man in das Beratungskonzept die Theorie der Sprachlernberatung mit ein, stellt eine zeitweise präskriptive statt nicht-direktive Vorgehensweise kein Hindernis für die Entwicklung der Lernerautonomie der Ratsuchenden dar, insbesondere wenn diese wenig Lernerfahrung besitzen (vgl. Vogler 2011, S.27).

Auch der Aspekt der Higher Order Concerns und Lower Order Concerns (Grieshammer 2011) sollte in diesen Zusammenhängen noch einmal näher betrachtet werden, denn für diese Ratsuchenden stellen die Lower Order Concerns eine so große Herausforderung dar, dass Aufbau und Struktur ihrer Arbeit erst einmal in den Hintergrund rücken.

Ratsuchende, die in Deutschland mehrsprachig aufgewachsen sind, haben, wie diese Studie nahelegt, andere Bedürfnisse. In erster Linie setzen sie sich mit den Herausforderungen wissenschaftlichen Schreibens auseinander. Wenn sie ihre Mehrsprachigkeit nicht aktiv in ihr Studium integriert haben, ist ihnen oftmals nicht bekannt, wie sie diesen Teil ihrer Identität für das Studium nutzen können. In der Schreibberatung bietet sich hier an, den Ratsuchenden gerade in der Anfangsphase eines Schreibprozesses Methoden nahezubringen, die zu neuen Zugängen zum wissenschaftlichen Arbeiten inspirieren.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Anliegen, mit denen Ratsuchende in die Schreibberatung kommen, sollte die Schreibzentrumsarbeit so vielfältig wie möglich sein. Sie kann dazu dienen, an konkreten Schwierigkeiten zu arbeiten, etwa durch den Abbau von (Schreib-)Blockaden, die Unterstützung im Sprachlernprozess und das Vorstellen von Schreibstrategien. Darüber hinaus kann sie aber auch allgemeiner darauf ausgerichtet sein, Mehrsprachigkeit als Bereicherung und nicht als Defizit zu sehen, negativen Erfahrungen entgegenzuwirken, also Ängste abzubauen, und dadurch Selbstbewusstsein aufzubauen. Über die Anwendung von Methoden und Sprachberatung hinaus kann bzw. sollte es also auch darum gehen, den Ratsuchenden eine generelle offene und positive Einstellung gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit zu vermitteln.

Mehrsprachigkeit ist nach unseren Erfahrungen ein wichtiger Bestandteil in der Arbeit mit einer heterogenen Studierendenschaft. Daher braucht es für Schreibberaterinnen und -berater eine Sensibilität für diese Thematik in der Beratung. In der Schreibberatungsausbildung sollte der Aspekt der Mehrsprachigkeit deswegen thematisiert werden, um eine Offenheit zu schaffen und eventuelle Vorurteile abzubauen. Nur wenn diese Offenheit vorhanden ist, können individuelle Bedürfnisse erkannt und produktiv in der Schreibberatung genutzt werden.

Literatur

- Alagöz-Bakan, Özlem (in diesem Band): Textkommentierung unter Berücksichtigung der Nicht-Direktivität, 59–66
- Alagöz-Bakan, Özlem / Hansmeier, Judith / Krüsemann, Kerstin / Rennekamp-Kamalvand, Nooshin / Stark, Birte (in diesem Band): Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten. Ein einführender Überblick, 17–32
- Alagöz-Bakan, Özlem / Linguri, Marco (2015): *Multilingualism as a Key for the Improvement of Academic Writing*. Vortrag auf der European Association of Teaching Academic Writing, Tallinn University of Technology
- Grieshammer, Ella (2011): *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. Frankfurt a. d. O. [Schreiben im Zentrum, Reihe Beiträge zur Schreibzentrumsforschung; 3]
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: Waxmann
- Knorr, Dagmar (2016): Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“. Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibzentrumsarbeit: Theorie, Empirie, Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang [Wissen – Kompetenz – Text], 251–273
- 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: Waxmann [Bildung in Umbruchgesellschaften; 12], 318–338
- Pugliese, Rossella (2011): *Autonomes Fremdsprachenlernen durch Sprachlernberatung? Ein Erfahrungsbericht aus der TIT-Sprachwerkstatt der Università della Calabria*. In: Vogler, Stefanie / Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme Verlag, 57–67
- Reeg, Ulrike (2014): *Wer bin ich, und wer möchte ich sein? Überlegungen zum Aufbau von Sprachidentität*. In: Nardi, Antonella / Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang [Deutsche Sprachwissenschaft international; 18], 13–26
- Vogler, Stefanie (2011): *Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis*. In: Vogler, Stefanie / Hoffman, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme Verlag, 11–31

SCHREIBEN IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT

Shushan Tumanyan

In most German universities writing advisors do not give priority to linguistic issues during their writing consultations. However, a majority of the international and therefore multilingual students attending the writing consultations offered by the International Study Center desires feedback concerning the language used in their academic texts. This wish results from their specific linguistic situation. In this article, I argue in favour of language-sensitive (writing) consulting in order to provide adequate support to the students seeking advice. Considering the fact that L2 writing is a highly complex process, which is often influenced by L1 characteristics, advisors should possess particular knowledge of the L2 writing processes and linguistic phenomena.

1 Einleitung

Alle Studierenden der Goethe-Universität Frankfurt am Main können sich bei Fragen zum akademischen Schreiben an das Schreibzentrum wenden. Speziell für Studierende mit einer anderen Erstsprache¹ als Deutsch stellt das Internationale Studienzentrum (ISZ) neben einem breiten Spektrum an Kursen zur deutschen Wissenschaftssprache zwei Angebote beratenden Charakters zur Verfügung: das Schreibcafé und die Schreibberatung.

Ein Großteil der mehrsprachigen Studierenden, die in die Schreibberatung (SB) des ISZ kommen, wünscht sich eine Rückmeldung hinsichtlich sprachlicher Auffälligkeiten. Der Aspekt Sprache wird jedoch in der prozessorientierten Schreibberatung (vgl. Grieshammer et al. 2013, S. 108) an den meisten deutschen Hochschulen nicht in den Vordergrund gestellt. Betrachtet man aber die besondere sprachliche Situation dieser Studierenden, die sich einerseits – wie alle Studierende – in die spezifischen Formen wissenschaftlichen Sprachhandelns einüben, dies aber andererseits in einer Fremd- bzw. Zweitsprache bewältigen müssen, ist ihr Wunsch nach einer Unterstützung auf der sprachlichen Ebene nachvollziehbar. Um in der SB angemessen auf die Fragen der Ratsuchenden (RS) eingehen zu können, müssen die Beratenden jedoch über bestimmte Kenntnisse bezüglich der Schreibprozessabläufe dieser Studierenden verfügen. Ein Blick auf sie ermöglicht ein tieferes Verständnis des Einflusses erst- bzw. mehrsprachigen Denkens auf den Schreibprozess in Deutsch und der daraus resultierenden sprachlichen Auffälligkeiten der RS.

In diesem Beitrag wird die Auffassung vertreten, dass muttersprachliche Denkstrukturen den Schreibprozess in der Fremd- bzw. Zweitsprache beeinflussen. Aus diesem Grund wird eine sprachensible (Schreib-)Beratung (vgl. Sennewald/Spielmann 2016/im Druck) als notwendig erachtet. Allerdings stellt sich die Frage, wie diese aussehen könnte.

1 Die Termini Deutsch als Erst- (L1 bzw. auch Muttersprache (DaM)), Zweit- (DaZ) oder Fremdsprache (DaF) beziehen sich auf verschiedene Parameter des Spracherwerbs und der -verwendung. Mit L2 wird sowohl die Zweit- als auch Fremdsprache gemeint (vgl. dazu z. B. Ahrenholz 2010, S. 3 ff.).

2 Zum Schreibprozess bei mehrsprachigen Studierenden

Das Schreiben ist ein komplexer Prozess, zu dem außer dem Sprachsystem auch das Denksystem und das Gedächtnis einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Kellogg 2008 / 2014, S. 127). Im Schreibprozess mehrsprachiger Studierender kommt zu der schreibspezifischen Komplexität noch der Faktor „Fremdsprache“ bzw. „Zweitsprache“ hinzu.

Im einflussreichen Schreibprozessmodell von Flower/Hayes (vgl. 1981/2014, S. 35 ff.) wird das Schreiben als kognitiver Prozess aufgefasst, in dem Sprache keine zentrale Rolle einnimmt, sondern als Werkzeug zur Übersetzung des Gedankenguts dient. Diese Auffassung von Sprache wird von Ruhmann/Kruse (2014, S. 21) mit der Begründung kritisiert, alles höhere Denken sei bereits ein sprachgebundenes Denken. Einen weiteren für die Schreibberatungspraxis wichtigen Kritikpunkt am Konzept des Modells stellt seine monolinguale Orientierung (vgl. Gantefort/Roth 2014, S. 55 f.) dar. Nach Gantefort/Roth (2014) behandelt das Modell den Schreibprozess unter der Bedingung individueller Mehrsprachigkeit nicht angemessen, und sie fragen nach dem Einfluss der L1 bei L2-Textproduktionsprozessen. So wirken die Texte mehrsprachiger Studierender als „auf einer muttersprachlichen Matrix“ formulierte Texte, die in ihrer inhaltlichen Darstellung nicht Deutsch klingen (Ulmi et al. 2014, S. 248). Das „Übertragen von Textmustern aus dem muttersprachlichen akademischen Kontext auf den fremdsprachlichen Kontext, in dem jedoch diese Muster unpassend sind“ (Grieshammer et al. 2010, S. 73 f.), kann als ein Indiz des muttersprachlichen Einflusses auf die (schriftliche) Sprachproduktion in der Fremdsprache (u.U. auch auf die L2) angesehen werden. Als Textmuster können bspw. sprachlichstilistische Mittel und Argumentationsmuster auftreten, die mithilfe der L1 in der L2 rekonstruiert werden (vgl. Grieshaber 2010, S. 219 ff.). Grieshaber (2010, S. 220) modifiziert das Schreibprozessmodell von Flower/Hayes (1981/2014) im Hinblick auf L2-Schreibende und zeigt damit mögliche L1-Einflüsse auf L2 aus dem Verhältnis beider Sprachen einerseits und L2-basierte Problematiken andererseits auf.

Nun stellt sich die Frage, wie diese L1-Einflüsse zu erklären sind. Um die Frage nach dem Einfluss des erstsprachlichen Denkens auf den Schreibprozess in der Fremd- bzw. Zweitsprache zu beantworten, ist es m. E. nötig, zwischen dem ‚Denkprozess‘ und der ‚Denkstruktur‘ zu unterscheiden². In der Literatur wird bislang nur von Denkprozessen gesprochen (vgl. Flower/Hayes 1981/2014, S. 35 ff.). Die Denkstruktur ist aber insofern ein wichtiger Begriff, als sie den Schreibprozess ebenfalls beeinflusst. Unter ‚Denkprozess‘ verstehe ich einen Vorgang, in dem sich Gedanken in mindestens einer Sprache abspielen. Im Unterschied dazu wird die ‚Denkstruktur‘ aus Denkmustern der dominanteren Sprache konstruiert. Unter ‚Denkmuster‘ verstehe ich sprachliche Konstrukte, die mit der Logik einer Sprache zusammenhängen. Diese können bspw. grammatische, phraseologische, lexikalische, syntaktische Muster sein, die für diese Sprache typisch sind. Diese Konstrukte können verschiedene Bereiche einer Sprache umfassen und, solange sie der Logik der Sprache entsprechen, auch veränderbar sein. Studierende, die in DaZ oder DaF für Deutsch untypische Strukturen produzieren, sind sich möglicherweise nicht bewusst, dass diese Strukturen eine Folge des Einflusses ihrer L1 sein können. Stattdessen neigen sie eher dazu, auftretende Schwierigkeiten beim akademischen Schreiben „auf ihre vermeintlich mangelnde

² Zu dieser These liegen in der Schreibdidaktikforschung (zum Begriff siehe <http://schreibdidaktik.de/index.php/forschung> [verifiziert: 09.03.2016]) bislang noch keine ausreichenden Ergebnisse vor.

sprachliche Kompetenz im Deutschen zurück[zuführen]“ (Knorr/Neumann 2014, S.131).

Allerdings kann der Denkprozess bei mehrsprachigen Schreibenden zwar im Deutschen verlaufen, die Denkstruktur jedoch die der L1 bzw. dominanteren Sprache sein. Dies könnte erklären, weshalb das Schreiben in der Fremd- bzw. Zweitsprache von der L1 abhängt und warum Texte dieser Studierenden für die Lesenden oft verwirrend wirken. Es tauchen unpassende Wortkombinationen, brüchige Satzverbindungen oder Gedankenentwicklungen auf, die zwar nicht völlig falsch sind, aber die Lesenden irritieren. Ebenso wird der Wunsch mehrsprachiger Studierender verständlich, in der Schreibberatung eine Rückmeldung zu ihrer Sprachverwendung zu erhalten. Eine sprachensible (Schreib-)Beratung könnte das Instrument werden, mit dem mehrsprachige Studierende üben könnten, komplizierte Sprachstrukturen der Zielsprache Deutsch zu erkennen.

3 Notwendigkeit einer sprachsensiblen (Schreib-)Beratung

Die Schreibberatung beinhaltet nicht immer die Besprechung eines geschriebenen Textes. Auch studienrelevante Inhalte, wie die Studienorganisation in Bezug auf das Lesen und Verstehen von Studien- und Prüfungsordnungen, können den Studierenden Anlass geben, sich an die SB zu wenden. Insbesondere für internationale Studierende kann es hilfreich sein, sich vorab in der Schreibberatung über die unterschiedlichen Textsorten der Leistungsnachweise zu informieren. Denn nicht zuletzt wegen der kulturellen Unterschiede in der Wissenschaft stellt das akademische Schreiben ein zentrales Problemfeld dieser Studierenden dar (vgl. Büker 1998, S. 115). Zudem müssen fremdsprachige Studierende nicht nur den komplexen Schreibprozess bewältigen, sondern sie werden stets auch mit den Herausforderungen beim Erlernen der Sprache konfrontiert (vgl. Ulmi et al. 2014, S. 247). Selbst wenn man die deutsche Sprache in der alltäglichen Kommunikation beherrscht, heißt das nicht, dass man in dieser Sprache auch wissenschaftlich arbeiten kann. Das Erlernen der wissenschaftlichen Arbeitstechniken kann daher insbesondere für internationale Studierende „noch einmal Deutsch lernen“ bedeuten.

Die sprachensible (Schreib-)Beratung kann als Kombination von Sprachlern- und Schreibberatung verstanden werden, in der die Beratenden im Umgang mit Ratsuchenden erstens auf den eigenen Wortschatz achten, zweitens exemplarisch in ausgewählte Textstellen der RS eingreifen. Die wortschatzbezogene Sprachsensibilität³ ist insbesondere in den Erstberatungen wichtig, da vielen mehrsprachigen Studierenden u. a. auch der schreibberatungsspezifische Wortschatz unbekannt ist, weshalb das Beratungsgespräch ihrerseits als „unverständlich“ empfunden werden kann. Mögliche Folgen sind eine falsche Interpretation der Inhalte oder auch der Verzicht auf eine Folgeberatung.

Anders als bei Studierenden mit DaM kann der deutsche Text mehrsprachiger Studierender aufgrund des Einflusses ihrer muttersprachlichen Denkstrukturen schwer verständlich sein. Daher müssen Beratende das Anliegen dieser RS ernst nehmen und auf sprachliche Aspekte eingehen. Welche Aspekte der Sprache behandelt

3 U. a. sollten dabei beratungssprachspezifische Fachwörter erklärt, Redewendungen und Sprichwörter ohne Erklärung vermieden, neben den deutschen Fachwörtern auch internationale Begriffe verwendet werden.

werden dürfen, muss jedoch in der Schreibberatungsforschung noch genau definiert werden. Dabei ist eine klare Grenze zur inhaltlichen Korrektur zu ziehen (siehe dazu Büker /Lange 2010, S. 211 ff.).

Die sprachensible (Schreib-)Beratung setzt in jedem Fall auch bestimmte sprachwissenschaftliche Kenntnisse voraus, die den Beratenden dabei helfen, den potenziell fehlerhaften Text bzw. die fehlerhafte Sprache der Ratsuchenden zu analysieren und Maßnahmen zur Verbesserung vorschlagen zu können. Die Beratenden müssen zunächst den Text verstehen, um anschließend die RS dabei zu unterstützen, ihren Text verständlicher zu machen. Bei einem solchen Vorgehen ist Sprachsensibilität vonnöten. Den Studierenden hilft die Rückmeldung „ich verstehe zwar, was du meinst, aber diese Stelle muss umformuliert werden“ häufig nicht weiter. Beratende sollten exemplarisch zeigen, wie eine Umformulierung erfolgen kann. Ein im Deutschen grammatikalisch nicht korrekter Ausdruck, eine falsche syntaktische Abfolge oder verkehrte Wortverwendungen wie z. B. „vom ersten Blick“ sollten nicht nur als umzuformulierender Ausdruck benannt werden, sondern es sollte auch eine mögliche korrekte Version als Lösungsvorschlag mit Erklärung wie bspw. „auf den ersten Blick“ dargelegt werden.

4 Fazit

Das Schreiben mehrsprachiger Studierender ist eng verknüpft mit ihren Sprachkompetenzen sowohl in der L1 als auch in der Zielsprache. Je nach Spracherwerbskontext kann die (schriftliche) Sprachproduktion mehrsprachiger Studierender L1-spezifische Strukturen beinhalten, da L1-Strukturen ins Deutsche projiziert werden können. Nicht zuletzt aus diesem Grund können ihre Texte auf den ersten Blick unverständliche Passagen enthalten. Einige von ihnen ließen sich jedoch durch die Unterscheidung zwischen Denkstruktur und -prozess besser nachvollziehen. Daher empfiehlt es sich, entsprechend dem Anliegen dieser Studierenden eine sprachensible (Schreib-)Beratung zu entwerfen, die auch Elemente der Sprachlernberatung beinhalten sollte. Wie der genaue Inhalt einer solchen SB auszusehen hat, stellt jedoch ein zukünftiges Forschungsfeld dar.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 3. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [DTP; Bd. 9], 3–16

Büker, Stella (1998): Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. In: Henrici, Gert / Koreik, Uwe (Hrsg.): Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Bd. 11. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Büker, Stella /Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike /Duxa, Susanne /Leder, Gabriela /Riemer, Claudia (Hrsg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen [Materialien Deutsch als Fremdsprache; 83], 207–226

Flower, Linda /Hayes, John R. (1981 /2014): Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In: Dreyfürst, Stephanie /Sennwald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB, 35–56

- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2014): Schreiben unter den Bedingungen individueller Mehrsprachigkeit. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann [FörMig Edition; 10], 54–73
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Grieshammer, Ella/Peters, Nora/Theuerkauf Judith (2010): MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende. In: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen [Materialien Deutsch als Fremdsprache; 83], 69–84
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr
- Kellogg, Ronald T. (2008/2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB, 127–152
- Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (2014): Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit – (Lehramts-) Studierende mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg schreiben. In: Knorr, Dagmar/Neumann, Ursula (Hrsg.): Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann [FörMig Edition; 10], 112–137
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung. Leverkusen: UTB, 15–34
- Sennewald, Nadja/Spielmann, Daniel (2016): Schreibdidaktik in die Fächer bringen. Multiplikatorenkonzepte des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. Hamburg: Universität Hamburg [Universitätskolleg-Schriftenreihe; 13], 63–67
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine (2014): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten. Leverkusen: UTB W



TEIL 3 – SPRACHE ALS GEGENSTAND ZUM KOMMUNIZIEREN



IN, MIT UND DURCH SPRACHE

Die Repräsentation und Realisation eines universitären Schreibzentrums

Sandra Drumm, Verena Hunsrucker, Lea Luise Kimmerle

For the establishment and maintenance of a university writing center, the way it is presented within the university is crucial. The SchreibCenter of the Technical University of Darmstadt has established numerous communication channels that target various audiences. In terms of language, style and type of communication, a variety of stakeholders (students and teaching staff of various departments as well as administrators) have to be considered. Communication processes can be facilitated by minimizing the distance between the communicating parties. This can be accomplished by having contact persons at different levels of the hierarchy. Writing centers are not maintained in a solely top-down fashion. Rather, communication is successful when all employees of the writing center are actively involved in this process. This leads to innovations within the center.

1 Einleitung

Sprache ist ein soziales Phänomen und Kommunikation die Realisierung von Sprache (vgl. Coseriu 1979, S.18–19). Es darf als selbstverständlich angesehen werden, dass jede Schreibberatung ein kommunikativer Akt ist. Dass Organisations- und Teamprozesse in einem Schreibzentrum durch Kommunikationen stattfinden, ist ebenfalls unstrittig. Die genannten Prozesse können erleichtert werden, indem die Distanz zwischen den kommunizierenden Parteien möglichst gering gehalten wird. Dies kann erreicht werden, indem Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen auf verschiedenen Hierarchieebenen etabliert werden. Zugleich wird so die Repräsentation des Schreibzentrums innerhalb der Universität erleichtert, die sowohl für die Errichtung als auch für den Erhalt eines Schreibzentrums zentral ist. Im Rahmen dieses Artikels soll daher auf zwei zentrale Aspekte der Kommunikation eingegangen werden: Kommunikation in das soziale System der Universität hinein und Kommunikation innerhalb des Schreibzentrums. Hierbei birgt die hierarchische Ordnung sowohl bei der Kommunikation des Schreibzentrums nach außen hin als auch für die internen Kommunikationsprozesse innerhalb des Zentrums ein Innovationspotenzial, weshalb der Umgang mit solchen Gefällen bei der Betrachtung im Vordergrund steht.

2 Kommunikation als Grundelement eines Schreibzentrums

Ein Schreibzentrum konstituiert sich durch Sprache und durch die Kommunikation von sprachlichen Äußerungen. Dabei ist Kommunikation nicht nur relevant für Beratungsabläufe, Schreibkurse und Workshops, sondern auch für das Schaffen der Rahmenbedingungen, die das Angebot eines Schreibzentrums überhaupt erst ermöglichen. Ohne den schriftlich fixierten Projektantrag, ohne die Gespräche mit den Verantwortlichen, ohne Kommunikation in unterschiedlichsten Formen, Richtungen und Personenkreisen kommt es gar nicht zu den Schritten, die ein Schreib-

zentrum als Ort bilden. Demnach kann festgehalten werden: Ein Schreibzentrum zu gründen ist von vornherein und in allererster Linie ein kommunikativer Akt. Kommunikation kann verstanden werden als ein sozialer Prozess, in dessen Verlauf sich „die beteiligten Personen wechselseitig zur Konstruktion von Wirklichkeit anregen“ (Frindte 2001, S.17). Gleichzeitig handelt es sich um einen Sammelbegriff für alle Vorgänge, in denen eine bestimmte Information gesendet (signalisiert) und empfangen wird, auch wenn dies nicht immer wechselseitig geschieht (vgl. Boneberg 2013, S.238). Im hier gedachten Sinne ist Kommunikation jedoch noch viel mehr, nämlich die Bedingung und die Realisation sozialer Prozesse.

Das Schreibzentrum kann als soziales System verstanden werden, das innerhalb eines übergeordneten sozialen Systems – der Hochschule – angesiedelt ist. Soziale Systeme sind durch Kommunikation charakterisiert und bestehen durch diese fort. Ein System erhält sich – nach Luhmann (1984; 2002) – selbst durch Kommunikation. Von der Gründung eines Schreibzentrums, die in enger Zusammenarbeit mit der Universität beziehungsweise einem Fachbereich oder einer Institution realisiert wird, über die Vernetzung des Schreibzentrums mit Personen, Projekten oder Lehrveranstaltungen hin zur Bekanntmachung und Evaluation des bestehenden Angebots – ein Schreibzentrum muss kommunizieren, um zu bestehen. Dabei wird von einem Teil des Systems eine Information als kommunikationsrelevant ausgewählt und in eine zur Verfügung stehende Form gebracht, um übermittelt zu werden. Der kommunikative Akt gelingt jedoch nur, wenn der Empfänger versteht, dass ihm etwas mitgeteilt werden soll (vgl. Luhmann 1984, S.194–196). Damit schließt dies die Möglichkeit des Missverstehens mit ein (vgl. Luhmann 2002, S.297), da der Empfänger zwar die Kommunikationsabsicht bemerkt – also dass eine Information ausgewählt und gesendet wurde –, aber nicht zwangsläufig den Inhalt des Gesagten so versteht, wie er gemeint war, bzw. die ausgewählte Information als solche wahrnimmt. Diese Annahme knüpft an die von Bavelas/Jackson/Watzlawick (2011) dargestellte Vorstellung von Kommunikation an, die besagt, man könne nicht nicht kommunizieren. Alles, was von einer Person ausgeht – also auch Gestik, Mimik, Haarschnitt usw. –, kann von einem Betrachtenden als gesendete Information aufgefasst werden. Demnach kann auch alles, was von einem Schreibzentrum ausgeht, als Kommunikation aufgefasst und interpretiert werden. Das Schreibzentrum kommuniziert (sich) also zum Teil ansichtsvoll und zielgerichtet, aber auch ohne Intention. Dies durchzieht die gesamte Arbeit des Zentrums, da es sich – wie festgestellt wurde – auf Kommunikation gründet. Wie werden Ratsuchende begrüßt? Wie stellen sich die Räumlichkeiten dar? Gibt es ein einheitliches Design der Materialien, Flyer und Werbemaßnahmen? All dies ist Teil der absichtsvollen, aber auch ungeplanten Kommunikation. Beispielsweise kann ein Flyer als absichtsvoll verstanden werden, da er eine Information auswählen und vermitteln soll. Ein ohne Sorgfalt erstelltes Design wird aber ebenso als kommunikativer Akt aufgefasst und auf das Zentrum projiziert, wenn auch möglicherweise durch dieses nicht intendiert.

Durch Sprache wird die menschliche Erfahrungswelt kategorisiert. Maletzke (1996) weist darauf hin, dass Sprache in diesem Sinne immer kulturspezifisch ist und die Weltsicht einer bestimmten Menschengruppe und deren gemeinsame Sprache determiniert (vgl. Maletzke 1996, S.73). Demnach wird die ausgewählte Information besser vom Gegenüber verstanden, wenn dieser derselben Kultur angehört. Kultur kann in diesem Sinne verstanden werden als eine Art Deutungsrahmen, der von den Erfahrungen des Individuums gespeist wird (vgl. Altmayer 2007, S.12). Kultur meint also nicht zwingend Nationalität, sondern kann auch fachlich oder bildungsspezifisch ausgeprägt sein. Die Kulturspezifik von Sprache betrifft in dieser

Hinsicht auch die Kommunikation in der Universität, denn hier treffen verschiedene (Universitäts-/Kommunikations-)Kulturen aufeinander: Die Universitätsmitglieder der unterschiedlichen Hierarchieebenen sollen die Kommunikation des Schreibzentrums verstehen und deren Zweck erkennen können. Diese Kommunikation muss also sorgfältig gesteuert werden, da es sonst leicht zu Missverständnissen kommen kann. Dies bedeutet, dass die Informationen, die das Schreibzentrum zur Verfügung stellt, in einer eindeutigen Form präsentiert sein und die unterschiedlichen Ebenen der universitären Struktur zielgerichtet ansteuern müssen. Zielgruppenangemessene Kommunikation gelingt besser, wenn Akteure auf der gleichen Hierarchieebene kommunizieren. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die personelle Organisation eines Schreibzentrums: Wenn dieses über den Projektstatus – der eine gewisse Offenheit in Bezug auf innere Gliederungen aufweist – hinausgeht und zunehmend professionalisiert geführt wird, etablieren sich nach und nach dieselben Strukturen im Kleinen, wie man sie in der Universitätshierarchie im Großen wiederfindet. Ausnahmen sind Zentren, die nicht an eine Professur im weitesten Sinne angebunden sind, doch dort erfüllt die Leitung bzw. Direktion diese Aufgaben mit.

3 Kommunikationsebenen

Angesichts dieser grundlegenden Rolle von Sprache und Kommunikation ist es für das Schreibzentrumsmanagement unerlässlich, die Kommunikationsabläufe bewusst zu reflektieren und zum Thema zu machen. Durch Kommunikation werden nicht nur Informationen übermittelt, sondern es wird auch stets die Beziehung zwischen den Kommunizierenden definiert (vgl. Watzlawick 2011, S.16–19 und Bavelas/Jackson/Watzlawick 2011, S.33). Verschiedene Nachrichten können nahezu den gleichen Inhalt haben und trotzdem durch das Mitgesagte auf der Beziehungsebene von den Kommunizierenden unterschiedlich wahrgenommen werden. Daher ist es naheliegend, dass die unterschiedlichen Fremd- und Selbstwahrnehmungen von Kommunizierenden zu Problemen und Missverständnissen führen können. Angemessene Metakommunikation ist also ein ausschlaggebender Faktor für gelingende Kommunikationsprozesse (vgl. Bavelas/Jackson/Watzlawick 2011, S.34–35). Wenn im Rahmen von komplexen Hierarchiegefügen wie der Universität kommuniziert wird, spielen die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung eine zentrale Rolle: Die Kommunizierenden nehmen sich und ihr Gegenüber als Vertretende einer bestimmten Position oder Hierarchieebene wahr. Diese Wahrnehmung beeinflusst die Kommunikationsform und kann im Verlauf darüber entscheiden, wie erfolgreich ein Kommunikationsprozess wird. Wählt man zum Beispiel nicht das erwartete Register, kann der Inhalt der Aussage in den Hintergrund treten (Hess-Lüttich 1998, S.212). Befinden sich Kommunizierende auf derselben Peer-Ebene, ist die Gefahr, dass Hierarchiekonventionen verletzt werden, wesentlich geringer, daher kann hier ein offener Gedanken- und Meinungsaustausch stattfinden. Gerade solche informellen Kommunikationen können für Organisationen einen erfolgreichen Outcome darstellen, da sie präzisere und effektivere Informationen liefern (vgl. Marx 2003, S.86).

Doch auch formale Kommunikation, also diejenigen Kommunikationsvorgänge, die intendiert oder institutionalisiert sind und dem hierarchischen Gefüge entsprechen, sind unabdinglich, denn nur durch eine Kombination beider Kommunikationsarten lässt sich der Erhalt eines Schreibzentrums sichern. Versteht man Sprache als Funktion für soziale Beziehungen und soziales Handeln, so wird deutlich, dass dabei das Konstrukt der Sprache eine ganz entscheidende Rolle spielt. Um als

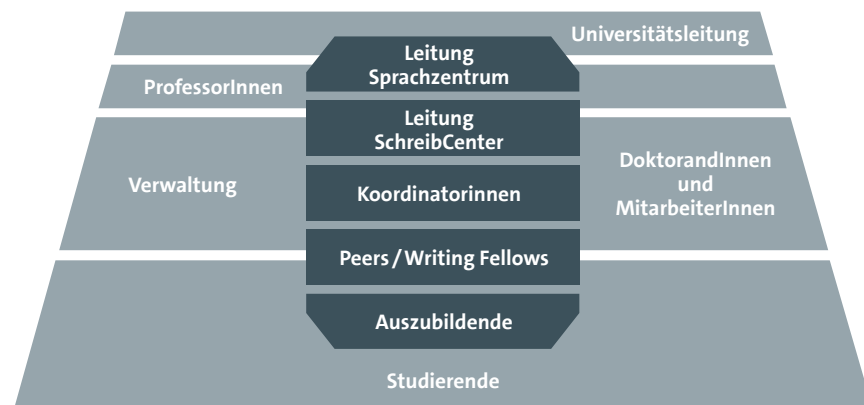


Abbildung 1: Kommunikationsebenen eines Schreibzentrums

Schreibzentrum zielgerichtet in die Universität zu kommunizieren, müssen von den Kommunizierenden verschiedene Sprachen verwendet und Kommunikationskanäle etabliert werden. Zielführend ist es, wenn das Schreibzentrum mit Mitgliedern unterschiedlicher Ebenen der Universität besetzt ist und diese ihrer Ebene entsprechende Kommunikationswege nutzen.

Am SchreibCenter der Technischen Universität Darmstadt ähnelt der personelle Aufbau dem hierarchischen Aufbau der Universität insgesamt. Jede Stufe der Universitätsstruktur findet eine Quasi-Entsprechung in der Organisation des SchreibCenters (siehe Abbildung 1). So ist gesichert, dass die Kommunikationen nach außen zielgruppenangemessen und erfolgreich ablaufen können.

Das SchreibCenter ist an einem Sprachzentrum angesiedelt, dessen professorale Leitung die oberste Ebene des SchreibCenters darstellt. Eine Ebene darunter befindet sich die Leitung des Schreibzentrums selbst, die die operativen Geschäfte wahrnimmt und die Mittel des Zentrums verwaltet. Anschließend beginnt die Ebene der studentisch besetzten Positionen. Gerade zur Organisation großer Schreibzentren mit vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eignet es sich, eine Koordinations-ebene aus studentischen Schreibberatern zu etablieren, die eine organisatorisch-koordinierende Funktion im Schreibzentrum übernehmen und damit einen studentischen Ansprechpartner oder eine studentische Ansprechpartnerin auf mittlerer Ebene des Schreibzentrums darstellen. Es handelt sich hier in der Regel um Studierende im Abschlusssemester, die über langjährige Erfahrung als Peer-Tutorinnen und -Tutoren verfügen. In ihrer Funktion als Koordinatorinnen und Koordinatoren übernehmen sie jedoch andere Aufgaben, und die eigentliche Beratungstätigkeit nimmt ab. Die nächste Ebene bildet der personelle Kern eines Schreibzentrums, nämlich die Ebene der studentischen Schreibberater, die an der TU Darmstadt aktuell aus 14 Peer-Tutorinnen und -Tutoren besteht. Auf dieser Ebene interagieren Schreibberatende und studentische Ratsuchende miteinander, sowohl in Beratungssituationen als auch in Workshops und Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten. Eine weitere studentische Ebene, die ebenfalls zu den Strukturen des Schreibzentrums gehört, umfasst die Auszubildenden. Diese durchlaufen an der TU Darmstadt drei Theoriemodule mit jeweils sechs Creditpoints sowie ein Praxismodul, in dem sie im SchreibCenter hospitieren, betreut beraten, Workshops mitgestalten und sich intensiv mit den Schreibberatern austauschen. Hier werden die Auszubildenden begleitet und an die eigenständige Übernahme von Aufgaben herangeführt. Gerade die umfassende Ausbildung studentischer Schreibberater sichert maßgeblich die Qualität eines



Abbildung 2: Innovationspotenzial durch geringe Hierarchien

Schreibzentrums sowie das Potenzial der Innovation. Am Beispiel des SchreibCenters der TU Darmstadt wird im Folgenden aufgezeigt, dass sich gerade ein niedriges Hierarchiegefälle innerhalb eines Schreibzentrums vorteilhaft auf die Arbeit des Schreibzentrums und die Kommunikation in die Universität hinein auswirkt.

4 Studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Innovatorinnen und Innovatoren des Schreibzentrums

Die Grundsätze, die ein Schreibzentrum im Umgang mit seinen Ratsuchenden anlegt, sollten auch für den Umgang im Team und den Umgang zwischen Schreibzentrumsleitung und Schreibberatenden gelten: Autonomie, Selbstbestimmung in ihren Bereichen und ressourcenorientierte Unterstützung der studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dienen einer möglichst flachen Hierarchie innerhalb des Schreibzentrums, die ihrerseits den Beratenden erlaubt, sich aktiv in die Gestaltung desselben einzubringen (vgl. Girgensohn 2012, S.134). Das bedeutet zum Beispiel, dass studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eigenständig Workshops konzipieren und durchführen, interne Abläufe innovativ umgestalten, sich bei problematischen Beratungsfällen kollegiales Peer-Feedback geben und /oder Werbemaßnahmen für das Schreibzentrum durch eigene Ideen anstoßen und durchführen. Die so durchlässig werdenden Kommunikationsebenen dynamisieren das soziale System Schreibzentrum und verbessern das Innovationspotenzial der Einrichtung (siehe Abbildung 2).

Das System Schreibzentrum kann in diesem Sinne als eine Mischform von vertikaalem und horizontal geprägtem Organisationskonzept verstanden werden (vgl. Hanft 2008, S.89 f.). Damit ist gemeint, dass viele Entscheidungen gemeinsam (horizontal) getroffen werden und jedes Organisationsmitglied an der Willensbildung Anteil hat – besonders, wenn es sich um Entscheidungen handelt, für die Personen bestimmte Expertisen aufweisen. Dies gilt insbesondere für die Optimierung von internen Abläufen wie Empfang und Beratung der Ratsuchenden, aber auch Werbung: Da Peers selbst Studierende sind, wissen sie, was Studierende anspricht, und können hier innovativ tätig werden. Einige Entscheidungen müssen jedoch auch Top-down getroffen werden (vertikal) – dies gilt vor allem, wenn es um Entscheidungen geht, die gleiche Bedingungen für alle Beratenden sichern sollen oder Gelder betreffen. Diese

Entscheidungen obliegen der Leitung, die sich jedoch mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren beraten kann.

Einhergehend mit den Entscheidungswegen verhält sich die Verantwortlichkeit im Schreibzentrum: Wenn studentische Schreibberaterinnen und Schreibberater innerhalb eines bestimmten Rahmens selbstständig entscheiden und agieren, übernehmen sie in Teilen Verantwortung. Das bedeutet nicht, dass sie keine Hilfestellung erhalten – im Gegenteil: Die Leitung des Schreibzentrums hat in erster Linie die Funktion, die studentischen Schreibberatenden zu unterstützen, wenn diese an ihre Grenzen geraten – und ihnen zu helfen, diese zu überwinden. Gleichzeitig stellt die Leitung eine Art Absicherung gegenüber den Universitätsautoritäten dar. Kooperationsgespräche, die Ausgestaltung umfassender Angebote sowie die Finanzierung verbleiben in der Hand der Leitung, die damit auch Ansprechpartner für Kritik wird. Diese lässt sich aus einer gesicherten Stellung besser abfangen als aus der Position einer studentischen Hilfskraft. Die Peer-Tutorinnen und -Tutoren können sich in dieser geschützten Situation ausprobieren und ihre Kompetenz erweitern. Gleichzeitig gilt, dass studentische Schreibberatende aufgrund dessen, dass sie selbst noch studieren, näher an den Erfahrungen und Bedürfnissen der anderen Studierenden sind. Sie können erkennen, welche Entwicklungen notwendig sind, um das Schreibzentrum besser auf seine Zielgruppe auszurichten. Dies können sie aber nur äußern, wenn das Schreibzentrum einen Rahmen dafür bietet (vgl. Hanft 2008, S.343). Hohe Hierarchiestufen können dazu führen, dass es den Studierenden schwerfällt, auf Verbesserungsmöglichkeiten hinzuweisen. Das SchreibCenter der TU Darmstadt hat in den vergangenen Jahren gute Erfahrungen mit studentischen Koordinierenden gemacht, die eine Verbindung zwischen SchreibCenter-Leitung und Peer-Tutorinnen und -Tutoren darstellen. Dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, diese Funktion mit erfahrenen Schreibberatenden zu besetzen, die sich schon einige Zeit in den Strukturen des Schreibzentrums heimisch fühlen. Es handelt sich dabei um Beratende, die selbst noch studieren, aber bereits seit mehreren Jahren im SchreibCenter arbeiten. Dadurch kennen sie viele Abläufe, die die Arbeit im und um das SchreibCenter betreffen, und können ihre Erfahrungen an neue Schreibberatende weitergeben. Dazu gehört auch die Unterstützung der Beratenden bei ihren zugewiesenen Aufgaben: Jeder Berater und jede Beraterin übernimmt im SchreibCenter neben den Beratungen und Workshops definierte Zuständigkeitsbereiche (z.B. die Verantwortung für die Beratungsmaterialien oder die Organisation von Werbemaßnahmen), und gerade zu Beginn der Tätigkeit kommt es häufig zu Fragen oder Unsicherheiten, aber auch zu neuen Ideen und innovativem Input. Hier stellen Koordinierende eine niedrigschwellige Anlaufstelle als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner dar, die je nach Situation diese Anliegen auf die leitende personelle Ebene weitergeben können. Girgensohn (2012) resümiert, dass sich das gesamte Team eines Schreibzentrums – also auch die studentischen Tutorinnen und Tutoren – die Verantwortung für Wachstumsprozesse teilt (vgl. Girgensohn 2012, S.135).

5 Fazit

Durch das beispielhafte Aufzeigen der Kommunikationswege zwischen SchreibCenter und TU Darmstadt sowie innerhalb des SchreibCenters konnte dargestellt werden, welche Vorteile flache Hierarchien innerhalb eines Teams in der Zusammenarbeit mit einer stark hierarchisierten Organisationseinheit wie der Universität haben. Studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Auszubildende und Studierende, die

die Schreibberatung besuchen, verfügen über enormes Innovationspotenzial für die (Weiter-)Entwicklung eines Schreibzentrums. Bei der Personalgestaltung und Organisation von Schreibzentren sollte berücksichtigt werden, dass starke Hierarchiegefälle Kommunikationsvorgänge hemmen und die Miteinbeziehung von Peer-Tutorinnen und -Tutoren in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse verhindern können. Außerdem wurde deutlich, dass flache Hierarchien ein gesamtes Team entlasten, indem Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortungen dem individuellen Potenzial und Status der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angepasst und gleichzeitig Anlässe für die persönliche Entwicklung ermöglicht werden. Will sich ein Schreibzentrum an einer Universität etablieren und dauerhaft bestehen, müssen zahlreiche Kommunikationskanäle geschaffen werden, um auf allen Ebenen der Universität von verschiedenen Akteuren wahrgenommen zu werden. Die Vermittlung von Informationen sollte durch Personen erfolgen, die der Wahrnehmung und Einschätzung der hierarchischen Strukturen der Empfänger-Personen entsprechen. Durch eine flache Hierarchie innerhalb eines Schreibzentrums kann jedoch trotzdem sichergestellt werden, dass der jeweilige Sender nicht nur das Team repräsentiert, sondern auch im Namen desselben spricht.

Literatur

- Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands 65, 7–21
- Bavelas, Janet Beavin / Jackson, Don D. / Watzlawick, Paul (2011): Pragmatics of Human Communication. A Study of International Patterns, Pathologies and Paradoxes. New York / London: W.W. Norton & Company
- Boneberg, Iris (2013): Kommunikation. In: Steiger, Thomas / Lippmann, Eric (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Berlin / Heidelberg: Springer. [Führungskompetenz und Führungswissen; Band I / Band II], 238–253
- Coseriu, Eugenio (1979): Sprache. Strukturen und Funktionen. 3. durchgesehene und verbesserte Auflage. Tübingen: Narr.
- Frindte, Wolfgang (2001): Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim: Beltz
- Girgensohn, Katrin (2012): Mutual Growing: How Student Experience can Shape Writing Centers. In: Journal of Academic Writing 2 (1), 127–137
- Hanft, Anke (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Vahlen
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (1998): Fachsprache als Register. In: Hoffmann, Lothar / Klavenkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert (Hrsg.): Fachsprachen. Berlin: De Gruyter, 208–218
- Luhmann, Niklas (2002): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Maletzke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Marx, Sabine (2003): Kommunikation im Arbeitsteam. Eine Fallstudie mit Ingenieurinnen und Ingenieuren. Frankfurt / New York: Campus
- Watzlawick, Paul (2011): Man kann nicht nicht kommunizieren. Ein Lesebuch. Bern: Verlag Hans Huber

DAS DIFFERENZDILEMMA IN DER SCHREIBZENTRUMSARBEIT

Tina Werner

This article deals with the dilemma of difference (Differenzdilemma) in the work of writing centers. The dilemma of difference occurs when an attempt is made to overcome a certain hierarchical and socially constructed difference: A perceived difference is reinforced as soon as it is addressed but cannot be vanquished if it is not brought up for discussion. My article aims at drawing attention to this phenomenon by showing how it is relevant for writing centers. Writing centers that are designed to address a specific group of students, such as “people with a migration background”, run the risk of stigmatizing this group as being less capable with regard to academic requirements, thus setting a dangerous precedent. The question I therefore pose is whether regarding students who come to writing centers in terms of the “what” rather than the “who” might be a solution that helps avoid the dilemma of difference. One possible “what” is the academic or scientific writing itself.

Für ein Dilemma gibt es keine offensichtliche oder einfache Lösung. Mit diesem Beitrag soll daher lediglich auf das Differenzdilemma aufmerksam gemacht werden, um damit eine theoretische Reflexion der Schreibzentrumsarbeit anzuregen.¹ Im Zentrum steht dabei die Adressierung von Zielgruppen. Zur Veranschaulichung wird zunächst auf die Namensentwicklung der *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit* (SwMsp) der Universität Hamburg eingegangen. Die theoretische Fundierung des Differenzdilemmas sowie ein Rückbezug auf die Formulierung von Zielgruppen mit Blick auf die Wissenschaftssprache folgen im Anschluss.

Die SwMsp hieß zu Beginn *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund*; bald wurde das „Lehramts-“ eingeklammert, und schließlich wurde sie zur Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit. In dieser Namensentwicklung spiegelt sich ein Prozess, der geprägt war durch einerseits äußere Vorgaben und andererseits interne Diskussionen über die Zielgruppe der SwMsp.² In den Diskussionen ging es u. a. darum, ob eine explizite Adressierung von sogenannten „Studierenden mit Migrationshintergrund“³ wirklich sinnvoll und notwendig ist.

Auf der einen Seite war die SwMsp aus dem

„Befund von Lehrenden [hervorgegangen; T. W.], dass mehrsprachige Studierende im Vergleich zu Muttersprachler/-innen verstärkt Schwierigkeiten haben, schriftlich die erforderliche Qualität akademischen Schreibens zu erreichen,

1 Dieser Beitrag ist in der Schreibberatung DaF der Ludwig-Maximilians-Universität München angesiedelt. Zur Konzeption der Schreibberatung DaF siehe Woerfel (2016).

2 Als Absolventin des ersten Schreibberatungsausbildungsjahrgangs der SwMsp greife ich diesbezüglich auf eigene Erfahrungen zurück.

3 Auch die Formulierung „Studierende mit Migrationshintergrund“ selbst wurde als problematisch diskutiert.

auch wenn ihre mündliche Sprachkompetenz dies oft nicht erwarten lässt“ (Neumann/Draheim 2011, S. 1)⁴

Cummins (1979) weist mit seiner Unterscheidung zwischen BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive/academic language proficiency*) in eine ähnliche Richtung. Die BICS – die „Alltagssprache“ – seien beim Zweitsprachenerwerb leichter zu erlernen als die CALP (vgl. ebd., S. 199), die hier frei als Wissenschaftssprache übersetzt wird. Aus den Ergebnissen der Studie *StudiMig* (vgl. Neumann/Gogolin/Kopischke 2011), die 2011 an der ehemaligen Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegung der Universität Hamburg durchgeführt wurde, schlossen Neumann/Gogolin/Kopischke (2011, S. 93) außerdem:

„Lediglich in der Wahl der Studienfächer und mit Blick auf die wahrgenommenen sprachlichen Fähigkeiten sowie Unterstützungsbedürfnisse zeigen sich Unterschiede [zwischen Studentinnen und Studenten mit und ohne Migrationshintergrund; T.W.]. Dies liegt gewiss an der Anlage der Untersuchung, denn nach solchen Unterschieden wurde ja ausdrücklich gesucht. Zugleich aber entsprechen diese Resultate auch den Beobachtungen, die im alltäglichen Lehrbetrieb gemacht werden. Das Ergebnis ist mithin mindestens geeignet, die Sinnhaftigkeit von Maßnahmen zu bestätigen, die die Studierenden mit Blick auf die sprachliche Bewältigung des Studiums unterstützen möchten.“ (ebd.)⁵

Beispielhaft wird hier deutlich, weshalb sich für Angebote zur Vertiefung von Wissenschaftssprache für bestimmte Gruppen argumentieren lässt. Der vonseiten Lehrender wahrgenommene gesteigerte Bedarf von „Nicht-Muttersprachlern“ (vgl. Neumann/Draheim 2011) im Bereich akademischen Schreibens lässt sich durch Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung stützen (vgl. Cummins 1979). Die Schlussfolgerungen zur *StudiMig*-Studie sind außerdem dahingehend interpretierbar, dass auch vonseiten einer bestimmten Gruppe Studentinnen und Studenten, die sich selbst als „Studierende mit Migrationshintergrund“ einordneten, dieser Bedarf wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 92). Die Betonung liegt explizit darauf, dass *StudiMig* auf diese Weise interpretiert werden kann. Zum einen sei an die im Zitat ausgedrückte Selbstkritik bezüglich der Anlage der Studie erinnert. Zum anderen sei darauf hingewiesen, dass die „Sinnhaftigkeit von Maßnahmen [...] mit Blick auf die sprachliche Bewältigung des Studiums“ (ebd., S. 93) für Studentinnen und Studenten allgemein und nicht speziell für eine Gruppe formuliert wurde. Relevant für die Erläuterung des Differenzdilemmas ist jedoch die Feststellung, dass eine Gruppe *wahrgenommen* wird, für die in bestimmter Hinsicht ein erhöhter Bedarf an etwas *wahrgenommen* wird. Ein Blick auf eine Auflistung verschiedener Schreibzentren an deutschen Universitäten zeigt, dass diese Wahrnehmungen sich nicht auf die Universität Hamburg beschränken. Mehrfach finden sich direkte Adressierungen von „Internationalen Studierenden“, „Studierenden mit Migrations-

4 Das Zitat stammt aus der Projektskizze zum *Schreiblabor Mehrsprachigkeit* von Neumann/Draheim (2011) aus der später die *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund* hervorgehen wird.

5 In der *StudiMig*-Studie wurde die Gruppe der „Studierenden mit Migrationshintergrund“ über die subjektive Selbstzuschreibung der befragten Studentinnen und Studenten bestimmt (vgl. Neumann/Gogolin/Kopischke 2011, S. 92).

hintergrund“ oder von „Studierenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“, wobei die konkreten Bezeichnungen variieren (vgl. Ruhr-Universität Bochum 2014).

Auf der anderen Seite der Diskussion um den Namen der SwMsp stellte sich die Frage nach den Implikationen und Wirkungen, die durch eine Adressierung von „Studierenden mit Migrationshintergrund“ entstehen. Dabei wurde die Formulierung „Studierende mit Migrationshintergrund“ an sich diskutiert, aber auch, ob eine Adressierung überhaupt sinnvoll ist, wenn damit möglicherweise vermittelt wird, dass diese Gruppe per se auf jenes Angebot angewiesen ist. Es könnte Raum für Verallgemeinerungen entstehen, die im Rahmen inklusiver Bemühungen nicht erwünscht sind. Hier liegt das Differenzdilemma: Eine bestimmte Gruppe anzusprechen bedeutet, Gefahr zu laufen, die Differenzen zu reproduzieren, auf denen die Bildung dieser Gruppe basiert – wird eine Gruppe adressiert, weil Differenzierungen zwischen ihr und einer anderen Gruppe aufgehoben werden sollen, liegt ein *Circulus vitiosus* vor.

Es deutete sich bereits an, dass die Formulierung des Differenzdilemmas auf bestimmten Vorannahmen beruht. Die erste Annahme besteht darin, dass bestimmte Differenzierungen aufgehoben werden können und dementsprechend nicht vordiskursiv verankert, sondern sozial konstruiert sind. Der Ausdruck „Migrationshintergrund“ kann dies veranschaulichen. Die Studie *StudiMig* z. B. hat ihre Teilnehmer selbst entscheiden lassen, ob sie sich als „Studierende mit Migrationshintergrund“ sehen. In der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wiederum werden drei Gruppen definiert und unter dem Begriff „Studierende mit Migrationshintergrund“ gefasst: „so genannte Bildungsinländer/innen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 433), „Eingebürgerte Studierende“ (ebd.) und Studentinnen und Studenten mit einer weiteren Staatsangehörigkeit neben der deutschen (ebd.). Außerhalb des universitären Kontextes erfasst das Statistische Bundesamt als „Personen mit Migrationshintergrund“ all diejenigen, die entweder selbst in die Bundesrepublik zugewandert sind oder von denen ein Elternteil oder die Großeltern nach 1949 zugewandert sind, unabhängig davon, ob sie die deutsche Staatsangehörigkeit haben oder nicht (vgl. Destatis o. J.). „Migrationshintergrund“ ist in jeder dieser Definitionen eine Frage der Grenzziehung. Das Statistische Bundesamt zieht die lokale Grenze am nationalen Staatsgebiet der Bundesrepublik Deutschland. Die temporale Grenze wird nach dem Jahr 1949 gezogen, dem Jahr der Gründung der BRD und der DDR. Beides sind durch den Menschen geschaffene Grenzen, die im Falle des „deutschen“ Territoriums völkerrechtlich legitimiert werden.

Die zweite Annahme, die sich in der Bemühung um Inklusion an sich spiegelt, liegt darin, dass Differenzen in der gesellschaftlichen Praxis oftmals nicht gleichwertig nebeneinanderstehen, sondern „der Logik hierarchischer Grunddualismen [folgen] [und] als Norm bzw. Abweichung von der Norm funktionalisiert werden“ (Lutz 2001, S. 227). „Wir“ sind die Norm, und „die anderen“ sind die Abweichung von „unserer“ Norm.

Das Differenzdilemma lässt sich mit Foitzik (2009) schließlich wie folgt formulieren: Wird eine Differenz wie und von wem auch immer wahrgenommen, so ist sie existent, selbst wenn sie nicht thematisiert wird. Wird sie nicht thematisiert, läuft sie Gefahr, als unabänderlich scheinende Gegebenheit Bestandteil des Systems zu bleiben, in welchem sie wahrgenommen wird. Weil eine nicht thematisierte Differenz nicht bewusst reflektiert werden kann, ist ungewiss, ob sie sich dennoch spontan auflösen kann. Findet allerdings eine Thematisierung statt, so führt dies ebenfalls in einem gewissen Maße zur Reproduktion dieser Differenz. Differenzen zum Thema zu machen ist jedoch die einzige Möglichkeit, über mögliche Ursachen und Problem-

lösungen zu kommunizieren. Dieses Differenzdilemma lässt sich „ohne den Preis des Verschweigens der Differenzen selbst“ (ebd., S.35) nicht verhindern. Die Berücksichtigung der Differenz führt dann, der Absicht zum Trotz, sie aufheben zu wollen, zur Aufrechterhaltung dieser (ebd.). Bei Löw (2011, S.123) findet sich dieses Dilemma in dem Gegenspiel von zwei Modi: dem „Modus der Beobachtung“ (ebd.) von Differenzen, der zu selbstreflexivem Verhalten anregt, und dem „Modus der Vergesellschaftung“ (ebd.), der zur Stabilisierung von Differenzen beiträgt.

In der beschriebenen Diskussion zum Titel *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund* drückt sich das Dilemma in der Sorge aus, man könne über die explizite Adressierung jener Zielgruppe den Eindruck vermitteln, „Studierende mit Migrationshintergrund“ bräuchten per se Hilfe beim Schreiben, die „normalen“ Studierenden aber nicht. Einen ernüchternden Beleg für die hierarchisierende Funktion der Attribuierung „mit Migrationshintergrund“ liefern Scarvaglieri und Zech (2013) in ihrer funktional-semantischen Analyse des Symbolfeldes von „Migrationshintergrund“. Eine Universität, der es wie der Universität Hamburg ein Anliegen ist, ihre Mitglieder gleichzustellen (vgl. Neumann/Gogolin/Kopischke 2011, S.6) und die „zur Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund bei[...]tragen“ (ebd.) möchte, hemmt in dem Fall – ganz im Sinne des Differenzdilemmas – ihr eigenes Vorhaben. Weiterhin ist zu bedenken, dass das Differenzdilemma nicht nur durch Fremd-, sondern auch durch Selbstzuschreibungen auftritt. Unter welcher Kategorie auch immer, zusammengefasste „Minderheiten“ können zur Aufrechterhaltung ihrer Position beitragen, wenn sie anfangen, sich über die ihnen zugeschriebene Rolle zu definieren. Die Thematisierung von Differenzen wirkt dann in beide Richtungen „komplexitätsreduzierend, normierend [und] normalisierend“, wie Maurer (2001, S.136) es formuliert. Löw (2001, S.113) weist in diesem Rahmen darauf hin, dass die Individualität und Vielfalt innerhalb von Gruppen hervorgehoben werden müsse. Bei der Adressierung von bestimmten Gruppen sollte daher nicht nur bedacht werden, was über sie impliziert, sondern auch was den Einzelnen der Gruppe vermittelt wird.

Eine De-Thematisierung wahrgenommener Differenzen kann und darf allerdings nicht die Schlussfolgerung aus dem Differenzdilemma sein. Beides, Thematisieren und Verschweigen, kann zu einer Normalisierung und Relativierung sozialer Ungleichheiten führen (Maurer 2001, S.13); De-Thematisierung führt unweigerlich dazu. Es stellt sich demnach nicht die Frage, ob wahrgenommene Differenzen thematisiert werden sollten, sondern, wie man hierarchisierende Differenzen thematisieren kann, ohne sie zu reproduzieren. Die Betonung von Individualität sowie ein gesteigertes Bewusstsein über derartige Mechanismen wurden bereits genannt bzw. impliziert. Als konkrete Anregung wird abschließend der Fokus auf die Wissenschaftssprache als für alle zu erlernende Sprache näher betrachtet. Den Hintergrund hierfür liefert die Überlegung, dass eine Gruppe ebenso durch das „Was“ anstelle des „Wer“ angesprochen werden kann. Das „Was“ in der Schreibberatung ist u. a. die Wissenschaftssprache. In Bezug auf die Wissenschaftssprache gibt es genügend Anhaltspunkte dafür, dass sie von jedem erlernt werden muss. „[A]uch deutsche Studierende [haben] Aneignungsprobleme, die denen von ausländischen Studenten ähneln“ (Fandrych/Graefen 2010, S.511). Es wäre dann eine interne Angelegenheit, die Schreibberaterinnen und Schreibberater in den Schreibzentren verstärkt dahingehend zu trainieren, die Ratsuchenden individuell dort abzuholen, wo sie mit ihren Vorstellungen und ihrem Vorwissen über Wissenschaft und Wissenschaftssprache stehen. Im Fokus stünde dann weniger, ob jemand mit der deutschen Sprache aufgewachsen ist oder nicht, sondern eher, welche Ideen von Wissenschaft in unterschiedlichen Kulturen,

aber auch innerhalb einer Kultur in unterschiedlichen akademischen Schulen, Fächern, sozialen Umgebungen u. a. existieren und wie diese in die Vorstellungen des Ziel-Fachbereichs einer bestimmten Universität übersetzt werden könnten. Dem Differenzdilemma könnte so anteilig der Boden entzogen werden.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, http://www.sozialerhebung.de/download/18/Soz18_Hauptbericht_internet.pdf (verifiziert: 12.09.2015)

Cummins, Jim (1979): Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, 197–205

Destatis (o. J.): Personen mit Migrationshintergrund, https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Gesellschaft-taat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar_MigrationIntegration.html (verifiziert: 11.09.2015)

Fandrych, Christian / Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Vollst. Neubearbeitung. Berlin: De Gruyter, [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19], 509–517

Foitzik, Andreas (2009): Gedanken über den Umgang mit „den Anderen“ in der Pädagogik. In: Forum Erwachsenenbildung 2, 35–38

Löw, Martina (2001): Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In: Lutz, Helma / Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 111–124

Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma / Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 215–230

Maurer, Susanne (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, Helma / Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, 125–142

Neumann, Ursula / Draheim, Susanne (2011): Projektskizze. Das „Schreiblabor Mehrsprachigkeit“ – Unterstützung und Coaching für (Lehramts)Studierende mit Einwanderungsgeschichte. Hamburg: Universität Hamburg

Neumann, Ursula / Gogolin, Ingrid / Kopischke, André (2011): StudiMig. Bericht zur Studie „Förderungsbedarfssituation Lehramtsstudierender mit und ohne Migrationshintergrund“ im Auftrag der ZEIT-Stiftung. Hamburg: Universität Hamburg

Ruhr-Universität Bochum (2014): Andere Schreibeinrichtungen und -Projekte, <http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de/service/links.html> (verifiziert: 11.09.2015)

Scarvaglieri, Claudio / Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 58 (1), 201–227

Woerfel, Till (2016): Schreibberatung DaF – Ein Peer-Tutoring-Angebot zur Verbesserung wissenschaftlicher (Schreib-)Kompetenzen am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): Akademisches Schreiben (Halbband 1). Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. Hamburg: Universität Hamburg [Universitätskolleg-Schriften; 13], 139–143

GETTING BEYOND “JUST TELL ME WHAT TO WRITE”

Strategies for Engaging Conversation between Consultants and Students

Brenta Blevins, Stacy Rice, Lindsay Sabatino

In diesem Artikel wird untersucht, wie Schreibzentren, die mit traditionellen textbasierten Schreibprojekten arbeiten, sowie Digitale Studios, deren Aufgaben multimediale Elemente beinhalten, nicht bewertende Sprache nutzen können, um Studierende zu kritischem und kreativem Denken anzuregen. Die Autoren untersuchen die Aufgaben von Schreibzentren und Digitalen Studios und identifizieren die Notwendigkeit, diese mit den Studierenden zu besprechen, während die Studierenden die Angebote der Zentren und Studios wahrnehmen. Dies hilft den Studierenden, indem eine kontinuierliche Konversation aufrechterhalten wird, während der sie mit metadiskursiven Elementen in Berührung kommen. Diese können die Studierenden einsetzen, um über ihre eigene Arbeit zu sprechen und metakognitive, reflexive Strategien einzuüben, die sie auch außerhalb der Beratung anwenden können. Die Autoren präsentieren zusammenfassend den Forschungsstand zu der Frage, wie die Beratenden in Schreibzentren und Digitalen Studios nicht bewertende Sprache in Beratungssituationen nutzen können, um die Eigenständigkeit der Studierenden bei der Arbeit an eigenen Texten und digitalen Projekten zu unterstützen.

1 Introduction

When students seek help with their work, they may not have the language for discussing their work, and may enter a tutoring session with the request “Just tell me what to write” (Russell 1999, p. 64, 68). Peer tutors thus have the responsibility for, and opportunities in, leading a consulting conversation. Whether in traditional Writing Centers or newer multiliteracy spaces like Digital Studios (Murphy/Sherwood 2011, p. 27), the language peer tutors use affects the productivity of sessions with student writers and designers.

This article offers strategies to guide peer consultations in three areas: 1) explaining peer consulting Centers to students, 2) discussing multimodal projects students bring into Centers, and 3) using non-evaluative language. These areas of action aid productive sessions by supplying students with strategies and frameworks they can apply to their work.

2 Explaining Consultation Centers to Students

Peer tutors have multiple opportunities for explaining the purposes of consultations to students. Such conversations aid students’ immediate needs, but also their long-term thinking about writing and design. As such, tutors should be familiar with a Center’s tutoring mission and practices. Tutors should be particularly prepared with

strategies for discussing the Center's procedures during: 1) pre-session, 2) session start, and 3) session conclusion.

At all points, tutors should be prepared to talk with students about their work by being familiar with the mission of the Center. Tutors should understand what the practices are and why they enact them. If tutors are unsure why procedures are as they are, they should ask the director, assistant director, or veteran tutors. Familiarity with constructive practices based on proven research-based methodologies is key for successful tutors.

The first opportunity for talking with students about what they can expect during peer tutoring is when they initiate sessions with a Center, whether by scheduling an appointment, dropping in for a session, or visiting the Center's webpage. Sometimes students ask questions like, "Can I drop off my paper?" or "Can someone proofread this for me?" (Young 2005, p.140). During this pre-session, the person scheduling appointments should share with students the Center's mission before the consultation begins. By doing so, the student knows how to prepare for the session and what to expect from it.

The beginning of the session also represents an opportunity for tutors to help students understand the purpose of peer tutoring (Gillespie/Lerner 2008, p.29). "Roadmapping" the session provides a means for helping students understand the purpose of Center tutoring (Macauley 2005, p.1–3). The tutor outlines the general purpose, and what can be accomplished during the session, and the student and tutor establish a shared set of realistic expectations for that time. Being prepared to offer a roadmap can help a tutor explain the goals of tutoring to the student who begins a session by saying, "I just want you to fix this for me." Conversations with meta-language help students gain a vocabulary to think and talk about their texts (Harris 2005, p.25). Further, rather than a one-time fix, students gain skills to help with their future projects.

The session's end provides another opportunity for discussing the Center's mission. The tutor can review what took place during the session, summarizing students' descriptions of their goals and plans for revising their projects (Gillespie/Lerner 2008, p.42–44). Such talk emphasizes students' choices and plans for revision based on the session. It is also an opportunity to revisit the Center's goals and to make connections between what happened during the session and the mission of the Center. This reflection on the consultation makes a point to students about the importance of reflecting on their composing choices, which can continue to aid them in future composing.

Talking with students about consultations and their purposes fosters a language for talking about writing and designing, as well as for thinking about these activities as useful, at multiple points during the session. These conversations help students develop a language for talking and thinking about writing and design, encouraging them to practice their own rhetorical agency in future compositions.

3 Discussing Digital Projects in the Studio

Some Writing Centers are expanding their understanding of composing beyond writing. Writing Centers have the opportunity to redefine themselves as multiliteracy centers, which involves helping students explore rhetorical design practices of both written and visual communication (Trimbur 2010, p.89). As a type of multiliteracy center, Digital Studios are sites where students receive support for digital compos-

ing. Sheridan (2006, p. 345) explains how Digital Studio sessions involve “consultants engag[ing] students in conversations about rhetorical choices they make concerning not just words, but images and other media elements as well”. While many practices of writing centers take place in Digital Studios, there are new opportunities for these Centers to explain their mission to students.

While Writing Centers work with composing in traditional formats, Digital Studios work with students on multimodal projects, such as slideshows, websites, and videos. Multiliteracy spaces have become increasingly important; the textual shift from the written to the multimodal has been “a tectonic shift” (Kress 1999, p. 69). Likewise, instructors who do not prepare students to be multiliterate threaten the relevancy of writing instruction (Selber 2004, p. 12). Because of the rising impetus to foster multiliteracy, some institutions have either expanded their Writing Center’s purview, or have created separate Digital Studios to meet students’ non-print tutoring needs.

Because Digital Studios are relatively new and not as familiar as Writing Centers, Digital Studio peer tutors often need to explain services to students. This conversation generally describes the Studio as a Writing Center-esque space for digital projects (Fishman 2010, p. 68–69). Studio tutors are akin to Writing Center tutors, and Studio consultations are outlined similarly as Writing Center consultations (Murphy / Sherwood 2011, p. 27–33).

Digital Studio tutors act as engaged and interested audiences by actively listening to designers as they voice questions and concerns; tutors respond by suggesting ideas for rhetorically effective design. The language digital tutors use mirrors the non-evaluative language used by writing tutors. Thus, some aspects of digital tutoring resemble writing tutoring.

Digital Studio tutors start sessions by outlining what the consultation trajectory may look like. Tutors ask designers about their texts and prioritize their concerns so as to focus on what designers want to discuss. Sometimes, designers come to a session with no draft of a project, just as writers may do at the Writing Center. In those situations, tutors brainstorm and storyboard with designers to determine both the arc of the session, as well as the project itself.

Digital Studio conversations begin with the tutor asking designers to talk about what they understand the assignment’s context, purpose, audience, and message to be. The tutor will also ask about the assignment prompt or rubric, just as in a Writing Center consultation, since these documents are often what help students decide their goals for the session.

One way digital tutors can ignite designers’ thinking and design processes is to ask about the thesis and organization of ideas. As in writing, digital pieces do have an argument, and do follow organizational patterns. For example, the tutor might ask, “How is this particular presentation slide furthering your argument?” Or, “How do you anticipate your audience will understand this transition from this slide to the next?” While Writing Center consultations involve reading texts aloud, the digital studio involves talking through texts aloud (McKinney 2009, p. 48).

Both digital and writing consultations place emphasis on the process, not the product. The goal of Digital Studio consultations is to teach designers strategies they can enact on their own in future design tasks. Digital Studio tutors foster conversation in the moment, but endeavor to prompt an extension of that conversation that can guide designers as they continue working on digital pieces, and as they face new digital assignments later on.

Because Digital Studios and other types of multiliteracy centers are becoming more common in certain areas of the world, teaching tutors how to approach these novel sessions is both necessary and helpful.

4 Using Non-Evaluative Language in Peer Consultations

One strategy tutors can use for conversations in Writing Centers or Digital Studios is to use non-evaluative language. Both spaces provide students opportunities to work with their texts by talking with a non-evaluative audience (Kail / Trimbur 1987; Cooper 1994; Harris 1995). A tutor should be nondirective (Brooks 1991; Broder 1990), as well as a “nonjudgmental, non-evaluative helper—a collaborator in whom the writer can confide” (Harris 1995, p. 376). Digital studios likewise aim to provide non-evaluative, non-directive, student-led interactions (Fishman 2010, p. 66).

Students are used to receiving evaluative responses in the classroom through grades and instructor feedback. Evaluative language focuses on fixing or judging the quality of writing using words like good and bad, like and dislike, right and wrong. If using evaluative language, the tutor sounds like, and is treated as, a teacher or expert rather than as an audience member. The tutor points out lower-level concerns, like grammar and syntax, and supplies answers to questions the student has.

By comparison, non-evaluative language is non-judgmental. The tutor acts as a collaborator, asking and inviting questions rather than answering them. These questions encourage students to think about their

options, and to make their own choices rather than the tutor providing answers or directives. Non-evaluative language can describe, but often asks questions like “How did you write this paper?” (Harris 1992, p. 375) to prompt the student to (re)consider and to articulate choices they have made and how those choices might help them achieve their goals. Their answers guide the session.

Some questions students pose may seem to elicit evaluative responses. For example, students may ask, “Is this the way I’m supposed to do this?” Rather than directly answering the question, the tutor’s non-evaluative strategy is to initiate conversations about the students’ goals. A better way to address this concern is to ask, “What do you want to accomplish with this?” The tutor then discusses with students the goals for the project, enabling the students to judge whether they are meeting them.

Sometimes, students will ask the tutor to respond as if (s)he were a professor. If asked, “Do you think my professor or teacher will like this writing/design?”, the tutor can describe what effect the writing or design has on the tutor as an audience member. (S)he might say, “I can’t answer for your professor, but I can tell you that as an audience member, I...” and then mirror his or her understanding of the text as an interested audience, for example, by identifying evidence the student used. Instead of responding as an authority figure, the tutor shows understanding as a peer reader.

Some students want the tutor to predict how the text might be assessed or graded. Rather than speculate, which might risk an erroneous response, the tutor focuses on helping the student articulate the objectives for that piece of writing or design. The tutor can respond with a question, such as “I can’t predict your grade, but do you feel you’ve accomplished your goals for this piece?” To prompt the student to focus on a particular area, the tutor might restate one of the previously identified goals and ask, “Could you identify where you do this?”. This conversation style supports productive discussion about writing and design processes relating to goals and audiences. The goal of responding with non-evaluative language and asking the student questions is

to encourage critical thinking through conversation, which in turn spurs the student to take and maintain ownership of their work.

In summary, the benefits of using non-evaluative language are that tutors engage in conversations with students as a peer, maintaining the latter’s agency in making decisions and learning to think about their writing and design in ways helpful to future projects. Through questions and discussion, students actively participate in the decision-making process, which leads to descriptive and analytic feedback they can apply immediately to their texts. This session style is also useful for the students’ future works because rather than viewing writing and design through evaluations like good/bad, like/dislike, or right/wrong, they instead learn strategies for talking and thinking about communication through choices and decisions related to goals, audiences, and processes they can apply again to future texts.

5 Conclusion

When entering a peer consultation, students may have trouble articulating their needs and goals for their work. Peer tutors can help students learn to talk about their writing and digital projects by discussing the Center’s mission and purposes, using Writing Center-style talk when discussing digital projects, and engaging non-evaluative language in both Writing Centers and Digital Studios. Such strategies enable students to do more than simply say, “Just tell me what to write.”

References

- Broder, Peggy (1990): Writing centers and teacher training. In: WPA: Writing Program Administration 13, 37–45
- Brooks, Jeff (1991): Minimalist tutoring: Making the student do all the work. In: The Writing Lab Newsletter 15 (6), 1–4
- Cooper, Marilyn (1994): Really useful knowledge: A cultural studies agenda for writing centers. In: Writing Center Journal 14 (2), 97–111
- Fishman, Teddi (2010): When it isn’t even on the page: Peer consulting in multimedia environments. In: Sheridan, David M./Inman, James A. (Eds.): Multiliteracy centers: Writing center work, new media, and multimodal rhetoric. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc., 59–73
- Gillespie, Paula/Lerner, Neal (2008): The Longman guide to peer tutoring. New York: Pearson Longman
- Harris, Muriel (1992): Collaboration is not collaboration is not collaboration: Writing center tutorials vs. peer-response groups. In: College Composition and Communication 43 (3), 369–383
- Harris, Muriel (1995): Talking in the middle: Why writers need writing tutors. In: College English 57 (1): 27–42
- Harris, Muriel (2005): Talk to me. In: Rafoth, Ben (Ed.): A Tutor’s guide: Helping writers one to one. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 23–33
- Kail, Harvey/Trimbur, John (1987): The politics of peer tutoring. In: Writing Center Journal 11 (1), 5–12
- Kress, Gunther (1999): “English” at the crossroads: Rethinking curricula of communication in the context of the turn to the visual. In: Selfe, Cynthia L./Hawisher, Gail (Eds.): Passions, pedagogies, and twenty-first century technologies. Logan: Utah State University Press, 66–88
- Macauley, William J. (2005): Setting the agenda for the next thirty minutes. In: Rafoth, Ben (Ed.): A Tutor’s guide: Helping writers one to one. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1–8
- McKinney, Jackie Grutsch (2009): New media matters: Tutoring in the late age of print. In: Writing Center Journal. 29 (2), 28–51
- Russell, Scott (1999): Clients who frequent Madam Barnett’s emporium. In: The Writing Center Journal 20 (1), 61–72

Selber, Stuart (2004): *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press

Sheridan, David (2006): Words, images, sounds: Writing centers as multiliteracy centers. In: Murphy, Christina / Stay, Byron (Eds.): *The Writing center director's resource book*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 339–350

Trimbur, John (2010): Multiliteracies, social futures, and writing centers. In: *Writing Center Journal* 30 (1), 88–91

Young, Beth Rapp (2005): Can you proofread this? In: Rafoth, Ben (Ed.): *A Tutor's guide: Helping writers one to one*. Portsmouth, NH: Boynton / Cook, 140–147

ZUR PROBLEMATIK DES PEER-BEGRIFFS: THEORIE UND PRAXIS

Hannah Matzoll, André Deutscher

K. Bruffee (1984) was a co-founder of the peer-tutor-theory. In an extremely condensed form he says that peer-tutoring works because peers are “a group of people who accept, and whose work is guided by, the same paradigms and the same code of values and assumptions.” He developed this theory roughly three decades ago, and we must therefore have a closer look at its validity for the 21st century.

Besides the equality between peer-tutors and students, there are indisputably a lot of remarkable differences. As well as a tutor we have the training and knowledge students are looking for. It is therefore our job to guide the conversation in the writing consultation. Far from being divided only by our roles as students or tutors, people coming to the writing center are extremely diverse. There are students within the same age group studying subjects similar to our own, but we also meet people from very diverse cultural and linguistic backgrounds with different characters.

1 Einleitung

Über ein Vierteljahrhundert ist es her, seit Kenneth Bruffee mit seinen theoretischen Überlegungen und praktischen Methoden das Peer Tutoring und das Peer Learning bestärkt hat. Seitdem haben sich auf der ganzen Welt Schreibzentren entwickelt und Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren wurden ausgebildet. Auch im deutschsprachigen Raum wurde dieses Konzept zum Fundament der Peer-Idee.

In diesem Artikel wollen wir uns mit dem begriffstheoretischen Teil dieses Konzepts auseinandersetzen, ohne das Konzept als solches infrage zu stellen. Denn der Begriff ‚Peer‘, so wie ihn Bruffee zugrunde legt, ist zumindest diskussionswürdig. Das liegt u. a. an zwei Aspekten: 1) Bruffees Peer-Konzept bezieht sich auf Studierende ohne schreibdidaktische Ausbildung und 2) Bruffees Grundlagen sind über 30 Jahre alt.

Nach einem kritischen Blick auf Bruffees Theorie und der Reflexion der eigenen Beratungspraxis kam folgende Überlegung zustande: In der Peer-Beratung überwiegen eher Unterschiede statt Gemeinsamkeiten hinsichtlich Gleichheit und Augenhöhe. Die Studierenden kommen zur Peer-Beratung, weil die Peer-Tutorinnen und -Tutoren ausgebildet sind und sich somit von den anderen Studierenden unterscheiden. Im Beratungsgespräch übernehmen die Peer-Tutorinnen und -Tutoren die Gesprächsführung und helfen den Studierenden, zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Sind die Peer-Tutorinnen und -Tutoren in Bezug auf die Beratungsnehmenden also überhaupt noch Peers?

Um dieser Frage nachzugehen, muss zuerst das Konzept Bruffees bzgl. der für die Untersuchung wesentlichen Aspekte (Gleichheit und Augenhöhe) erklärt werden. In einem zweiten Schritt wird beispielhaft dargelegt, wie die Schreibzentren in Deutschland dieses Konzept theoretisch umsetzen. Im dritten Teil werden die Ergebnisse des Workshops „Peer-Beratung im 21. Jahrhundert – eine Identitätskrise?“ von der Peer-Tutor*innen-Konferenz 2015 in Hamburg dargestellt und ausgewertet.

2 Die Peer-Theorie von Bruffee: Grundlagen und Kritik

Kenneth Bruffee entwarf 1984 die Grundlagen des Peer Tutoring in Schreibzentren. Der Begriff ‚Peer Tutoring‘ wird für viele verschiedene Lernsituationen verwendet und ist kein einheitlicher Begriff. Zwar werden Peers oft als statusgleich definiert, aber eben nicht immer, denn manchmal haben z. B. (Fach-)Tutorinnen und (Fach-)Tutoren mehr Wissen über eine Theorie, sie sind ausgebildet oder aufgrund guter Noten ausgewählt worden (Falchikov 2001, S. 5).

Bruffee (1984, S. 635–652, 641) ordnet das Peer Tutoring gemeinsam mit dem Peer Learning unter dem Überbegriff *Collaborative Learning* ein. Die „community of knowledgeable peers“ (ebd., S. 650) ist eine Gruppe von Personen, die dieselben Paradigmen, denselben Wertekodex und dieselben Grundannahmen teilen (ebd., S. 642). Ausgehend von der These, dass Wissen sozial konstruiert wird¹, ist das Teilwerden einer solchen Gruppe² ein wichtiger Prozess. Bruffees (ebd., S. 642) Begriff ‚Peer‘ (wörtlich übersetzt: gleich sein, von gleichem Rang oder Status sein) bezeichnet Personen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie auf *Augenhöhe* und *gleich* sind.

Eine Kritikerin dieser Theorie ist Grimm (1999). Sie kritisiert u. a., dass nach Bruffee Studierende ihre „knowledge community“ (Bruffee 1984, S. 651) verlassen und einer „peer community“ (ebd.) beitreten sollen, aber er berücksichtige nicht die unterschiedlichen Kontexte der Studierenden (Grimm 1999, S. 12). Weiter sei Bruffees Annahme zu ideell und zu weit vom realen Kontext entfernt (Grimm 1999, S. 12). Als theoretische Grundlage könne diese Annahme funktionieren, sie gerate aber mit der Realität in Konflikt. Zudem kann nicht erwartet werden, dass Gleichheit und Augenhöhe vorhanden seien oder sich entwickeln würden, nur weil die theoretische Grundlage das so vorsieht (Grimm 1999, S. 12).

3 Theoretische Umsetzung der Peer-Theorie in Deutschland

Inwieweit die Theorie hinsichtlich der Aspekte Gleichheit und Augenhöhe in Deutschland theoretisch umgesetzt wird, zeigt ein Blick auf die Homepages der Schreibzentren: So wird das Thema Augenhöhe flächendeckend als Grundlage des Peer-Seins verstanden. „Da wir Studierende sind, können wir mit dir *auf Augenhöhe* über's Schreiben reden“, schreibt das Skriptum-Team (Bielefeld). So werde „innerhalb der Beratung Hierarchie abgebaut und Austausch auf Augenhöhe gefördert“ (Jena). Mit dieser Gesprächsgrundlage „können wir auf gleicher Ebene in Teamwork miteinander arbeiten“ (Viadrina). Auch der Aspekt *Gleichheit* ist aufzufinden und wird, eher implizit als explizit, angesprochen. Das Schreibzentrum Jena erklärt daher das Konzept des Peer Tutoring in der Übersetzung aus dem Englischen mit „Fachkollege“ bzw. „Gleichgestellter“. In Konstanz findet die Peer-Beratung von „Studi zu Studi“ statt, und an der Europa-Universität Viadrina wiederum sind es die Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren „als deine Kommiliton/innen (peers)“, die die Beratung durchführen. Jena hebt zudem den Bezug zu Bruffee als Begründer des Peer-Konzepts hervor.

Dieser Gleichheit wird ein Aspekt entgegengesetzt, der, wie die zugrunde liegende These sagt, eine Ungleichheit zwischen Peer-Tutorinnen und -Tutoren

1 „thought is an artefact created by social interaction“, ebd., 640.

2 „knowledgeable peers“, ebd., 642.

und Beratungsnehmenden schafft: die Ausbildung. Es ist nicht nur das Bielefelder Team, das „aus schreibdidaktisch und beraterisch ausgebildeten Tutor/innen“ besteht, auch in Bochum beraten „Studierende, die am Schreibzentrum ausgebildet wurden.“ Frankfurt am Main gibt sogar speziell den Hinweis, dass Studierende Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren *werden* können. Hier drängen sich zwei Fragen auf, die hier allerdings nicht beantwortet werden können: Schafft erst eine Ausbildung Gleichheit? Und ist „auf Augenhöhe sein“ erlernbar? Es wird deutlich, dass die Ungleichheit das Angebot für die Beratungsnehmenden interessant und hilfreich macht, die Gleichheit aber abschwächt.

Die Schreibeinrichtungen betonen, dass die Peer-Tutorinnen und -Tutoren und Beratungsnehmenden über unterschiedliche Expertisen verfügen – die Peer-Tutorinnen und -Tutoren z.B. über den Schreibprozess, die Beratungsnehmenden über fachliche Expertise – doch sind dies in der Wahrnehmung der Beratungsnehmenden nicht unbedingt gleichwertige Expertisen; die Beratungsnehmenden kommen, weil sie sich einen Wissens- bzw. Kompetenzvorsprung von den Peer-Tutorinnen und -Tutoren versprechen.³

4 Praxis

Beim Workshop wurde diskutiert, ob sich der Begriff ‚Peer‘ für die Beratung, die Peer-Tutorinnen und -Tutoren anbieten, eignet. Dabei ging es um die Aspekte Gleichheit und Augenhöhe, die häufig in den Beschreibungen der Peer-Beratung enthalten sind oder die Grundlage des Peer-Begriffs bilden. Ausgehend von Bruffees theoretischer Grundlage und der Beschreibung des Peer-Beratungsangebots einzelner Schreibeinrichtungen wurde die eigene Beratungspraxis reflektiert. Diese unterscheidet sich hinsichtlich Gleichheit und Augenhöhe⁴ teilweise erheblich von der zugrunde liegenden Theorie, und zwar auf verschiedenen Ebenen:

1. Individualität: Ohne Bezug zur Universität bzw. zum Schreibzentrum sind sowohl die Peer-Tutorinnen und -Tutoren als auch die Beratungsnehmenden individuell. Das Alter, das Geschlecht, der kulturelle Hintergrund sowie der grundsätzliche Respekt vor Menschen variieren.
2. Studieren und Schreiben: Da es sich bei Peer-Tutorinnen und -Tutoren und Beratungsnehmenden um Studierende handelt, muss auch dieser Rollen hintergrund betrachtet werden. Unbestreitbar ermöglicht der Status „Studierende“ es, sowohl beim Schreibzentrum zu arbeiten als auch dessen Angebot zu nutzen. Wie beim Alter kann hier hinsichtlich der Fächerkombination höchstens eine vage Aussage getroffen werden (die Tendenz geht zu Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern). Gleichsam fasst dieser Punkt auch einen weiteren Status (Schreibende) mit ein. In unterschiedlichen Graden zeichnen sich die meisten Studierenden auch als „Schreibende“ aus, wobei auch die Schreibereferenzen sehr unterschiedlich sind.

3 Inwiefern die Expertisen gleichzusetzen sind bzw. auf qualitativer und quantitativer Ebene Gleichheit schaffen, bleibt zumindest fragwürdig.

4 In der folgenden Darstellung der Unterschiede sind die Kategorien Gleichheit und Augenhöhe nicht immer trennscharf zu unterscheiden. Wichtig hierbei ist die Perspektive, dass die Unterschiede in diesen Kategorien, die sonst für die Gemeinsamkeiten standen, gefasst werden können.

3. Expertisen: Peer-Tutorinnen und -Tutoren und Beratungsnehmende sind insofern gleichermaßen unwissend, als dass beide die Erwartungen und Bewertungskriterien nicht kennen. Bezüglich der Augenhöhe lassen sich hier zweierlei Aussagen treffen: Einerseits können beide über ihre Schreiberfahrungen reden und diese mit in die Peer-Beratung einfließen lassen. Hierbei sind die Beratungsnehmenden stärker in der Bringschuld als die Tutorinnen und Tutoren, da das Zurückhalten von Informationen hinsichtlich der Schreiberfahrungen für die Beratung hinderlich sein kann. Die Peer-Tutorinnen und -Tutoren können, müssen aber nicht, eigene Erfahrungen einbringen. Andererseits ist es fraglich, ob beide Parteien gleichermaßen Informationen über sich preisgeben müssen. Die Beratungsnehmenden geben mehr preis als die Tutorinnen und Tutoren, da sie mit dem Aufsuchen des Schreibzentrums einen Beratungs- oder Informationsbedarf offenbaren.
4. Das Schreibzentrum: Ungleichheit und weniger Augenhöhe zeigen sich darin, dass die Beratungsnehmenden erst einmal fremd im Schreibzentrum sind. Oft sind die Peer-Tutorinnen und -Tutoren auch als solche gekennzeichnet, durch ihre Kleidung oder ein Namensschild. Auch ist den Beratungsnehmenden das Format der Veranstaltung oft nicht bekannt.
5. Ausbildung: Die größte Ungleichheit findet sich hinsichtlich der Ausbildung der Peer-Tutorinnen und -Tutoren. Auf einer quantitativen Ebene weisen sie, ebenso wie die Beratungsnehmenden, Expertenwissen auf (fachlich und methodisch). Allerdings sind es die Peer-Tutorinnen und -Tutoren, die für ihre spezielle Expertise aufgesucht werden. Das Agieren auf Augenhöhe ist in einer Peer-Beratung nur begrenzt möglich: Zunächst ist den Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren das Format bekannt. Auch übernehmen sie die Gesprächsführung. So ist Augenhöhe nur in der Mitte der Peer-Beratung möglich, nicht bei der Auftragsklärung und dem Abschluss der Beratung.
6. Peer-Beratung: In der Peer-Beratung bestehen keine Abhängigkeiten (Noten; Hemmungen fallen evtl. weg), und es gibt keine Hierarchie. Oft gehen die Interessen der Parteien allerdings auseinander: Während die Peer-Tutorinnen und -Tutoren am langfristigen Lernprozess der Beratungsnehmenden interessiert sind, steht für diese meist das kurzfristige Produkt (und die Note) im Vordergrund.

5 Auswertung

Wie gezeigt, wird Bruffees Theorie schon seit jeher diskutiert. Nun schließen die praxisnahen Reflexionen des Workshops an die Kritikpunkte an und zeigen zwei wesentliche Aspekte, die für die Schreibzentrumsarbeit relevant sind: 1) Der Peer-Begriff ist weder präzise definiert, noch zeigt sich ein einheitliches Verständnis auf Seite der Peer-Tutorinnen und -Tutoren sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Bezeichnung „Peer-Tutorinnen/Peer-Tutoren“ gibt weiter keine Auskunft über die genaue Tätigkeit. 2) Dieser Begriff ist mit seiner vagen Bedeutung unpassend für die Arbeit der Peer-Tutorinnen und -Tutoren.

Die Ergebnisse des Workshops zeigen, dass es deutliche und zahlreiche Unterschiede zwischen Peer-Tutorinnen und -Tutoren und Beratungsnehmenden hinsichtlich Gleichheit und Augenhöhe gibt. Zweifellos spielen diese Unterschiede auch in die Beratungspraxis hinein. Besonders deutlich ist der Unterschied hinsichtlich der Expertise: Die Peer-Tutorinnen und -Tutoren werden wegen ihrer schreibdidaktischen

und methodischen Expertise aufgesucht.⁵ Ein Vorschlag der Autoren ist die Bezeichnung „studentische Schreibberatung/ studentische Schreibtutorinnen und Schreibtutoren“.

Literatur

Bruffee, Kenneth A. (1984): Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”. In: *College English* 46 (7), 635–652

Falchikov, Nancy (2001): *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London / New York: Routledge

Grimm, Nancy (1999): *Good Intentions. Writing Center Work for Postmodern Times*. Portsmouth: Boynton/Cook Publication

5 Eine interessante Frage wäre an dieser Stelle, wie die Beratungsnehmenden die Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren hinsichtlich der Gleichheit und Augenhöhe wahrnehmen.

REFLECTIONS ON FEEDBACK BETWEEN PEER TUTORS AND FACULTY¹

Jessica Hammam, Mohanalkshmi Rajakumar, Rumsha Shahzad

Schreibzentren an amerikanischen Universitäten bieten Studierenden, die Hilfe bei spezifischen Aufgaben benötigen, durchgehend effektive und ergänzende Unterstützung beim Schreiben an. Dabei sind viele der Studierenden auf die Hilfe von studentischen Peer-Tutorinnen und -Tutoren angewiesen. Denn Peer-Tutorinnen und -Tutoren sind Vermittler zwischen professionellen Schreibberatern, Dozierenden und Studierenden. Das Schaffen einer Feedbackschleife zwischen Peer-Tutoren und -Tutorinnen und Dozierenden durch E-Mail-Verkehr und seminarbegleitendes Tutoring ist eine Möglichkeit, ein anhaltendes informelles Training für Peer-Tutorinnen und -Tutoren zu schaffen und dadurch ihre Position als Studierende zu fördern. Die Bestätigung erfolgreicher Tutoring-Strategien durch Dozierende hilft Peer-Tutorinnen und -Tutorinnen zu erkennen, welche dieser Strategien am nützlichsten für die Arbeit mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen sind.

Educational reform in the countries of the Arabian Gulf, including Qatar, Oman, Kuwait, Saudi Arabia, and the United Arab Emirates, has led to the establishment of partner universities linked to home campuses based elsewhere and the adoption of pedagogical practices relatively new to the Middle East classroom (Profanter 2011, p.1257). Virginia Commonwealth University in Qatar (VCUQatar) is one of six American universities in Qatar's Education City (EC) project, offers degrees in Fashion, Painting and Print Making, and Graphic and Interior Design to a diverse student body from across Asia and the Middle East. At the core of many courses, which comprise a mixture of degree requirements or electives, is a focus on writing and reading.

Similar to the main campus Writing Centers, student tutors, who are also referred to as peer tutors, staff these centers at the International Branch Campuses (IBC) in Qatar. As a learning resource, they provide out of the classroom support for students on their assignments. Peer tutoring is more than a pragmatic solution; an extensive body of research has shown that peer tutoring has tremendous potential to "support learning for both tutees and the tutors" (Roscoe/Chi 2007, p.534). Tutors can also benefit academically through their work by learning as they help other students. Some point to peer tutoring as predating the modern academy, tracing peers as teachers to ancient Greece (Topping 1996, p.322). The accompanied learning for peer tutors is often referred to as the "tutor learning effect" (Topping 1996, p.534).

Feedback from faculty is one of the ways in which peer tutors can increase the effectiveness of their tutoring sessions. This paper aims to analyze the efficacy of such feedback and how it aids both the tutee and the tutor in developing a more comprehensive approach to academic writing. According to a Writing Center Journal study, 31% of students reported that faculty responses are the most helpful in improving their tutoring strategies, while Writing Center consultants provided the second most helpful responses. While they serve in an informal instructing capacity, peer

1 Portions of this article first appeared in "Learning Across Borders: International and Transnational Education", Cambridge Scholars Press, 2016.

tutors are “continually learning on the job” and the opportunity to guide their tutoring style is best done in a one-on-one setting rather than in formal group training sessions (Rizzolo 1982, p.118).

In this article we discuss how informal email exchanges between Writing Center peer tutors and a Liberal Arts faculty member at Virginia Commonwealth University in Qatar (VCUQatar) served to improve the tutors’ abilities to help students decode assignments and improve their work. The exchange between peer tutors and faculty members increased over the course of the semester and this feedback came in the form of direct via email as well as in-class review sessions in which the peer tutors were present and participated as small group leaders.

In this case study, the VCUQatar first year writing students came to The Writing Center (TWC) with an in-class workshopped essay, featuring comments by both classmates and the professor. The peer tutors helped students juggle the comments alongside the assignment guidelines in order to revise their essays. The students in Focused Inquiry I and II who visit TWC receive the assistance of peer tutor “critique[ing] the clarity of (professor’s) expectations for assignments” (Hug 2013, p. 4).

Students who come to TWC generally have one of two motivations: those who want help developing their ideas, and those in search of a proofreader. Since the objective of TWC is the former and not the latter, “one of the most difficult challenges that a new tutor will encounter is that of functioning as a learning facilitator and not a proofreader” (Rizzolo 1982, p.117). Across the majors and assignments, the issues in students’ work include lack of thesis statements, surface arguments, limited fluency in English, and mechanical issues, such as punctuation usage or run-on sentences. The peer tutors are trained to offer the same help and assistance to all students, whether they come voluntarily or are required to attend a session by their faculty member.

Though the curriculum-based model (required) has been often considered superior to the writing center model (voluntary), the peer tutors at VCUQatar found that those students who came to the Writing Center of their own volition were much more involved. Students who have been required to meet with a peer tutor as part of the final grade for their assignment are much less talkative or engaged in discussing their paper. Their overall attitude shows a lack of interest and forced participation, which can often lead to the peer tutor feeling that the session has not been used to the advantage of the student. The revision rate during the required sessions is much lower than that of those who come voluntarily. The experience of the VCUQatar peer tutors is in keeping with the findings of Kail/Trimbur (1987, p.2) who confirm that “the success of the writing center model depends on publicity and word of mouth,” or in other words, the credibility students lend to the services when talking about it with others: “the extent to which the benefits of peer tutoring have penetrated the informal networks of student life”. This implies that the amount of student interest and confidence shown in the Writing Center is directly proportional to its success, which is in keeping with the VCUQatar peer tutors’ observation that voluntary participation in sessions is essential for positive relationship building.

When comparing the types of appointments, required or voluntary, differences occurred in the level of student participation, cooperation, and communication. Students who come to peer tutoring sessions voluntarily were more engaged in the session overall, offering input. They were also more likely to return to the peer tutors over the course of the semester for other assignments. Over a series of many meetings, they began to apply the basic principles of good writing.

While the benefits of the voluntary sessions were clear, those mandated by faculty had negative consequences. The VCUQatar peer tutors reported that some students felt using TWC was a public acknowledgement that their work needs improvement. As Kail/Trimbur (1987, p.2) point out, “the potential pitfalls in the writing-center model (are) the no-shows, the stigma of seeking help, the indifference, the parasitical behavior”. Helping students reframe these negative concepts and think of the positives that TWC offers has been key in increasing the usage of the peer tutors at VCUQatar. Supporting the peer tutors in their work by responding to session summaries both validates their work and also allows for dynamic learning.

As observed by the VCUQ tutors in their role at TWC, there were several students who came voluntarily to TWC because they wanted to improve their assignments. These students had self-identified the goals for their writing, in keeping with a concentration on “higher-order concerns in writing, such as purpose, content, and organization, as opposed to emphasis on editing and lower-order concerns, such as grammar and mechanics” (Good/Barganier 2013, p.4). These were usually high-performing students who saw TWC as a resource for strengthening their work. The first student, Student 1, visited approximately six times over the course of the semester. He was assigned to meet with a peer tutor and, as a result of the successful session, kept requesting to meet with the same tutor when he came to TWC. Over the course of the semester they were able to work on wordiness and lack of focus, which were two characteristics his faculty member highlighted as areas needing improvement. The summary of this initial session to the professor offered specific details: “We spent a long time rewording and shortening some of his sentences. I made sure to read everything out loud and have him find the mistakes and make the corrections himself” (Hammam 2013, p.1). In the first part of the session, the student seemed reluctant and uninterested in the advice the tutor was offering, but towards the end he seemed to understand his mistakes and participate in the session. Having narrowed in on his specific writing problem, they avoided wasting the session on information that he already comprehended.

When the faculty member replied to the tutor with advice about the student, she was able to focus specifically on those particular issues. Since this student returned multiple times, the professor’s reply helped the peer tutor understand the student’s writing problems, so that they could work on them together. This type of exchange and clarification has been identified as a key role of the TWC. Understanding the professor’s assessment of students’ problems is a significant part of the help peer tutors are able to offer to their tutees. According to Auten and Pasterkiewicz (2007, p.2), TWC can play an important role in helping students interpret the teacher’s comments. Students are often unsure how to understand what the professor requires of them. Peer tutors act as a “middleman,” functioning as a translator or interpreter, offering his or her own responses as a reader and “articulating the expectations” of a professor (Auten/Pasterkiewicz 2007, p.2). In many cases this strength can also be a limitation if the peer tutor may have a faulty interpretation of the professor’s comments. To avoid such misunderstandings, and to maximize the role of the peer tutor, feedback from professors about tutoring sessions and their effectiveness prove to be invaluable.

Peer tutors, like their tutees, need assurance that they are on the right track, particularly in the advice they give during their sessions. One particular tutor noted that feedback from the professor made her more confident about the approach she was taking with students. For example, Student 3 came to TWC six or seven times over the course of the semester. The student identified confusion as her major downfall

in approaching writing assignments and also cited an inability to understand the assignment requirements as a reason for her poor performance. This uncertainty led to the student questioning whether the tutor's suggestions were in line with the professor's requirements. The tutor explains how responses from the professor informed her peer tutor strategy. She highlights the following comment in their correspondence as helpful reinforcement: "the types of material (you) covered with (the student) are exactly the kind of support students need" (Rajakumar 2013, p.1). Feedback from the professor declaring that other students had gained "confidence in asking questions" and that confidence "reflected in their writing," making the tutor more comfortable in her approach and the students less reluctant to make changes to their work.

The positives of a 360-feedback loop for peer tutors have been explored in this article and provide a rationale for considering session feedback as ongoing training. They include allowing the peer tutors to generate summary reports of their sessions and a faculty or staff member responding to these reports. This allows peer tutors to reflect on their experiences in the sessions but also gain advice or confirmation of the strategies that work from a more experienced writer. A mix of the traditional group training and targeted discussions allows tutors the chance to step outside the particular session and view their work as a whole. Using the same rationale that advocates individual work with students who are hoping to improve their writing skills, it stands to reason that tutors, who are students themselves, can also benefit from such interactions. We have found that to be true, whether in correspondence or class visits. In-class sessions can give peer tutors more confidence that students will give sessions their full attention since the faculty member will also be present. In working together, the tutors and the faculty are strengthening the concept of feedback for all students.

While this case study was largely accidental and dependent upon the willingness and availability of the peer tutors and faculty members, the benefits outlined in this informal interaction could be used by Writing Centers at any institution in the world.

References

- Auten, Janet / Pasterkiewicz, F. Melissa (2007): The third voice in the session: helping students interpret teachers' comments on their papers. In: *The Writing Lab Newsletter* 32 (4), 1–6
- Aderibigbe, Semiyu Adejare (2014): Opportunities of the collaborative mentoring relationships between teachers and student teachers in the classroom: the views of teachers, student teachers and university tutors. In: *Management in Education* 27 (2), 70–74
- Good, Jennifer / Barganier, Susan (2013): The balancing act: creating new academic support in writing while honoring the old. In: *Praxis: A Writing Center Journal* 10 (2), <http://www.praxisuwc.com/good-barganier-102> [22.03.2016]
- Hammam, Jessica (2013): Corrections, message to Mohanalakshmi Rajakumar, e-mail from 28.11.2013
- Hammam, Jessica (2013): Perspective, message to Mohanalakshmi Rajakumar, e-mail from 10.12.2013
- Hug, Alyssa-Rae (2013): Two's company, three's a conversation: a study of dialogue among a professor, a peer-writing fellow, and undergraduates around feedback and writing. In: *Praxis: A Writing Center Journal* 11 (1)
- Kail, Harvey / Trimbur, John (1987): The politics of peer tutoring. In: *WPA: Writing Program Administration* 11, 5–12
- Moore, Leanne Michelle (2013): Revising Trimbur's dichotomy: tutors and clients sharing knowledge, sharing power. In: *Praxis: A Writing Center Journal* 10 (2), <http://www.praxisuwc.com/moore-102> (verifiziert: 22.03.2016)

- Profanter, Annemarie (2011): The Middle East at a crossroad: an educational revolution.
In: *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 15, 1257–1261
- Rajakumar, Mohanalakshmi (2013): Re: perspective, message to Jessica Hammam, e-mail [10.12.2013]
- Rajakumar, Mohanalakshmi (2013): Re: excellent advice, message to Jessica Hammam, e-mail [27.11.2013]
- Rizzolo, Patricia (1982): A successful writing program: peer tutors make good teachers.
In: *Improving College and University Teaching* 30 (3), 115–119
- Roscoe, Rod D. / Chi, Michelene T. H. (2007): Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. In: *Review of Educational Research* 77 (4), 534–574
- Topping, Keith J. (1996): The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. In: *Higher Education* 32 (3), 321–345
- Yaqoob, Neihan (2014): Walk-ins, message to Mohanalakshmi Rajakumar, e-mail from 12.06.2014



VERZEICHNISSE



AUTORENVERZEICHNIS



ÖZLEM ALAGÖZ-BAKAN, B. A.

oezlemi_ala@web.de

studiert an der Universität Hamburg Lehramt für die Primar- und Sekundarstufe I mit den Fächern Deutsch und Geschichte (M.Ed.). Parallel studiert sie dort seit dem Wintersemester 2015/2016 Mehrsprachigkeit und Bildung (M.A.). Sie ist seit 2013 als studentische Hilfskraft und Schreib-Peer-Tutorin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit der UHH tätig.



NERVIN ALI

vina0406@gmx.de

studiert Lehramt für Gymnasien (B.A.) an der Universität Hamburg und ist in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit als Schreib-Peer-Tutorin tätig.



ANDREA BAUSCH

andrea.bausch@uni-bayreuth.de

ist Diplom-Politologin mit dem Zusatzstudium Journalistik. Sie ist zertifizierte Schreibberaterin (PH Freiburg) und Leiterin des Schreibzentrums der Universität Bayreuth.



KEVIN BIEN (RECHTS IM BILD)

Bien@em.uni-frankfurt.de

studiert seit 2011 an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M. Germanistik und Romanistik (B.A.). Er ist studentischer Mitarbeiter am Schreibzentrum der Goethe-Universität und dort als ausgebildeter Peer-Tutor für Schreibberatung und Writing Fellow tätig. Zu seinen Zuständigkeiten gehören auch das Büro und die Organisation im Schreibzentrum.



BRENTA BLEVINS

sbblevin@uncg.edu

PhD Candidate in English/Rhetoric and Composition, specializing in Digital Rhetoric and Literacy at the University of North Carolina at Greensboro, USA. She is a Consultant and past Graduate Assistant Director of the Writing Center and The Digital ACT Studio.

**ANN JEANINE BRABAND, B. A.**

abraband@uni-osnabrueck.de

in English Studies & Education. She is studying Language in Europe (i. e. Applied Linguistics) (M.A.) at Osnabrueck University, Germany, and has been a tutor for English academic writing at the university's Schreibwerkstatt (Writing Centre) for three years.

**NINA BÜNTE, B. A.**

nina.buente@uni-bielefeld

studiert Erziehungswissenschaft (M.A.) an der Universität Bielefeld. Sie ist Tutorin bei skript.um, der studentischen Schreibberatung im Schreiblabor an der Universität Bielefeld.

**NADEJDA BUROW, M. A.**

nadejda.burow@fh-bielefeld.de

studierte Deutsch als Fremdsprache und Germanistik (Magister) an der Universität Bielefeld. Sie arbeitete als Schreibberaterin und Projektmitarbeiterin bei PunktUm, dem Deutschzentrum für internationale Studierende und Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an der Universität Bielefeld. Derzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Schreibberaterin an der Fachhochschule Bielefeld tätig und promoviert zum Thema „Interaktionen in der Schreibberatung“.

**ANDRÉ DEUTSCHER, B. A.**

Andre.deutscher@rub.de

studierte Germanistik und Geschichte. Seit 2013 macht er seinen M.A. in Germanistik (Ergänzungsstudium in Medienwissenschaften) an der Ruhr-Universität Bochum. Dort ist er im Schreibzentrum als Peer-Tutor tätig.

**CORNELIA DIX**

cornelia.dix@web.de

studiert Geographische Entwicklungsforschung Afrikas (B.A.) im 8. Semester an der Universität Bayreuth und ist dort im Schreibzentrum als Schreibtutorin tätig.



PARVIN LATIFA DJAHANI, B.A. (LINKS IM BILD)

Djahani@em.uni-frankfurt.de

absolvierte 2014 ihren Bachelor in Germanistik an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. und schließt dort derzeit ihr Zweitstudium der vergleichenden Religionswissenschaften (B. A.) ab. Sie ist studentische Mitarbeiterin am Schreibzentrum der Goethe-Universität und dort als ausgebildete Peer-Tutorin für Schreibberatung und Writing Fellow tätig. Zu ihren Zuständigkeiten gehören auch das Büro und die Organisation im Schreibzentrum.



SANDRA DRUMM, DR.

sdrumm@spz.tu-darmstadt.de

studierte Germanistik, Pädagogik, Philosophie sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Darmstadt. Sie promovierte 2014 zum Thema Sprachbildung im Biologieunterricht. Aktuell leitet sie das SchreibCenter der TU Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Fachsprache der Naturwissenschaften, Schreibdidaktik und Mehrsprachigkeit, Lese- und Schreibförderung in DaZ sowie Lernen im Rahmen von Web-2.0-Technologien.



JUDITH HANSMEIER

judith.hansmeier@studium.uni-hamburg.de

studiert Deutsche Sprache und Literatur (B. A.) an der Universität Hamburg. Sie ist in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg als Schreib-Peer-Tutorin tätig.



JESSICA HAMMAM

hammamj@vcu.edu

Research Assistant, BFA in Interior Design, Virginia Commonwealth University in Qatar and Peer Tutor at the VCUQ Writing Center.



CHRISTIANE HENKEL, DR.

christiane.henkel@uni-bielefeld.de

ist promovierte Diplom-Pädagogin. Sie ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schreiblabor und Koordinatorin von skript.um, der studentischen Schreibberatung des Schreiblabors an der Universität Bielefeld.

**VERENA HUNSRUCKER**

vhunsrucker@spz.tu-darmstadt.de

studiert seit 2010 Lehramt an Gymnasien für die Fächer Deutsch und Philosophie / Ethik an der Technischen Universität Darmstadt. Seit 2013 ist sie im SchreibCenter der TU Darmstadt als Schreibberaterin tätig und unterstützt das Koordinationsteam des SchreibCenters seit Beginn des Jahres 2016.

**SILVIA INTRONA, M. A.**

silvia.introna@uni-bielefeld.de

studierte Deutsch als Fremdsprache und Germanistik (M.A.) an der Universität Bielefeld und war als Schreibberaterin bei PunktUm tätig. Aktuell ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld und promoviert zum Thema fremdsprachige wissenschaftliche Lesekompetenz.

**LEA LUISE KIMMERLE, M. A.**

lkimmerle@spz.tu-darmstadt.de

hat Lehramt für Gymnasien für die Fächer Philosophie/Ethik und Deutsch an der Technischen Universität Darmstadt studiert und schließt dort gerade ihren M.A. im Bereich DaF / DaZ ab. Bis Ende des Jahres 2015 hat sie im SchreibCenter der TU Darmstadt als Koordinatorin gearbeitet und ist seitdem wissenschaftliche Mitarbeiterin am FG Mehrsprachigkeit.

**DAGMAR KNORR, DR.**

dagmar.knorr@uni-hamburg.de

Seit 2011 fachliche Leiterin der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit am Universitätskolleg der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: akademisches Schreiben in multilingualen Kontexten, Ausbildung von Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren, Schreibdidaktik für Lehrende.

**KERSTIN KRÜSEMANN, B. A.**

kerstin.kruesemann@uni-hamburg.de

studiert Mehrsprachigkeit und Bildung (M.A.) an der Universität Hamburg. Sie ist in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg als Schreib-Peer-Tutorin tätig.



MARCO LEONIDAS LINGURI (MITTE IM BILD)

Linguri@em.uni-frankfurt.de

studiert seit 2010 Romanistik und Ethnologie auf Magister an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M. Er ist studentischer Mitarbeiter am Schreibzentrum der Goethe-Universität und dort als ausgebildeter Peer-Tutor für Schreibberatung und Writing Fellow tätig. Zu seinen Zuständigkeiten gehören auch das Büro und die Organisation im Schreibzentrum.



SANDRINE MAKOU TENE, B. A.

s.makou_tene@uni-bielefeld.de

studiert Deutsch als Fremdsprache und Germanistik (M.A.) an der Universität Bielefeld. Sie ist als Schreibberaterin bei PunktUm tätig, dem Deutschlernzentrum für internationale Studierende und Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler an der Universität Bielefeld.



HANNAH MATZOLL

Hannah.Lohaus@ruhr-uni-bochum.de

studiert Linguistik und Philosophie (B.A.) an der Ruhr-Universität Bochum. Sie ist im Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum als Peer-Tutorin und als studentische Hilfskraft tätig.



LISA MAURITZ, M. A.

mauritzlisa@googlemail.com

studierte Deutsch als Fremdsprache und Germanistik (M.A.) an der Universität Bielefeld. Sie ist als Schreibberaterin bei PunktUm tätig, dem Deutschlernzentrum für internationale Studierende und Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler an der Universität Bielefeld.



MOHANALAKSHMI RAJAKUMAR,

m.rajakumar@qatar.tamu.edu

PhD Research Associate in Literature at the University of Florida

**NOOSHIN RENNEKAMP-KAMALVAND**

nooshin45@yahoo.de

studiert Iranistik im Hauptfach und Politikwissenschaft im Nebenfach an der Universität Hamburg. Sie war bis 2015 Schreib-Peer-Tutorin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit und bis zum Sommersemester 2015 Tutorin für Persische Sprache an der Universität Hamburg.

**MALEEN RIEBSAMEN**

maleen.riebsamen@gmx.net

studiert Philosophy & Economics im fünften Semester (B.A.) an der Universität Bayreuth. Sie ist Schreibtutorin im Schreibzentrum der Universität Bayreuth.

**STACY RICE**

sfwilder@uncg.edu

PhD Candidate in English/Rhetoric and Composition, specializing in Digital Rhetoric and Literacy. Graduate Assistant Director of the University Writing Center, past Assistant Director of The Digital ACT Studio at the University of North Carolina at Greensboro, USA.

**LINDSAY SABATINO, DR.**

lasabati@uncg.edu

PhD in English: Composition & TESOL from Indiana University of Pennsylvania, USA. Director of The Digital ACT Studio at the University of North Carolina at Greensboro, USA.

**RUMSHA SHAHZAD**

rs1537@georgetown.edu

studying International Politics at the Georgetown University School of Foreign Service in Qatar and is Peer Tutor at Writing Center in Georgetown University.



JOHANNA SPRINGHORN, B. A.

johanna.springhorn@uni-bielefeld.de

studiert Soziologie (M. A.) an der Universität Bielefeld. Sie ist Tutorin bei skript.um, der studentischen Schreibberatung des Schreiblabors an der Universität Bielefeld.



BIRTE STARK, B. A.

birte.stark@studium.uni-hamburg.de

studiert Erziehungs- und Bildungswissenschaft (M. A.) an der Universität Hamburg. Von 2012 bis 2015 hat sie als studentische Hilfskraft und Schreibberaterin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg gearbeitet.



MONA STIERWALD, M. A.

Stierwald@em.uni-frankfurt.de

studierte von 2009 bis 2015 Romanistik und Ethnologie (Magister) an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. Sie war von 01.10.2013 bis 31.01.2016 als Peer-Tutorin im Schreibzentrum der Goethe-Universität sowie am Institut für Ethnologie tätig. Neben ihrer Tätigkeit als Peer-Tutorin war sie auch Writing Fellow im Wintersemester 2014/2015.



SHUSHAN TUMANYAN, B. A.

Tumanyan@outlook.de

studierte von 2005 bis 2009 in Jerewan, Armenien, Deutsch als Fremdsprache (B. A.). Seit dem Wintersemester 2010/2011 studiert sie Deutsch, Politik und Wirtschaft auf Lehramt für Gymnasien an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Sie ist als studentische Schreibberaterin im Internationalen Studienzentrum der Goethe-Universität tätig.



TINA WERNER, B. A.

tina.werner.1811@gmail.com

studiert seit Oktober 2014 Germanistische Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt Neuere deutsche Literatur (M. A.) an der Ludwig-Maximilians-Universität in München, derzeit Studienaufenthalt an der Washington University in St. Louis, USA. Sie ist Schreibberaterin in der Schreibberatung DaF des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der LMU.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- U1** Cover: Tina Werner
- 07** Mayrberger
- 22** UHH/Alagöz-Bakan
- 26** UHH/Alagöz-Bakan
- 35** UHH
- 57** UHH
- 93** UHH
- 98** UHH/Drumm
- 99** UHH/Drumm
- 127** UHH
- 128** Özlem Algöz-Bakan
Nervin Ali
Andrea Bausch
Schreibzentrum Goethe-Universität
Frankfurt/Main
Brenta Blevins
- 129** MegaFoto Lehrte
Nina Bünte
NedejdaBurow
André Deutscher
Cornelia Dix
- 130** Schreibzentrum Goethe-Universität
Frankfurt/Main
Sandra Drumm
Judith Hansmeier
Jessica Hammam
Christiane Henkel
- 131** Verena Hunsrucker
Silvia Introna
Lea Luise Kimmerle
Dagmar Knorr
Kerstin Krüsemann
- 132** Schreibzentrum Goethe-Universität
Frankfurt/Main
Sandrine Makou Tene
Hannah Matzoll
Lisa Mauritz
Mohanalakshmi Rajakumar
- 133** Nooshin Rennekamp-Kamalvand
Maleen Riebsamen
Digital ACT Studio
Rob Lee
Rumsha Shahzad
- 131** Angela Schubert
Birte Stark
Inh. C. Ridgeway, Oberursel
Shushan Tumanyan
Tina Werner

SACHREGISTER

A

Adressat / Adressierung 20, 28, 29, 44, 50, 52, 103, 104, 105, 106, 112
 Alltägliche Wissenschaftssprache.
Siehe Wissenschaftssprache

B

Begriff: Peer / Peer-Tutoring 24, 27, 28, 29, 60–61, 115, 115–118
 Beraten
 reden 25, 26, 52, 61, 67–71, 74–77, 83, 109–113, 115
 schreiben 59–66, 83
 Sprachlernberatung 61, 68, 70–71, 83–84, 90
 vorlesen / zuhören 25, 81
 Beratung. *Siehe* Schreibberatung
 Beratungsnehmende. *Siehe* Ratsuchende
 Biografien
 Bildungsbiografie 22
 Schreibbiografie 38, 41
 Sprachbiografie 21, 38, 41, 83

D

defizitär / Defizitorientierung 23, 37
 Denkprozesse 23, 25, 82
 Differenzdilemma 28–29, 103–107
 Diskurs 20, 27–28, 30, 37, 53, 69, 81
 Diskursgemeinschaft 49–50

F

Fachspezifik 19, 54, 60, 80, 96
 Fachsprache 19, 51, 61, 81, 83, 89
 Feedback 24, 27, 29, 30, 46, 61–62, 65, 87, 89–90, 112–113, 121–124
 Textfeedback 18, 24, 59, 60, 61, 66, 67–71
 formulieren 18, 26–28, 30, 61, 65
 Formulierung 18–20, 25, 27–28, 63–65
 Fragebogen(erhebung) 46, 80

G

Grammatik 18, 25–27, 59, 64, 68

H

Hierarchie 60, 95–101
 Higher Order Concerns 26, 84
 Hypothese 26, 39, 62, 82

I

Identität(sbildung) 21, 23, 30, 82
 Interaktion 21, 61
 Interview 38, 80

K

kognitive Entlastung 24, 39
 kognitiver Prozess 39, 88
 Kommunikation 19, 21, 25, 27, 49–50, 52, 54, 89, 95–101, 106, 110, 112–113, 122
 Kompetenzen 21, 28, 45–46, 61, 100, 117
 Schreibkompetenz 23, 25, 29
 Sprachkompetenz 21, 89–90, 104
 Textkommentierungskompetenz 65
 Textkompetenz 29, 62, 65
 Kontext 19, 22, 23, 27, 28, 39, 43, 44, 46, 49, 50, 53, 64, 77, 79, 80, 82, 87, 88, 90, 105, 111, 116
 Konventionen 18, 19, 20, 44, 45, 46, 51, 54, 68, 97
 Kultur / Kulturspezifik 21, 22, 37, 45, 46, 82, 89, 96, 97, 106, 107, 117

L

L1/L2. *Siehe* Spracherwerb(sfolge)
 Lexik 25–26, 45, 68, 69, 88, 89
 Lingua franca 23, 43
 Lower Order Concerns 26, 61, 84

M

Mehrsprachigkeit 17–18, 18, 20–24, 30, 37–41, 49–54, 68, 79–84, 87–90, 103
 Metapher 19, 73–77
 Methoden
 Brainstorming 54
 Clustering 23
 Freewriting 23, 79, 83
 Mindmap 23, 24, 79, 80
 Migration / Migrationshintergrund 20, 29, 80, 103–107
 monolingualer Habitus 20, 37, 82
 multilingual. *Siehe* Mehrsprachigkeit

N

Nicht-Direktivität 25–27, 59–66, 69, 71, 84, 112
 Norm 23, 30, 37, 49, 105–106

- P**
 Produktorientierung 25, 63–64, 69, 111
 Prozessorientierung 25, 27, 40, 61, 63–64, 71, 83, 87, 111
- R**
 Ratsuchende 18–20, 37, 40, 50, 54, 59–62, 64, 67–70, 73–75, 77, 79–81, 83, 84, 87, 89, 90, 96, 98, 99, 106
 mehrsprachige 22
 Rechtschreibung 18, 26, 70
 Reflexion 23–24, 28–29, 37, 39–40, 40, 54, 59, 61–62, 67, 70–71, 80–84, 97, 103, 105–106, 110, 115, 117–118, 125
 Metareflexionen 64–65
 Ressourcen 37, 39, 40
 kulturelle 22
 sprachliche 22, 23
- S**
 Schreibberatung 17–20, 22–30, 52, 59–63, 65, 67–72, 79–84, 87–90, 95, 101, 106, 118
 Ausbildung 84
 Bedarf 69–70
 Instrument 75–76
 Praxis 117–118
 Prinzip/Ansatz 59–61, 83–84
 Situation 20, 23–24, 24, 54, 60, 65, 98, 111
 Schreibdidaktik 22, 38, 63, 77, 115, 117–118
 Schreibprozess 20, 23–24, 37–41, 59, 61–62, 68, 70, 76–77, 82, 84, 87–89, 117
 Schreibstrategien 23, 38–40, 84
 Schreibzentrum(sarbeit) 29–30, 50, 70, 84, 95–101, 103–107, 109–113, 121–125
 Schriftlichkeit/Mündlichkeit 27, 37, 38, 39
 Sprachenporträt 21, 23, 83
 Spracherwerb(sfolge)
 Erstsprache 21, 23, 24, 37, 38, 39, 40, 80–83, 87–88
 Fremdsprache 38, 67–69, 80–81, 87–89
 Herkunftssprache 21
 L1 38, 39, 45, 45–46
 L2 38, 39, 43–47
 Muttersprache 67–71
 Zweitsprache 67, 87–89
 Sprachidentität 23, 82
 Sprachreflexion 24, 82
- Stil/Stilistik 29, 49–54
 Schreibstil 68
 Stilmerkmale 50–53
 Syntax 52, 112. *Siehe auch* Grammatik
- T**
 Text 18
 Analyse 69
 Kommentierung 26–27, 59–66
 Korrektur 68
 Produkt 26, 38–40
 Struktur 26, 51
 Überarbeitung 26–27, 61–62, 69
 Überarbeitungswiderstand 26–27, 62
 Textsorten 37, 40, 51, 89
- W**
 Werbung/Öffentlichkeitsarbeit 28, 99. *Siehe auch* Adressat/Adressierung
 Wertschätzung 21, 30
 Wissenschaftssprache 17, 18, 19, 20, 29, 49–54, 87, 104, 106
 Wortschatz. *Siehe* Lexik

IMPRESSUM

Universitätskolleg-Schriften Band 14
Akademisches Schreiben
Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten

Herausgeber der Schriftenreihe

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg
Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Universität Hamburg
Mittelweg 177
20148 Hamburg

Herausgeber des Bandes

Özlem Alagöz-Bakan, Dagmar Knorr, Kerstin Krüsemann

Redaktion der Schriftenreihe

Ulrike Helbig, Benjamin Gildemeister
E-Mail: redaktion.kolleg@uni-hamburg.de

Layout und Satz

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Gestaltungskonzept

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE, Druckzentrum Berlin

Urheberrecht

Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungstermin der Erstausgabe: 22.06.2016

Druckauflage 1. Ausgabe: 400

Druckauflage 2. Ausgabe: 300

PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de

ISSN: 2196520x, ISSN: 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.



UNIVERSITÄTSKOLLEG

ISSN: 2196520x
ISSN: 2196-9345 (ePaper)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

