

Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Peer-to-Peer-Lernen

Über die Bedeutung von Schreibzentren für das Arbeiten und Lernen auf Augenhöhe

Marianne Ullmann¹, Reinhard Bauer²

Zusammenfassung

Der Lehrberuf ist mit zunehmend komplexen Aufgaben verbunden, die sich nur mit einem breiten Repertoire an Kompetenzen erfolgreich bewältigen lassen. Neben der Fachexpertise, die vor allem in der Vermittlung des eigenen Faches zum Tragen kommt, benötigen Absolventinnen und Absolventen von Lehrerbildungseinrichtungen auch vielfältige sogenannte „überfachliche Kompetenzen“ wie z.B. die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren oder im Team arbeiten zu können. Seit der Bologna-Reform gehört es zu den ausgewiesenen Aufgaben von Ausbildungseinrichtungen, überfachliche Kompetenzen in den Curricula zu verankern.

Der vorliegende Beitrag richtet sich an Personen, die mit der Ausbildung an pädagogischen Hochschulen beauftragt sind und sich mit der Frage beschäftigen, wie überfachliche Kompetenzen im Rahmen der Hochschuldidaktik gezielt(er) gefördert werden können.

Die Autorin und der Autor sind als Schreibberater/in am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Wien tätig. Einen möglichen Weg der gezielten Förderung sehen sie im Schreib-Peer-Tutoring. Neben der Frage, inwiefern dieser Ansatz zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen bei Studierenden beitragen kann, geht der Beitrag auch generell auf die Aufgaben eines Schreibzentrums sowie auf das Konzept der Schreibberatung ein und erläutert die Vorteile der Peer-Beratung gegenüber der sogenannten „professionellen“ Beratung. Der Artikel präsentiert Ergebnisse aus der Literatur, die darauf hindeuten, dass Schreib-Peer-Tutorinnen und -Tutoren bei entsprechender Begleitung nicht nur umfangreiche Berater/innen-Kompetenzen, sondern auch Kompetenzen rund um das Schreiben akademischer Texte sowie vielfältige andere überfachliche Kompetenzen erwerben, die für den Lehrberuf von entscheidender Bedeutung sind.

Development of Cross-disciplinary Competencies Through Peer-to-Peer Learning

About the importance of writing centres for working and learning at the same eye level

Abstract

The teaching profession is associated with increasingly complex tasks that can only be successfully mastered with a broad repertoire of competencies. Graduates of teacher training institutions also need a variety of so-called cross-disciplinary competencies, such as the ability to organize themselves or to work in a team. Since the Bologna reform, it has been one of the main tasks of training institutions to incorporate these cross-disciplinary competencies into the curricula.

The present paper is addressed to people who are responsible for teacher training at university colleges and who are faced with the issue of how cross-disciplinary competencies can be (better) developed within university teaching.

The authors are writing counsellors at the Writing Center of the University College for Teacher Training Vienna. They see a possible option of development in using peers as writing tutors. Apart from the question of how this approach can contribute to the development of cross-disciplinary competencies among students, this

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: marianne.ullmann@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

contribution also discusses general functions of a writing center as well as the concept of counselling academic writing and explains the advantages of peer counselling in relation to the so-called “professional” counselling. The article presents results from literature review suggesting that peer-to-peer tutors will not only gain extensive counselling competencies, but also competencies in the writing of academic texts as well as a variety of other cross-disciplinary competencies which are of crucial importance for the teaching profession

Schlüsselwörter:

Überfachliche Kompetenzen
Peer-to-Peer-Lernen
Schreibzentren
Schreib-Peer-Tutoring
Schreibberatung

Keywords:

Cross-disciplinary competencies
Peer-to-peer learning
Writing centres
Peer-Writing-Tutor

1 Kontextualisierung

Pädagogische Hochschulen in Österreich befinden sich in einer Phase der Neu- und Umgestaltung. Das Bachelorstudium „Lehramt an der Sekundarstufe I/Neue Mittelschule“ ist im Auslaufen und eine gemeinsame Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde eingerichtet, die seit 2015 bzw. 2016 in mehr oder weniger weitreichender Kooperation mit den Universitäten durchgeführt wird. Für die Zukunft der Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungsstätten ist es mehr denn je notwendig geworden, sich nicht nur als wertvolle, sondern auch gleichwertige Partnerinnen in der Aus- und Weiterbildungslandschaft zu sehen und zu positionieren. Es gilt hervorzuheben, wo die Stärken der Pädagogischen Hochschulen liegen, angehenden Lehrerinnen und Lehrern ein Rüstzeug in die Hand zu geben, das diesen dabei hilft, sich in einer komplexen und sich ständig verändernden (Schul-)Welt zu behaupten. Die Entwicklung und Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit im Rahmen der Ausbildung leistet dazu einen wesentlichen Beitrag. In seinem Grundsatzartikel zum Zusammenhang von Neuer Mittelschule und PädagogInnenbildung NEU hebt Schnider (2012, S. 852) z. B. hervor, dass Lehrer/innen „in Zukunft noch mehr das Lernen vor das Lehren in fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Situationen im Unterricht und im Lehrer/innenteam gestalten“ können sollten. Teamarbeit und Arbeit in Gruppen im Sinne von Shared Leadership spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Gerade im Bereich der überfachlichen Kompetenzen, auf deren Herausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besonders hingewiesen wird, ist hier eine für Studierende attraktive Schwerpunktsetzung möglich. Auf welche Art und Weise Schreibzentren dazu beitragen können, interessierte Studierende bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer überfachlichen Kompetenzen zu unterstützen, um sie so über die Herausbildung von Schreibkompetenzen hinaus noch besser für ihre zukünftigen Tätigkeitsbereiche in der Schule vorzubereiten, soll Gegenstand dieses Beitrags sein. Wir verstehen ihn als Grundlagenpapier, das sich vor allem an all jene Leserinnen und Leser richtet, die mit den Hintergründen und Aufgaben eines Schreibzentrums sowie mit dem Konzept des Schreib-Peer-Tutorings nur wenig oder noch nicht vertraut sind.

2 Überfachliche Kompetenzen

Seit der Bologna-Reform ist „Kompetenz“ zu einem zentralen Begriff für Personen geworden, die mit der Aus- und Weiterbildung betraut sind. Es gilt, Lehrpläne, Unterricht und Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten, mit jenem übergeordneten Ziel vor Augen, (junge) Menschen zu befähigen, sowohl im Rahmen der Ausbildung als auch im späteren Beruf komplexe Situationen optimal bewältigen zu können. Kompetenzen sind dabei nicht nur als „Wissen über bestimmte Sachverhalte oder über bestimmte Prozesse“ zu verstehen, sondern auch als

„Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen oder selbstbezogene Kognitionen wie das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine Meinung zu vertreten oder das eigene Lernen zu planen.“ (Maag Merki, 2006, zit. n. Bolleter et al., 2008, S. 14)

Der derart definierte Kompetenzbegriff ist also weit gefasst und umschließt nicht nur Fachexpertise, sondern auch Fähigkeiten, die weit über den Fachbereich hinausgehen. Kompetenzorientierung bedeutet daher, Hoch-

schullehre nicht vorwiegend auf den Erwerb von Fachexpertise auszurichten, sondern den Fokus auch auf die Entwicklung vielfältiger überfachlicher Kompetenzen zu legen. Die Erkenntnis, dass Fachexpertise nur in Verbindung mit entsprechenden überfachlichen Kompetenzen adäquat zur Anwendung kommen kann (ebda), unterstreicht dieses Ziel.

Überfachliche oder auch fachübergreifende Kompetenzen finden quer über die Fächergrenzen hinweg Anwendungsmöglichkeit und sollten daher im Rahmen der Ausbildung auch in jedem Fach gefördert werden. Überfachliche Kompetenzen sind nicht nur für den Professionsbereich, sondern auch für sämtliche andere Lebensbereiche von Bedeutung. Sie in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken hat nicht nur das Ziel, Menschen arbeits- und lebensstüchtig zu machen, sondern sie auch dazu zu befähigen, eine verantwortungsbewusste Rolle innerhalb der Gesellschaft einzunehmen. Hochschulen stehen daher vor der Herausforderung, diesem Bildungsauftrag gerecht zu werden und dafür zu sorgen, dass der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ausreichend Platz im Rahmen der Aus- und Weiterbildung eingeräumt wird. Doch wie lassen sich überfachliche Kompetenzen vermitteln und in welcher Form kann dies an Hochschulen geschehen?

Laut Bolleter et al. (2008) müssen fachliche und überfachliche Kompetenzen immer in Verbindung miteinander gedacht werden. Kompetenzen können nie inhaltslos erworben werden, das gilt auch für die schwer zu greifenden und damit auch schwer überprüfbaren Fähigkeiten, Einstellungen und Motivationen, die mit dem Begriff der „überfachlichen Kompetenzen“ verbunden sind. Bolleter et al. (2008) schlagen eine Verbindung aus direkten und indirekten Vermittlungswegen vor. Während Studierende im Rahmen der direkten Vermittlung spezielle, vorwiegend der Heraus- und Weiterbildung von überfachlichen Kompetenzen gewidmeten Lehrveranstaltungen, Workshops oder Projekte absolvieren, sind überfachliche Kompetenzen bei der indirekten Vermittlung expliziter Teil regulärer Lehrveranstaltungen. Diese sollten dabei mindestens Seminarcharakter haben, da der Erwerb überfachlicher Kompetenzen Anwendungspraxis voraussetzt. Raum und Zeit für realitätsnahe Anwendungssituationen sowie für begleitete reflexive Phasen inklusive Feedback-Möglichkeiten erhöhen die Wahrscheinlichkeit dafür, dass ein Transfer des Gelernten in variable Anwendungsfelder möglich wird. Besonders gut geeignet sind dabei problemorientierte Aufgabenstellungen in Verbindung mit kollaborativen/kooperativen Lernformen.

Den Möglichkeiten, den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung fachübergreifender Kompetenzen zu überprüfen, sind allerdings Grenzen gesetzt. Ob tatsächlich ein Transfer des Gelernten stattfinden wird oder bereits stattgefunden hat, kann nur durch Beobachtung der Studierenden in speziellen Anwendungssituationen, im Rahmen von Reflexionsgesprächen oder indirekt über subjektive Einschätzungen z. B. im Rahmen schriftlicher Dokumentationen und Reflexionen (Portfolio) eingeschätzt werden. Auch sogenannte „Kompetenzraster“ sollen Lehrende dabei unterstützen, Lerneffekte nachzuweisen (ebda).

Es bedarf einiger Anstrengungen, um fachübergreifende Kompetenzorientierung im regulären Lehrveranstaltungsbetrieb an Hochschulen zu verwirklichen. Erschwerte Rahmenbedingungen wie fehlende räumliche und zeitliche Ressourcen sowie umfangreiche Teilnehmerzahlen führen dazu, dass das angestrebte Bildungsziel allzu oft auf der Strecke bleibt. Es kann für Hochschulen keine Lösung sein, aus diesen Gründen ausschließlich auf direkte Vermittlungswege zu setzen, ein erster Schritt in die angestrebte Richtung ist damit jedoch möglich.

Schreibzentren und insbesondere die Peer-to-Peer-Beratung können zur Herausbildung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen bei Studierenden einen wesentlichen Beitrag leisten. Bevor wir auf die Potentiale der Peer-Beratung eingehen, wollen wir zunächst die Frage klären, wozu Schreibzentren überhaupt nötig sind und welche Aufgaben sie neben der Schreibberatung typischerweise an Hochschulen erfüllen. In diesem Zusammenhang wollen wir auch das Schreibzentrum der PH Wien vorstellen, das momentan noch mit „professionellen“ Schreibberaterinnen und -beratern arbeitet, aber die Einrichtung eines Peer-Berater/innen-Modells plant.

3 Das Konzept „Schreibzentrum“

Die Idee des Schreibzentrums stammt aus den USA. In den 1930er Jahren tauchten sogenannte „Writing Labs“ bzw. „Writing Clinics“ auf, die schwächeren Studierenden beim Übertritt von der High School an die Universität dabei helfen sollten, das erforderliche Schreib-Niveau zu erreichen (Girgensohn & Peters, 2012, S. 3). 90 % aller US-amerikanischen Hochschulen verfügen laut Grimm (1996) über Schreibzentren. Gemeinsam mit flächendeckenden Schreibkursen und schreibintensiver Lehre bilden diese die drei Pfeiler der Schreibdidaktik an Hochschulen (Girgensohn, 2007; Kruse et al., 2016).

Welche Angebote Schreibzentren jeweils setzen, ist von Hochschule zu Hochschule verschieden. Hier spielen Entstehungsgeschichte und Bedarfslage innerhalb der Institution eine große Rolle (Waller, 2002). Zum

Kerngeschäft zählt die Schreibberatung. Über die Schreibberatung hinaus bieten viele Schreibzentren regelmäßige Workshops zu unterschiedlichen Themen rund um das (wissenschaftliche) Schreiben an. Einige Schreibzentren unterstützen auch Hochschullehrende bei der Planung und Durchführung schreibintensiver Lehre. In den USA wurde dazu z. B. in den 1980er Jahren von Tori Haring-Smith an der Brown University das Writing-Fellows-Programm eingeführt, bei dem entsprechend ausgebildete Peer-Tutorinnen und -Tutoren im Rahmen von Lehrveranstaltungen angefertigte Texte lesen und dazu Rückmeldung geben (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt, 2016, S. 211 f.). Dieses Programm findet seit einigen Jahren auch an deutschen Hochschulen Anwendung: Die Schreibzentren der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder wurden 2014 mit einem Hochschulpreis des Stifterverbands ausgezeichnet. 2015 wurde das Programm schließlich als eines von deutschlandweit fünf Projekten in das Lehre^N-Kolleg der Toepfer Stiftung F.V.S. aufgenommen (ebda, S. 225).

Ein weiteres Betätigungsfeld von Schreibzentren, das hier noch Erwähnung finden soll, liegt in der Beratung von Curricularkommissionen. Hier unterstützen Mitarbeiter/innen des Schreibzentrums Curriculums-Entwickler/innen z. B. dabei, den stufenweisen Aufbau von Schreibkompetenzen im Rahmen eines Studienganges zu verankern (Doleschal et al., 2013).

3.1 Das Schreibzentrum an der Pädagogischen Hochschule Wien

Nach der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt (Start 2014) ist die Pädagogische Hochschule Wien die zweite PH in Österreich, die ein Schreibzentrum betreibt. Das Schreibzentrum der PH Wien¹ wurde nach einjähriger Vorlaufzeit im Wintersemester 2015 eröffnet und bietet seither laufend Schreibberatungen und Workshops zu ausgewählten Themen rund um das wissenschaftliche Arbeiten an. Derzeit beschäftigt das Schreibzentrum neben der Projektleitung zwei Mitarbeiter/innen, die neben ihren sonstigen Tätigkeiten Schreibberatungen durchführen. Alle Mitarbeiter/innen sind Absolventinnen und Absolventen des Zusatzstudiums „Schreibberatung“ am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg unter der Leitung von Gerd Bräuer.

Das Schreibzentrum der PH Wien hat dreimal pro Woche geöffnet, darüber hinaus sind Beratungen nach Vereinbarung möglich. Die Beratungen sind sowohl für Studierende als auch für Mitarbeiter/innen der PH Wien zugänglich. Im Studienjahr 2015/16 wurden rund 100 Beratungen durchgeführt, wobei die Bachelorarbeit zu den am meist vertretenen Textsorten gehörte. Die im Studienjahr 2015/16 angebotenen Workshops behandelten Themen wie Wissenschaftssprache, korrektes Zitieren, Strategien, um in den Schreibfluss zu kommen, oder das Recherchieren und Verwalten von Literatur mit Zotero².

Am 21. Juni 2016 veranstaltete das Schreibzentrum in Anlehnung an die sogenannte „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ einen Schreibfit-Tag, an dem Studierende Schreibberatungen und verschiedene Workshops besuchen konnten. Ein eigener Peer Point, an dem Studierende sich mit Peers austauschen konnten, die ihre Bachelorarbeiten bereits abgeschlossen hatten, ergänzte das Angebot.

Im Schreibzentrum der PH Wien praktizieren wir non-direktive Schreibberatung nach dem personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers. Non-direktiv bedeutet Hilfe zur Selbsthilfe oder konkreter ausgedrückt, den Studierenden bzw. Ratsuchenden wird eine möglichst aktive Rolle im Lösungsprozess zugesprochen. Dies bedeutet für die Schreibberater/innen, sich dementsprechend mit Lösungsvorschlägen und Tipps zurückzuhalten. Ziel ist nicht ein perfekter Text, sondern der nach dem aktuellen – und möglicherweise im Zuge der Beratungsarbeit bereits weiterentwickelten – Könnensstand der Studierenden bestmögliche Text. Das Credo des Schreibzentrums ist es, Schreiber/innen zu emanzipieren und sie mit einem für sie passenden Repertoire an Schreibstrategien auszustatten, was – wie wir hoffen – letztendlich bessere Schreiber/innen aus ihnen macht. Hier orientieren wir uns an Stephen North und dem viel zitierten Spruch aus seinem Grundsatzpapier „The idea of the writing center“ aus dem Jahre 1984: „Our job is to make better writers, not better writing“ (North, 1984, S. 438).

3.2 Die Schreibberatung

Wie bereits erwähnt, entwickelte sich die Schreibberatung zunächst von einer innerhalb des Klassenzimmers angewandten Methode („Writing Lab“ bzw. „Writing Clinic“) hin zu einer in den Räumlichkeiten des Schreibzentrums situierten Einzelberatung (Boquet, 1999). In dieser Einzelberatung arbeiten üblicherweise eine ausgebildete Schreibberaterin bzw. ein ausgebildeter Schreibberater und eine Ratsuchende bzw. ein Ratsuchender gemeinsam an einem zuvor vereinbarten Beratungsschwerpunkt. Die Schreibberatung fokussiert auf ein aktuelles Schreibprojekt – was die Schreibberatung auch vom Schreibcoaching abgrenzt –, in dem es generell um die Weiterentwicklung von Schreibkompetenzen in einem bestimmten Aufgabenfeld geht (Merlitsch & Struger, 2007). Eine Einzelsitzung dauert etwa 45-50 Minuten, die Teilnahme sollte freiwillig erfolgen.

Schreibberatung setzt an dem Bedürfnis von Schreibenden an, über ihre Texte zu sprechen:

„Nearly everyone who writes likes – and needs – to talk about his or her writing, preferably to someone who will really listen, and knows how to talk about writing too. Maybe in a perfect world, all writers would have their own ready auditor – a teacher, a classmate, a roommate, an editor – who would not only listen but draw them out, ask them questions they would not think to ask themselves. A writing center is an institutional response to this need.“ (North, 1984, S. 440)

Viele Schreibende, die noch nicht über ausreichende Schreibstrategien verfügen, sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, oftmals als diffus empfundene Schreibprobleme zu bewältigen. Eine Aufgabe der Schreibberatung liegt deshalb darin, die Hauptursachen für dieses Problem ausfindig zu machen und das meist komplexe Problem in bewältigbare Teilprobleme herunterzubrechen. Zur Illustration soll folgendes Beispiel dienen: B. schreibt an ihrer Bachelorarbeit. In der Beratung berichtet sie, dass sie im Arbeitsprozess stecken geblieben ist und nicht mehr weiter weiß. Die Schreibberaterin bittet sie, erstmal zu erzählen, was sie denn schon alles für die Arbeit gemacht hat. B. erzählt daraufhin, dass sie schon ein Thema und dazu auch viel Literatur gelesen hat. Nun weiß sie nicht, wie sie beginnen, wieviel sie noch lesen und was davon sie in ihre Arbeit übernehmen soll. Die Schreibberaterin bittet die Ratsuchende danach, über ihr Thema und die zentrale Fragestellung zu sprechen. Im Laufe des Gesprächs stellt sich heraus, dass das Thema noch ungenügend eingegrenzt ist. B. und die Beraterin arbeiten nun im ersten Schritt an der Eingrenzung der Fragestellung und sammeln dazu mögliche Aspekte des Themas.

Das Beispiel illustriert eine typische Situation in der Schreibberatung, in der das für Problemlösungen zumeist erfolgreiche Prinzip „HOC vor LOC“ zur Anwendung kommt. Zu den HOCs (Higher Order Concerns) oder zu anderen bevorzugt behandelten Problemen zählen z. B. das Eingrenzen der Fragestellung sowie das Entwerfen einer Grobstruktur und Gliederung. Zu den LOCs (Lower Order Concerns) oder nachzureihenden Arbeitsschritten zählt z. B. die Arbeit an Ausdrucks- oder grammatikalischen Fehlern.

Schreibberater/innen unterstützen Ratsuchende dabei, den für sie optimalen Weg zur Problemlösung zu beschreiten. Wesentlich ist dabei, im Rahmen der Schreibberatung auf unterschiedliche Schreibertypen und Arbeitsweisen einzugehen und diese im Rahmen der Beratung auch zu eruieren. Zum Beratungsgespräch gehören daher neben der Arbeit an den ausgewählten Aspekten auch das Abfragen des Schreibprozesses und das Anknüpfen an bereits vorhandenen Kompetenzen bzw. Ressourcen. Schreibberatung ist ein ressourcenorientierter Ansatz, Schreibberater/innen sind daraufhin geschult, an dem anzusetzen, was bei den Ratsuchenden bereits vorhanden ist, und dies gegenüber den Ratsuchenden auch herauszustreichen.

3.3 Die unterschiedliche Modelle der Schreibberatung

Es existieren unterschiedliche Möglichkeiten, Schreibberatung in Schreibzentren zu verankern. Die meisten österreichischen Schreibzentren wie z. B. die Schreibzentren der Pädagogischen Hochschulen Klagenfurt und Wien beschäftigen ausschließlich „professionelle Schreibberater/innen“. Im Gegensatz dazu wird die Beratung an den meisten amerikanischen Ausbildungsstätten und zunehmend auch in den Schreibzentren im deutschsprachigen Raum – hierzu zählen z. B. die Vorreiterinstitutionen Pädagogische Hochschule Freiburg (seit 2001), das Schreibzentrum an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder (seit 2007) und das Schreiblabor in Bielefeld (seit 2008) – von studentischen Beraterinnen und Beratern ausgeführt, sogenannten Peer-Schreib-Tutorinnen und -Tutoren. Der Unterschied zwischen „professionellen“ Schreibberaterinnen bzw. -beratern und Peer-Schreib-Tutorinnen bzw. -Tutoren liegt nicht im Ausmaß der Professionalität, wie man aufgrund der Begrifflichkeit zunächst vermuten möchte, sondern darin, dass erstere zugleich Lehrende an der Ausbildungsinstitution sind und zweitens Studierende. Sowohl professionelle Schreibberater/innen als auch studentische Berater/innen durchlaufen zum Teil dieselben Ausbildungen, die sie zur Tätigkeit als Schreibberater/in befähigen.

Diese Ausbildungen sind je nach Anbieter unterschiedlich gestaltet. Österreichische Schreibberater/innen lassen sich momentan v. a. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg³ oder an der Universität Klagenfurt⁴ ausbilden. Daneben gibt es die Möglichkeit der Ausbildung zur/zum „Schreibtrainer/in“ am Writer’s Studio⁵ in Wien.

Von den bislang nur vereinzelt österreichischen Institutionen, die Peer-Schreibberatung anbieten, sind die Universität Klagenfurt zu nennen, die bereits zehn Jahre Erfahrung in diesem Bereich aufweist. Die Universität Wien verfügt zwar noch über kein eigenes Schreibzentrum, bietet aber seit dem Wintersemester 2013/14

eine Schreibmentorinnen- und Schreibmentoren-Ausbildung⁶ über das Center for Teaching and Learning (CTL) an.

Neben der professionellen Schreibberatung und der Peer-Schreibberatung soll der Vollständigkeit halber noch das dritte mögliche Modell erwähnt werden, das eine Kombination aus professionellen und Peer-Beraterinnen und -Beratern darstellt. Ein solches Mischmodell bietet z.B. das Schreibzentrum der Universität Graz⁷ an. Hier können Studierende zwischen Einzelcoachings (speziell für fortgeschrittene Schreiber/innen) – durchgeführt von einer/einem professionellen Schreibberater/in – und Peer-to-Peer-Beratung wählen.

3.4 Professionelle Berater/innen versus Peer-Berater/innen

Mit den oben angeführten Beratungsmodellen sind jeweils unterschiedliche Zielsetzungen verbunden, die in der Folge kurz skizziert werden.

3.4.1 Das Modell „Professionelle Schreibberater/innen“

Professionelle Schreibberater/innen einzusetzen, entspricht insofern der traditionellen Konzeption von Schreibzentren, als die Berater/innen in derselben Institution auch als Lehrende fungieren. Studierende sind Ratsuchende, die im Rahmen der Schreibberatungen an ihren Texten arbeiten und von der Schreibberatung profitieren. Im Optimalfall nehmen sie ein erweitertes Repertoire an Schreibstrategien mit und bringen ihren Text zur für sie bestmöglichen Vollendung. Betreuer/innen von Bachelorarbeiten sind entlastet, weil sie Teilaspekte an die Schreibberatung delegieren können, die zuvor im Rahmen der Betreuungsarbeit geleistet werden mussten, wie z. B. das sinnvolle Eingrenzen der Fragestellung oder das Herausarbeiten eines roten Fadens.

Die Gefahr bei diesem Modell besteht allerdings darin, dass Schreibzentren allzu leicht zu Auffangstätten für im Schreiben und Lesen als defizitär diagnostizierte Studierende und ihre „kranken“ Texte verkommen und den unausgesprochenen Auftrag zugeteilt bekommen, für die Schadensbegrenzung innerhalb der auch in Österreich grassierenden Literacy Crisis zu sorgen. Schreibzentren verstehen sich in diesem Kontext als institutionäre Antwort auf die defizitäre Ausbildung der Studierenden in Sachen Lesen und Schreiben, von der Schule weg bis hin zur Berufsausbildung. Historisch gesehen ist es natürlich die angesprochene Literacy Crisis, die Schreibzentren überhaupt erst ins Leben verholfen hat, in den USA wie im deutschsprachigen Raum. Schreibzentren bloß als Schreiblabore bzw. Schreibkliniken zu betrachten, greift allerdings zu kurz. Für eine non-direktiven Beratung ist das Prinzip der Freiwilligkeit ausschlaggebend. Studierende, die von ihren Betreuerinnen und Betreuern ins Schreibzentrum geschickt werden, kommen oft nicht freiwillig. Wir gehen davon aus, dass es anders aussieht, wenn die Schreibberatungen von Peers durchgeführt werden, d. h. wenn das Arbeiten und Lernen im Schreibzentrum tatsächlich auf Augenhöhe passiert.

3.4.2 Das Modell „Peer-Berater/innen“

Während das beschriebene professionelle Tutoring Studierende dabei unterstützt, ihre Schreib- und Selbstorganisationskompetenzen weiterzuentwickeln, gehen die mit dem Konzept des Peer Writing Tutorings (PWT) verbundenen Ziele noch einen Schritt weiter. Hier können Studierende nicht nur als Ratsuchende, sondern auch in der Rolle als Peer-Berater/in profitieren.

Für die Ratsuchenden bedeutet das den Vorteil der Beratung auf Augenhöhe. Dies ist im Falle der professionellen Schreibberatung nur dann möglich, wenn die Ratsuchenden die Berater/innen nicht schon von Lehrveranstaltungen her kennen. Doch auch wenn Ratsuchende und Berater/innen noch keine gemeinsame Vorgeschichte haben, repräsentiert die/der Berater/in den Lehrkörper und damit die traditionelle Rollenverteilung an der Institution. Auf diese Tatsache machte der Vorreiter der Peer-Beratung, Kenneth A. Bruffee, schon in den 1970er Jahren aufmerksam. Bruffee bildete zu dieser Zeit die ersten Peer-Berater/innen aus, und zwar als Antwort auf die kaum von den Studierenden wahrgenommenen Support-Angebote durch Mitarbeiter/innen an Bildungseinrichtungen. Laut Bruffee suchen viele Studierende lieber Peer-Berater/innen auf, da Peer-Beratung im Vergleich zur Beratung durch Lehrende als niedrigschwelliges Angebot gilt: Studierende schlagen die Hilfe durch Lehrende aus, „weil sie ihnen als eine Erweiterung der Arbeit, der Erwartungen und vor allem der sozialen Struktur [erscheint], die mit den traditionellen Unterrichtsmethoden verbunden sind“ (Bruffee, 2014, S. 395).

Peers kennen die Studienrealität und den Studienalltag von Studierenden oft besser als Lehrende und können daher auch in der Beratung zielgerichteter auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen. Peers teilen Insiderwissen, über das professionelle Berater/innen meist nicht verfügen.

Ein weiterer großer Vorteil der studentischen Schreibberatung liegt darin, dass Peers im Zuge der Ausbildung zur/zum Berater/in nicht nur Beratungskompetenzen erwerben, die sie in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit gut brauchen können, sondern dass sie auch in der Beratungssituation selbst Lernende sind. Denn nicht nur die/der Ratsuchende lernt und profitiert, sondern auch die/der Peer-Berater/in. Sind die Berater/innen darüber hinaus auch in anderen Aufgabenbereichen des Schreibzentrums eingesetzt (wie es an vielen Schreibzentren durchaus üblich ist), erweitert das die Menge der Vorteile enorm. Studierende gestalten ein Stück weit das Hochschulleben mit, sie sind z. B. für die Gestaltung der Räumlichkeiten des Schreibzentrums zuständig, organisieren Veranstaltungen und gestalten Lehr-/Lern-Materialien wie Textsortenbeschreibungen. Girgensohn (2012, S. 382 ff.) merkt an, dass diese Partizipationsmöglichkeit zu einer höheren Identifikation mit der Ausbildung und der Ausbildungsinstitution führt.

Nicht wenige Peers schreiben ihre Abschlussarbeiten zu Themen im Bereich der Schreib(zentrums)-forschung und präsentieren diese im Rahmen eigener Peer-Schreib-Tutorinnen/Tutoren-Konferenzen (in Deutschland seit 2008), die sie auch selbst organisieren und durchführen. So erwerben Peer-Tutorinnen bzw. Peer-Tutoren nicht nur Beratungskompetenzen, sondern tragen auch selbst zur Schreibforschung bei und finden bereits im Rahmen ihres Studiums eine niedrigschwellige Gelegenheit, an eine Scientific Community anzuschließen (vergl. dazu z. B. Mayrberger, 2015).

4 Die Bedeutung der Peer-Schreibberatung für die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen

Welche Fähigkeiten, Kompetenzen und Werte erwerben Peer-Schreib-Tutorinnen und -Tutoren und inwiefern wirkt sich dieser Kompetenzzuwachs auf die spätere berufliche Tätigkeit, aber auch auf das Privatleben der ehemaligen Tutorinnen und Tutoren aus? Diese Fragen stellten Hughes, Gillespie und Kail (2010) in einer groß angelegten Studie, dem „Peer Writing Tutor Alumni Research Project (PWTARP)“⁸. Die Längsschnittstudie stellt eine der wenigen Studien dar, die die unter Leiterinnen und Leitern von Schreibzentren bereits weithin geteilte Annahme wissenschaftlich systematisch überprüft, dass Peer Writing Tutors (PWT) auch für das spätere Leben enorm von ihrer Tätigkeit profitieren. Da das PWTARP eine für unser Thema zentrale Studie darstellt, wollen wir Hintergründe und Ergebnisse der Studie überblicksartig darstellen. Während wir in diesem Beitrag von überfachlichen Kompetenzen sprechen, bedienen sich die Autorinnen und Autoren der Studie der Begrifflichkeiten „Fähigkeiten, Kompetenzen und Werte“ (im Original „abilities“, „skills“, „values“). Obwohl Hughes, Gillespie und Kail in der Studie nicht darauf eingehen, aus welchen Gründen sie gerade von „abilities“, „skills“ und „values“ sprechen und welches Begriffsverständnis damit verbunden ist, möchten wir später zeigen, dass sich die Ergebnisse der Studie unter dem Begriff der „überfachlichen Kompetenzen“ subsumieren lassen. An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass die im PWTARP verwendeten Begrifflichkeiten in den USA unter anderem bei der Stellenbewerbung zum Einsatz kommen. Möglicherweise erfolgte die Wahl der Begrifflichkeiten aus strategischen Gründen, da den Befragten die verwendeten Begriffe vertrauter waren.

Die Längsschnittstudie „Peer Writing Tutor Alumni Research Project“ stellt eine Kooperation von drei amerikanischen Universitäten dar. Es handelt sich um eine Fragebogenstudie, in der 148 ehemalige Studierende danach befragt wurden, inwiefern sie von ihrer Tätigkeit als PWT bzw. als Writing Fellows profitierten. Da sich rückblickend oft nicht mehr festmachen lässt, im Zusammenhang mit welchen Tätigkeiten sich bestimmte Kompetenzen genau herausgebildet haben, fragten Hughes, Gillespie und Kail speziell nach der persönlichen Einschätzung der Weiterentwicklung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten. Dies folgt auch dem Verständnis von Kompetenz als Fähigkeiten, die sich stetig weiterentwickeln können und kein statisches Produkt eines einmaligen Erwerbs darstellen.

Der Fragebogen⁹ enthielt sowohl offene Fragen (Raum für Unerwartetes) als auch Fragen mit Likert-Skala. Die Rücklaufquote lag bei 85,1 %.

Wir präsentieren die Ergebnisse der Studie im Folgenden auszugsartig und orientieren uns dabei an den von den Studienautorinnen und -autoren entwickelten Kategorien (ebda, S. 14 ff.):

Neue Beziehung zum Schreiben

Die Studienergebnisse deuten darauf hin, dass PWT ihre Schreibkompetenzen durch ihre Tätigkeit als Tutorinnen bzw. Tutoren (schneller) entwickeln konnten und dadurch eine „neue Beziehung zum Schreiben“ und zum Text aufbauten. Manche Befragten schilderten z. B. die Fähigkeit, in Distanz zum eigenen Text treten und diesen dadurch besser überprüfen zu können. Viele Alumni lernten durch ihre Tätigkeit das Konzept der Überar-

beitung kennen und schätzen. Einige der Tutorinnen und Tutoren meinten, dass sie nun um die Bedeutung des Feedbacks für die Textproduktion wüssten und besser in der Lage wären, sich Feedback zu organisieren.

Analytische Fähigkeiten

Zur Aufgabe von Schreibberaterinnen und Schreibberatern zählt, komplexe Probleme in kurzer Zeit erfassen zu können. Dementsprechend führten viele Befragte Problemlösefähigkeiten als erworbene Fähigkeiten an. Einige der Befragten meinten auch, dass sie die im Zuge der Beratungstätigkeit erworbenen Problemlösefähigkeiten auch auf andere Kontexte hin übertragen könnten.

Zuhörfähigkeit

Eine nicht nur für die Berater/innen-Tätigkeit, sondern auch für den Lehrberuf zentrale Kompetenz ist die Fähigkeit, zuhören zu können. Es nimmt nicht Wunder, dass „Zuhören“ zu den häufigsten von den Alumni angeführten erworbenen bzw. weiterentwickelten Fähigkeiten zählte. Die ehemaligen Tutorinnen und Tutoren gaben an, gelernt zu haben, sich im Rahmen von Beratungsgesprächen zurückzunehmen. Was sie darüber hinaus gelernt hätten, sei, gute Fragen zu stellen und Geduld zu bewahren.

Die im Rahmen der Studie Befragten kamen aus unterschiedlichsten Studienrichtungen. Ehemalige Lehramtsstudierende berichteten, dass die Tätigkeit im Schreibzentrum eine Bestätigung ihrer Berufswahl für sie bedeutete und ein erstes Experimentieren mit der Tätigkeit als Lehrer/in darstellte, ein erstes Sich-Ausprobieren als Lehrer/in. Auf der anderen Seite kam es auch vor, dass Studierende erst durch ihre Tätigkeit im Schreibzentrum entdeckten, dass sie gerne Lehrer/innen werden würden.

Angehende Lehrer/innen entwickelten im Zuge ihrer Tätigkeit eine lernerzentrierte Haltung, die später Niederschlag in ihrem Unterricht fand.

Berufliche Kompetenzen, Werte und Fähigkeiten

Die von Hughes, Gillespie und Kail befragten Alumni waren in diversen Berufssparten beheimatet. Manche von ihnen gaben an, dass die Arbeit als Peer-Berater/in oder Fellow Writer einen Einfluss auf ihre Berufswahl gehabt habe.

Im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit beriefen sich viele der Befragten auf die Kommunikationskompetenzen, die sie als Peer-Tutorinnen und -Tutoren erworben hatten. Zu weiteren im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit genannten Kompetenzen zählten Kritikfähigkeit, analytische und organisatorische sowie verbesserte Schreibkompetenzen.

Kompetenzen, Werte und Fähigkeiten in Familien und in Beziehungen

Die im Rahmen der Tätigkeit im Schreibzentrum erworbenen bzw. weiterentwickelten Kompetenzen schlugen sich nicht nur in der beruflichen Tätigkeit nieder, sondern auch in der Art und Weise, wie viele der Befragten ihre Beziehungen gestalteten. Einer der Befragten meinte, das Peer Tutoring sei wie ein „communicating boot camp“ (ebda, S. 34), ein Trainingslager in Kommunikation gewesen. Vor allem die Fähigkeit, zuhören und Gespräche führen zu können, die auf einen echten Dialog hin ausgerichtet sind, finden hier Niederschlag in der Qualität der von den Alumni gelebten Beziehungen.

Gewachsenes Selbstvertrauen: jenseits von Kompetenzen und Fähigkeiten

Viele ehemalige Peer-Tutorinnen und -Tutoren berichteten, dass das Peer Tutoring dazu beigetragen habe, ihr Selbstvertrauen zu stärken. Hughes, Gillespie und Kail sprechen in diesem Zusammenhang von Selbstvertrauen als „attitude towards the self“ (ebda), als Haltung zur eigenen Person. Die Alumni profitierten davon, erkennen zu können, dass sie im Zuge der Beratung etwas bei ihren Peers bewirken konnten.

Auch in Bezug auf ihre Schreibkompetenzen berichteten die ehemaligen Peer-Tutorinnen und -Tutoren über eine Stärkung ihres Selbstvertrauens:

„I felt empowered and confident as a peer tutor in writing because I possessed effective writing skills and could participate in an academic dialogue on writing and peer tutoring, but I felt good because I used this knowledge and skills to accomplish a meaningful end. That is, helping others to improve their writing abilities.“ (ebda, S. 35)

Tieferes Verständnis und größeres Engagement für kollaboratives Lernen

Der Schlüssel für kollaboratives Lernen liegt für Hughes, Gillespie und Kail im gegenseitigen Respekt (ebda, S. 37). Peer Tutoring erfordert von den Beratenden, sich auf die Probleme der Ratsuchenden einzulassen, d. h.

Respekt vor den Meinungen anderer, Respekt vor unterschiedlichen Schreib- und Lernstrategien etc. zu haben (vgl. Erläuterungen zur non-direktiven Vorgangsweise unter 3.1).

4.1 Die Systematisierung überfachlicher Kompetenzen

Abbildung 1 zeigt den Versuch, die von den Autorinnen und Autoren der PWTARP-Studie verwendeten Begrifflichkeiten auf das Kategoriensystem überfachlicher Kompetenzen umzulegen, wie es z. B. im „Dossier überfachliche Kompetenzen“ der Universität Zürich präsentiert wird (Bolleter et al., 2008). Das von den Studienautorinnen und -autoren unter den Begrifflichkeiten „values“, „skills“ und „abilities“ Subsumierte hat große Ähnlichkeiten mit dem, was in der einschlägigen Literatur unter dem Begriff „überfachliche Kompetenzen“ verstanden wird (siehe dazu auch Abschnitt 2).

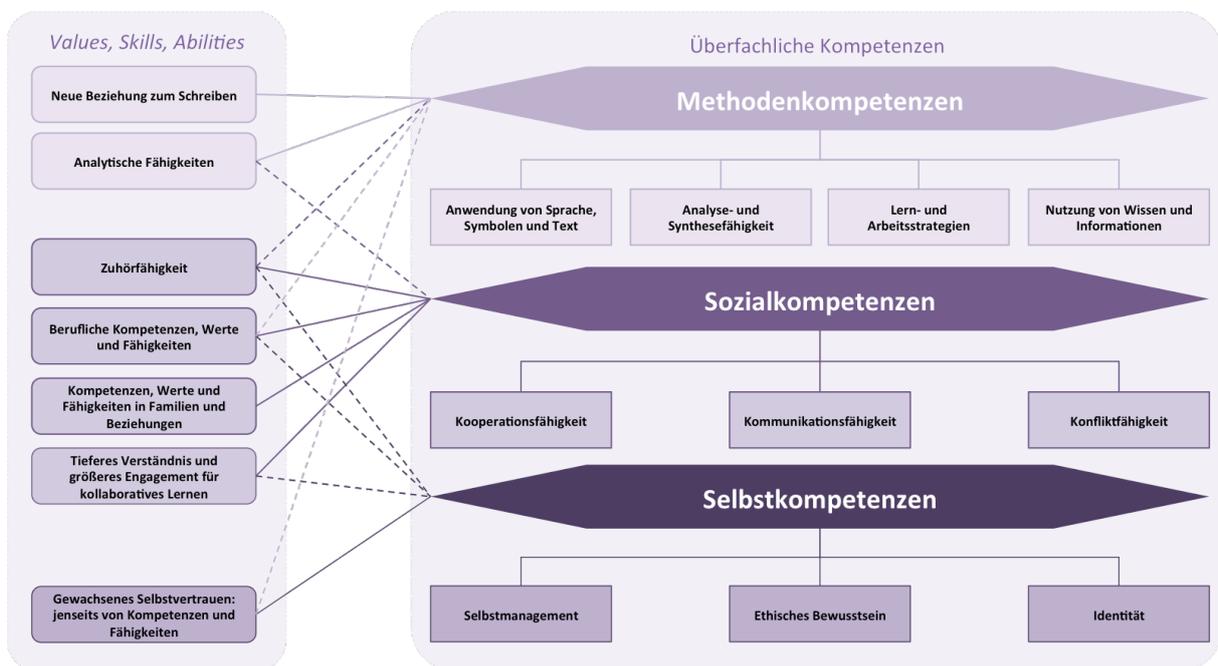


Abbildung 1: „Values“, „Skills“ und „Abilities“ (Hughes, Gillespie & Kail, 2010) und ihre Entsprechung im Modell zur Systematisierung überfachlicher Kompetenzen (Bolleter et al., 2008)

Aufgrund der fehlenden Trennschärfe der Begriffe ist es kaum möglich, die Studienergebnisse eindeutig einzelnen Subkategorien überfachlicher Kompetenzen zuzuordnen (in der Abbildung als strichlierte Linien angedeutet).

Um wissenschaftlich aussagekräftige und besser zuordenbare Ergebnisse bezüglich der Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen durch Peer-Schreibberatung erhalten zu können, wäre es nötig, Studien durchzuführen, die sich von vornherein am Kompetenzbegriff orientieren. Da es derartige Untersuchungen im europäischen Sprachraum jedoch noch nicht gibt, halten wir die Ergebnisse der amerikanischen Längsschnittstudie für mehr als ausreichend im Sinne unserer Argumentation für die Einführung einer Peer-Schreibberatung auch an österreichischen Hochschulen, im Speziellen der Pädagogischen Hochschule Wien. Denn letztendlich geht es zumindest der Praktikerin/dem Praktiker ja weniger um die Sammelbezeichnung dessen, was Studierende in einem bestimmten Kontext lernen, als vielmehr darum, dass und wie sie es lernen und welche Tragweite dies für Studierende haben kann.

Im Rahmen der PWTARP-Studie wurden Peer-Alumni unterschiedlichster Studienrichtungen befragt, darunter auch Lehramtskandidatinnen und -kandidaten. Außer der hier besprochenen Längsschnittstudie und einigen Studien, die sich mit den Vorteilen des Peer Tutoring für die spätere Praxis als Lehrerinnen und Lehrer für Englisch beschäftigen, existiert bis jetzt noch keine Forschungsarbeit, die speziell den Erwerb überfachlicher Kompetenzen bei Schreib-Peer-Tutoren und -tutorinnen untersucht, die ein Lehramt anstreben. Hierzu muss gesagt werden, dass die Forschung zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium allgemein

noch in den Kinderschuhen steckt. Bemühungen, angehende Lehrerinnen und Lehrer mit den für den Lehrberuf nötigen Kompetenzen wie Sozialkompetenz, Kommunikationskompetenz und Selbstorganisationskompetenz etc. auszustatten, laufen oft unter dem Begriff der „Professionalisierung“, dementsprechende Studien zu überfachlichen Kompetenzen gibt es aber noch kaum (Bohndick, 2015). Eine der wenigen Arbeiten, die der Frage nachgeht, welche überfachlichen Kompetenzen speziell im Lehramtsstudium gefördert werden sollten, um Studierende ausreichend für die Anforderungen im späteren Beruf auszustatten, stammt von Bohndick, Kohlmeyer und Buhl (2015). In einer Interviewstudie befragten die Autorinnen und Autoren Referendarinnen und Referendare sowie verschiedene Personen, die im Rahmen der Lehramtsausbildung und des Referendariats tätig waren. Bohndick, Kohlmeyer und Buhl kommen zu dem Schluss, dass Lehramtsstudierende in Hinblick auf die Professionalisierung verstärkt in den Bereichen *Selbstreflexion*, *Selbstorganisation*, *Umgang mit Belastungen*, *Kommunikation* und *Kooperation* gefördert werden sollten. Nach Bohndick, Kohlmeyer und Buhl zählen die ersten drei Bereiche zu den selbstregulativen Kompetenzen und die letzten zwei Bereiche zu den sozialen Fähigkeiten. Der Systematisierung überfachlicher Kompetenzen nach Bolleter et al. (2008) zufolge (vgl. Abbildung 1) sind es also vor allem Sozial- und Selbstkompetenzen, in denen die von Bohndick, Kohlmeyer und Buhl Befragten Förderbedarf sahen.

In Ermangelung weiterer Studien, die sich explizit mit der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Rahmen des Lehramtsstudiums beschäftigen, wollen wir hier anhand ausgewählter Beispiele die Frage klären, inwiefern das Schreib-Peer-Tutoring dazu geeignet ist, die von Bohndick, Kohlmeyer und Buhl indizierten Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zu fördern. Kompetenzen, bei denen die Studienautorinnen und -autoren Förderbedarf orten und welche Studierende im Rahmen des Schreib-Peer-Tutorings gezielt (weiter-)entwickeln können, verzeichnen Tabelle 1 und 2.

4.1.1 Förderbereich Sozialkompetenzen

Der Begriff der Sozialkompetenzen umfasst „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln“ (Bolleter et al., 2008, S. 48).

Kategorie	Sozialkompetenzen	
	Bereich	
	Kooperationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit
Exemplarische Kompetenz, die im Rahmen der Peer-to-Peer-Beratung (weiter-) entwickelt werden kann	Hinsichtlich eines konkreten Beratungsanliegens (z.B. den roten Faden in einem Text besser herausarbeiten) mit der ratsuchenden Person zusammenarbeiten; die ratsuchende Person bringt die inhaltliche Expertise für das Thema mit ein, die/der Peer-Berater/in ihre/seine Expertise bezüglich Schreibprozess.	Zuhören und dem anderen „die Bühne“ überlassen; Geduld aufbringen für die Zeit, die es benötigt, damit die ratsuchende Person ihr Anliegen verständlich vorbringen kann; sich in die Position des Gegenübers hineinversetzen.
Mögliche Beispiele für einen Transfer in den Schulalltag	Im Rahmen des Team-Teachings gemeinsame Strategien entwickeln und dabei auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der Team-Mitglieder zurückgreifen.	Im Rahmen eines Beratungsgesprächs (z.B. Elterngespräch) zunächst abwarten und die eigene Sichtweise hintanstellen können, um die Sichtweise des Gegenübers besser zu verstehen.

Tabelle 1: Übersicht Sozialkompetenzen.

4.1.2 Förderbereich Selbstkompetenzen

Der Begriff der Selbstkompetenzen beschreibt „Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt“ (Bolleter et al., 2008, S. 58). Beispiele für Methodenkompetenzen liefert Tabelle 2:

Kategorie	Selbstkompetenzen		
Bereich	Selbstreflexion	Selbstorganisation	Umgang mit Belastung
Exemplarische Kompetenz, die im Rahmen der Peer-to-Peer-Beratung (weiter-) entwickelt werden kann	Die/Der Peer-Tutorin/Tutor führt ein Schreibberatungstagebuch, in dem sie/er die Eindrücke aus den Beratungsgesprächen reflektiert. Sie/Er trennt dabei zwischen Beobachtung und Interpretation. In regelmäßigen Abständen nimmt die/der Tutor/in gemeinsam mit anderen Tutorinnen und Tutoren an Intervisionen teil, in denen ausgewählte Fälle besprochen werden und in denen die Tutorinnen und Tutorinnen einander Feedback geben.	Die/Der Peer-Tutor/in setzt sich im Rahmen des Schreib-Tutorinnen- und -Tutor-Trainings mit der persönlichen Arbeitsweise und dem eigenen Schreibprozess auseinander. Sie/Er lernt, wodurch sie/er sich typischerweise ablenken lässt, und ist dadurch besser in der Lage, den Schreibprozess ablenkungsfrei zu gestalten.	Die/Der Peer-Tutor/in lernt im Rahmen des Trainings Strategien kennen und anwenden, wie Stress bei einem Schreibprojekt vermieden werden kann. Dazu gehören z.B. das Erstellen eines Schreibzeitplans oder das Herunterbrechen einer komplexen Aufgabe in bewältigbare Teilaufgaben (z.B. Überarbeitung der Rohfassung in mehreren Schritten).
Mögliche Beispiele für einen Transfer in den Schulalltag	Die Lehrperson kann das reflexive Schreiben dazu nutzen, sich in ihrer Professionalität weiterzuentwickeln. Sie holt darüber hinaus regelmäßig Feedback von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Kolleginnen und Kollegen ein.	Die Lehrkraft kann Vorbereitungsaufgaben zielgerichtet erledigen.	Die Lehrperson behält einen Überblick über anstehende Aufgaben und kann diese zeitgerecht erledigen.

Tabelle 2: Übersicht Methodenkompetenzen.

5 Zusammenfassung in vier Thesen

Durch die oben dargestellten Überlegungen wurde gezeigt, welche Bedeutung Schreibzentren für das Arbeiten und Lernen auf Augenhöhe haben. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssen schon in ihrer Ausbildung auf die immer komplexer werdenden Anforderungen einer sich kontinuierlich ändernden Schulrealität vorbereitet werden. Lehren und Lernen stehen derzeit unter dem Primat der Kompetenzorientierung. Dass dabei eine rein an fachorientierten Kompetenzen (inhalts- und prozessbezogen) ausgerichtete Ausbildung zu kurz greift und überfachliche Kompetenzen (methoden-, sozial- und personenbezogen) unbedingt einbezogen werden müssen, steht außer Zweifel. Die folgenden vier Thesen helfen zu beschreiben, wie Peer-to-Peer-Lernen in Form von Peer-Beratungen in Schreibzentren nachhaltiger Lernprozesse und damit eng verbunden die Herausbildung von überfachlichen Kompetenzen fördern kann:

1. Schreibberatung durch Studierende, d. h. der Einsatz von sogenannten Peer-Tutorinnen und -Tutoren, unterstützt die Entwicklung eines ganzheitlichen Verständnisses von Lehren und Lernen, in dem fachorientierte und überfachliche Kompetenzen eine Symbiose eingehen. Vernetzung, Kommunikation und Kooperation (Peer-to-Peer-Lernen) fördern die Herausbildung von Sozialkompetenzen in der Art und Weise, dass Schreibberatung grundsätzlich einer personenzentrierten Grundhaltung folgt, in der (Peer-)Berater/innen es den Ratsuchenden ermöglichen, das Beratungsgespräch in Hinblick auf ihre Bedürfnisse zu gestalten. Berater/innen und Ratsuchende befinden sich somit auf Augenhöhe. Sie schätzen einander als Person, achten auf die Autonomie ihres Gegenübers und gestehen ihr/ihm jegliche Entscheidungsfreiheit zu (Grieshammer et al., S. 98). Selbstkompetenzen erfahren dadurch ebenso eine Weiterentwicklung, da in den Gesprächen das eigene Verantwortungsbewusstsein in den Mittelpunkt rückt: „In der Beratung geht es darum, den Rat suchenden Personen zu helfen, sich selbst zu erforschen und zu entwickeln, dass sie mit gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen eigenständig zurechtkommen“ (ebda, S. 99). Es geht also nicht um bloß kurzfristige Problemlösungen, sondern um das Erfahren und Vermitteln von Methoden und Strategien, also von Methodenkompetenzen, die langfristig gesehen auf den Umgang mit schwierigen Herausforderungen vorbereiten. Dies nicht nur auf eigene Schreibprozesse bezogen, sondern auch auf die zukünftige Rolle als Lehrer/in.
2. Schreibberatung durch Studierende hilft beim Abbau von Hemmungen, bei Schreibschwierigkeiten Hilfe in Anspruch zu nehmen. Anders als in „professionellen“ Settings, wo Lehrende auf Studierende treffen, begegnen in der studentischen Schreibberatung Ratsuchende und Beratende einander auf einer Ebene: „Somit kann der in der Schreibberatung gewünschte Lerneffekt oder der Peer-Effekt (Lernen unter Gleichen von- und miteinander) besser zum Tragen kommen“ (ebda, S. 117). Aus den in einem ersten Gespräch vereinbarten Schwerpunkten, Zielen und Arbeitsschritten ergibt sich meist eine längere Begleitung. Eine „zielgerichtete, wertschätzende Zusammenarbeit im Rahmen einer bestimmten Aufgabenstellung [hier: das Schreiben eines Textes] bei gemeinsamer Zielorientierung“ (Bolleter et al., 2008, S. 49) bereitet auf die spätere Teamarbeit im Kontext der Schule vor und wirkt dem häufig noch weit verbreiteten Agieren von Lehrerinnen und Lehrern als Einzelkämpfende entgegen.
3. Schreibberatung durch Studierende leistet einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur, in der alle Beteiligten einer Kultur des Schenkens und Teilens („gift culture“) verpflichtet sind (Bauer & Reinmann, 2010, S. 2). Schreib-Peer-Tutoring schafft die dafür notwendige Vertrauensbasis, im Rahmen der die Studierenden gemeinsam ihre überfachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können: „Es geht hierbei mehr um den Prozess [Entwicklung von wertschätzenden Umgangsformen, kontinuierlicher Austausch der Peers in Form von Geben und Annehmen von Feedback etc.] als um das Produkt [hier: das Schreiben eines Textes]“ (Bolleter et al., 2008, S. 51).
4. Schreibberatung von Studierenden fördert den Aufbau einer (Selbst-)Reflexionskultur. Im Zentrum des Schreib-Peer-Tutorings steht eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber einer bestimmten Aufgabenstellung [hier: das Schreiben eines Textes]. Peer-Berater/innen leiten Ratsuchende zur Reflexion ihrer Texte an und unterstützen diesen Prozess durch gezieltes Fragen. (Selbst-)Reflexion wird vor diesem Hintergrund zu einem Instrument, das Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen fördert.

Literatur

- Bauer, R. & Reinmann, G. (2010). *Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz durch Writers' Workshops*. Forschungsnotiz, 4. Professur für Lehren und Lernen mit Medien. München: Universität der Bundeswehr München, online unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/forschungsnotiz_2010_04.pdf (02.11.2016).
- Bohndick, C. (2015). *Überfachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender. Persönliche Voraussetzungen, Determinanten der Nutzung von Lerngelegenheiten und Bestandteile professioneller Kompetenz*. Dissertation, Universität Paderborn, online unter <http://d-nb.info/1076574882/34> (23.11.16).
- Bohndick, C., Kohlmeier, S. & Buhl, H. M. (2015). *Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie*. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(1), S. 38-54.
- Bolleter, S., Futter, K., Schiefner, M. & Tremp, P. (2008). *Dossier überfachliche Kompetenzen*, online unter <http://www.afh.uzh.ch> (06.11.16).

- Boquet, E. (1999). „Our Little Secret“: A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions. *College Composition and Communication*, 50(3), 463-482.
- Bruffee, K. A. (2014 [1984]). Peer Tutoring und das ‚Gespräch der Menschheit‘. In S. Dreyfurst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 395-406). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Doleschal, U., Mertlitsch, C., Rheindorf, M. & Wetschanow, K. (2013). *Writing across the Curriculum at Work: Theorie, Praxis und Analyse*. Berlin et al.: LIT.
- Dreyfurst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2016). Schreibkompetenzen fachnah fördern mit Writing Fellows. *ZFHE – Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 209-229, online unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/939> (02.11.2016).
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.
- Girgensohn, K. & Peters, N. (2012). „At University nothing speaks louder than research“: Plädoyer für Schreibzentrumsforschung. *Zeitschrift Schreiben*, online unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn_Schreibzentrumsforschung.pdf (02.11.2016).
- Grimm, N. M. (1996). „Rearticulating the Work of the Writing Center“. *College Composition and Communication*, 47, 485–523.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hughes, B., Gillespie, P., & Kail, H. (2010). What they take with them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. *The Writing Center Journal*, 30(2), 12-46.
- Kruse, O., Haacke, S., Doleschal, U. & Zwiauer, C. (2016). Editorial: Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz. *ZFHE – Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 9-21, online unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/986> (02.11.2016).
- Mayrberger, K. (2015) Vorwort. In Alagöz-Bakan, Ö., Knorr, D. & Krüsemann, K. (Hrsg.), *Akademisches Schreiben. Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten*. Universitätskolleg-Schriften, Bd. 14, S. 7-9. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-014.pdf> (23.11.16).
- Mertlitsch, C. & Struger, J. (2007). Außeruniversitäres Schreib-Coaching von DiplomandInnen und DissertantInnen. In U. Doleschal & Gruber H. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams* (S. 193-215). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- North, S. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433-446.
- Schnider, A. (2012). Neue Mittelschule und PädagogInnenbildung NEU: Impulse und Anmerkungen zu einer korrelativen Zusammenschau beider bildungspolitischer Projekte hinsichtlich Gesellschaft, Schule und Bildung. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 847-856.
- Waller, S. C. (2001). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*, online unter <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html> (02.11.2016).

¹ <http://mahara.phwien.ac.at/user/marianne-ullmann/schreibzentrum-ph-wien> (02.11.2016).

² <https://www.zotero.org/> (02.11.2016).

³ <http://www.akademie.wi-ph.de/schreibberatung.html> (02.11.2016).

⁴ <http://www.uni-klu.ac.at/sc/inhalt/449.htm> (02.11.2016).

⁵ <http://www.writersstudio.at/schreibtrainerinwerden.php> (02.11.2016).

⁶ <https://ctl.univie.ac.at/qualitaetsentwicklung-von-studien/schreibmentoring-schreibwerkstaeten/schreibmentoring/schreibmentorinnen-gesucht/> (02.11.2016).

⁷ <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/studienservices/schreibzentrum/schreibberatung/> (02.11.2016).

⁸ <http://www.writing.wisc.edu/pwtarp/> (02.11.2016).

⁹ http://www.writing.wisc.edu/pwtarp/?page_id=30 (02.11.2016).