

Benjamin Zinger | Dzifa Vode |  
Niels Oberbeck (Hrsg.)

# Lernen für die Zukunft

Impulse für eine lehrbezogene  
Hochschulentwicklung

**BELTZ** JUVENTA

Benjamin Zinger | Dzifa Vode | Niels Oberbeck (Hrsg.)  
Lernen für die Zukunft



Benjamin Zinger | Dzifa Vode |  
Niels Oberbeck (Hrsg.)

# Lernen für die Zukunft

Impulse für eine lehrbezogene  
Hochschulentwicklung

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6173-4 Print

ISBN 978-3-7799-5475-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Einführung</b>	7
Anstelle eines Vorworts – ein Gespräch	8
Systemische Betrachtung: Ebenen und Schnittstellen bei der Beratung und Begleitung von Lehrenden und Studierenden <i>Benjamin Zinger und Eva Pitzer</i>	16
<b>Teil 1</b>	
<b>Die Ebene der Institution Hochschule</b>	33
Das „Leitbild Lehren und Lernen – im Dialog sein“ der Technischen Hochschule Nürnberg <i>Simone Weber</i>	34
<b>Teil 2</b>	
<b>Die Ebene der Fakultäten und Studiengänge</b>	51
Feedbackkultur entwickeln und fördern – Personalentwicklung von Hochschullehrenden <i>Eva Pitzer und Julia Haubner</i>	52
Communities zur Kompetenzentwicklung für Lehrende in der VUKA-Welt <i>Barbara Meissner und Susann Zimmermann</i>	67
Schlüsselkompetenzen als Future Skills im digitalen Zeitalter: Herausforderungen und Förderungsansätze im Hochschulstudium <i>Thu Van Le Thi</i>	78
Service Learning – ein Baustein innovativer Lehre <i>Leonie Schreiweis, Benjamin Zinger und Doris Rosenkranz</i>	94

<b>Teil 3</b>	
<b>Die Ebene der Lernumgebungen</b>	109
Generation Z – Die Studierenden von heute: Implikationen für die Lehre <i>Sarah Heiden</i>	110
Was sie mitnehmen – Kompetenzerwerb von Schreib-Peer-Tutor*innen <i>Dzifa Vode</i>	122
Peer-Beratungs-Netzwerk mit interkulturellem Potenzial – Wie Studienbegleiter*innen den Studienerfolg internationaler Studierender unterstützen und interkulturelle Kompetenz erwerben <i>Viktoria Kaufmann</i>	143
Audiovisuelle Didaktik – Einsatz von Videos in der Hochschullehre <i>Stefan Fries</i>	160
<b>Ausblick</b>	175
Das Lernen der Zukunft – Veränderungen weiterdenken <i>Benjamin Zinger und Thomas Bröker</i>	176
<b>Autorinnen und Autoren</b>	193

# Was sie mitnehmen – Kompetenzerwerb von Schreib-Peer-Tutor\*innen

Dzifa Vode



## 1. Einleitung

„Was bringt mir das?“ „Warum soll ich in meinem Studium, neben dem ohnehin schon mühevollen Sammeln von Credit Points, andere Studierende beim Schreiben ihrer wissenschaftlichen Arbeiten beraten?“ Viele Mitarbeiter\*innen an Schreibzentren beantworten solche Fragen damit, dass Schreib-Peer-Tu-



tor\*innen selbst viel – wenn nicht am meisten – aus ihrer Tätigkeit mitnehmen. Schreib-Peer-Tutor\*innen beraten andere Studierende zu ihren Texten und ihrem Schreiben. In der Schreibberatung arbeiten die Rat suchenden Studierenden an ihren Texten und entwickeln ihre Schreibkompetenz. Mit jeder Kohorte Schreib-Peer-Tutor\*innen lässt sich wieder beobachten, wie sich die Tutor\*innen in kürzester Zeit entwickeln – im Hinblick auf ihr Schreiben, ihre Professionalität als Beratende und ihre Persönlichkeit. Als Schreib-Peer-Tutor\*in zu arbeiten, so scheint es, ist mehr als nur ein studentischer Nebenjob.

Diese Sichtweise wird gestützt von den Ergebnissen der Mixed-Method-Studie *Peer Writing Tutor Alumni Research Project* (PWTARP), bei der ehemalige Schreib-Peer-Tutor\*innen an US-amerikanischen Universitäten nach ihrer Kompetenzentwicklung im Rahmen der Ausbildung und Beschäftigung als Schreib-Peer-Tutor\*in befragt wurden (vgl. Hughes/Gillespie/Kail 2010, 2015). Die Ehemaligen ordneten – teils Jahrzehnte nach ihrer Beschäftigung – ihre Tätigkeit als einschneidende Erfahrung im Studium ein. Die Mehrheit der Befragten profitierte nach eigenen Angaben beim Schreiben, bei ihrer beruflichen Tätigkeit, aber auch in ihren sozialen Beziehungen. Hervorgehoben wurden unter anderem eine neue Beziehung zum Schreiben, analytische Fähigkeiten, das aktive Zuhören, ein erhöhtes Selbstbewusstsein sowie ein vertieftes Verständnis des kollaborativen Lernens.

Auch an deutschen Hochschulen ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen erklärtes Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung (vgl. HRK 2014, S. 7; Kultusministerkonferenz 2017; Wissenschaftsrat 2000, S. 21). Die TH Nürnberg sieht sich ebenfalls der Persönlichkeitsbildung verpflichtet. In ihrem *Leitbild Lehren und Lernen – im Dialog sein* schreibt sie: „Wir fördern durch Bildung die Persönlichkeitsentwicklung unserer Studierenden zu verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft.“<sup>1</sup> Das Ziel, beruflich verwertbare Schlüsselkompetenzen zu entwickeln – Stichwort *Employability* – und das Ziel der Persönlichkeitsbildung widersprechen sich dabei nicht, sondern ergänzen einander (vgl. HRK 2014, S. 97 f.). Schlüsselkompetenzen können in verschiedensten Settings erworben werden – im Rahmen der curricularen Lehre, in Zusatzveranstaltungen, aber eben auch im Rahmen von Tutor\*innentätigkeiten als einem typischen Praxisfeld innerhalb der Hochschule (vgl. HRK 2014, S. 98).

Die Arbeit in Schreibzentren zeichnet sich in Bezug auf den Kompetenzzugewinn dadurch aus, dass sich beide Seiten weiterentwickeln – die Ratsuchenden und die Tutor\*innen. Bisher gab es keine empirische Studie, die die Kompetenzentwicklung bei Schreib-Peer-Tutor\*innen im deutschsprachigen Raum untersuchte. Dieser Beitrag präsentiert nun ausgewählte Ergebnisse des For-

---

1 [www.th-nuernberg.de/hochschule-region/strategie-und-profil/leitbild-lehren-und-lernen-im-dialog-sein/persoenlichkeitsentwicklung/](http://www.th-nuernberg.de/hochschule-region/strategie-und-profil/leitbild-lehren-und-lernen-im-dialog-sein/persoenlichkeitsentwicklung/) (Abruf: 29.11.2019).

schungsprojekts *Ehemalige Schreib-Peer-Tutor\*innen*, das durch das Schreibzentrum der TH Nürnberg durchgeführt wurde<sup>2</sup>. In diesem Rahmen wurden ehemalige Schreib-Peer-Tutor\*innen von Schreibzentren im gesamten deutschsprachigen Raum befragt, welche Kompetenzen sie durch Ausbildung und Tätigkeit für ihr weiteres Leben mitgenommen haben. Die Befragung wurde an die Methodik der PWTARP-Studie angelehnt (vgl. Hughes/Gillespie/Kail 2010, 2015).

Dieser Beitrag richtet sich sowohl an hochschulische Akteur\*innen und Interessierte aus allen Bereichen sowie an Schreibdidaktiker\*innen. Vorwiegend für erstere wird im Folgenden zunächst grundlegend erklärt, was Peer-Schreibberatung ist (Abschnitt 2) und wie sie an unserem lokalen Kontext, dem Schreibzentrum der TH Nürnberg, konkret angeboten wird (Abschnitt 3). Wer vorrangig an den Ergebnissen des Forschungsprojekts interessiert ist, kann direkt zu Abschnitt 4 springen, in dem die Methode und die Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

## 2. Peer-Schreibberatung an Hochschulen

In den vergangenen Jahren sind – auch begründet durch den *Qualitätspakt Lehre* – an vielen Hochschulen in Deutschland, Österreich und Schweiz Schreibzentren und andere Schreibunterstützungsangebote für Studierende (im Folgenden nur Schreibzentren) entstanden (vgl. Knorr 2016, S. 11). Schreibzentren sind hochschulische Einrichtungen, die Schreibende in Lehr-Lernformaten und Beratungen beim Schreiben unterstützen (vgl. Girgensohn 2017, S. 55). Aktuell gibt es 70 Schreibzentren an deutschsprachigen Hochschulen, davon 57 in Deutschland, acht in Österreich und fünf in der Schweiz (vgl. Hoffmann 2019, S. 16). Sie sind quasi die institutionelle Antwort auf das Dilemma, dass Studierende an Hochschulen schreiben müssen, um gut durch ihr Studium zu kommen, aber das Schreiben selten explizit gelehrt wird (vgl. z. B. Ehlich/Steets 2003; Schneider-Ludorff/Vode 2017) und die Schule nur unzureichend auf das akademische Schreiben vorbereitet und vorbereiten kann (vgl. Girgensohn 2017, S. 72–75). Meist steht im Zentrum dieser Schreibzentren die

---

2 Gedankt werden soll an dieser Stelle Annemie Tsalos, die als studentische Hilfskraft wertvolle Unterstützung bei der Datenerhebung und -auswertung – insbesondere der quantitativen Daten – geleistet hat. Ein herzliches Dankeschön geht auch an der TH Nürnberg, die in gemeinsamen Interpretationssitzungen die qualitative Datenauswertung unterstützten. Wenn im Folgenden das Personalpronomen „wir“ gewählt wird, sind die genannten Personen eingeschlossen.

Schreibberatung, die in vielen Fällen von speziell ausgebildeten Studierenden durchgeführt wird: den Schreib-Peer-Tutor\*innen<sup>3</sup>.

Schreibzentren im deutschsprachigen Raum orientieren sich in Theorie und Praxis stark an US-amerikanischen Vorbildern. Während die traditionelle schulische Schreibdidaktik eher die Teildimension Sprache betonte, folgen heutige schreibdidaktische Angebote an Hochschulen meist den Grundlagen der prozessorientierten Schreibdidaktik, die das Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug sowie als iterativen, rekursiven Prozess betrachten (vgl. Kruse/Ruhmann 2006, S. 14 f.). Schreiben wird hier als eine komplexe Tätigkeit gesehen, die sich vermitteln und erlernen lässt (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu galt und gilt im deutschen Kulturkreis Schreiben weniger als etwas, das sich lernen lässt, sondern als Frage der Begabung. Dass viele Studierende leiden oder gar am Schreiben scheitern (vgl. z. B. Hoffmann/Seipp 2015; Ballweg/Kuhn/Hartweck 2016; Sennewald/Mandalka 2012; Ebert/Heublein 2017), erscheint damit als individuelles Defizit. Problematisch sind dabei drei Bereiche: (1) Schreibentwicklung und Leistungsbewertung werden vermischt, da Schreiben ein Lernwerkzeug darstellt, zugleich aber Schreibprodukte als Leistungsnachweis herangezogen werden. (2) Der Studienverlauf leidet unter der Prokrastination. (3) Schreibprobleme können zu teils gravierenden emotionalen Problemen führen (vgl. Kruse/Jakobs 1999, S. 25 f.).

Die Schreibberatung, so die Annahme der Schreibdidaktik, kann hier durch das gemeinsame, hierarchiefreie, offene Sprechen über das Schreiben wirken (vgl. Peters/Girgensohn 2012). In der Peer-Schreibberatung erhalten Studierende Feedback und Beratung im wissenschaftlichen Schreiben von ausgebildeten Schreib-Peer-Tutor\*innen. Diese Schreibberatung ist im Ideal nicht-instruierend, lösungs- und ressourcenorientiert, eine Form des kollaborativen Lernens, person- und kontextorientiert und ergebnisoffen (vgl. gefsus 2016, S. 2). Konkret begleiten und unterstützen die Schreib-Peer-Tutor\*innen die Ratsuchenden Studierenden zu allen Themen rund um das akademische Schreiben: von der Ideenfindung, über die Struktur, die Sprache, das Zitieren bis hin zur Organisation und Motivation im Schreibprozess. Je nach Beratungssituation erarbeiten Ratsuchende und Schreib-Peer-Tutor\*innen gemeinsam,

- in welche Schritte sich das Schreibprojekt sinnvoll aufteilen lässt,
- welche Methoden und Techniken zum erarbeiteten Beratungsschwerpunkt Erfolg versprechen,
- welche Ressourcen den Ratsuchenden verfügbar sind,

---

3 Neben ihrer wichtigen Tätigkeit, der Schreibberatung, tragen Schreib-Peer-Tutor\*innen – sofern ein kollaborativer Leitungsstil praktiziert wird – auch zur Entwicklung von Schreibzentren bei (vgl. Girgensohn 2013).

- wie sich eine Arbeitsweise finden lässt, die dem Schreibtyp angemessen ist,
- welche Stärken und Schwächen der eigene Text aufweist (vgl. gefsus 2016, S. 3).

Die Schreib-Peer-Tutor\*innen sind Studierende, die aus allen Fächern stammen können, in der Regel aber aus Fächern kommen, in denen eine beratende oder schreibnahe Tätigkeit als beruflich relevant gesehen wird.<sup>4</sup> Die Studierenden durchlaufen meist vor Beginn der Tätigkeit eine Ausbildung, die im Idealfall 100 bis 150 Stunden umfasst und Inhalte in den Bereichen Schreibdidaktik und Schreibberatung abdeckt (vgl. gefsus 2016, S. 6). In der Praxis variiert der Umfang der Ausbildung stark, je nach der personellen Ausstattung der Schreibzentren, die im deutschsprachigen Raum häufig eher kleine Einrichtungen mit meist einem bis vier Mitarbeitenden darstellen (vgl. Hoffmann 2019). Zur Qualitätssicherung, aber auch zum Schutz der Schreib-Peer-Tutor\*innen vor Überforderung oder Selbstausbeutung, sollen die Tutor\*innen durch Supervision begleitet und die Schreibberatungssitzungen kontinuierlich reflektiert werden (vgl. gefsus 2016, S. 6).

Peer-Schreibberatung beruht auf dem Gedanken des Kollaborativen Lernens. Mehr als nur ein Synonym für Peer-Lernen<sup>5</sup> ist Kollaboratives Lernen ein theoretisches Konzept, auf das sich die Schreibdidaktik immer wieder bezieht (vgl. beispielsweise Girgensohn 2017). Der Gedanke des kollaborativen Lernens kam erstmals Ende der 60er Jahre in den USA aus politischen Beweggründen auf: Bildung sollte demokratisiert und von autoritären Sozialformen befreit werden (vgl. Bruffee 1984, S. 636). In den 70er Jahren entdeckten US-amerikanische Hochschullehrende das kollaborative Lernen für sich – diesmal nicht aus politischen Gründen, sondern weil sie nach einer Lösung suchten, wie sie „schwache“ Studierende unterstützen konnten, die klassische Unterstützungsangebote unzureichend wahrnahmen. Daraus entstanden alternative Angebote zur traditionellen Hochschullehre wie Gruppenarbeitsformen, Peer-Feedback und eben das *peer tutoring* (vgl. ebd., S. 637).

Kollaborative Lernformen sind Bruffee zufolge gerade für das Schreiben essentiell, weil das Gespräch, das sich natürlich aus der Zusammenarbeit ergibt, den Diskurs nachbildet, in dem Gemeinschaften von Expert\*innen üblicherweise Wissen schaffen (vgl. Bruffee 1999, S. 53). Während Wissenschaftler\*innen fortlaufend über ihre Ideen und Ergebnisse sprechen – ob an der Kaffeema-

---

4 Zur Motivation von studentischen Tutor\*innen siehe auch Kenner 2019.

5 „We define peer learning in its broadest sense, then, as ‚students learning from and with each other in both formal and informal ways‘. The emphasis is on the learning process, including the emotional support that learners offer each other, as much as the learning task itself.“ (Boud/Cohen/Sampson 2002, S. 4)

schine oder auf der Konferenz –, beziehen sich Studierende in ihrem Forschen häufig nur auf die Lehrperson und schreiben einsam. Wenn Studierende, beispielsweise in der Peer-Schreibberatung, über ihr Schreiben sprechen, gemeinsam Texte überarbeiten und sich Feedback einholen, erleben sie den Prozess der Wissenskonstruktion in ihrer eigenen Sprache (vgl. ebd., S. 58–62).

Obwohl die Peer-Tutor\*innen ausgebildet sind, gehen Bruffee und mit ihm die Mehrheit der Schreibdidaktiker\*innen davon aus, dass es sich dabei um eine Peer-Situation, also um ein Lernen unter Gleichen handelt: Peer-Schreibberatung ist „Beratung auf Augenhöhe, insofern Peer-Schreibtutor\*innen weder Lehrende noch Beurteilende sind und es keine strukturelle und/oder institutionelle Abhängigkeit gibt“ (gefsus 2016, S. 2). Auf beiden Seiten stehen sich Studierende gegenüber – die Ratsuchenden kennen sich mit ihrer Aufgabenstellung und dem Thema aus, während die Tutor\*innen im Bereich Schreiben und Beraten einen Wissensvorsprung haben. Sie hören einander zu, stellen Fragen, suchen gemeinsam nach Antworten und Lösungen, teilen vorhandenes Wissen und können – ohne Angst vor Gesichtsverlust – Wissenslücken eingestehen. Bereits Bruffee beobachtete, dass von dieser Situation nicht nur die Ratsuchenden profitieren, sondern auch die beratenden Tutor\*innen:

*„Besides learning to write better as they teach others to write, the tutors develop intellectually through a process of social exchange focused on a series of problems in judgment which emerge from their own work, and which must be resolved collaboratively.“*

(Bruffee 1978, S. 453)

### 3. Das Schreibzentrum an der TH Nürnberg

Das 2013 gegründete fakultätsübergreifende Schreibzentrum an der Technischen Hochschule Nürnberg (TH Nürnberg) gehört zu den wenigen Schreibzentren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs) in Deutschland.<sup>6</sup> Ziel des Schreibzentrums ist es, die Schreibkompetenz der Studierenden zu fördern. Schreibkompetenz im Studium wird dabei verstanden als

„die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente

---

6 Finanziert wird das Schreibzentrum bislang im Rahmen der Initiative „Mehr Qualität in Lehre, Beratung und Betreuung Lehre“ (QuL) aus Mitteln des *Qualitätspakt Lehre* (QPL) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen“ (gefsus 2018, S. 3).

Zu diesem Zweck bietet das Schreibzentrum Schreibworkshops an, stellt online und offline Materialien zum Selbststudium zur Verfügung, organisiert hochschulweite Veranstaltungen wie die Nacht des Schreibens, berät Lehrende und organisiert – als Kernangebot – die Peer-Schreibberatung. Diese Beratungssitzungen dauern in der Regel 45 Minuten und werden an verschiedenen Standorten mehrfach pro Woche als offene Sprechstunde angeboten.

Das Schreibzentrum der TH Nürnberg beschäftigt durchschnittlich acht Schreib-Peer-Tutor\*innen, die teils durch Projektmittel, teils durch Mittel der Fakultäten finanziert werden. Die Schreib-Peer-Tutor\*innen erhalten in der Regel Verträge über sechs Lehrveranstaltungsstunden je Woche. Bevor sie Schreibberatungen anbieten dürfen, absolvieren sie eine Ausbildung im Umfang von 100 Arbeitseinheiten á 45 Minuten. Zur Ausbildung gehören die Teilnahme an regulären Schreibworkshops sowie einer Einführung in die Grundlagen der Schreibberatung, Hospitation, Selbststudium sowie Grundlagenworkshops des allgemeinen Tutorenprogramms<sup>7</sup> der Hochschule, in das die Ausbildung der Schreib-Peer-Tutor\*innen eingebunden ist. Das allgemeine Tutorenprogramm umfasst die Ausbildung der Fachtutor\*innen, die an den Fakultäten eingesetzt werden, der interkulturellen Peer-Begleiter\*innen (siehe den Beitrag von Kaufmann in diesem Band), der Lernberater\*innen sowie der Schreib-Peer-Tutor\*innen. Nach einer gemeinsamen Grundausbildung differenziert sich das Programm in die verschiedenen Ausbildungsstränge aus.

Mit der vergleichsweise kurzen Ausbildung soll die Hürde für Studierende, als Schreib-Peer-Tutor\*innen zu arbeiten, niedrig gehalten werden, da das Schreibzentrum nur aus einem kleinen Pool schreibaffiner Studierender rekrutieren kann. Dies liegt daran, dass es an der Hochschule kaum Studiengänge gibt, in denen Studierende die Tutorentätigkeit als beruflich nützlich ansehen. Auch werden in vielen Studiengängen kaum oder erst spät schriftliche Prüfungs-Studienarbeiten verfasst, so dass die Studierenden häufig keine Beziehung zum akademischen Schreiben entwickeln und nicht ausreichend Schreibfahrung mitbringen. Die Studiengänge, aus denen die meisten Interessent\*innen kommen, sind Soziale Arbeit und Technikjournalismus. Nicht zuletzt sorgt die Regelstudienzeit von sieben Semestern einschließlich eines Praktikumssemesters dafür, dass die Zeit, in der Studierende zur Verfügung stehen, knapp bemessen ist. Die Schreib-Peer-Tutor\*innen kommen meist ab ihrem 3. oder 5. Studiensemester zum Schreibzentrum und bleiben häufig bis zum Ende

---

7 [www.th-nuernberg.de/tutorenprogramm](http://www.th-nuernberg.de/tutorenprogramm) (Abruf: 29.11.2019).

ihres Studiums. Um die Qualität der Beratungen zu sichern und die Schreibtu-tor\*innen in ihrer Arbeit zu unterstützen, treffen sich die Tutor\*innen wö-chentlich für 90 Minuten mit der Leiterin des Schreibzentrums zur Teamsit-zung. Die Treffen enthalten Elemente von kollegialer Beratung, Supervision und Fortbildung.

#### 4. Das Forschungsprojekt Ehemalige Schreib-Peer-Tutor\*innen

Das Forschungsprojekt *Ehemalige Schreib-Peer-Tutor\*innen* untersucht die Kompetenzentwicklung von Schreib-Peer-Tutor\*innen an Schreibzentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz. 103 ehemalige Schreib-Peer-Tu-tor\*innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz beantworteten einen Online-Fragebogen. Im Folgenden werden Datenerhebung und -auswertung sowie die wesentlichen Ergebnisse präsentiert. Zitate aus den offenen Fragen illustrieren die Ergebnisse.

##### 4.1 Methode

Zur Beantwortung der Frage, welche Kompetenzen die Tutor\*innen aus ihrer Tätigkeit für das Leben mitnehmen, folgten wir so eng wie möglich dem meth-odischen Vorgehen im Rahmen des Peer Writing Tutor Alumni-Research Project (PWTARP) von Hughes, Gillespie und Kail (2010, 2015). Diese Vorge-hensweise wurde gewählt, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.

Zur Datenerfassung wurde ein Online-Fragebogen mit 23 Fragen angelegt, davon 18 geschlossene und fünf offene Fragen. Fünf der geschlossenen Fragen enthielten eine Likert-Skala, die meisten der geschlossenen Fragen boten zu-sätzlich die Möglichkeit eines Kommentars. Zur Erstellung des Erhebungsin-strumentes wurde der Fragebogen der PWTARP-Studie aus dem US-Amerikani-schen ins Deutsche übersetzt und an den deutschsprachigen Bildungskontext angepasst. Der Fragebogen wurde mehrfach mit Schreib-Peer-Tutor\*innen und Schreibdidaktiker\*innen getestet und überarbeitet. Um ehemalige Schreib-Peer-Tutor\*innen zu erreichen, wurden über die schreibdidaktische Mai-lingliste *Schreiben an Hochschulen*<sup>8</sup> Schreibzentrumsmitarbeitende mit der Bitte kontaktiert, ihre Alumni über die Umfrage zu informieren. Erhoben wurden die Daten im Juni und Juli 2019.

---

8 Informationen über die Mailingliste *Schreiben an Hochschulen* unter <https://lists.uni-bielefeld.de/mailman2/cgi/unibi/listinfo/schreibenanhochschulen> (01.11.2019).

Um zu bestimmen, wie groß die Stichprobe im Vergleich zur Gesamtpopulation war, wurde eine zweite Umfrage über die Mailingliste *Schreiben an Hochschulen* durchgeführt. Von 53 teilnehmenden Schreibzentren aus Deutschland und Österreich (an der Befragung hatte kein Schreibzentrum aus der Schweiz teilgenommen) gaben 45 an, Schreib-Peer-Beratung anzubieten. Beruhend auf den Angaben von 33 Schreibzentren ergab sich eine Gesamtzahl von 496 ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen. Wir gehen davon aus, dass hier die meisten Schreibzentren mit ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen geantwortet haben, sodass mit den 103 Beantwortungen der Hauptumfrage circa 20 Prozent aller ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen im deutschsprachigen Raum an der Befragung teilgenommen haben. Die Daten wurden im September 2019 erhoben.

Die Datenauswertung der quantitativen Daten erfolgte in SPSS. Die Auswertung der qualitativen Daten aus den offenen Fragen des Fragebogens erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) teils in MAXQDA, teils auf Papier. Zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde das Team des Schreibzentrums der TH Nürnberg einschließlich der Schreib-Peer-Tutor\*innen in die Auswertung einbezogen.

## 4.2 Ergebnisse

An der Befragung nahmen 103 Personen teil (siehe Tabelle 1). Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 23 und 52 Jahre alt, das Durchschnittsalter betrug 31,3 Jahre. Die meisten Teilnehmer\*innen waren 26 Jahre alt. Es gab deutlich mehr weibliche als männliche Teilnehmer\*innen. Ihre Tätigkeit hatten die Befragten zwischen 2009 und 2019 im Mittel vor 3,9 Jahren beendet. Unter den Studienrichtungen waren Gesellschafts- und Sozialwissenschaften mit ca. 38 Prozent am stärksten vertreten, gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften (ca. 34 Prozent). Die Befragten besuchten 39 verschiedene Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die TH Nürnberg wurde mit ca. 12 Prozent am häufigsten genannt, gefolgt von der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) mit ca. 10 Prozent. Die Befragten hatten zwischen 1 und 16 Semestern (Mittelwert 5,7 Semester) als Schreib-Peer-Tutor\*in gearbeitet. Über 90 Prozent der Teilnehmer\*innen hatten eine Ausbildung zur\*m Schreib-Peer-Tutor\*in absolviert und nahezu alle haben im Rahmen ihrer Tätigkeit an Weiterbildungen teilgenommen.



Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe anhand demografischer und tätigkeitsrelevanter Merkmale

<b>Alter und tätigkeitsbezogene Merkmale (n = 103)</b>	
Alter (Jahre)	23–52 (Mittelwert 31,3)
Geschlecht	72 Prozent weiblich, 22 Prozent männlich, 2 Prozent divers, 5 Prozent keine Angabe
Institution	39 Hochschulen in D, A, CH
Tätigkeitsdauer Semester	1–16 (Mittelwert 5,7)
Ausbildung als Schreibtutor*in absolviert	90 Prozent
An Weiterbildung(en) teilgenommen	99 Prozent
<b>Studienrichtung n = 95</b>	
Agrar- und Forstwissenschaften	1
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	36
Ingenieurwissenschaften	2
Kunst, Musik, Design	1
Lehramt	13
Mathematik, Naturwissenschaften	4
Sprach- und Kulturwissenschaften	32
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	6

Anmerkung: Die Werte wurden kaufmännisch gerundet, sodass es in den Summen zu Abweichungen von 100 Prozent kommen kann

#### 4.2.1 Schlüsselkompetenzen entwickeln

Die meisten Schreib-Peer-Tutor\*innen sind der Ansicht, durch ihre Tätigkeit und Ausbildung Kompetenzen entwickelt zu haben. Die Frage *Hast du den Eindruck, dass du durch deine Tätigkeit als Schreib-Peer-Tutor\*in Kompetenzen erworben hast?* bejahten über 97 Prozent der Befragten. In der nächsten, offenen Frage, konnten die Befragten angeben, welche Kompetenzen sie ihrer Einschätzung nach erworben haben. Insgesamt wurden 500 als Kompetenzen identifizierbare Begriffe genannt. Obwohl nicht ausdrücklich danach gefragt wurde, handelt es sich bei allen Nennungen um Schlüsselkompetenzen. Schlüsselkompetenzen werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags als Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die „Studierende in die Lage versetzen, im Studium, in der Gesellschaft und im privaten Bereich Strategien zu entwickeln, mit deren Hilfe heutige und zukünftige Probleme und Fragestellungen bewältigt werden können“ (Ufert 2005, S. 7). Die zusammengefassten Kompetenzen wurden den drei klassischen Hauptkategorien für Schlüsselkompetenzen, nämlich Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zugeordnet (siehe Tabelle 2; vgl. z. B. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157; siehe auch den Beitrag von Le Thi in diesem Band).

Tabelle 2: Von Schreib-Peer-Tutor\*innen entwickelte Kompetenzen

Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Beratungskompetenz	Schreib- und Textkompetenz	Reflexionsfähigkeit
Didaktische Fähigkeiten	Kommunikationsfähigkeit, insbesondere aktives Zuhören	Offenheit
Organisatorische Kompetenzen	Empathie	Selbstbewusstsein
Methodisches Wissen (insb. Schreibmethoden)	Teamfähigkeit	

Im Bereich Methodenkompetenz beschreiben die Befragten, dass sie ihrer Einschätzung nach hauptsächlich ihre Fähigkeit zu beraten, ihre didaktischen Fähigkeiten und ihre organisatorischen Fähigkeiten geschult haben. Darüber hinaus wurde methodisches Wissen genannt, insbesondere Wissen über Schreibmethoden. Im Bereich Sozialkompetenz wurde neben der Schreib- und Textkompetenz die Kommunikationsfähigkeit benannt. Hier wurde die Fähigkeit des aktiven Zuhörens hervorgehoben. Daneben wurden auch Empathie und Teamfähigkeit als erworbene Fähigkeiten aufgeführt. Im Bereich Selbstkompetenz wurden insbesondere die Reflexionsfähigkeit genannt, die Offenheit gegenüber anderen Menschen und das erworbene oder gesteigerte Selbstbewusstsein: *Ich bin im Allgemeinen sicherer geworden und strahle es wohl auch aus!*

#### 4.2.2 Lernen durch die Beschäftigung mit dem Schreiben der anderen

Bei der Frage *Hast du durch deine Beschäftigung mit dem Schreiben anderer etwas gelernt?* (n = 87) ergab sich auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = zahlreiche Lernergebnisse, 5 = keine Lernergebnisse) ein Mittelwert von 1,63 (Standardabweichung 0,92). Die meisten Teilnehmer\*innen waren der Meinung, dass sie durch ihre Tätigkeit zahlreiche Lernergebnisse entwickelt hatten. Im zugehörigen Freifeld ergänzten 57 der Befragten ihre Antwort mit Beispielen. Überwältigend häufig wurde berichtet, dass sie unterschiedliche Herangehensweisen an das Schreiben kennengelernt hatten.

Es war hilfreich zu sehen, wie andere Menschen zu einem Text kommen und welche Wege sie gehen, um das leere Blatt zu füllen. Einige dieser Strategien, die ich bei Ratsuchenden gesehen oder von denen ich in der Ausbildung erfahren habe, habe ich selbst ausprobiert um mein Schreiben zu verbessern.<sup>9</sup>

---

9 Abgesehen von offensichtlichen Tippfehlern (z. B. fehlende Buchstaben oder Leerzeichen) wurden Abweichungen von den Normen schriftsprachlichen Schreibens in den Antworten der Befragten nicht korrigiert, um authentisches Material zu präsentieren.

Daneben beschrieben die ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen häufig, dass sie gelernt hätten, welche Last das Schreiben für viele darstelle und wie stark das Schreiben mit Angst und Selbstzweifeln verknüpft sei. Aus diesem Grund, so ein\*e Befragte\*r, sei eine entsprechende Beratungshaltung essentiell: *Der Schreibende zeigt viel von seiner Seele – damit muss ich behutsam umgehen.*

#### 4.2.3 Beruflich relevante Kompetenzen erworben

83 Prozent der Befragten bejahten die Frage *Hast du im Rahmen deiner Erwerbstätigkeit die als Schreib-Peer-Tutor\*in entwickelten Kompetenzen genutzt?.* Viele Ehemalige profitieren direkt, da sie weiterhin im akademischen Bereich tätig sind, sodass einerseits Beraten und Lehren, aber auch Lesen, Schreiben und das Geben von Feedback alltägliche Handlungen sind. Einige der Befragten sind weiterhin im Kontext Schreibzentrum bzw. Schreibberatung tätig, sodass die Tätigkeit sie exakt für ihre Erwerbstätigkeit ausgebildet hat. Auch in Bereichen wie Schule, Journalismus und Verlagsarbeit nutzen die Ehemaligen die erworbenen Kompetenzen. Heraus ragt hier neben der gestiegenen eigenen Schreibkompetenz und der Fähigkeit, Schreibkompetenz zu vermitteln, aus den Antworten auch die gewonnene offene, unterstützende lernendenzentrierte Haltung: *Schauen, was der Schüler braucht, und nicht, was ich für richtig halte.*

Für etwas mehr als die Hälfte der Befragten beeinflussten die während der Ausbildung und Tätigkeit entwickelten Kompetenzen auch die Auswahl der Erwerbstätigkeit (57 Prozent, n = 89). Bei der Frage *Wie würdest du die Bedeutung deiner als Schreib-Peer-Tutor\*in entwickelten Kompetenzen für deine Erwerbstätigkeit einstufen?* (1= sehr wichtig, 5 = gar nicht wichtig) ergab sich ein Mittelwert von 3,84 (Standardabweichung 1,38) (siehe Abb. 1). Die Antworten im Freifeld zeigen, dass mehrheitlich diejenigen einen Einfluss verneinten, bei denen der angestrebte Beruf schon vorher feststand. Für diejenigen, die einen Einfluss bejahten, rührt dies vermutlich vorwiegend daher, dass die Tätigkeit wie ein Praktikum wirkt, in dem die eigenen beruflichen Präferenzen erkannt werden:

Auf Perspektive möchte ich in der Erwachsenenbildung Sektor weiterarbeiten. Auch die Weiterbildung zur systemischen Beraterin habe ich angenommen, weil ich in der Praxis gesehen habe, dass es sehr gut funktioniert.

Teils zeigte die Tätigkeit auch, dass bestimmte Aufgaben, wie etwa das Beraten, nicht Bestandteil einer zukünftigen Berufstätigkeit sein sollten: *„Ich beschäftige mich gerne mit Genre-Pädagogik, aber ich möchte ungern länger in der Beratung tätig sein.“*

Ein Großteil der Befragten hat also beruflich relevante Kompetenzen entwickelt, ein Einfluss auf die Berufswahl zeigt sich nur bei etwas mehr als der Hälfte.

#### 4.2.4 Förderlich für die Entwicklung als Studierender

Bei der Frage *Wie bewertest du die Bedeutung deiner Ausbildung und Erfahrung als Schreib-Peer-Tutor\*in für deine Entwicklung als Studierende\*r?* ergab sich auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = Gar nicht wichtig, 5 = sehr wichtig) ein Mittelwert von 4,25 (Standardabweichung 1,11, siehe Abb. 1). 80,4 Prozent der Befragten (n = 87) beantworteten die Frage also mit wichtig oder sehr wichtig.

Die meisten Befragten empfanden ihre Ausbildung und Beschäftigung als bedeutsam für ihre Entwicklung als Studierende. Im Freifeld wurde hierfür vorwiegend auf die gestiegene Schreibkompetenz verwiesen: Ehemalige berichteten, dass sie systematischer, selbstbewusster, reflektierter und schneller schrieben, aber auch dass sie mehr Spaß am Schreiben und am wissenschaftlichen Arbeiten hatten. Die somit gesteigerte Schreibkompetenz erleichterte den Schreib-Peer-Tutor\*innen insbesondere das Verfassen der eigenen Abschlussarbeit.

Daneben zeigt sich ein positiver Einfluss auf die Auseinandersetzung mit dem Fach. Hier berichteten Ehemalige, dass sie sich durch die Ausbildung und Tätigkeit als Schreib-Peer-Tutor\*in erlaubten, sich mehr Zeit für das Studium zu nehmen, dass sie einen Sinn im Studium für sich entdeckten und die Fachkultur besser durchschauten – auch weil sie intensiver lasen und schrieben.

Ich denke, die Ausbildung und die Tätigkeit hat mir erst überhaupt erlaubt in einen tiefen wissenschaftlichen Denkprozess zu treten. Außerdem habe ich so auch eine Beziehung zur Universität entwickeln können, ich konnte mich viel besser mit meinem Studium identifizieren.

Dieses vertiefte fachliche Verständnis verlieh einigen die nötige Motivation oder das Selbstbewusstsein, ein Masterstudium anzuhängen. Hervorgehoben wurde auch die verstärkte Interaktion mit anderen Studierenden, die ein Netzwerk schaffte und zu interdisziplinärem Austausch führte.

#### 4.2.5 Sozial kompetent

76 Prozent der Befragten (n = 89) gaben an, dass die genannten Kompetenzen eine Rolle in sozialen oder familiären Beziehungen spielen. Dies wird im offenem Kommentarfeld durchweg positiv ausgeführt. Viele Befragte betonten, dass ihr privates Umfeld ihre Schreibberatungskompetenz gerne für Texte aller Art in Anspruch nahm: *Ja, bin in meinem Freundeskreis auch 3–4 Jahre später noch die Person, die Motivationsschreiben, Abschlussarbeitskapitel etc. zugeschickt bekommt, „weil er das ja so gut kann“.*

Darüber hinaus berichtetet ein Großteil der ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen, dass ihre Kommunikation im privaten Bereich von ihren guten Fä-

higkeiten beim aktiven Zuhören profitierte: *Aktiv zuhören und reflektieren zu können, hilft im Umgang mit Kindern (und Schwiegermüttern;)) ungemain.*

Viele der Befragten führten an, dass sie durch die Ausbildung und Tätigkeit ganz grundsätzlich eine eher nicht-direkte Haltung entwickelt haben: Anstelle ihrem Gegenüber Ratschläge zu erteilen, versuchen sie eher durch Zuhören und Fragen dazu beizutragen, dass dieses selbst eine Lösung findet.

Mir fällt es durch die erworbenen Gesprächs- und Beratungstechniken leichter, mich auf andere Personen und deren Themen einzulassen. Mit gezielten Fragen konnte ich schon öfter meinen Freunden helfen, andere Sichtweisen auf Situationen oder Probleme zu bekommen.

#### 4.2.6 Selbstbewusst in Bewerbungsgesprächen

Die Frage *Haben die in Frage 12 genannten Kompetenzen eine Rolle bei Bewerbungsgesprächen, Bewerbungsverfahren für Arbeitsstellen oder weitere Bildungsmaßnahmen gespielt?* bejahten knapp 66 Prozent (n = 90). Bei der Frage *Wie bewertest du den Einfluss deiner Ausbildung bzw. Beschäftigung als Schreib-Peer-Tutor\*in auf deine Erfahrung im Bewerbungsverfahren bei deiner ersten Arbeitsstelle?* ergab sich mit einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = keinen Einfluss, 5 = starker Einfluss) ein Mittelwert von 2,84 (Standardabweichung 1,85, siehe Abb. 1). Die meisten Teilnehmer\*innen (ca. 30 Prozent) gaben an, die Beschäftigung habe einen starken Einfluss auf Bewerbungsverfahren gehabt. Die zweithäufigste Antwort (ca. 21 Prozent) war jedoch, dass sie keinen Einfluss hatte. Die Meinungen gingen hier also auseinander.

Im zugehörigen Freifeld zeigt sich, dass der positive Effekt vorwiegend daher rührt, dass sich die Antwortenden auf Stellen beworben haben, die inhaltlich eng mit den Tätigkeiten als Schreib-Peer-Tutor\*in verknüpft waren – z. B. Stellen im Schreibzentrum, als wissenschaftliche\*r Mitarbeiter\*in oder im Sprachlehrbereich –, sodass die erworbenen Tätigkeiten und die Erfahrung zentral für die Stelle waren. Bei Bewerbungen in anderen Bereichen konnten die Alumni mit dem Verweis auf ihre Berufserfahrung überzeugen. Daneben wurde häufig das gestärkte Selbstbewusstsein und die Selbstsicherheit in der Gesprächsführung als Pluspunkt in Bewerbungsgesprächen genannt.

Für meinen aktuellen Job spielten diese Kompetenzen natürlich eine große inhaltliche Rolle. Darüber hinaus halfen mir diese Kompetenzen aber auch, mich generell besser auf Bewerbungsprozesse vorzubereiten, sehr hilfreiche Dokumente in Form von Ausbildungszertifikaten und Arbeitszeugnissen vorweisen zu können und mich im eigentlichen Gespräch besser verkaufen zu können.

#### 4.2.7 Reflektierter, organisierter und selbstbewusster schreiben

Bei der Frage *Wie stark wurde dein eigenes Schreiben durch deine Erfahrung als Schreib-Peer-tutor\*in beeinflusst?* ergab sich bei einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = gar nicht, 5 = sehr stark) ein Mittelwert von 4,3 (n = 88, siehe Abbildung 1). Die Standardabweichung beträgt 0,92. Die meisten Befragten (ca. 84 Prozent) gaben an, die Beschäftigung als Schreib-Peer-Tutor\*in habe ihr eigenes Schreiben sehr stark oder stark beeinflusst. Nur ca. 2 Prozent verneinten jeglichen Einfluss.

Inwiefern die Beschäftigung das eigene Schreiben beeinflusst hat – also ob positiv oder negativ –, wurde nicht gefragt. Die Angaben im Freifeld zeigen jedoch, dass der starke Einfluss in nahezu allen Fällen positiv zu bewerten war. Herausgehoben wurde ein stark reflektierterer Umgang mit dem eigenen Schreiben sowie die Bereitschaft, andere in den eigenen Schreibprozess einzubeziehen, z. B. durch die Bitte um Feedback. Das theoretisch und praktisch erworbene Wissen um den Schreib(lern)prozess, um Schreibtypen und -strategien hilft ihnen, Schwierigkeiten besser zu akzeptieren und die Anforderungen an Texte besser zu verstehen. Vielfach betont wurde der Einsatz der erlernten Schreibmethoden und -strategien, um beispielsweise mit eigenen Schreibblockaden umzugehen. Die Befragten berichteten, dass sich ihr Schreiben vielfältig verbesserte: sie schreiben professioneller, d. h. sicherer, schneller, organisierter und in einem besseren Stil. Auch wurde angemerkt, dass die Schreibmotivation gestiegen ist, dass sie Spaß beim Schreiben empfinden und dass sie insgesamt mehr schreiben.

Durch meine Tätigkeit als Schreibtutorin hatte ich ein besseres Bewusstsein für mich selbst als Schreiberin und für die Dinge, die ich beim Schreiben brauche. Ich bin in der Lage zu reflektieren wie ich vorgehe und was ggf. noch schwierig ist. Außerdem bin ich dafür sensibilisiert, dass ich mit Peerfeedback einhole und bei Bedarf Unterstützung. Das Schreiben als Prozess zu betrachten hat mir sehr geholfen.

Negativ angemerkt wurde vereinzelt, dass das erworbene Wissen und die gestiegenen Erwartungen an sich selbst zumindest vorübergehend zu Schreibblockaden geführt haben:

Grundsätzlich auf positive Art. Dennoch verengt sich der Blick auf Texte (auch die eigenen) durch die Ausbildung und der kreative Schaffensprozess wird durch den/die geschulte Kritiker/in im Kopf auch gehemmt;-).

#### 4.2.7 Unerwünschte Nebenwirkungen

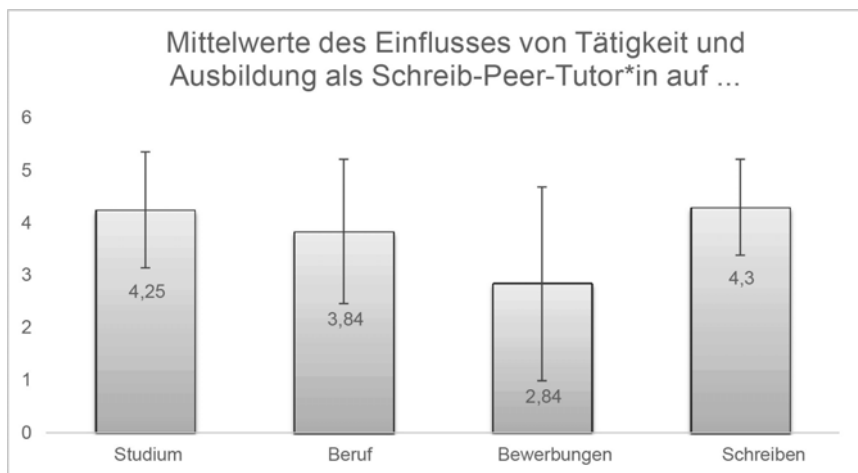
Um zu vermeiden, dass die Art der Fragen zu stark auf positive Ergebnisse fokussiert, wurde explizit nach etwaigen Nachteilen durch die Tutor\*innentätigkeit gefragt. Die Frage *Ergaben sich Nachteile durch deine Beschäftigung als*

Schreib-Peer-Tutor\*in? verneinten 75 Prozent (n = 88). Im zugehörigen Freifeld wurde als Grund genannt, dass die Schreib-Peer-Tutor\*innen durch ihre Tätigkeit auch außerhalb ihrer Beratungszeiten als Ansprechpartner\*innen für alle Fragen rund um das wissenschaftliche Schreiben dienten – sowohl in ihrem privaten Umfeld als auch an der Hochschule: *Ich wurde und werde oft am Gang angesprochen und kann mich nicht ungestört in die Bibliothek zum Arbeiten setzen.*

Zuweilen litt unter der Intensivität der Tätigkeit das Studium:

Nicht direkt ein Nachteil in meinen Augen, aber evtl. kritisch zu betrachten ist, dass mir die Tätigkeit immer so viel Freude gemacht hat und ich mich immer überaus stark engagiert habe, sodass ich freiwillig Überstunden gemacht habe. Ich hatte das Gefühl bei der Tätigkeit mehr zu lernen als in meinem Studium und habe deswegen auch etwas länger studiert [...].

Abbildung 1: Schreib-Peer-Tutor\*innen beschreiben, wie stark sich Tätigkeit und Ausbildung als Schreib-Peer-Tutor\*in auf ihr Studium, ihre berufliche Tätigkeit, auf Bewerbungsverfahren sowie auf ihr eigenes Schreiben ausgewirkt haben (1 = überhaupt nicht, 5 sehr stark). Angegeben sind die Mittelwerte und die Standardabweichungen.



### 4.3 Diskussion und Fazit

Die Befragung von 103 ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz bestätigt die Ergebnisse von Hughes/Gillespie/Kail (2010, 2015): Ebenso wie im US-amerikanischen Bildungskontext profitieren auch im deutschsprachigen Raum Studierende vielfältig davon, als Schreib-Peer-Tutor\*innen tätig zu sein.

Gemäß ihrer Selbsteinschätzung profitieren sie davon bereits in ihrem Studium auf zweierlei Weise, einmal indem sie lernen, akademisch zu schreiben, was im Studium grundlegend ist (*learning to write*), aber auch indem sie Schreiben als Lernwerkzeug einsetzen und so ihr fachliches Lernen vertiefen (*writing to learn*). Daneben hilft ihnen ihre gesteigerte Sozial- und Selbstkompetenz bereits im Studium, produktiv mit Mitstudierenden und Lehrenden umzugehen. Nach Abschluss ihres Studiums profitieren die ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen von ihrer Ausbildung und Tätigkeit, da diese nicht nur ihre Schreibkompetenz, sondern Schlüsselkompetenzen insgesamt fördern. Sie sammeln Berufserfahrung und gewinnen an Selbstbewusstsein, was vielen von ihnen auch in Bewerbungsgesprächen einen Vorsprung verschafft. Immerhin bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten beeinflusst die Tätigkeit die Berufswahl – für sie wirkt die Tätigkeit wie ein studienbegleitendes Praktikum. Nicht zuletzt nutzen die ehemaligen Schreib-Peer-Tutor\*innen die erworbenen kommunikativen Fähigkeiten – insbesondere das aktive Zuhören – sowie die gewonnene offene, nicht-direktive, wertschätzende Haltung mit positiver Wirkung in ihren alltäglichen privaten Beziehungen.

Insgesamt bekräftigen die Ergebnisse die Schlussfolgerung von Hughes, Gillespie und Kail, die der Tätigkeit als Schreib-Peer-Tutor\*in attestierten, sie wirke wie ein Studium Generale (2010): Ein Studium Generale (auch liberale, universale) bietet nach Ufert

- „Einblick in fachfremde Disziplinen und Methoden, Interdisziplinarität
- die verstärkte Reflexion des eigenen Fachs
- das notwendige Einstellen auf andere Denkweisen, Erweiterung des geistigen Horizonts
- die Förderung von Teamarbeit, Gespräche mit Vertretern anderer Fachrichtungen
- die Verwendbarkeit der erworbenen Kompetenzen auch nach dem Studium“ (Ufert 2015, S. 21)

Benannt werden müssen die methodischen Schwächen der Studie, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken. Einige der Schwächen liegen darin begründet, dass wir weitgehend die Originalstudie reproduzierten, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, dadurch allerdings Qualitätsprobleme des Originalfragebogens wiederholten. So wurde z. B. die Frage nach der Kompetenzentwicklung bipolar gestellt, sodass die Befragten nur mit Ja oder Nein antworten konnten. Sinnvoller wäre eine Skala gewesen, um ein aussagekräftigeres Ergebnis zu erhalten. Andererseits wurde der Mangel durch die Möglichkeit der Freifeldantwort kompensiert, von der die Befragten reichlich Gebrauch machten.



Hinterfragt werden muss zudem, inwieweit es sich tatsächlich um eine Replikation der Originalstudie handelt, da der Fragebogen durch die Übersetzung und Anpassung verändert wurde. So wurde z. B. der Ausdruck *skills, capabilities and values*, der in der Originalstudie häufig vorkam, mit Kompetenzen übersetzt. Zwar wurde der Begriff in der ersten entsprechenden Frage mit dem Zusatz „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werte“ erläutert. Im Folgenden wurde jedoch der Begriff Kompetenzen verwendet, den wir im deutschsprachigen Raum als eingeführt und aussagekräftig werteten. Eine Rückübersetzung, mit der die Qualität der Übersetzung hätte getestet werden können, unterblieb.

Auch die Rekrutierung schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse ein. Aufgrund der mittelbaren Rekrutierung über eine einschlägige schreibdidaktische Mailingliste ist davon auszugehen, dass überdurchschnittlich viele Personen an der Umfrage teilgenommen haben, die der Schreibberatung gegenüber positiv eingestellt sind und/oder selbst schreibdidaktisch tätig sind.

Auch beruhen die Ergebnisse auf der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden, die verzerrt sein kann – durch soziale Erwünschtheit, aber z. T. auch durch den langen Zeitraum seit Ausbildung und Tätigkeit. Letzter Punkt wurde jedoch bei der PWTARP-Studie als Qualitätsmerkmal der Ergebnisse betrachtet – die Tatsache, dass selbst viele Jahre nach der Tätigkeit die positive Betrachtung so stark ist, wurde als Argument für die Güte der Ergebnisse betrachtet. Nicht zuletzt besteht während eines Studiums ohnehin ein Zuwachs an Schlüsselkompetenzen, sodass es sich schlecht trennen lässt, welche Kompetenzen durch das Studium erworben wurden und welche durch die Tätigkeit als Schreib-Peer-Tutor\*in.

Eine weitere mögliche Kritik benannten bereits Hughes, Gillespie und Kail (2010, S. 18): Vielleicht sind Studierende, die sich für eine Beschäftigung als Tutor\*innen interessieren, bereits in vielen Bereichen kompetenter als andere Studierende, sodass dies die Ausgangslage verfälschen würde. Dagegen spricht jedoch, dass alle Fragen auf die Veränderung bzw. Entwicklung durch die Tätigkeit abzielten und dass diese Entwicklung – wie schon in der Vorgängerstudie – auch in vielen frei formulierten Antworten betont wurde (z. B. *Ich frage viel öfters nach, als bevor ich die Tätigkeit als Tutorin angefangen habe*).

Positiv zu bewerten ist die hohe Beteiligung: etwa ein Fünftel der Grundgesamtheit haben an der Studie teilgenommen. Die reichen qualitativen Daten in den offenen Fragen unterstützen die Antworten auf die geschlossenen Fragen, sodass starke Aussagen getroffen werden können.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass Schreib-Peer-Tutor\*innen unabhängig vom lokalen Bildungskontext durch ihre Ausbildung und Tätigkeit in der Schreibberatung Schlüsselkompetenzen entwickeln, die relevant für ihren Erfolg im Studium sowie für ihr weiteres berufliches und privates Leben sind. Schreib-Peer-Tutor\*innen helfen also nicht nur – wie in unserem Fall – den Studierenden der TH Nürnberg in der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz,

sondern machen darüber hinaus selbst hochwertige Bildungserfahrungen, die ihre Studierfähigkeit und Employability stärken. Neben der qualifizierenden Komponente bildet die Erfahrung ihre Persönlichkeit. Die Studierenden gehen sozial kompetenter mit ihren Mitmenschen um, können sich selbst besser steuern und gewinnen an Selbstbewusstsein. Ähnlich wie ein Studium Generale sorgt die Ausbildung und Tätigkeit als Schreib-Peer-Tutor\*in für eine ganzheitliche Bildung – oder wie es eine\*r der Ehemaligen formulierte: *Die Zeit hat mich auf jeden Fall ganz grundsätzlich als Mensch geprägt.*

## Literatur

- Ballweg, Sandra/Kuhn, Carmen/Hartweck, Lisa (2016): Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben. Ergebnisse einer Querschnittsstudie. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis.* Frankfurt a. M: Peter Lang, S. 137–172.
- Boud, David/Cohen, Ruth/Sampson, Jane (2002): *Peer learning in higher education. Learning from & with each other.* London: Kogan Page.
- Bruffee, Kenneth A. (1978): The Brooklyn Plan. Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring. *Liberal Education* 64 (4), S. 447–468.
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. In: *College English* 46 (7), S. 635–652.
- Bruffee, Kenneth A. (1999): *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge.* 2. Aufl. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.
- Ebert, Julia/Heublein, Ulrich (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. DZHW, Stiftung Mercator. [www.dzhw.eu/pdf/21/bericht\\_mercator.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf) (Abfrage: 25.11.19).
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen.* Berlin: De Gruyter, S. 129–154.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation.* Münster: Waxmann.
- gefsus – Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2016): *Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor\*innen.* [https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor\\_innenausbildg.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf) (Abfrage: 28.11.2019).
- gefsus – Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2018): *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium.* [https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus\\_2018\\_positionspapier.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf) (Abfrage: 25.11.2019).
- Girgensohn, Katrin (2013): Mutual Growing: How Student Experience can Shape Writing Centers. In: *Journal of Academic Writing* 2 (1), S. 127–137.

- Girgensohn, Katrin (2017): Von der Innovation zur Institution. Institutionalierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. Bielefeld: wbv.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2014): Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern: Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. [www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability-Praxisbezeuge.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf) (Abfrage: 11.11.2019).
- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: Zeitschrift Schreiben, S. 1–13. [www.zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann\\_seipp\\_foerderung\\_schreibkompetenz.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf) (Abfrage: 27.11.2019).
- Hoffmann, Nora (2019): Schreibzentrumsforschung im deutschsprachigen Raum. In: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hrsg.): Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg? Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–30.
- Hughes, Bradley/Gillespie, Paula/Kail, Harvey (2010): What They Take with Them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. In: The Writing Center Journal 30 (2), S. 12–46.
- Kenner, Alessandra (2019): Lehren lernen als Bildungsbeitrag? In: Jahn, Dirk/Kenner, Alessandra/Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (Hrsg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 265–280.
- Kail, Harvey/Gillespie, Paula/Hughes, Bradley (2015): The Peer Writing Tutor Alumni Research Project. [www.writing.wisc.edu/peer-writing-tutor-alumni-research-project](http://www.writing.wisc.edu/peer-writing-tutor-alumni-research-project) (Abfrage: 03.06.19).
- Knorr, Dagmar (2016): Einführung – Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In: Knorr, Dagmar (Hrsg.): Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. Universitätskolleg-Schriften (Bd. 13). Universität Hamburg. S. 11–25.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Otto Kruse/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt, S. 13–35.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: Otto Kruse/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 19–34.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Qualifikationsrahmen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf) (Abfrage: 25.11.19).
- Peters, Nora/Girgensohn, Katrin (2012): Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich. Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum. In: Zeitschrift Schreiben. [https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2012/peters\\_studentische\\_schreibberatung.pdf](https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2012/peters_studentische_schreibberatung.pdf) (Abfrage: 02.12.2019).
- Schneider-Ludorff, Amata/Vode, Dzifa (2017): Schreiben an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Journal für Schreibberatung 8 (14). S. 69–84.

- Sennewald, Nadja/Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hrsg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 143–166.
- Ufert, Detlef (2015): Fachübergreifende Kompetenzen im Studium. In: Ufert, Detlef (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen: Budrich, S. 7–22.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. [www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Abfrage: 25.11.19).

# Autorinnen und Autoren

**Thomas Bröker, Dr.-Ing.**, ist im Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre an der TH Nürnberg tätig. An der Bauhaus-Universität Weimar baute er den Studiengang eLearning Bauphysik mit auf und entwickelte als Leiter einer Forschungsgruppe spielbasierte Lernszenarien. Er promovierte zu Multiplayer-Online-Games in der Bauphysik.

**Stefan Fries**, B.A. Technikjournalismus/Technik-PR, Masterstudium Multimedia Didaktik, Mitarbeiter an der TH Nürnberg im Bereich Blended Learning, Lehrbeauftragter für Bild- und Lichtgestaltung, Film-, TV- und Broadcast Technologien/Journalismus, Inh. Film- und Werbeagentur Frierstein in Nürnberg.

**Julia Haubner**, Dipl.-Psych., berät und begleitet als Referentin für Hochschul- und Medieneidaktik Lehrende an der TH Nürnberg und leitet das Multiplikator\*innenprogramm. Sie ist im Bereich „Achtsamkeit“ aktiv und zertifizierter Coach für Lehrergruppen nach dem Freiburger Modell.

**Sarah Heiden**, M.A. Betriebswirtschaftslehre; seit Winter 2018 Studentin der Erwachsenenbildung an der Universität Bamberg, ehemalige studentische Mitarbeiterin in der Hochschuldidaktik der TH Nürnberg.

**Viktoría Kaufmann**, M.A. in Neuerer deutscher Literaturwissenschaft, Afrikanistik und Interkultureller Germanistik. Zertifizierte Interkulturelle Trainerin. Betreut und berät seit 2012 internationale Studierende an der TH Nürnberg und entwickelt Angebote zur deren Orientierung und Integration im deutschen Studiensystem.

**Thu Van Le Thi**, Diplom-Kauffrau, seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät Betriebswirtschaft an der TH Nürnberg. Seit 2017 Koordinatorin für Schlüsselkompetenzen. Konzipiert und betreut u. a. das Hochschulzertifikat Digitale Kompetenzen, die Summer- und Spring-School und weitere Angebote zu Schlüsselkompetenzen.

**Barbara Meissner, Dr. rer. nat.**, seit 2012 Beratung von Lehrenden im MINT-Bereich bei der Entwicklung ihrer Lehre, seit 2016 Betreuung von Förderprogrammen für die Lehre und Entwicklung eines Wissensmanagements, um Erfahrungswerte mit Lehrmethoden in der Hochschule zu verankern.

**Niels Oberbeck, Prof. Dr.-Ing.**, ist Präsident der TH Nürnberg. Von 2014 bis März 2020 war er als Vizepräsident für das QPL-Projekt verantwortlich. Er ist Bauingenieur und vertrat zwanzig Jahre lang das Lehrgebiet Baustatik.

**Eva Pitzer**, Dipl.-Sozialw., berät und begleitet seit 2014 als Referentin für Hochschuldidaktik an der TH Nürnberg Lehrende auf dem Weg zu einer Lernkultur. Sie ist seit 2004 als freiberufliche Trainerin an Hochschulen, in NGOs und in der betrieblichen Weiterbildung in Bereichen der Didaktik und Personalentwicklung tätig.

**Doris Rosenkranz, Prof. Dr.**, lehrt und forscht an der TH Nürnberg zu Bürgerschaftlichem Engagement, Freiwilligenmanagement und Service Learning. Seit vielen Jahren berät sie Verbände und Kommunen zu strategischen Fragen des Ehrenamts. Sie ist Sprecherin der Hochschulkoooperation Ehrenamt und u. a. im Vorstand der Zukunftsstiftung Ehrenamt Bayern.

**Martina Schradi**, Dipl.-Psych. und Medienautorin M.A., ist als Medienkonzepterin, Comiczeichnerin und Illustratorin tätig. Für ihr Comicprojekt „Ach, so ist das?!“, eine Sammlung queerer Biografien, wurde sie mehrfach ausgezeichnet. Sie lebt und arbeitet in Hamburg. [www.comic-von-schradi.de](http://www.comic-von-schradi.de)

**Leonie Schreiweis**, B.A. Soziale Arbeit, ist seit Oktober 2019 für die Koordinierungsstelle „Service Learning – Kompetenz durch Engagement“ an der TH Nürnberg tätig. Im Rahmen ihres Studiums betreute sie als Studentische Hilfskraft das Service Learning-Seminar „Lernhilfen für benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie junge Geflüchtete“.

**Dzifa Vode**, M.A. Erwachsenenbildung, Dipl.-Übers. FH, systemische Beraterin, seit 2013 Leiterin des Schreibzentrums der TH Nürnberg, freie Schreibtrainerin und Schreibcoach, hochschuldidaktische Trainerin, Trägerin des Lehrpreises des bayerischen Staatministeriums für Wissenschaft und Kunst 2018.

**Simone Weber**, Dipl.-Sozialw., Dipl.-Sozpäd., ist seit 2017 als Referentin für Hochschuldidaktik tätig und arbeitet schwerpunktmäßig an der Ausgestaltung und Umsetzung der Lehr- und Lernstrategie. Sie begleitet und berät interdisziplinäre Projekte und ist seit 2008 als freiberufliche Trainerin und Coach für Veränderungsprozessen tätig.

**Susann Zimmermann**, M.A. in Medienkommunikation, berät seit 2012 Lehrende zur didaktischen Konzeption und Umsetzung von Lernangeboten im Blended Learning-Format. Sie ist zudem freiberufliche Trainerin u. a. für Design Thinking und vernetztes Lernen im Social Web.

**Benjamin Zinger, Dr.-Phil.**, leitete sieben Jahre das QPL-Projekt an der TH Nürnberg und ist seit Juli 2019 im Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre tätig. Zuvor leitete er das Projekt RoQ'n RoL: Rosenheimer Qualität in der Rosenheimer Lehre (TH Rosenheim) und promovierte zu Fragen der Hochschulentwicklung und -didaktik.