

Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende

Stella Bükker (Frankfurt a.M.) & Ulrike Lange (Köln/Bochum)

Für internationale Studierende ist das Schreiben von Texten im Studium eine anspruchsvolle Aufgabe. Im Vergleich zu inländischen Kommilitonen können sie sich mit zusätzlichen Fragen und Schwierigkeiten konfrontiert sehen, weil sie in der Fremdsprache Deutsch sowie in einem für sie neuen kulturellen Raum studieren und schreiben. Unter diesen Bedingungen kann es eine Herausforderung sein, einen Text abgabefertig zu gestalten. Deshalb suchen internationale Studierende häufig nach Möglichkeiten, ihre Texte korrigieren und lektorieren zu lassen und wenden sich mit diesem Anliegen auch – wenn vorhanden – an die Schreibberatung ihrer Hochschule. So verständlich ihr Wunsch nach sprachlich-stilistischer Textkorrektur jedoch ist, so klar stößt er auch an die Grenzen dessen, was wir – ausgehend von unserer eigenen Praxis – unter Schreibberatung verstehen. Diese Situation war der Anstoß dafür, uns prinzipiell mit dem Vorgehen bei der Textrückmeldung für internationale Studierende zu beschäftigen und die Möglichkeiten für einen produktiven Umgang mit den unterschiedlichen Erwartungen zu reflektieren. In diesem Artikel möchten wir das erste Ergebnis unserer Überlegungen vorstellen: eine kommentierte Systematisierung von Handlungsmöglichkeiten bei der Textrückmeldung. Wir möchten mit dieser Zusammenstellung allen, die in der Schreibberatung oder auch in anderen Kontexten Textrückmeldungen geben, eine Grundlage bieten, ihr Vorgehen systematisch zu reflektieren und ihr didaktisches Handlungsrepertoire möglicherweise zu erweitern. Doch zunächst werden wir unsere Perspektive auf die schreibberaterische Arbeit mit internationalen Studie-

renden vorstellen, indem wir knapp umreißen, wie wir in der Schreibberatung grundsätzlich vorgehen.

Schreibberatung für internationale Studierende kann institutionell ganz unterschiedlich angebunden sein: Je nach Hochschule macht z.B. der DaF-/Germanistik-Fachbereich, das Schreibzentrum, das Fremdsprachenzentrum oder das International Office dieses Angebot. Unter individueller Schreibberatung verstehen wir im Folgenden ein 1:1-Setting, in dem Beratende die Studierenden dabei unterstützen, reale Aufgabenstellungen aus dem Fachstudium produktiv zu bearbeiten, um so deren Schreibkompetenz weiterzuentwickeln. Das Konzept von Schreibberatung, wie wir sie vertreten, lässt sich sowohl schreib- als auch beratungspädagogisch beschreiben.¹

Die schreibpädagogischen Grundlagen unserer Beratungen sind die verschiedenen Dimensionen des Schreibens (vgl. hierzu Kruse 2003: 94-111). Zunächst bedeutet das Schreiben eines Texts, einen Schreibprozess zu durchlaufen und dabei verschiedene Teilaufgaben zu bearbeiten. Ein Kernbereich unserer Arbeit ist deshalb, Studierende zu unterstützen, sich dieser Arbeitsschritte bewusst zu werden, damit sie ihren Schreibprozess steuern können und ihnen das Handwerkszeug zur Bewältigung einzelner Arbeitsschritte zu vermitteln. Das Produkt dieses Prozesses, der fertige akademische Text, soll den Regeln und Normen des jeweiligen Fachs entsprechen; auch das unterstützen wir, indem wir die Studierenden mit den allgemeinen Konventionen für wissenschaftliche Texte vertraut machen. Damit sie diese nachvollziehen können, vermitteln wir ihnen den kommunikativen Aspekt des wissenschaftlichen Schreibens: In der Wissenschaft arbeitet niemand isoliert, sondern kommuniziert mit den Texten innerhalb der jeweiligen Diskursgemeinschaft. In diesem Zusammenhang stehen auch die kulturellen Unterschiede beim wissenschaftlichen Schreiben, die bei der Arbeit mit internationalen Studierenden eine große Rolle spielen. Wir beziehen bei der Beratung Schreiben als Instrument der Wissenserzeugung (epistemisch-heuristisches Schreiben) und der Wissensspeicherung ein und regen die Studierenden an, beide Funktionen zu nutzen. Um die Studierenden pädagogisch sinnvoll zu unterstützen, berücksichtigen wir bei der Beratung nicht nur ihre momentane fremdsprachliche Kompetenz, sondern auch die Forschungsergebnisse zu den Entwicklungsphasen der akademischen Schreibkompetenz (vgl. hierzu z.B. Steinhoff 2003, 2007).

In Bezug auf das Beratungsgeschehen kann Schreibberatung über die Arbeitsweise der Beratenden charakterisiert werden: Wir arbeiten ressourcen- und lösungsorientiert, berücksichtigen das Beziehungsgeflecht, in dem die Studierenden und ihre Arbeiten stehen, schließen mit ihnen Arbeitsbündnisse, bringen Informationen ein, fragen nach, vertiefen auf nicht-direktive Art usw. So tragen wir dazu bei, dass die Studierenden lernen, das nächste Schreibprojekt ohne unsere Hilfe zu bewältigen.

¹ Zum Beratungsgeschehen der Schreibberatung vgl. z.B. Furchner/Großmaß/Ruhmann (1999), Bükcr (2003), Girsensohn/Liebetanz (2010, im Druck) und z.B. Bean (2001) für den englischsprachigen Raum; eine umfassende Darstellung oder gar Definition steht noch aus (vgl. Brandl in diesem Band).

Schreibberatung findet grundsätzlich in einem „geschützten Raum“ statt: Studierende nehmen das Angebot freiwillig in Anspruch und wir, die Beratenden, geben ihnen weder einen verbindlichen Rat noch eine Note.

Ein Element von Schreibberatung kann sein, Studierenden eine Rückmeldung auf ihre Texte zu geben: Die Beratenden spiegeln hierbei die möglichen Reaktionen des Publikums wider und geben den Studierenden durch ihre Fragen und Anmerkungen Anregungen für die weitere Überarbeitung. Gerade internationale Studierende fragen überdurchschnittlich häufig eine Rückmeldung nach und sind dabei, wie eingangs bereits gesagt, oft auf die sprachliche Ebene fixiert.²

In einer Rückmeldesituation neigen internationale Studierende vergleichsweise schnell dazu, die Verantwortung für ihren Text an die Beratenden abzugeben, sie als Autorität zu sehen und zu erwarten, dass sie ihnen sagen, was zu tun ist. Diese eher passive Haltung kann neben dem Schreiben in der Fremdsprache einige weitere Gründe haben: Sie sind möglicherweise nicht mit dem Beratungssetting vertraut, da sie aus ihren Herkunftsländern und auch in Deutschland (Deutschunterricht, Fachstudium) bisher nur Unterrichtssituationen kennen gelernt haben. Sie sind in der für sie neuen Situation folglich unsicher oder erwarten eine Situation wie im Unterricht. Es besteht zudem die Gefahr, dass sie die Beratenden als omnikompetent wahrnehmen, da diese nicht nur Experten für das Schreiben sind, sondern meist auch die Zielsprache als Erstsprache sprechen und sich mit der (Hochschul-)Kultur auskennen. Darüber hinaus sprechen Beratende und Studierende auf Deutsch miteinander; für die Studierenden ist dies eine Fremdsprache, für die Beratenden meist nicht.

Es stellt sich nun die Frage, wie Schreibberatende beim Geben einer Textrückmeldung mit dieser Situation – dem Wunsch der Studierenden nach Textkorrektur, den eigenen Vorstellungen von Schreibberatung und dem tendenziell passiven Verhalten von internationalen Studierenden in der Beratung – produktiv umgehen können. In deutschsprachigen Veröffentlichungen zur Schreibberatung findet sich zwar der Hinweis, dass in der Beratung an den Texten der Studierenden gearbeitet werden kann (vgl. z.B. Fröchling 2003: 83, Klemm 2004: 135), konkrete und detaillierte Überlegungen dazu, wie diese Textarbeit aussehen kann, werden jedoch nur selten angestellt (vgl. z.B. Ruhmann 1997: 135f., Mertlitsch/Struger 2007).³ Das Thema Textrückmeldung (bzw. Feedback) ist aber durchaus Gegenstand der Schuldidaktik (vgl. z.B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) und der englischsprachigen Literatur zur Schreibdidaktik (vgl. z.B. Bean 2001) sowie zum Peer Tutoring (vgl. z.B. Bruce/Rafoth 2004, Ryan/Zimmerelli 2006) – aus all diesen Bereichen beziehen wir im Folgenden Anregungen.

² Gelegentlich stellt sich im Laufe der Beratung heraus, dass die Studierenden keine (oder nicht nur eine) sprachliche Korrektur wünschen, sondern andere Aspekte ihres Texts, wie zum Beispiel die Struktur, besprechen wollen. Dass sie dies nicht von Anfang an äußern, kann daran liegen, dass sie nicht wissen, wie sie dieses Anliegen formulieren können. Diese Erfahrung bestätigt Young (2005: 140) in ihrem Artikel zur Frage des Korrekturlesens in der Schreibberatung.

³ Die konkreten Anregungen, die Ruhmann (1997: 13f.) für die Betreuung von Hausarbeiten in der Fachlehre hier gibt, lassen sich auch auf die Rückmeldung in der Schreibberatung anwenden.

Unser Ziel ist es nicht, die oben gestellte Frage zu beantworten, indem wir konkrete Handlungsempfehlungen geben. Wir möchten vielmehr die Grundlagen erörtern, die es Beratenden im Einzelfall ermöglichen, bewusste Entscheidungen für eine bestimmte didaktische Vorgehensweise zu treffen. Wir haben uns deshalb gefragt,

- was unser Ziel bei der Textrückmeldung ist,
- wo wir die Grenze zwischen Rückmeldung und Korrektur sehen,
- welche verschiedenen Handlungsmöglichkeiten sich Beratenden bei einer Rückmeldung (prinzipiell) bieten und wie die Auswahl aus diesen Handlungsmöglichkeiten die Aktivität oder Passivität der Studierenden beeinflussen kann und
- was Beratende im Vorfeld bedenken müssen, wenn sie in Bezug auf ihre Vorgehensweise im Einzelfall Entscheidungen treffen.

1 Die Textrückmeldung

1.1 Ziele und Ebenen der Textrückmeldung

Grundsätzlich hat die Textrückmeldung in der Schreibberatungsarbeit aus unserer Sicht die Aufgabe, die auch Stephen North in seinem polemischen Essay von 1984 formuliert: „to make sure that writers, and not necessarily their texts, are what get changed ... [O]ur job is to produce better writers, not better writing“ (North 1984: 438). Die Studierenden sollen sich im Sinne einer übergeordnet prozessorientierten Schreibdidaktik über die Arbeit an einem konkreten Text als Schreibende weiterentwickeln, um das Schreiben des nächsten Texts besser bewältigen zu können. Durch eine Rückmeldung von den Beratenden üben sie, bei ihrer eigenen Überarbeitung den Wechsel in die Rezeptionsperspektive vorzunehmen (vgl. Kruse/Ruhmann 2006: 18f.). Natürlich gewinnt ein Text durch die Rückmeldung und die folgende Überarbeitung meist an Qualität, doch das ist nicht das Hauptziel der Rückmeldung in der Schreibberatung.

Eine Rückmeldung kann sich grundsätzlich auf unterschiedliche Ebenen des Texts beziehen (vgl. hierzu auch Frank/Haacke/Lahm 2007: 66ff.). Sie kann die *inhaltlich-strukturelle Ebene* betreffen und sich zunächst auf die Fragen konzentrieren, was das Thema des Texts ist, was die Fragestellung ist und was die wichtigsten Inhalte sind. Sie kann auf dieser Ebene auch detaillierter nachfragen, wie der Text aufgebaut ist, ob die Reihenfolge der Absätze stimmt, ob etwas fehlt oder etwas überflüssig ist, ob die Argumentation überzeugt und ob Literatur an passender Stelle einbezogen wurde. Weiterhin kann eine Rückmeldung auch auf die Frage eingehen, von welcher fachlichen Qualität der Text ist. Eine schreibberaterische Rückmeldung berücksichtigt diese *inhaltlich-fachliche Ebene* in der Regel nicht, sondern verweist die

Studierenden bei Fragen hierzu an die Fachlehrenden.⁴ Dann kann auf die *allgemein sprachliche Ebene* eine Rückmeldung gegeben werden. Die zentrale Frage lautet hier, ob die sprachliche Gestaltung wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird, ob also die Sätze verständlich aufgebaut sind, ob deutlich wird, von wem welche Aussage stammt, ob der Gebrauch der Fachbegriffe durchgehalten wird etc. Diese Rückmeldungsebene grenzen wir ab von einer *sprachlich-stilistischen Ebene*, auf der die Frage gestellt wird: Kann man das noch schöner formulieren? Innerhalb der Schreibberatung wird nur selten an der stilistischen Eleganz des Texts gearbeitet, da diese Ebene die „Kür“ beim wissenschaftlichen Schreiben betrifft. Zudem sind stilistische Vorlieben nicht allgemeingültig und können sich zwischen Studierenden, Fachlehrenden und Beratenden erheblich unterscheiden. Schließlich kann eine Rückmeldung die *formale Ebene* des Texts betreffen und überprüfen, ob Rechtschreibung, Orthografie, Zeichensetzung, Layout und alle grammatischen Details stimmen.

Auf welche Textebene(n) eine Rückmeldung gegeben wird, hängt von den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden ab (wobei die inhaltlich-fachliche und sprachlich-stilistische meistens nicht berücksichtigt werden kann) und davon, was in Bezug auf ein ökonomisches Vorgehen bei der Textüberarbeitung sinnvoll ist. Es ist zum Beispiel nicht effizient, bei einer groben Rohversion, die noch strukturelle Umstellungen erfordert, bereits eine Rückmeldung auf die allgemein-sprachliche Ebene zu geben, weil nach dieser Rückmeldung sprachlich überarbeitete Stellen im nächsten Arbeitsschritt möglicherweise grundlegend umgeschrieben oder gar gestrichen werden (vgl. z.B. Bean 2001: 226). Im anglo-amerikanischen Kontext spiegelt sich diese Maxime in den didaktischen Fachausdrücken „high order concerns“ und „low/later order concerns“ (Ryan/Zimmerelli 2006: 29ff.) wider.

1.2 Abgrenzung Textrückmeldung – Korrektur

Da es im Rahmen der Schreibberatung, wie wir sie verstehen, darum geht, die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz zu ermöglichen und nicht ausschließlich den Text zu verbessern, ist es wichtig, sich bewusst zu machen, welche grundlegend unterschiedlichen Haltungen hinter einer Textrückmeldung und einer Textkorrektur im Sinne eines Korrektorats/Lektorats – also einer Verbesserung des Texts durch andere – stehen und welche Folgen für die Studierenden mit diesen unterschiedlichen Arbeitsweisen verbunden sein können.

In Tab. 1 vergleichen wir Textrückmeldung und Textkorrektur, um die Unterschiede zu betonen. Diese Darstellung bedeutet keineswegs, dass wir eine Textkor-

⁴ Gerade für internationale Studierende ist es häufig eine große Hilfe, in der Beratung konkrete Fragen an die Fachlehrenden vorzubereiten. Darüber hinaus kann eine Textrückmeldung und die nachfolgende Überarbeitung durchaus Auswirkungen auf den Inhalt der Arbeit haben, auch wenn die Textrückmeldung nicht auf fachspezifische Fragen eingeht.

rektur prinzipiell ablehnen.⁵ So ist z.B. die Endkorrektur eines Texts ein unbedingt notwendiger Arbeitsschritt, bei dem es besonders beim Schreiben in einer Fremdsprache sehr sinnvoll ist, andere Personen hinzuzuziehen. Uns geht es an dieser Stelle lediglich um eine zugespitzte Gegenüberstellung beider Typen im Rahmen der Schreibberatung, wenn Beratende also über ein methodisches Entweder-Oder entscheiden müssen. Beide Typen der Textarbeit kommen selten in Reinform vor und sind als Pole auf einem Kontinuum zu betrachten.

Textrückmeldung	Textkorrektur
Die Studierenden müssen grundsätzlich bereit sein, noch am Text zu arbeiten. Für diese Überarbeitung muss genügend Zeit zur Verfügung stehen. ⁶	Hier wird ein Text abgegeben und die einzige Arbeit, die die Studierenden noch investieren, ist das Einarbeiten der Korrekturen.
Beratende lesen meist einen Ausschnitt des Texts in Hinblick auf mit den Studierenden vorher vereinbarte Fragen/Textebenen. Falls sie überhaupt Lösungsvorschläge zu Auffälligkeiten im Text machen, tun sie es nur exemplarisch.	Der Text wird komplett in Hinblick auf sprachliche und formale Auffälligkeiten korrigiert (verbessert).
Ziel der Rückmeldung ist das Lernen und die Weiterentwicklung der Studierenden und der Ideen in ihren Texten (vgl. Ryan/Zimmerelli 2006: 36).	Im Vordergrund einer Korrektur steht das Ideal eines fehlerfreien Texts (vgl. Ryan/Zimmerelli 2006: 36).
Eine Textrückmeldung bezieht sich grundsätzlich auch auf die Stärken des Texts.	Eine Korrektur des Texts ist zwangsläufig fehlerorientiert.
Eine Rückmeldung muss nicht alle Auffälligkeiten des Texts aufgreifen, z.B. wenn die Studierenden davon überfordert und demotiviert werden könnten.	Eine Korrektur des Texts suggeriert, dass der Text nun „perfekt“ ist.

⁵ Korrektur spielt in verschiedenen Settings eine Rolle und hat dort je ihren Sinn. In der Fachlehre oder teilweise auch im Sprachunterricht korrigieren Lehrende Texte von Studierenden, damit diese anhand der Korrektur die Regeln für den jeweiligen Text lernen. Darüber hinaus hat die Korrektur in diesem Kontext häufig die Funktion, eine Note zu begründen.

⁶ Eine Rückmeldung, die nicht mehr umgesetzt werden kann, führt nachweislich zu keinem Lernprozess und sollte deshalb vermieden werden (vgl. Bean 2001: 235).

Die Verantwortung für den Text bleibt trotz der Rückmeldung prinzipiell bei den Studierenden.	Bei einer Korrektur besteht die große Gefahr, dass die Studierenden die Verantwortung für den Text an die Beratenden abgeben.
Im schlechtesten Fall sind die Studierenden enttäuscht und frustriert, wenn sie die Rückmeldung nicht umsetzen können und sich ihr Text nicht so weiterentwickelt, wie sie es erhofft haben.	Im besten Fall wird nicht nur der Text besser, sondern dient den Studierenden auch als Modell für einen fehlerfreien Text. Die Korrektur gibt ihnen eine Rückmeldung dazu, in welchen Bereichen ihre Fehler liegen und zeigt so eine Richtung für die weitere Arbeit.
Im besten Fall gibt die Rückmeldung Anregungen, Motivation und Handwerkszeug zum selbständigen Lernen und stärkt das Selbstbewusstsein der Studierenden, da sie selbst den Text erfolgreich verbessert haben und nun auch für die nächste Arbeit wissen, was sie besser machen können.	Im schlechtesten Fall wird durch die Korrektur zwar der Text besser, die Studierenden werden aber in einer passiven Haltung und in ihrer Hilflosigkeit bestärkt. Sie sehen, dass sie selbst nicht in der Lage sind, ihre Texte zu verbessern und darauf angewiesen sind, dass dies andere für sie tun.

Tab. 1: Abgrenzung von Textrückmeldung und Textkorrektur

1.3 Techniken, Formen, Vorgehensweisen bei der Rückmeldung

Nach der Betrachtung der – zugegeben überspitzten – Gegenüberstellungen in Tab. 1 könnte man meinen, dass die Entscheidung in der Schreibberatung klar und einfach ist: Rückmeldung ja, Korrektur nein. Doch was bedeutet das? Welche konkreten Handlungen in der Textarbeit führen dazu, dass die Studierenden die Verantwortung für ihren Text an die Beratenden abgeben können? Welche bestärken sie dagegen in ihrer Eigenverantwortlichkeit, fordern sie zu aktivem Handeln heraus und fördern ihr Lernen? Diesen Fragen wollen wir nachgehen, indem wir einzelne Aspekte im Prozess der Textrückmeldung daraufhin untersuchen, welche didaktischen Handlungsmöglichkeiten sich den Beratenden bieten. Es wird sich zeigen, dass es in der Regel kein Entweder-Oder gibt, sondern dass zwischen den Polen „Beratende sind aktiv“ und „Studierende sind aktiv“ ein Kontinuum an Handlungsmöglichkeiten liegt. In den folgenden Tabellen 2 bis 10 werden wir eine kommentierte Systematik von verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen aufstellen,

- durch die sich Beratende ihr intuitives Vorgehen bei der Textrückmeldung bewusst machen können,
- die ihnen mögliche Alternativen zu ihrem üblichen Vorgehen aufzeigt und
- ihnen so einen reflektierten Umgang mit der Textrückmeldung und mit ihrer eigenen Rolle als Beratende ermöglicht.

Beratende müssen zunächst entscheiden, auf welche Menge an Text sie eine Rückmeldung geben (vgl. Tab. 2).

Umfang des Text(ausschnitt)s, auf den eine Rückmeldung gegeben wird		
Beratende geben nur exemplarisch auf einen Textausschnitt eine Rückmeldung.	Beratende geben auf den ganzen Text oder Textteile eine Rückmeldung, aber in Etappen; die Studierenden überarbeiten den kompletten Text nach den durch die Rückmeldung gewonnenen Erkenntnissen.	Beratende geben auf den ganzen Text eine Rückmeldung.

Tab. 2: Umfang des Textausschnitts

In der Beratungspraxis, wie wir sie kennen, wird meist nur auf einen Textausschnitt eine Rückmeldung gegeben. So wird einerseits die Menge an Anregungen auf ein gut zu verarbeitendes Maß begrenzt, andererseits werden die Studierenden angeregt, das am Textausschnitt Gelernte selbständig auf den restlichen Text zu übertragen. Zudem sichert dieses Verfahren ab, dass kein unzulässiger Eingriff in eine Studienleistung (im Sinne einer unerlaubten Hilfestellung) vorgenommen wird. Häufig werden Rückmeldung und Überarbeitung aber auch in Etappen gestaltet. Beratende lesen nur soviel Text wie nötig, um zu einer Diagnose in Bezug auf „Auffälligkeitskategorien“ zu kommen, melden diese zurück und die Studierenden haben die Aufgabe, den Text in Bezug auf diese Auffälligkeiten zu überarbeiten. Dann lesen die Beratenden weiter und geben erneut Rückmeldung. In besonderen Fällen können auch ganze Texte Gegenstand der Rückmeldung sein, z.B. bei kurzen Textsorten wie Protokollen oder Exposees. Auch eine Besprechung der Textstruktur erfordert häufig das Lesen des kompletten Texts oder zumindest eines langen Ausschnitts. Ebenso müssen Beratende mehr lesen, um bei einem Text auf herausragendem sprachlichen Niveau festzustellen, ob es sprachliche Auffälligkeiten gibt, die systematisch vorkommen und an deren Überwindung in der Beratung gearbeitet werden kann.

Weiterhin müssen Beratende die Rezeption des Text(ausschnitt)s organisieren (vgl. Tab. 3).

Wie/wo/wann wird der Text gelesen?		
Studierende lesen ihren Text(ausschnitt) vor.	Beratende lesen den Text (ausschnitt) der Studierenden vor.	Beratende lesen den Text(ausschnitt) allein, in Vorbereitung auf die Beratung. ⁷

Tab. 3: Art und Weise, wie der Text gelesen wird

Unserer Erfahrung nach lesen die meisten Beratenden in Deutschland die Texte der Studierenden nicht in der Beratungssituation selbst, sondern allein. Die in den USA verbreitete Arbeitsweise, dass Studierende ihre Texte während der Beratung selbst vorlesen, ist nach Matsuda/Cox (2004: 44) für das Schreiben in der Fremdsprache oft nicht gut geeignet, weil sich die Aufmerksamkeit der L2-Schreibenden beim Vorlesen schnell nur auf die Aussprache richtet. Deshalb ist es weniger wahrscheinlich, dass die Studierenden beim Vorlesen des Texts wie erhofft Selbstkorrekturen vornehmen oder ihnen z.B. Brüche im Text auffallen. Ein alternatives Vorgehen, das Matsuda/Cox deshalb Beratenden vorschlagen, lautet, den Text selbst laut vorzulesen, um so bei den Studierenden die Rezeptionsperspektive zu aktivieren und eine Eigenkommentierung des Texts zu initiieren. Matsuda/Cox geben jedoch zu bedenken, dass Texte mit sehr vielen Fehlern eventuell auch von Beratenden schwer vorzulesen sind. In jedem Fall sind die Studierenden durch die Methode des Vorlesens, egal ob sie selbst oder die Beratenden lesen, stärker in den Rückmeldeprozess eingebunden. Ein Problem bei dieser Methode ist jedoch gerade bei längeren Texten oder bei detaillierter Arbeit an der sprachlichen oder formalen Ebene, dass die Konzentrationsspanne der Beratenden und Studierenden beim Hören oder Vorlesen des Texts begrenzter ist (siehe dazu auch Ryan/Zimmerelli, 2006: 32).

Eng verknüpft mit den Überlegungen zur Textrezeption steht die Frage, wer die Beobachtungen zum Text formuliert (vgl. Tab. 4):

⁷ Bean (2001: 228) schlägt vor, dass die Beratenden den Textausschnitt während des Beratungsgesprächs lesen und die Studierenden in dieser Zeit z.B. Fragen zu ihrer Rohfassung aufschreiben.

Wer formuliert Beobachtungen zum Text?	
Studierende haben Raum/werden aufgefordert, selbst Beobachtungen zum eigenen Text zu anzustellen.	Nur Beratende formulieren ihre Beobachtungen zum Text.

Tab. 4: Person, die Beobachtungen zum Text formuliert

Unabhängig davon, ob die Studierenden ihren Text laut vorlesen oder die Beratenden die Texte alleine lesen, können Beratende die Studierenden auffordern, Fragen zu ihrem Text zu formulieren. So können sie z.B. danach fragen, womit sie bei ihrem Text zufrieden sind und mit welchen Passagen sie sich unsicher fühlen oder zu welchen konkreten Punkten sie Fragen haben. Durch dieses Vorgehen fordern die Beratenden von den Studierenden eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Text, stärken deren Texteinschätzung und lassen die Verantwortung für die Textarbeit stärker bei ihnen.

Wenn Beratende schriftlich etwas zum Text anmerken, also nicht nur mündlich über den Text kommunizieren, müssen sie entscheiden, wo sie ihre Anmerkungen notieren (vgl. Tabelle 5).⁸

Wo machen die Beratenden ihre Anmerkungen zum Text?		
Beratende machen ihre Anmerkungen auf einem gesonderten Blatt Papier.	Beratende machen ihre Anmerkungen als Randnotizen im Text der Studierenden.	Beratende machen ihre Anmerkungen direkt im Text der Studierenden.

Tab. 5: Ort der Anmerkungen im Text

Wenn Beratende ihre Anmerkungen auf einem gesonderten Blatt festhalten, bleiben diese klar vom Text der Studierenden getrennt und es kann ein Dialog zwischen diesen beiden Stimmen entstehen. Dies kann die Studierenden in ihrer Eigenverantwortlichkeit bei der Umsetzung der Rückmeldung bestärken. Schreiben Beratende etwas in den Text oder auch an den Rand, greifen sie damit schon rein

⁸ Darüber hinaus sollten sich Beratende auch überlegen, ob es sinnvoller ist, den Studierenden den Text mit den Anmerkungen zu geben oder sie aufzufordern, sich selbst Notizen zu der Rückmeldung zu machen.

graphisch betrachtet in den Text der Studierenden ein. Solch ein Eingriff kann Assoziationen mit schulischer Korrektur wecken, autoritär wirken, zu Entmutigung und Passivität führen, seltener auch Widerstand wecken. Andererseits ist es für Beratende umständlich und zeitintensiv, alle Anmerkungen auf einem gesonderten Blatt zu notieren; besonders wenn es um eine Rückmeldung auf die allgmein-sprachliche oder formale Ebene des Texts geht, scheint dies nicht praktikabel zu sein.

Neben den verschiedenen Notationsorten können Beratende entscheiden, wie umfassend sie ihre Rückmeldung anlegen (vgl. Tab. 6).

Wie viel merken die Beratenden an?	
Beratende markieren nicht alle Textauffälligkeiten zu den vereinbarten Rückmeldekategorien.	Beratende markieren alle Textauffälligkeiten zu den vereinbarten Rückmeldekategorien.
← Beratende greifen schwächer ein	Beratende greifen stärker ein →

Tab. 6: Menge der Anmerkungen zum Text

Wenn Beratende und Studierende beispielsweise ausgemacht haben, dass die Beratenden eine Rückmeldung auf die sprachliche Ebene vorbereiten, dann können die Beratenden alle Auffälligkeiten auf dieser Ebene rückmelden. Sie greifen damit stärker in den Text ein, bieten aber auch sehr viele Anstöße zum Weiterlernen und geben den Studierenden eine klare Rückmeldung über den Zustand ihres Texts. Beratende können aber auch selektiv vorgehen und nur ausgewählte Auffälligkeiten kommentieren. So agieren sie zumeist, wenn sie exemplarisch arbeiten oder den Eindruck haben, eine Thematisierung aller Auffälligkeiten würde bei den Studierenden die Grenzen des potentiell Aufnehmbaren/Erlernbaren überschreiten und so eine effektive Weiterentwicklung gefährden.

Beratende müssen zudem die Art und Weise, wie sie schriftliche Anmerkungen gestalten, festlegen (vgl. Tab. 7).

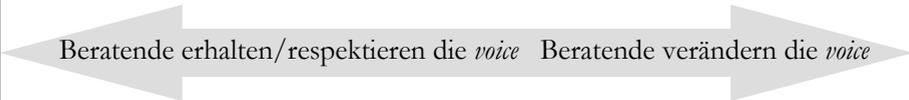
Auf welche Art und Weise machen die Beratenden ihre Anmerkungen im Text?			
Beratende verwenden Symbole wie Frage-, Plus-, Minus- und Sternchenzeichen. ⁹	Beratende schreiben Fragen und/oder Kommentare.	Beratende markieren Auffälligkeiten und schreiben Kategorien dazu.	Beratende markieren Auffälligkeiten und schreiben Lösungsvorschläge dazu.
← Beratende greifen schwächer ein		Beratende greifen stärker ein →	

Tab. 7: Art und Notation der Anmerkungen zum Text

Die verschiedenen Notationstechniken gehen oft mit einer bestimmten Form der Besprechung einher. Wenn Beratende ihre Anmerkungen nur durch Symbole fixieren, greifen sie schwächer in die Textüberarbeitung ein und es ergibt sich in der Regel ein Dialog mit den Studierenden. Je präziser und detaillierter sie Textauffälligkeiten markieren, eventuell sogar mit Lösungsvorschlägen ergänzen, desto stärker beeinflussen, ja übernehmen Beratende sogar die Überarbeitung und die Studierenden bleiben in einer passiveren Rolle. Doch auch ein solches Vorgehen muss nicht grundsätzlich heißen, dass Beratende ein Rückmeldverfahren gewählt haben, das die Studierenden komplett in ihrer Aktivität beschneidet. Mertlitsch/Struger (2007: 211f.) beschreiben beispielsweise die Methode des Ko-Lektorierens. Hier überarbeiten Beratende einen Abschnitt aus dem Text der Studierenden und artikulieren dabei all ihre Überlegungen laut. Die Studierenden nutzten diese Aktivität der Beratenden als Modell und übernehmen die Überarbeitung der folgenden Textstellen Schritt für Schritt selbst. Während die Beratenden also erst stark in den Text der Studierenden eingreifen, ohne sie daran zu beteiligen, ist das Ziel dieses Vorgehens nicht die Korrektur des Texts, sondern die Weiterentwicklung der Schreibenden, die sich über Modellernen die Fähigkeit zum Überarbeiten aneignen können.

Wenn Beratende Lösungsvorschläge in ihre Rückmeldung integrieren, kann unterschieden werden, wie eng sie an der typischen Formulierungsart (*voice*) der Studierenden bleiben (vgl. Tab. 8).

⁹Vgl. Bean (2001: 228). Selbst bei dieser minimalinvasiven Methode empfiehlt Bean, die Studierenden erst zu fragen, ob man in den Text hineinschreiben darf. Eine weiter reduzierte Variante ist das „minimal marking“ (Haswel 1983, zitiert nach Bean 2001: 246), das sich allerdings nur auf sprachliche Fehler in einem Text bezieht: Hier wird an den Rand einer Zeile mit einem Fehler lediglich ein Kreuz gesetzt. Die Aufgabe der Studierenden ist es, selbst herauszufinden, wo der Fehler ist. Dieses Verfahren eignet sich auch bei L2-Schreibern, wenn Beratende den Eindruck haben, dass der Text nicht aufmerksam Korrektur gelesen wurde. Es eignet sich dagegen nicht, wenn der Text dem tatsächlichen sprachlichen Kenntnisstand der Schreibenden entspricht.

Wie sind die Lösungsvorschläge der Beratenden?	
Beratende gestalten ihre Lösungsvorschläge so, dass sie möglichst nah an der Formulierungsart (<i>voice</i>) der Studierenden bleiben.	Beratende gestalteten ihre Lösungsvorschläge so, dass sie möglichst L1-typisch formuliert sind.
	

Tab. 8: Berücksichtigung der *voice* der Studierenden bei Lösungsvorschlägen

Unter *voice* ist die „Schreibstimme“ zu verstehen.¹⁰ Severino (2004) thematisiert in ihrem Artikel „Avoiding Appropriation“ sehr eindringlich, dass fremde intensive Formulierungsarbeit an fremdsprachlichen Texten dazu führen kann, dass die Schreibenden ihre *voice* im überarbeiteten Text nicht wiedererkennen. Der eigene Text kann ihnen dann fremd erscheinen. Unter Sprachlerner Gesichtspunkten ist jedoch zu bedenken, dass sich L1-typische Ausdrucksweisen so auch lernen lassen (Severino 2004: 49f.). Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass diese Ausdrucksweisen nicht die Grenzen des möglichen Erwerbhorizonts, den „x+1“-Bereich, überschreiten. Wie stark die *voice* verändert werden darf oder soll, müssen Beratende mit den Studierenden klären (vgl. dazu das Kapitel Auftragsklärung).

Die *voice* der Studierenden zu respektieren, ist bei internationalen Studierenden auch mit der Frage der kulturellen Identität verbunden. Deshalb ist eine Sensibilität für diesen Aspekt der Textrückmeldung bei der Arbeit mit dieser Zielgruppe besonders wichtig. Matsuda/Cox (2004: 42f.) sehen hier die Problematik der Besitzergreifung/Enteignung und unterscheiden in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Herangehensweisen. Die erste verlangt von den Studierenden eine Assimilation: Der Text der L2-Schreibenden soll möglichst schnell L1-Standards entsprechen. Die zweite Herangehensweise ist das Aufzeigen von Unterschieden: Beratende zeigen die Abweichungen zu L1-Standards auf, fordern aber keine Überarbeitung ein, die L1-Standards einlöst. Eine weitere Möglichkeit ist das bewusste Übersehen von Unterschieden: Beratende reagieren nicht auf Abweichungen. Welche Haltung Beratende einnehmen, könne, so die Autoren, von Situation zu Situation variieren und sich auch im Verlauf einer Beratung verändern. Beispielsweise kann ein Nicht-Reagieren auf Verletzungen des L1-Standards angemessen sein, wenn Studierende in einer Schreibkrise zunächst positiv darin bestärkt werden sollen, in ihrem Text zunächst nah an ihrem mündlichen Sprachgebrauch zu formulieren, was sie sagen wollen.

Rückmeldungen unterscheiden sich schließlich auch darin, wie Beratende mit ihren Anmerkungen im Beratungsgespräch umgehen: ob sie die Studierenden kommuni-

¹⁰ Zum *voice*-Diskurs vgl. z.B. Girgensohn (2008).

kativ einbinden, wie weit sie sie bei der Entwicklung von eigenen Überarbeitungs-ideen unterstützen, bzw. ob sie ihnen die Überarbeitung schließlich abnehmen (vgl. Tab. 9). Dabei wären Beratende, die ihre Anmerkungen/Lösungen lediglich vorstellen, als besonders stark eingreifend zu bewerten.

Wie gehen die Beratenden mit ihren Anmerkungen zum Text im Beratungsgespräch um?			
Beratende besprechen/erklären ihre Anmerkungen; die Überarbeitung bleibt ganz den Studierenden überlassen.	Beratende besprechen/erklären ihre Anmerkungen und erarbeiten gemeinsam mit den Studierenden Lösungen.	Beratende erklären ihre Lösungen den Studierenden.	Beratende stellen ihre Anmerkungen/Lösungen nur kurz vor.
← Studierende werden stärker einbezogen		Studierende werden weniger einbezogen →	

Tab. 9: Umgang mit den Anmerkungen im Beratungsgespräch

Zusammenfassend gesagt setzt sich jedes komplette Rückmeldeverfahren aus verschiedenen Aspekten zusammen, wie dem Festlegen der Textmenge, der Rezeption des Texts, der Art der Anmerkungen usw. Die Tabellen 2 bis 9 zeigen für jeden Aspekt ein Spektrum an didaktischen Vorgehensweisen. Durch die Auswahl bestimmter Vorgehensweisen gestalten Beratende ihr Rückmeldungsverfahren und stellen die Weichen für eine eher nicht-direktive oder eine eher direktive Beratungsarbeit. Dabei kann eine insgesamt nicht-direktiv angelegte Rückmeldung auch direktere Teilkomponenten beinhalten, wie das beschriebene Ko-Lektorieren von Mertlitsch/Struger (2007) zeigt.

In der Entscheidung für die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zeigt sich letztlich die grundlegende Haltung der Beratenden beim Geben einer Textrückmeldung (vgl. Tab. 10):

Die Beratenden ...		
spiegeln ihren Textein- druck wider.	stellen den Studieren- den Fragen.	korrigieren (verbessern) den Text.

Tab. 10: Grundlegende Haltung der Beratenden bei der Textrückmeldung

Vergleichbare Unterscheidungen werden auch von anderen Autoren gemacht. So spricht Bean (2001: 141) von „response centered review“ (entspricht dem linken und mittleren Feld von Tab. 10) und „advice centered review“ (entspricht dem rechten Feld von Tab. 10), Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 97) unterscheiden für den Umgang mit Schülertexten zwischen der mæutischen (= fragend, sokratisch, entspricht dem mittleren Feld von Tab. 10) und der exekutiven Haltung (= normenorientiert, wertend, entspricht dem rechten Feld von Tab. 10). Die Entscheidung für eine Haltung ist eng mit der Rolle verbunden, die Beratende einnehmen (und die sie von den Studierenden zugewiesen bekommen), – sie können sich stärker als Coach oder als Richter über den Text verstehen (vgl. Bean 2001: 141).

Wie wir eingangs dargestellt haben, ist es bei der schreibberaterischen Arbeit mit internationalen Studierenden besonders wichtig, eine Textrückmeldung so zu gestalten, dass sie die Studierenden möglichst stark aktiviert und so ihre Schreibkompetenz fördert. Welche konkrete Vorgehensweise Beratende im Einzelfall wählen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die wir im Folgenden betrachten.

2 Die Auftragsklärung

Die Entscheidungsgrundlage für die Gestaltung der Textarbeit setzt eine solide Klärung des Auftrags voraus, den die Beratenden in einer konkreten Beratungssituation haben. Wenn man mit dem Ansatz der systemischen Beratung arbeitet,¹¹ sind für die universitäre Schreibberatung zwei Ebenen zu bedenken: die institutionelle Ebene, auf der zu klären ist, was der grundsätzliche institutionelle Auftrag für die Beratungsarbeit mit internationalen Studierenden ist und die individuelle Ebene, auf der zu klären ist, was das Ziel einer konkreten Beratung ist. Um in der konkreten Beratungssituation schnelle und sichere Entscheidungen treffen zu können, sollten den Beratenden die Grenzen und Spielräume auf der ersten Ebene bewusst sein.

¹¹ Zu den Grundlagen der Auftragsklärung in der systemisch orientierten Beratung vgl. Schlippe/Schweitzer (2003: 148ff.).

2.1 Erste Ebene: der institutionelle Rahmen

Auf der institutionellen Ebene sind mindestens drei Akteure zu betrachten, die den Auftrag beeinflussen:

- Die Universität:
In den Prüfungsordnungen aller Universitäten, Fachbereiche und Studiengänge gibt es Klauseln, die die Eigenständigkeit bei der Anfertigung von Prüfungsleistungen betreffen; vielen Prüfungsarbeiten sind Eigenständigkeitserklärungen beizufügen. Was unter dieser Eigenständigkeit verstanden wird, unterscheidet sich v.a. bezogen auf die sprachliche Gestaltung von Fachbereich zu Fachbereich.¹² Schreibberatende sollten sich bewusst sein, wo hier im Einzelnen Grenzen für ihre Beratungsarbeit liegen könnten.
- Die konkrete Einrichtung:
Jede Institution, die Schreibberatung anbietet, legt die Ziele, Vorgehensweisen und Grenzen ihrer Arbeit fest. Diese Grundsätze bestimmen wiederum die Haltung des dort arbeitenden Beraterteams. Je nach institutioneller Anbindung der Schreibberatung und je nach Schreibberatungsteam kann es deshalb dazu kommen, dass ähnlich gelagerten Anliegen von Studierenden unterschiedlich entsprochen wird. Zum Beispiel kann es in den Institutionen unterschiedliche Abmachungen dazu geben, wie umfangreich Rückmeldungen auf die sprachliche Korrektheit eines Texts ausfallen dürfen.
- Die Beratenden:
Selbstverständlich bringen auch die Beratenden bestimmte Voraussetzungen mit, die in die Auftragsklärung einfließen. Der Umgang mit den Texten in der Beratungssituation wird z.B. vom fachlichen Hintergrund, dem beruflichen Werdegang, den eigenen Erfahrungen mit dem Schreiben in Fremdsprachen und den pädagogischen Überzeugungen beeinflusst. Zu einer reflektierten und professionellen Beratung gehört es aber, Grundeinstellungen und bevorzugte Vorgehensweisen bei der Textrückmeldung regelmäßig zu überprüfen und in Frage zu stellen.

¹² Nach unserer Beobachtung wird die sprachliche Gestaltung einer Arbeit in den Geisteswissenschaften viel stärker als Eigenleistung gesehen als z.B. in den Naturwissenschaften. Wie groß die Skepsis von Hochschullehrenden gegenüber jeglicher Unterstützung beim wissenschaftlichen Schreiben sein kann, zeigt der Zeitungsartikel „Einmal durchs Examen bitte“ (Mersch 2009). Auch wenn es hier um außeruniversitäre Beratung geht, dürften die Vorbehalte gegenüber inneruniversitären Hilfestellungen nicht wesentlich geringer sein.

2.2 Zweite Ebene: der konkrete Rahmen einer individuellen Beratung

Die bisher angesprochenen Aspekte bilden den Hintergrund für die Klärung des Auftrags in einer konkreten Beratungssituation. An einem Beratungsgespräch sind offensichtlich die Beratenden und die Studierenden beteiligt. Darüber hinaus können aber bei der Beratung auch nicht anwesende Personen eine Rolle spielen wie z.B. Fachlehrende.

- Die Studierenden
Studierende bringen verschiedene Erwartungen und Möglichkeiten/Grenzen in Bezug auf die Arbeit am Text in die Schreibberatung ein. Beispielsweise bestimmen die Zeit und die Bereitschaft, die sie zur Textüberarbeitung haben, die mögliche Menge und Tiefe der Textarbeit. Ebenso beeinflussen die Ziele und Ambitionen, die Studierende bezogen auf ihre Text haben, das Maß, in dem der Text überarbeitet und dem gängigen akademischen Stil anpasst werden soll.
- Die Fachlehrenden
Auch wenn die Fachlehrenden nicht bei der Beratung anwesend sind, spielen sie eine wichtige Rolle für die Klärung des Auftrags. Sie können z.B. mit ihren Äußerungen über das Angebot der Schreibberatung die Erwartungen der Studierenden wesentlich mitbestimmen. Sie sind auch in der Interpretation der Aufgabe durch die Studierenden präsent. Die Anforderungen an den Text, die die Studierenden ihnen unterstellen, bestimmen wiederum das Ziel, das sie sich setzten. Häufig ist es deshalb sinnvoll, die Fachlehrenden einzubeziehen, indem in der Beratung Sprechstundengespräche sowohl vorbereitet und als auch ausgewertet werden.

Das Bild, welche Personen und Faktoren auf die Auftragsklärung einwirken, wird noch komplexer, wenn man bedenkt, dass die Erwartungen und Ziele der Studierenden zusätzlich u.a. von Lehrenden im Heimatland, Eltern oder den Vorgaben der Ausländerbehörde beeinflusst werden können. Wenn z.B. die Abgabe einer Hausarbeit über die Verlängerung des Visums entscheidet, kann dies einen Druck auf die Beratungssituation ausüben und die Intensität der Textarbeit beeinflussen.¹³ Gerade in solchen Fällen ist es sinnvoll, den Auftrag gründlich und explizit zu klären, um bewusste Entscheidungen über den Umgang mit den Texten der Studierenden zu treffen.

Falls es zu Konflikten zwischen den Aufträgen auf der institutionellen Ebene und der individuellen Ebene in der Beratungssituation kommt, ist es hilfreich, alle Aufträge gelten zu lassen – so ist es z.B. legitim, dass sich jemand, der in einer Fremdsprache schreibt, wünscht, dass sein Text von einem Muttersprachler korrigiert

¹³ Ab einem bestimmten Semester fordern manche Ausländerbehörden Bescheinigungen über den Studienerfolg von Studierenden, für die die Vorlage bestimmter Scheine notwendig sein kann.

wird – , aber deshalb nicht alle Aufträge anzunehmen. Es ist dann notwendig, die unterschiedlichen Erwartungen im Beratungsgespräch explizit zu machen, Grenzen und Spielräume zu benennen und für die konkrete Beratung eine Einigung auszuhandeln, die für Beratende und Studierende akzeptabel ist. Aus einer so durchgeführten Auftragsklärung ergibt sich die Zielvorgabe für den Text, der Schwerpunkt der Textarbeit und damit verbunden die Auswahl und Kombination der Verfahren für die Textrückmeldung.

Literatur

- Bean, John C. (2001): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bruce, Shanti/Rafoth, Ben (Hrsg.) (2004): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bükler, Stella (2003): Teaching Academic Writing to International Students. Individual Tutoring as a Supplement to Workshops. In: Björk, Lennart et al. (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 41-57.
- Fröchling, Anke (2002): *Schreibcoaching. Ein innovatives Beratungskonzept*. Aachen: Shaker.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler.
- Furchner, Ingrid/Großmaß, Ruth/Ruhmann, Gabriela (1999): Schreibberatung oder Studienberatung? In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, 37-60.
- Girgensohn, Katrin (2008): Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeit von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen. In: Rothe, Matthias/Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrungen nach der Rhetorik. Eine Bilanz*. Berlin: LIT Verlag, 195-211.
- Girgensohn, Katrin/Liebetanz, Franziska (2010, im Druck): Schreibberatung in der Promotionsphase – Erfahrungen mit in- und ausländischen Promovierenden. In: Girgensohn, Katrin (Hrsg.): *Schlüssel zur Promotion*. Wiesbaden: VS Research.

- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte und Perspektiven. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika: *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 95-111.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 13-35.
- Klemm, Michael (2004): Schreibberatung und Schreibtraining. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen/Basel: Franke Verlag, 120-142.
- Matsuda, Paul Kei/Cox, Michelle (2004): Reading an ESL Writer's Text. In: Bruce, Shanti/Rafoth, Ben (Hrsg.): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Heinemann, 39-47.
- Mersch, Britta: Einmal durchs Examen, bitte! In: Junge Karriere. Juli 2009. (<http://www.karriere.de/bildung/einmal-durchs-examen-bitte-8957>) (zuletzt aufgerufen: 17.10.2009).
- North, Stephen (1984): The Idea of a Writing Center. In: *College English* 46, 433-446.
- Mertlitsch, Carmen/Struger, Jürgen (2007): Außeruniversitäres Schreib-Coaching von DiplomandInnen und DissertandInnen. In: Doleschal, Ursula/Gruber, Helmut (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams/ Academic Writing in Languages Other than English*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 193-215.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 125-139.
- Ryan, Leigh/Zimmerelli, Lisa (2006): *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2003): *Lehrbuch der systemischen Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Severino, Carol (2004): Avoiding Appropriation. In: Bruce, Shanti/Rafoth, Ben (Hrsg.): *ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, NH: Heinemann, 49-59.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Steinhoff, Thorsten (2003). Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: *Der Deutschunterricht* 3, 38-47.

Young, Beth Rapp (2005): Can you proofread this? In: Rafoth, Ben (Hrsg.): *A Tutor's Guide: Helping Writers One to One*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 140-158.