

«At University nothing speaks louder than research» Plädoyer für Schreibzentrumsforschung

Katrin Girgensohn und Nora Peters

Abstract

Dieser Beitrag plädiert für eine europäische Schreibzentrumsforschung. Er gibt einen Überblick über Schreibzentrumsforschung in den USA und in Europa und macht Vorschläge zur Etablierung von Schreibzentrumsforschung in Europa.

1 Einleitung

Betrachtet man von Europa aus die nahezu flächendeckende Verbreitung von Schreibzentren¹ an US-amerikanischen Universitäten, stellt sich die Frage, wie sich Schreibzentren dort so gut etablieren konnten. Diese Frage stellt sich vor allem dann, wenn man im Alltag um die Anerkennung und Etablierung des eigenen Schreibzentrums kämpft, das als noch zartes Pflänzchen am Rande der eigenen Institution blüht. Tröstlich kann dann der Blick in die Geschichte amerikanischer Schreibzentren sein: 60 Jahre ist es her, dass die ersten schreibzentrumsartigen Institutionen eröffnet wurden, damals noch als «writing clinics» oder «writing labs». In 60 Jahren könnte es in Europa auch besser aussehen und viel mehr Universitäten und Schulen werden Schreibzentren haben.

Um die hiesige Schreibzentrumsarbeit voran zu treiben, soll dieser Artikel als Plädoyer für die Entwicklung

von Schreibzentrumsforschung in Europa verstanden werden. Zunächst begründen wir unser Plädoyer für eine europäische Schreibzentrumsforschung, stellen dann die Geschichte der Schreibzentrumsarbeit und der Schreibzentrumsforschung vor und überlegen abschliessend, was für künftige europäische Schreibzentrumsforschung wichtig ist.

2 Warum Schreibzentrumsforschung?

Auch wenn wir sehen können, dass sich die landesweite Schreibzentrumskultur in den USA erst nach und nach entwickeln konnte, stellen wir uns dennoch die Fragen: Wie haben unsere Kolleginnen und Kollegen das geschafft? Wie konnte diese Tradition begründet werden?

Eine Antwort auf diese Frage liefert Nancy Grimm (2009). In ihrem Artikel «New Frameworks for Writing Center Work in the 21st Century» zeigt sie, dass die Schreibzentren, an denen sie im Laufe ihrer langen Karriere gearbeitet hat, sehr unterschiedliche Institutionen waren. Sie erläutert, welche drei unterschiedlichen Grundverständnisse den drei Schreibzentren

¹ Der Begriff «Schreibzentrum» meint in diesem Artikel ein institutionelles Angebot an Hochschulen und Schulen, in dem Unterstützung für Aktivitäten angeboten wird, die mit Schreiben in Verbindung stehen. Laut Grimm (1996) gibt es Schreibzentren an 90% aller US-amerikanischen Hochschulen.

zugrunde lagen, in denen sie gearbeitet hat («Unspoken assumptions that guide the practice - assumptions about students, about language, about literacy, about learning», 12). Alle drei Schreibzentren, die Grimm vorstellt, arbeiten wie es an den meisten amerikanischen Schreibzentren üblich ist, mit sogenannten Peer Tutoren, d.h. ausgebildeten studentischen Schreibberatern. Das erste der Schreibzentren, in denen Grimm arbeitete, ging von der Annahme aus, dass die akademische Schriftsprache der weissen Mittelschichtamerikaner der Standard der Universität sei. Wer dieser Sprache nicht mächtig war, musste diese Bildungslücke schliessen. Dies sollte durch *Patterndrill* im Sprachlabor geschehen, wobei die Tutoren erst im Anschluss an die erfolgten Übungen mit den Tutees sprachen. Diese Vorgehensweise hat laut Grimm nichts verändert: weder die Sprache der Tutees, noch die Ansichten der Tutoren oder gar die der Institution Universität.

Grimms zweites Schreibzentrum ging von der Idee aus, dass es Studierende an der Universität gibt, die Hilfe beim Schreiben brauchen und dass man ihnen im Schreibzentrum hilft, sofern sie sich helfen lassen wollen. Diese Hilfe galt aber nur für *Higher Order Concerns*, d.h. Belange, die den Aufbau und die generelle Textverständlichkeit betreffen. Es wurde nicht als Aufgabe des Schreibzentrums angesehen, sich mit *Lower Order Concerns* zu befassen, also mit Rechtschreib- oder Grammatikfehlern, denn man wollte sich abgrenzen von Lektoratsservicen und auch von jenen *Writing Clinics* der ersten Generation, die vor allem die sprachliche Ebene von Texten im Blick gehabt hatten.

Im dritten Schreibzentrum werden die Tutoren als Menschen betrachtet, die denen, die ins Schreibzentrum kommen, an Erfahrung voraus sind und deren Aufgabe es ist, den Tutees bewusst zu machen, über welche unausgesprochenen Erwartungen und Machtverhältnisse an der Uni sie stolpern könnten: «Writing coaches are the experienced travelers who can make explicit the often unspoken conventions, values, styles, and assumptions of competing discourses» (ebd., 14). Literarität bedeutet in diesem Kontext ein Bewusstsein für Machtverhältnisse, Identitäten und Ideologien in unterschiedlichen Diskursen. In diesem Schreibzentrum wird nicht mehr davon ausgegangen, dass es *die* Englische Schriftsprache gibt, vielmehr gilt Mehrsprachigkeit und «bidialectalism» (ebd., 15) als Norm. Grimm verweist darauf, dass diese aktuelle Version ihres Schreibzentrums sich deshalb entwickeln konnte, weil sie sich ihre Vorannahmen immer wieder bewusst gemacht und sie

in Frage gestellt hat: «Significant change in any workplace occurs when unconscious conceptual models are brought to the surface and replaced with conscious ones» (ebd., 16).

Es war diese Entwicklung, die es dem jetzigen Schreibzentrum ermöglicht hat, eine grössere Fördersumme zu akquirieren und damit den Bestand zu sichern. Die Geldgeber, so Grimm, konnten klar erkennen, dass das Schreibzentrum seine Besucher auf ihr zukünftiges Leben gut vorbereitet.

Die von Grimm beschriebenen Entwicklungen konnten nur stattfinden, weil in den USA lebhaft Diskurse dazu beitragen, «unbewusste Konzepte» immer wieder in Frage zu stellen. «Composition Studies» haben sich als eigenständige akademische Disziplin etabliert (vgl. Brereton 1995; Johanek 2000) und bieten mit zahlreichen Konferenzen, Fachzeitschriften, Studiengängen und Promotionsprogrammen einen Kontext für Diskussionen und Forschung rund um das Thema Schreibdidaktik. Innerhalb dieser Disziplin sind die Diskurse um Schreibzentrumsarbeit und die Schreibzentrumsforschung beheimatet, wiederum mit eigenen Konferenzen und Fachzeitschriften. Viele der in Europa bestehenden und entstehenden Schreibzentren orientieren sich an den Ideen der amerikanischen Schreibzentrumsarbeit. Allerdings werden die entsprechenden Diskurse in Europa nicht sehr umfangreich rezipiert. Das liegt zum einen an der Sprachbarriere und zum anderen an den unterschiedlichen Entwicklungsständen in Bezug auf die Verbreitung von Schreibzentren sowie an den unterschiedlichen Universitätssystemen dies- und jenseits des Atlantiks, die es fraglich erscheinen lassen, ob diese Diskurse für die Arbeit in den europäischen Schreibzentren überhaupt relevant sind.

Wir denken, dass es zur weiteren Entwicklung von Schreibzentren in Europa daher unbedingt nötig ist, dass sich auch diesseits des Atlantiks eine Schreibzentrumsforschung etabliert. Forschung kann es uns ermöglichen, systematisch unsere unbewussten Konzepte in Frage zu stellen und zu überprüfen. So *nehmen wir an*, dass unsere Schreibzentren dieses oder jenes bewirken – wissen, ob das wirklich so *ist*, können wir nur, wenn wir forschen. Forschung wird es uns ermöglichen, fundierte Aussagen über den Nutzen unserer Arbeit zu machen und damit Institutionen und Geldgeber zu überzeugen.

Eine «Heimatdisziplin» für Schreibzentren, wie Composition Studies, gibt es u.W. im europäischen Raum nicht. Diejenigen, die sich wissenschaftlich mit Schreib-

didaktik befassen, verorten sich in unterschiedlichen Disziplinen wie Erziehungswissenschaften, Linguistik, (Fremd-)Sprachdidaktik, Psychologie, Kulturwissenschaften, und weiteren Fächern. Diese Interdisziplinarität kann zwar sehr fruchtbar sein für die Weiterentwicklung der Schreibdidaktik. Sie macht es aber den Einzelnen schwer, sich zu verorten. Schreibzentren sind innerhalb der Universitäten manchmal Fachbereichen zugeordnet und manchmal als aussenstehende Verwaltungseinheiten definiert. Beides kann zu Aussenseiterpositionen führen und vor allem dazu, ausschliesslich als Service-Einrichtung wahrgenommen zu werden, oft insbesondere für «schwache» Studierende. Würden wir Schreibzentrumsforschung als eigene Forschungsrichtung sehen, könnten wir denjenigen, die in Schreibzentren arbeiten, eine wissenschaftliche Verortung ermöglichen. Und wir könnten innerhalb unserer Universitäten anders wahrgenommen werden. Denn: «At university nothing speaks louder than research» (Grimm 2003, 41): Unsere Hochschulen werden wir von unserer Arbeit überzeugen, wenn wir auch als forschende Einrichtungen in Erscheinung treten.

Um es noch einmal zusammenzufassen: Wir halten Schreibzentrumsforschung als eigene Disziplin für wichtig, weil Forschung es uns ermöglicht, unbewusste Annahmen in Frage zu stellen und unsere Arbeit weiter zu entwickeln. Zudem kann der Begriff Schreibzentrumsforschung (*Writing Center Research*) als ein Oberbegriff fungieren, der den aus unterschiedlichsten Disziplinen stammenden Menschen, die in Schreibzentren arbeiten, eine Verortung ermöglicht, ohne die Interdisziplinarität einzuschränken. Und schliesslich kann Schreibzentrumsforschung Schreibzentren helfen, sich an ihren Hochschulen zu etablieren und auch als wissenschaftliche Einrichtungen wahrgenommen zu werden. Im Folgenden werden wir uns erneut den USA zuwenden, um zu zeigen, wie sich Schreibzentrumsforschung dort entwickelt hat.

3 Schreibzentrumsforschung im Überblick

Die Schreibzentrumsforschung befasst sich schwerpunktmässig damit, was innerhalb von Schreibzentren passiert: Sie untersucht schreibdidaktische Interventionen wie Beratungen und Unterricht, um Wissen über Lern- und Schreibprozesse sowie Wirkungsweisen von Interventionen zu generieren. Wir skizzieren zunächst die Entwicklungsgeschichte von Schreibzentren, um daran anschliessend auf die Entwicklung der Schreibzentrumsforschung einzugehen.

3.1 Rückblick: zur Entwicklung von Schreibzentren

Schreibzentren haben ihren Ursprung in der US-amerikanischen hochschulischen Schreibdidaktik und deren Theorie, dass das Schreiben als zentrales Medium in Bildung und Wissenschaft eine Schlüsselfunktion hat. Da es in den USA in der Regel obligatorische Schreibkurse für Studierende gibt, besteht die Aufgabe von Schreibzentren weniger im Unterrichten von Schreiben, als vielmehr in Einzelberatungen zu Schreibprozessen (vgl. Girgensohn 2007, 33ff). Deshalb gab es bereits seit den 1930er Jahren sogenannte «Writing Labs» oder «Writing Clinics», die schwächeren Studierenden beim Schreiben helfen sollten, wenn sie von der High School nicht das an der Universität erforderliche Niveau mitbrachten. Als Standard der Schriftsprache galt das amerikanische Englisch der weissen Mittelschichtamerikaner. Oft gingen die Studierenden aber nur widerwillig zu diesen Institutionen bzw. nur, wenn sie von den Lehrenden dort hingeschickt wurden. Kenneth Bruffee, der in den 1970er Jahren am Brooklyn College in New York arbeitete, entwickelte deshalb die Idee, Studierende («peers») als Beratungspersonen für Schreibprozesse einzusetzen, um das Angebot niedrigschwelliger zu halten (Bruffee 1978). Studierende berieten also ihre Kommilitonen. Für diesen Ansatz prägte Bruffee den Begriff Peer Tutoring.

Es stellte sich heraus, dass Studierende das Angebot ihrer Peers nicht nur viel besser annahm, sondern dass auch Lernprozesse in Gang gesetzt wurden, die über das Erlernen akademischen Schreibens weit hinaus gingen. Die Studierenden begannen, miteinander über ihre Studieninhalte zu sprechen und über ihre Erfahrungen mit der Hochschule allgemein. Da Bruffee feststellte, dass hier Wissen sozial konstruiert wurde, orientierte sich das Peer Tutoring in seiner Weiterentwicklung an der Theorie des Sozialkonstruktivismus. So sollen die Schreibenden dabei unterstützt werden, Wissen selbst im Gespräch zu konstruieren. Statt ihnen zu sagen, ob ein Text «richtig» oder «falsch» ist, werden die Schreibenden durch Gesprächstechniken wie Fragen und Spiegeln dazu gebracht, eigenständig Probleme zu erkennen und individuelle Lösungsansätze im Gespräch zu entwickeln («Minimalist Peer Tutoring» bzw. «non-directive Peer Tutoring», vgl. Brooks 1991). Bei dieser nicht-direktiven Beratung stehen sogenannte «Higher Order Concerns» im Mittelpunkt der Gespräche, d.h. Merkmale, die das Lesen und Verstehen der Texte deutlich erschweren (Reigstad, McAndrew 1984). In der Regel sind das der Aufbau des Textes und struk-

turelle Schwächen in einzelnen Abschnitten. Die Konzentration auf solche Belange unterscheidet sich deutlich von dem Ansatz der «Writing Clinics», in denen vor allem versucht wurde, Grammatik und Rechtschreibung zu «drillen». Das Ziel von Peer Tutoring ist dagegen eine langfristige Entwicklung von Schreibkompetenz. Steven North bringt diese Idee folgendermassen auf den Punkt: «Our goal is to produce better writer, not better writing» (North 1995, 76).

Diese Veränderung von Writing clinics hin zu Schreibzentren ging Hand in Hand mit dem Paradigmenwechsel in der Disziplin der Schreibforschung. Auch dort fand in den 1970er und 1980er Jahren ein Umdenken statt. Während man früher versucht hatte, auf der Basis von Texten Rückschlüsse auf Schreibprozesse zu ziehen und in der Konsequenz Schreibende unterrichtete, indem man ihnen erklärte, wie ein guter Text aussehen muss, stellte man nun fest, dass Schreibprozesse sehr individuell verlaufen. Sie sind so vielen Einflüssen unterworfen, dass das Wissen um Textmerkmale allein den Schreibenden nicht viel weiter hilft. Dieser erweiterte Blick auf Schreibprozesse zeigt sich zum Beispiel im Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) bzw. im revidierten Modell von Hayes (1996), das veranschaulicht, welche Faktoren Schreibende beeinflussen. Im schreibenden Individuum verankert spielen Langzeitgedächtnis, Arbeitsgedächtnis, Motivation, Affekte u.v.m. hinein. Einflüsse von Aussen, die sogenannte Aufgabenumgebung, beinhalten zum Beispiel Aufgabenstellung, Adressaten, aber auch soziale Erfahrungen, früher gelesene Texte oder Kulturzugehörigkeiten. Hinzu kommen individuelle Veranlagungen: Ähnlich wie es verschiedene Lernertypen gibt, so gibt es auch verschiedene Schreibertypen (vgl. Ortner 2000). Während einige Schreibende z. B. bevorzugt zunächst Texte planen und bereits vor dem Schreiben Formulierungen abwägen, gibt es andere, die sofort zu schreiben beginnen und das Schreiben als Denkmedium nutzen, die endgültige Textversion dann z. B. über Revisionen oder das Schreiben verschiedener Versionen herstellen.

Für die Schreibdidaktik bedeutet dies, dass ein standardisierter Schreibunterricht wenig erfolgsversprechend ist. Janet Emig bezeichnet daher in einem viel zitierten Text die Vorstellung, Studierende lernten schreiben, weil sie unterrichtet würden, als «Magical Thinking» der Lehrenden (Emig 2004). Schreiblehrende müssten ihre Rolle anders definieren, so Emig, und sich als «Writing Facilitator», also als eine Art Wegberei-

ter begreifen. Statt vorzugeben, wie Schreibprozesse abzulaufen haben, müssten Lehrende den Schreibenden Angebote machen, die es ihnen ermöglichen, individuelle Lernwege und eigene Strategien zu entwickeln. Die individuellen Schreibenden rückten so stark in den Fokus, dass unter der Bezeichnung «expressionist rhetoric» eine neue Form der Schreibdidaktik entstand (vgl. Bräuer 1996, 108ff). Dabei wurde davon ausgegangen, dass individuelle Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten den Ausgangspunkt für Schreibprozesse bilden müssen. Studierende sollten also zunächst eigene Ideen und Erkenntnisse schreibend entdecken und formulieren, bevor sie sich den strengen Vorgaben akademischer Genres widmen. Schreibende müssten zunächst durch ein Schreiben für sich selbst klären, was sie eigentlich denken, bevor sie in der Lage seien, dies adressatengerecht für andere auszudrücken (Elbow 1973, 1998). Auf diese Weise könnten, so die Überlegungen, für die Studierenden auch die individuellen Bezüge zu einer akademischen Schreibaufgabe deutlich werden und die akademischen Texte entsprechend kraftvoller werden. Dieser Diskurs wird unter dem Oberbegriff «Voice discourse» bis heute fortgeführt (Girgensohn 2008).

Diese Erkenntnisse ergänzten die Ideen des Peer Tutoring hervorragend und führten dazu, dass der Fokus der Beratung noch stärker auf die individuellen Tutees und ihre Bedürfnisse gelenkt wurde.

In jüngerer Zeit zeichnet sich eine weitere Tendenz ab: Im Einklang mit der von der New London Group (The New London Group 1996) entwickelten Theorie der *Multi Literacies* stellt sich die Frage, inwiefern eine Fokussierung auf die klassische Schriftsprache im akademischen Bereich noch zeitgemäss ist. Mit fortschreitender Digitalisierung rücken andere Text- und Präsentationsformen ins Blickfeld. Hinzu kommt die Globalisierung, die dazu führt, dass das Standard-Englisch, das bisher als Norm die Schreibzentrumsarbeit bestimmte, in vielen Kontexten zugunsten verschiedener Varianten des Englischen als Lingua Franca in den Hintergrund rückt. Grimm (2009) schlussfolgert deshalb für die Schreibzentrumsarbeit des 21. Jahrhunderts, dass sie neue Medien einbeziehen muss und Diversität zu berücksichtigen hat. Darüber hinaus versteht sie *Literacy* nicht nur als Schreib- und Lesekompetenz, sondern auch als Kompetenz, mit den vielfältigen Anforderungen, die die Globalisierung an Menschen heute stellt, kritisch umzugehen. Peer Tutoring solle Studierende dazu befähigen, in der globalisierten und digitalisier-

ten Welt von heute Ideen verbreiten und nachhaltige Veränderungen in Gang bringen zu können. Grimm schlägt daher vor, die Nicht-Direktivität beim Tutoring zurückzustellen zugunsten einer stärkeren Ausrichtung darauf, den Studierenden zu zeigen, welche vielfältigen Möglichkeiten sie haben und nach welchen Kriterien sie kritisch zwischen ihnen wählen können. Es wird sich zeigen, inwiefern solche Überlegungen tatsächlich zu grundlegenden Änderungen in der alltäglichen Schreibzentrumsarbeit führen.

3.2 Schreibzentrumsforschung in den USA

Schreibzentrumsforschung als eigenes Forschungsgebiet ist im angloamerikanischen Raum mittlerweile gut etabliert. Davon zeugen zahlreiche Einzelpublikationen und rege Diskurse nicht nur in Zeitschriften wie dem *Writing Center Journal* oder dem *Writing Lab Newsletter*, sondern auch in vielzitierten Zeitschriften wie *College Composition and Communication*. Gillespie et al. (Gillespie et al. 2009: xvi) schlagen vor, zur besseren Bestimmung der Gegenstände von Schreibzentrumsforschung den Begriff genauer zu bestimmen. In Anlehnung an Empfehlungen der *Educational Research Association (AERA)* könnte unterschieden werden zwischen «*Conceptual Inquiry*» und «*Empirical Research*», auch wenn dies, darauf weisen Gillespie et al. ausdrücklich hin, die Gefahr birgt, dass Gegensätze aufgemacht werden zwischen Forschungsbewegungen, die eigentlich hybrid sind.

Conceptual Inquiry umfasst theoretische Auseinandersetzungen, d.h. Forschung, für die keine empirischen Daten erhoben werden. Die theoretische Forschung im Bereich der Schreibzentrumsarbeit versucht, die Praxis zu theoretisieren und zu erklären (Carino 1995). Erklärungsansätze sind zum Beispiel der Sozialkonstruktivismus (Bruffee 1984; Ede 1989; Murphy 1991); expressive Rhetorik (Elbow 1973; vgl. Bräuer 1996) oder kognitive Ansätze (Bartholomae 1995; vgl. Bräuer 1996). Dabei kann es laut Olson (1995, 54) nicht das Ziel sein, allgemeingültige Theorien zu entwickeln, da Schreibzentrumsarbeit dafür zu komplex ist. Vielmehr sei es das Ziel, der Selbstwahrnehmung der Akteure in Schreibzentren immer wieder Widerstände entgegenzusetzen und sie so voran zu bringen. Darüber hinaus ist das Ziel theoretischer Schreibzentrumsforschung nach Gillespie et al. aber auch, interdisziplinäre Impulse zu generieren, zum Beispiel für die Erziehungswissenschaften (Gillespie et al., xxiv).

Zur empirischen Forschung zählen Studien, für die in Schreibzentren Daten erhoben werden. Ähnlich wie in *Composition Studies* bzw. der Schreibforschung waren diese Studien in den 1960er bis 1980er Jahren meist quantitativ ausgerichtet, in dem Bemühen, das eigene Forschungsfeld als «echte Wissenschaft» zu etablieren. So wurde beispielsweise versucht, Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Schreibzentrumsarbeit zu ziehen, indem Texte Studierender, die Schreibzentrumsangebote genutzt hatten, mit Texten anderer Studierender verglichen wurden (vgl. z. B. Naugle 1980; Sandlon 1980; Sutton, Arnold 1974; Roberts 1988; Waldo 1987; Wills 1984). Jones (2001) verweist jedoch in seiner Metastudie darauf, dass nur wenige signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. Ab Mitte der 1980er Jahre begannen daher Überlegungen aufzukommen, ob ein quantitatives Forschungsparadigma einer Schreibzentrumsforschung überhaupt gerecht werden könnte. Denn im Zentrum der Schreibzentrumsarbeit stehen nicht nur möglicherweise messbare Ergebnisse wie verbesserte Texte, sondern insbesondere auch die langfristige Entwicklung von Schreibkompetenz, Lernkompetenzen sowie die akademische Sozialisation insgesamt. Eine andere Forschungshaltung schien angebracht zu sein (North 1984; vgl. auch Irmischer 1994; Law, Murphy 1997; Hayes 2000; Lerner 2001). Laut Gillespie et al. (2009, xix) gab es zunächst ein Unbehagen gegenüber der Praxisforschung, die möglicherweise nicht wissenschaftlich valide genug seien. Erfahrungswissen («lore») werde zwar innerhalb der Practice Community hoch geschätzt, liesse aber die Autoren entsprechender Artikel im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen als «bad Scholars or inadequate Researchers» (North 1987, 54-55) dastehen. Die Praxisforschung sollte daher stärker methodologisch abgesichert werden. Die Schreibzentrumsforschung begann, sich an Rekonstruktiver Sozialforschung und ethnografischer Forschung zu orientieren (Werder, Buck 1995; Lerner 2002; DeShaw, Mullin, DeCiccio 2000; Pemberton, Kinkead 2003). Die Ziele dieser Forschungsarbeiten sind laut Gillespie et al. (2009, xxi) weniger, pragmatische Empfehlungen für die Schreibzentrumsarbeit zu entwickeln, als vielmehr, Schreibzentrumsarbeit kritisch zu reflektieren. Exemplarisch für eine solche kritische Reflexion sei z. B. Anne DiPardos Fallstudie *Whispers of Coming and Going*, mit der sie herausarbeitet, dass der Status Quo der Schreibzentrumspädagogik unzureichend ist für die Studentin Fannie, die einen nicht-akademischen Hintergrund hat und fortwährend ver-

schiedene Identitäten ausbalancieren muss (DiPardo 1995).

Darüber hinaus konstatieren Gillespie et al.: «Hybrid forms of scholarly writing have emerged» (2009, xxv). Demnach lösen sich nicht mehr nur die Grenzen zwischen theoretischer und empirischer Forschung sowie zwischen den Disziplinen auf, sondern es werden auch autobiografische Texte, literarische Texte, feministische Texte, Ratgeberliteratur und vieles mehr sowohl in die Datenauswertung als auch in die Forschungsberichte eingebunden (z. B. Welch 1999; Grimm 1999).

Schreibzentrumsforschung in den USA ist demnach heute durch methodischen Pluralismus, eine kritische, selbst-reflexive Haltung und grosse Freiheit in der Ergebnisdarstellung gekennzeichnet.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Schreibzentrumsforschung, die sich in den USA entwickelt und etabliert hat, die praktische Arbeit stark vorangetrieben hat. Die Etablierung der Disziplin hat dazu beigetragen, dass Schreibzentren als Institutionen an Hochschulen auch als wissenschaftliche Einrichtungen wahrgenommen werden, was ihren Status, zumindest an einigen Universitäten, sehr verbessern konnte. Zudem trägt die Schreibzentrumsforschung viel dazu bei, dass die Praktiker in den einzelnen Schreibzentren die eigene Arbeit immer wieder reflektieren.

3.3 Schreibzentrumsforschung in Europa

Im europäischen Raum gibt es bisher kaum explizite Schreibzentrumsforschung. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass es noch sehr wenige Schreibzentren gibt und Forschung zur Schreibdidaktik generell bisher noch vergleichsweise wenig stattfindet.

Einzelne Beiträge befassen sich explizit mit der Frage, inwiefern die US-amerikanischen Konzepte sich auf europäische Universitäten übertragen lassen (Santa 2009; Harbord 2003) oder erläutern grundsätzlich die Idee und Problematik von Schreibberatung für ein deutschsprachiges oder europäisches Publikum (Honegger 2008; Ruhmann 2002; Ruhmann 1995). Auch im 2003 erschienenen Sammelband *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (Björk et al. 2003) finden sich einzelne Beiträge zu Schreibzentren in Europa (Frank, Haacke, Tente 2003; Rienecker, Stray Jörgensen 2003; Bräuer 2003). Die genannten Beiträge fassen allerdings in der Regel nicht auf empirischer Forschung. Eine Ausnahme ist der Artikel von O'Neill, Harrington, Bakhshi (2009), der die Wichtigkeit der fundierten Ausbildung studentischer Schreibberater auf der Basis einer

Analyse von Beratungsprotokollen in einem Londoner Schreibzentrum herausgearbeitet hat. Einen empirischen Beitrag zur Schreibzentrumsarbeit im weiteren Sinne leistet auch eine Studie von Girgensohn (2007) zu autonomer Schreibgruppenarbeit an der Hochschule, die die Wichtigkeit des «sozialen Faktors» und damit der Peer-Arbeit beim Schreiben Lernen bestätigt. Einen Versuch, Schreibzentrumsarbeit in Europa zu erfassen und zu systematisieren, stellt eine fragebogenbasierte Studie der European Writing Centers Association (EWCA) dar. Mit der Erhebung sollte erfasst werden, welche inhaltlichen Schwerpunkte die europäischen Schreibzentren setzen, wie sie institutionell verankert sind und welche Bedürfnisse es für deren Weiterentwicklung gibt. Die Ergebnisse sind noch lückenhaft, aber zumindest ein Anfang². Mehr Erhebungen dieser Art wären wünschenswert. Weitere Forschungsarbeiten im Bereich der europäischen Schreibzentrumsarbeit sind unseres Wissens bisher nicht veröffentlicht.

4 Praktische Vorschläge zur Schreibzentrumsforschung

Es stellt sich die Frage, wie Forschung stattfinden können soll, wenn schon das Kerngeschäft eines Schreibzentrums, nämlich die Förderung von Studierenden durch schreibdidaktische Interventionen, unter prekären Arbeitsbedingungen stattfindet, die wenig bis gar keine Zeitfenster für Forschung übrig lassen?

Ein Weg ist, Studierende darin zu unterstützen, ihre Abschlussarbeiten für Schreibzentrumsforschung zu nutzen. Auf diese Weise lassen sich kleine, aber wichtige Forschungsvorhaben durchführen und gleichzeitig findet Schreibförderung statt. Insbesondere Qualitative Forschungsmethoden bieten sich dafür an. Sie können es ermöglichen, auch studentische Tutoren in die Forschungsarbeit einzubeziehen, indem sie kleinere Studien eigenständig durchführen oder Abschlussarbeiten der Schreibzentrumsforschung widmen. Dies ist einerseits wichtig, weil diese Variante die Studierenden teilhaben lässt an einer forschenden Lehre. Schreibzentren werden so zu einem Ort, an dem das Humboldtsche Bildungsideal verwirklicht wird wie sonst kaum irgendwo an der Universität. Andererseits hat dieses Vorgehen auch ganz pragmatische Vorteile: Die prekäre finanzielle Situation vieler Schreibzentren lässt kaum Raum für zusätzliche Forschungsaufgaben, so dass studentische Forschung eine hervorragende Mög-

² Vgl.: <http://ewca.sabanciuniv.edu/eng/bulletin/documents/EWCAQuestionnaire2010RESULTSMSWord.pdf>

lichkeit darstellt, Schreibzentrumsforschung voranzutreiben. Die Chancen und Risiken sowie die vielen praktischen Fragen, die sich hieraus ergeben, wären allerdings einen eigenen Artikel wert. Verschiedenste studentische Beiträge leisten jedenfalls eindrucksvolle Beiträge. Sie untersuchen z. B. die Wirkungen der studentischen Schreibberatung im Hinblick auf die Bedürfnisse ausländischer Studierender sowohl theoretisch (Grieshammer 2008) als auch empirisch (Voigt 2009), arbeiten langfristige Wirkungen der Schreibberaterausbildung heraus (Kowal 2009), werten Literatur und eine Umfrage zu Problemen von Schreibzentren aus (Poloubotko 2010), vollziehen die Geschichte von Schreibzentren in den USA nach (Liebetanz 2007) oder überprüfen die Umsetzung theoretischer Ansprüche in der Beratungspraxis (Pydde 2011; Schwanitz 2010; Witt 2011).

Damit solche Arbeiten allerdings wirklich einen eigenen Beitrag zur Schreibzentrumsforschung leisten können, ist es wichtig, dass die Arbeiten oder Ergebnisse der Arbeiten anschliessend auch publiziert werden. Dazu gibt es im digitalen Zeitalter zahlreiche Möglichkeiten. Geeignete Publikationsmöglichkeiten bieten beispielsweise Zeitschrift Schreiben (siehe Peters u. Girgensohn 2012) oder das Journal der Schreibberatung (JoSch, vgl. z. B. Tschirpke 2011 über Parallelen zwischen Schreibberatung und Mediation).

Eine weitere Möglichkeit ergibt sich durch digitale Publikationen auf qualitätsgesicherten Open Access Servern. Diese bieten die Möglichkeit, digitale Publikationen dauerhaft zu archivieren und zugänglich zu erhalten. Sie sind in Verbundkatalogen und im Katalog der deutschen Nationalbibliothek auffindbar durch eine standardisierte Verschlagwortung³. Eine erste Reihe zur Schreibzentrumsforschung wurde auf diese Weise vom Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Zusammenarbeit mit der Universitätsbibliothek realisiert⁴.

Vermutlich werden in verschiedensten europäischen Ländern auch Arbeiten in den jeweiligen Landessprachen entstehen. Hierfür würde es sich nach amerikanischem Vorbild⁵ anbieten, eine europäische Datenbank mit englischsprachigen Abstracts von Qualifizierungsarbeiten zur Schreibzentrumsforschung anzulegen, um eine bessere Vernetzung und ein aufeinander aufbauen

³ Vgl. <http://www.d-nb.de/>

⁴ Vgl. http://opus.kobv.de/euv/schriftenreihen_ebene2.php?sr_id=2&la=de

⁵ Vgl. <http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pqdt.shtml>

von Forschungsergebnissen zu ermöglichen. Ein pragmatischer erster Schritt bei Online-Veröffentlichungen und Online-Katalogisierungen kann darin bestehen, als Suchmaschinenbegriff «Schreibzentrumsforschung» bzw. «Writing Center Research» zu nutzen.

Nicht alle Schreibzentren werden die Möglichkeit haben, als forschende Einrichtungen aufzutreten. In Deutschland dürfen zum Beispiel Einrichtungen, die aus Studiengebühren finanziert werden, ausdrücklich *nicht* forschen. In solchen Fällen könnten Schreibzentren sich dennoch als Forschungsfelder begreifen. Sie könnten mit Instituten innerhalb der eigenen Hochschule kooperieren, sei es durch Abschlussarbeiten, sei es als Feld für Methodenseminare oder auch durch Forschungsanträge. So berichtet zum Beispiel Jeffrey Jablonski (2006, 61ff) von einer Schreibzentrumsleiterin, die gemeinsam mit einem Professor Aufgaben entwickelte, mit denen die Studierenden Schreiben als Lerninstrument im Seminar nutzten. Sowohl der Antrag auf Förderung dieses Projekts als auch die anschliessende Publikation entstanden in Kooperation zwischen der Professur und dem Schreibzentrum.

Auch Schreibzentrums- und länderübergreifende Kolloquien könnten dazu beitragen, Ressourcen zu bündeln und Synergieeffekte zu erzeugen. Nur so kann es gelingen, Impulse auch über die eigene Hochschule hinaus zu nutzen und Diskurse und Methoden zu etablieren, die von Forschungsarbeit zu Forschungsarbeit fortgeführt und weiterentwickelt werden. Abschlussarbeiten, insbesondere von ehemaligen Peer Tutoren, sollten dabei eine wichtige Rolle spielen, damit die «gelebten Erfahrungen» (Fallon 2010) studentischer Schreibberater in den Praxis-Theorie-Transfer einfließen.

In Anbetracht der Versuche, im Rahmen des Bologna-Prozesses den europäischen Hochschulraum zu vereinheitlichen und eine stärker Studierenden-zentrierte Lehre zu fördern, bieten sich Schreibzentren auch als intereuropäisches Forschungsfeld an. Länderübergreifende Zusammenschlüsse zur Beantragung von EU-Forschungsförderung sind eigentlich naheliegend. Bisher scheitern sie allerdings daran, dass Verbände wie die European Writing Centers Association (EWCA) und die European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW) nicht in rechtsgültiger Form organisiert sind und somit auch keine Anträge stellen können. Cindy Johaneck (2000) weist zu Recht darauf hin, wie wichtig es auch für Forschung im Bereich Schreibdidaktik ist, per se weder qualitative noch quantitative Forschungsmethoden zu bevorzugen, sondern die me-

thodischen Zugänge den Forschungsfragen anzupassen. Doch nicht nur die Forschungsfragen sind wichtig, sondern auch Finanzierungsmöglichkeiten. In der Bildungsforschung scheinen im Moment vor allem quantitative Kompetenzmessungsforschungen förderfähig zu sein, wie etwa die Ausschreibungen des BMBF zeigen⁶. Um hier als Bildungseinrichtungen wahrgenommen zu werden, scheint es sinnvoll zu sein, als Schreibzentren auch quantitative Forschungsergebnisse anzustreben. Dies könnte beispielsweise durch eine Vernetzung dezentral erhobener Nutzerstatistiken geschehen. Allerdings müsste zunächst ein Bewusstsein dafür etabliert werden, dass Schreibzentren auch Forschungsfelder sind. Dieser Beitrag soll als Aufforderung dienen, einen Schritt in diese Richtung zu tun.

Für weitere forschungstheoretische Rahmungen sehen wir auch in den Ansätzen der «Scholarship of Teaching and Learning» (SoTL)-Bewegung viele Berührungspunkte, da diese Forschungsrichtung explizit Bildungsprozesse aus einer handlungsorientierten Perspektive betrachtet. Sie bezieht dafür die unterschiedlichen disziplinären Forschungsmethoden der forschenden Lehrenden mit ein und wird so der interdisziplinären Situation vieler Schreibzentren gerecht (vgl. z. B. Hutchings, Huber, Ciccione 2011).

Abschliessend möchten wir noch einmal daran erinnern, wie unterschiedlich die Disziplinen sind, aus denen die Akteure der europäischen Schreibzentren kommen oder denen ihre Schreibzentren zugeordnet sind. Daher plädieren wir für die europäische Schreibzentrumsforschung explizit für Methodenpluralismus in der empirischen Forschung und für Offenheit in Bezug auf die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten. Offenheit ist auch geboten bei der Entwicklung von Fragestellungen im Kontext von Schreibzentren. So können neben der Erforschung von Schreibprozessen, Schreibkompetenzentwicklung oder schreibdidaktischen Konzepten auch andere Aspekte von Schreibzentrumsarbeit interessant sein. Beispielsweise haben Hughes et al. (2010) gezeigt, dass die Tätigkeit als Peer Tutor in einem Schreibzentrum berufsrelevante Fertigkeiten ausbildet, von denen Absolventen noch dreissig Jahre später profitieren. Entsprechend wäre es denkbar, Schreibzentrumsarbeit aus der Perspektive von Führungskräfteentwicklung zu analysieren. Hilfreich könnten auch Untersuchungen aus Sicht der Institutionenforschung sein («Was begünstigt die erfolgreiche Implementierung von Schreibzentren?»).

6 Vgl. <http://www.bmbf.de/de/6880.php>

Kurzum: Schreibzentrumsforschung kann sich in viele Richtungen entwickeln – sofern sie sich etabliert.

Literatur

- Bartholomae, David (1995). «Writing with Teachers: A Conversation with Peter Elbow.» *College Composition and Communication* 46: 62–107.
- Björk, Lennard et al. (2003). «Teaching Academic Writing in European Higher Education: An Introduction.» *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Hrsg. v. Lennard Björk et al. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. 1–18.
- Bräuer, Gerd (1996). *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Bräuer, Gerd (2003). «Centres for Writing & Reading. Bridging the Gap between University and School Education.» *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Hrsg. v. Lennard Björk et al. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. 135–150.
- Brereton, John C. (1995). *The origins of composition studies in the American college, a documentary history 1875–1925*. Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press.
- Brooks, Jeff (1991). «Minimalist Peer Tutoring: Making the Student Do All the Work.» *Writing Lab Newsletter* 6: 1–4.
- Bruffee, Kenneth A. (1978). «The Brooklyn Plan. Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring.» *Liberal Education* 4: 447–468.
- Bruffee, Kenneth A. (1984). «Peer Tutoring and the «conservation of mankind».» *Writing Centers: Theory and Administration*. Hrsg. v. Gary A. Olson. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English. 3–15.
- Carino, Peter (1995). «Theorizing the writing center: An uneasy task.» *Dialogue: A Journal for Writing Specialists* 1: S. 23–37.
- DeShaw, Dana; Mullin, Joan; DeCiccio, Albert C. (2000). «Twenty Years of Writing Center Journal Scholarship: An Annotated Bibliography.» *The Writing Center Journal* 2: 39–72.
- DiPardo, Anne (1995 [1984]). ««Whispers of Coming and Going»: Lessons From Fannie.» *Landmark Essays on Writing Centers*. Hrsg. v. Christina Murphy u. Joe Law. Davis, CA: Hermagoras Press. 211–226.
- Ede, Lisa (1989). «Writing as a Social Process: A

- Theoretical Foundation for Writing Centers.» *Writing Center Journal* 2: 3–15.
- Elbow, Peter (1973). *Writing without Teachers*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Emig, Janet (2004). «Non-Magical Thinking: Presenting Writing Developmentally in Schools.» *The Web of Meaning. Essays on Writing, Teaching, Learning, and Thinking*. Hrsg. v. Janet Emig. Portsmouth: Heinemann Educational Books. 132–144.
- Fallon, Brian J. (2010). *The Perceived, Conceived, and lived Experiences of 21st Century Peer Writing Tutors*. Indiana University of Pennsylvania, School of Graduate Studies and Research.
- Flower, Linda; Hayes, John R. (1980). «The dynamics of composing – Making plans and Juggling constraints.» *Cognitive Processes in writing*. Hrsg. v. Lee W. Gregg u. Edwin R. Steinberg. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Tente, Christina (2003). «Contacts- Conflicts- Cooperation.» *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Hrsg. v. Lennard Björk et al. Dodrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. 165–174.
- Gillespie, Paula; Gillam, Alice; Brown, Lady Falls; Stay, Byron (2009). *Writing Center Research. Extending the conversation*. New York: Routledge.
- Girgensohn, Katrin (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben*. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: VS Research.
- Girgensohn, Katrin (2008). «Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzen.» *Stil, Stilbruch, Tabu. Stilerfahrung nach der Rhetorik; eine Bilanz*. Hrsg. v. Matthias Rothe u. Hartmut Schröder. Berlin; Münster: Lit.-Verlag. 195–211.
- Grieshammer, Ella (2008). *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. Magisterarbeit. Berlin: Technische Universität, Fakultät Institut für Sprache und Kommunikation. http://opus.kobv.de/euv/volltexte/2011/53/pdf/Schreiben_im_Zentrum_3_Ella_Grieshammer.pdf
- Grimm, Nancy M. (1996). «Rearticulating the Work of the Writing Center.» *College Composition and Communication* 47: 485–523.
- Grimm, Nancy M. (1999). *Good Intentions. Writing center work for postmodern times*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Grimm, Nancy M. (2009). «New Conceptual Frameworks for Writing Center Work.» *The Writing Center Journal* 2: 11–27.
- Harbord, John (2003). «Minimalist tutoring – an exportable model?» *The Writing Lab Newsletter* 4: 1–5.
- Hayes, John (1996). «A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing.» *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Hrsg. v. Michael C. Levy u. Sarash Rawdell. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1–28.
- Hayes, John R.; Hatch, Jill A.; Silk, Christine M. (2000). «Does holistic assessment predict writing performance?: Estimating the consistency of student performance on holistically scored writing assignments.» *Written Communication* 1: 3–26.
- Honegger, Monique (2008). «Zeigeblockade: Das Zeigen unbeendeter Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium.» *Zeitschrift Schreiben* 28.5.2008: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/honegger_Zeigeblockade.pdf (27.1.2012).
- Hughes, Brad; Gillespie, Paula; Kail, Harvey (2010). «What They Take with Them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumnis Research Project.» *The Writing Center Journal* 30 (2): 12–46.
- Hutchings, Pat; Huber, Mary Taylor; Ciccione, Anthony (2011). «Getting There: An Integrative Vision of the Scholarship of Teaching and Learning.» *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 1: http://academics.georgiasouthern.edu/ijstl/v5n1/featured_essay/PDFs/_HutchingsHuberCiccone.pdf (27.1.2012)
- Irmscher, William F. (1994). «Finding a Comfortable Identity.» *Landmark Essays on Writing Process*. Hrsg. v. Sondra Perl. Davis, CA: Hermagoras Press. 191–198.
- Jablonski, Jeffrey (2006). *Academic Writing Consulting and WAC: Methods And Models for Guiding Cross-Curricular Literacy Work*. New York: Hampton Press.
- Johanek, Cindy (2000). *Composing Research: A Contextualist Paradigm for Rhetoric and Composition*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Kowal, Patrick (2009). *Empirische Untersuchung der Schreibberaterausbildung an der Europa-*

- Universität Viadrina mit Fokus auf das Kernseminar «Schreibberatung und Peertutoring: Wissenschaftliches Schreiben als Prozess». BA-Arbeit. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Law, Joe; Murphy, Christina (1997). «Formative assessment and the paradigms of writing center practice.» *The Clearing House* 2: 106–108.
- Lerner, Neal (2001). «Choosing Beans Wisely.» *The Writing Lab Newsletter* 1: 1–4.
- Lerner, Neil (2002). «Insider as Outsider: Participant Observation as Writing Center Research.» *Writing Center Research. Extending the Conversation*. Hrsg. v. Paula Gillespie, Al Gillam u. Byron Stay. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. 53–71.
- Liebetanz, Franziska (2007). *Förderung der Schlüsselqualifikation Schreiben bei Studierenden: Überblicksdarstellung und Grundprinzipien des Peer Tutorings, unter besonderer Berücksichtigung der Schreibsprechstunde an der Europa-Universität Viadrina*. BA-Arbeit. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, Fakultät Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Murphy, Christa (1991). «The writing center and the social constructionist theory.» *Intersections: Theory-practice in the writing center*. Hrsg. v. Joan Mullin u. Ray Wallace. Urbana, Illinois: NCTE. 25–38.
- Naugle, Helen (1980). «How Georgia Tech's lab prepares students for the Georgia Mandated Proficiency Exam.» *Writing Lab Newsletter* 4: 5–6.
- North, Stephen M. (1987). *The making of knowledge in composition: Portrait of an emerging field*. Upper Monclair, NJ: Boynton/Cook.
- North, Stephen M. (1984). «Writing center research: testing our assumptions.» *Writing Centers: Theory and administration*. Hrsg. v. Gary A. Olson. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 24–35.
- North, Stephen M. (1995). «The Idea of a Writing Center.» *Landmark Essays on Writing Centers*. Hrsg. v. Christina Murphy u. Joe Law. Davis, CA: Hermagoras Press. 71–86.
- Olson, Gary A. (1995). «Theory and rhetoric of assertion.» *Composition Forum* 2: 53–61.
- Ortner, Hanspeter (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- O'Neill, Peter; Harrington, Kathy; Bakhshi, Savita (2009). «Training Peer Tutors in Writing.» *Zeitschrift Schreiben* (21.10.2009): http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/o%27neill_Training_Peer_Tutors.pdf (27.1.2012).
- Pemberton, Michael A.; Kinkead, Joyce A. (2003). *The center will hold: Critical perspectives on writing center scholarship*. Logan, Utah: Utah State Univ. Press.
- Peters, Nora; Girgensohn, Katrin (2012). «Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich – Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum.» *Zeitschrift Schreiben* (30.1.2012): http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/peters_Studentische_Schreibberatung.pdf (30.1.2012).
- Poloubotko, Anja (2010). *Problems of Writing Center Work in Europe and Beyond. An Analysis based on a European Survey in relation to Writing Center Literature*. BA-Arbeit. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Pydde, Mandy (2011). *Beratungsstrategien von Peer Tutoren bei der Beratung von Hausarbeiten. Eine quantitative und qualitative Untersuchung auf der Grundlage von Beratungsprotokollen an der Europa-Universität Viadrina*. Masterarbeit. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, Fakultät Kulturwissenschaften. <http://opus.kobv.de/euv/volltexte/2011/47/pdf/Masterarbeit-Mandy-Pyddde.pdf> (27.1.2012)
- Reigstad, Thomas; McAndrew, Donald (1984). *Training Tutors for Writing Center Conferences*. Urbana, IL: NCTE.
- Rienecker, Lotte; Jörgensen Peter Stray, (2003). «The (Im)possibilities in Teaching University Writing in the Anglo-American Tradition when Dealing with Continental Student Writers.» *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Hrsg. v. Lennard Björk. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. 101–112.
- Roberts, David H. (1988). «A study of writing center effectiveness.» *The Writing Center Journal* 1: S.53–60.
- Ruhmann, Gabriela (1995). «Schreibprobleme – Schreibberatung.» *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Hrsg. v. Jürgen Baurmann u. Rüdiger Weingarten. Opladen: Westdeutscher Verlag. 85–106.
- Ruhmann, Gabriela (2002). «Zur Konzeption des Schreibzentrums an der Ruhr-Universität Bochum.» *Professionalisierung der hochschuldidaktischen Ausbildung – ein Beitrag zur Personalentwicklung an*

- Hochschulen*. Hrsg. v. Johannes Wildt, Birgit Encke u. Karen Blümcke. Münster: Bertelsmann.
- Sandlon, John A. (1980): «The effects of a skills center upon the writing improvement of freshman composition students.» *Writing Lab Newsletter* 3: 1–3.
- Santa, Tracy (2009): «Writing Center Tutor Training: What Is Transferable across Academic Cultures?» *Zeitschrift Schreiben* 22.7.2009: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/santa_Tutor_Training.pdf (27.1.2012).
- Schwanitz, Annika (2010). *Analyse eines Beratungsgesprächs: Die Auswirkungen von Beratungskompetenz und Beziehungsstatus auf das kommunikative Verhalten von Berater und Ratsuchendem*. BA-Arbeit. Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik.
- Sutton, Doris; Arnold, Daniel. (1974): «The effects of two methods of compensatory freshman English.» *Research in the Teaching of English* 8: 241–249.
- The New London Group (1996): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.» *Harvard Educational Review* 1: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm (27.1.2012).
- Voigt, Anja (2009). *Peer Tutoring mit nicht-muttersprachlichen Studierenden am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina: Eine qualitative Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen*. BA-Arbeit. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Waldo, Mark L. (1987): «More Than <First-Aid>: A Report on the Effectiveness of Writing Center Intervention in the Writing Process.» *Issues in College Learning Centers*: 12–22.
- Welch, Nancy (1999): «Playing with reality: Writing centers at the mirror stage.» *College Composition and Communication* 1: 51–69.
- Werder, Carmen; Buck, Roberta R. (1995). «Assessing writing conference talk: An ethnographic method.» *Writing Center Perspectives*. Hrsg. v. Byron L. Stay, Christina Murphy u. Eric H. Hobson. Emmitsburg: NWCA Press. 168–178.
- Wills, L.B. (1984): «Competency exam performance and the writing lab.» *Writing Lab Newsletter* 10: 1–4.
- Witt, Jantje (2011). *Dem Schreiben Raum geben – Eine qualitative Untersuchung zum Einfluss von Angeboten der Peer Schreibberatung auf Regulationsprozesse beim Erstellen einer Abschlussarbeit an der Hochschule*. Diplomarbeit. Universität Bielefeld, Fakultät Erziehungswissenschaften.