



Von der Innovation zur Institution

Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen
am Beispiel der Leitung von Schreibzentren

Katrin Girgensohn

Von der Innovation zur Institution

**Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen
am Beispiel der Leitung von Schreibzentren**



Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Bielefeld 2017

Umschlagfoto:
Variant, depositphotos
Foto Autorin: Stefan Färber

Bestellnummer: 6004629
ISBN (Print): 978-3-7639-5916-7
DOI: 10.3278/6004629w

Printed in Germany

Die vorliegende Habilitationsschrift trägt den Originaltitel „Strategien für die Institutionalisierung von Schreibzentren an Hochschulen. Eine qualitative Analyse der Institutionalisierungsarbeit von Leitungspersonen in Schreibzentren“. Sie wurde als schriftliche Habilitationsleistung zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt Lehr- und Lernforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin vom Fakultätsrat der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät auf der Grundlage des Votums der Habilitationskommission am 15.02.2017 angenommen.

Die Datenerhebung für die Habilitationsschrift wurde durch ein Forschungsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ermöglicht. Förderkennzeichen: GI 861/1-1.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Danksagung

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat diese Studie durch ein Forschungsstipendium ermöglicht (Förderkennzeichen: GI 861/1-1).

Ich möchte mich herzlich bei allen ExpertInnen bedanken, die mich an ihren Schreibzentren willkommen hießen, mich teilnehmen ließen und mir für Interviews zur Verfügung standen. Mein besonderer Dank gilt Bradley Hughes vom Schreibzentrum der University of Wisconsin-Madison, der mir mit seinem Team für mein Forschungsjahr eine „Home Base“ gegeben hat und von dem ich unglaublich viel lernen konnte.

Prof. Dr. Andrä Wolter danke ich sehr für die Betreuung dieser Arbeit und für wertvolles Feedback, das es mir ermöglicht hat, diese Arbeit an das Feld der Hochschulforschung anzuschließen. Auch Herrn Prof. Dr. Wilfried Müller danke ich sehr für die ausführlichen Gespräche zu den Inhalten, Herangehensweisen und Strukturierungsfragen dieser Arbeit.

Mit vielen Menschen habe ich diese Arbeit in unterschiedlichsten Stadien diskutiert und immer produktive Rückmeldungen bekommen. Ich danke Dr. Gerd Bräuer, Prof. Dr. Kirstin Bromberg, Indra Gilde, Prof. Dr. Julia Kosinar, Franziska Liebetanz, Dr. Daniela Liebscher, Lina Mayer, Elisabeth Miller, Doris Pany, Juliane Patz, Nora Peters, Ramon Schröder, Dr. Nadja Sennewald, Maïke Wiethoff, Dr. Stephanie White, den TeilnehmerInnen des Madison Area Writing Center Colloquiums, den TeilnehmerInnen des Kolloquiums zu Lehr- und Lernforschung und Schreibdidaktik an der Europa-Universität Viadrina und allen anderen, die mir Rückmeldungen gegeben haben. Besonders meine Kolleginnen Dr. Ulrike Lange und Imke Lange haben über Jahre hinweg im Rahmen unserer kollegialen Online-Schreibgruppe viele Varianten von Texten aus dieser Arbeit immer wieder kritisch und doch ermutigend kommentiert – danke für diese Geduld und das nie nachlassende Interesse!

Mein Dank gilt außerdem den Teams des Zentrums für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen (ZSFL) und des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina für den Rückhalt und ihr Verständnis dafür, dass ich für diese Arbeit immer wieder Zeit freischaufeln musste.

Auch meine Familie hat mich sehr unterstützt. Mein Mann, meine Töchter und meine Eltern haben mich immer wieder ermutigt, und Sven war außerdem ein wunderbarer Reisegefährte. Danke!

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	10
Vorwort	11
1 Einleitung	15
2 Theoretischer Rahmen: Hochschul- und Institutionsforschung	25
2.1 Hochschulforschung	25
2.1.1 Hochschulen als Organisationen?	26
2.1.2 Positionierung dieser Arbeit zwischen organisatorischer und institutioneller Perspektive	31
2.2 Neoinstitutionalistische Perspektiven	32
2.2.1 Traditionelle organisations- und führungstheoretische Ansätze	32
2.2.2 Neoinstitutionalismus als „Diskussionszusammenhang“	35
2.2.3 Akteursperspektiven im Neoinstitutionalismus	39
2.3 Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit als Dach für Akteursperspektiven ..	43
3 Schreibzentren an Hochschulen	53
3.1 Was ist ein Schreibzentrum? Vorstellung des Forschungsgegenstandes und Definition wichtiger Begriffe	53
3.2 Warum Schreibzentren?	57
3.2.1 Komplexität wissenschaftlichen Schreibens	63
3.2.2 Schreibkompetenzentwicklung	67
3.2.3 Fiktionalisierung beim wissenschaftlichen Schreiben	70
3.2.4 Mangelnde schulische Vorbereitung	72
3.2.5 Lernförderliche Haltung zum Schreiben	75
3.2.6 Individualität wissenschaftlicher Schreibprozesse	77
3.3 Schreiben und Lernen	77
3.4 Schreibzentren als Zentren für Schreiben und Lernen an Hochschulen	80
3.5 Schreibzentren in den USA	81
3.5.1 Historische Entwicklungen	81
3.5.2 Schreibzentrumsforschung	85
3.5.3 Forschungsstand zur Leitung von Schreibzentren	90
3.6 Schreibzentrumstheorie	96
3.6.1 Der Beitrag von Kenneth Bruffee zum Collaborative Learning	97

3.6.2	<i>Collaborative Learning und Peer-Tutoring</i>	101
3.6.3	<i>Kritik am Collaborative Learning</i>	103
4	Zusammenfassung und Fragestellung zur Untersuchung von Institutionalisierungsarbeit an Schreibzentren	107
5	Methodologisches Vorgehen	113
5.1	Forschungsdesign	113
5.2	Experteninterviews	114
5.3	Sample	117
5.4	Teilnehmende Beobachtungen	125
5.5	Datenerhebung und -verwaltung	126
5.6	Analyse der Daten und Grounded Theory Methodologie	128
6	Ergebnisse	133
6.1	Kontextfaktoren für die Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden	136
6.1.1	<i>Kontext: Das organisationale Feld der Schreibzentrumsarbeit</i>	137
6.1.2	<i>Kontext: Spezifika von Schreibzentrumsarbeit</i>	148
6.1.3	<i>Kontext: Hochschule und Gesellschaft</i>	165
6.1.4	<i>Kontext: Die lokalen Spezifika der Hochschule</i>	168
6.1.5	<i>Kontext: Persönliche Erfahrungen, persönliches Wissen</i>	171
6.2	Schreibzentrumsleitende als Collaborative Learning Practitioners	175
6.3	Organisationsgerichtete Institutionalisierungsarbeit	179
6.3.1	<i>Strategisches Handlungsfeld Schreibzentrumsteam</i>	179
6.3.2	<i>Strategisches Handlungsfeld Aus- und Weiterbildung der Peer-TutorInnen</i>	199
6.4	Kontextgerichtete Institutionalisierungsarbeit	216
6.4.1	<i>Strategisches Handlungsfeld Hochschullehre</i>	216
6.4.2	<i>Strategisches Handlungsfeld Sichtbarkeit</i>	229
6.4.3	<i>Strategisches Handlungsfeld Forschung</i>	251
6.4.4	<i>Strategisches Handlungsfeld Ressourcen</i>	259
6.5	Strategisches Handlungsfeld Professionelle Netzwerke	272
6.5.1	<i>Ergebnisse</i>	272
6.5.2	<i>Implikationen</i>	275
6.6	Wie Institutionalisierungsarbeit wirkt: Veränderung	276
6.6.1	<i>Ergebnisse</i>	277
6.6.2	<i>Implikationen</i>	284
7	Zusammenfassung und Schlussbetrachtung	287
7.1	Handlungsempfehlungen für Schreibzentrumsleitende	289
7.2	Ergebnisse im Kontext der Hochschulforschung	292
7.3	Ergebnisse im Kontext der Schreibzentrumsforschung	295

Literaturverzeichnis	297
Abstract	327
Autorin	329

Diese Studie wurde als schriftliche Habilitationsleistung zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt Lehr- und Lernforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin vom Fakultätsrat der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät auf der Grundlage des Votums der Habilitationskommission am 15.02.2017 angenommen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Schreibprozessmodell John Hayes	64
Abb. 2	Parallele Prozesse (Modell)	66
Abb. 3	Schreibentwicklung	67
Abb. 4	Dimensionen der Schreibkompetenz nach Beaufort	68
Abb. 5	Anteile öffentlicher und privater Hochschulen.	121
Abb. 6	Anteile Forschungsuniversitäten und Liberal Art Colleges	121
Abb. 7	Hochschulgröße	122
Abb. 8	Teamgröße	122
Abb. 9	Theoretische Betreuungsrelation	123
Abb. 10	Bestehenszeitraum der Schreibzentren.	123
Abb. 11	Leitungserfahrung der ExpertInnen in Jahren	124
Abb. 12	Stellung der ExpertInnen als Faculty oder Academic Staff.	124
Abb. 13	Biologisches Geschlecht der Leitungspersonen.	125
Abb. 14	Modell der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden.	134

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Kennzeichen der Institutionalisierung von Schreibzentren	110
Tab. 2	Übersicht über Hochschulen und Schreibzentren der ExpertInnen	119

Vorwort

Katrin Girgensohns Buch beschäftigt sich mit einem Thema, das in der hochschulbezogenen Lehr- und Lernforschung noch eher am Rande steht: Wie können Hochschulen ihren Studierenden erfolgreich Kompetenzen zum wissenschaftlichen Schreiben vermitteln? Für dieses Anliegen haben viele Hochschulen unter verschiedenen Bezeichnungen Schreibzentren eingerichtet, die oft jedoch eine fragile Existenz führen und die sich in der Hochschule fachlich und institutionenpolitisch behaupten müssen. Das führt die Autorin zu ihrer leitenden Fragestellung: Wie können an Hochschulen Bemühungen um die Förderung der akademischen Schreibkompetenz(en) der Studierenden erfolgreich institutionalisiert werden?

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Untersuchung, hervorgegangen aus einer Habilitationsarbeit an der Humboldt-Universität zu Berlin, zwei Ziele: ein analytisches und ein praktisches. Das analytische Ziel besteht in der qualitativ-empirischen Analyse von Institutionalierungsprozessen im Hochschulsystem am Beispiel von Schreibzentren in den USA, die auf diesem Feld einen zeitlichen Vorsprung haben. Das praktische Ziel besteht darin, mit den empirischen Ergebnissen zugleich Handlungswissen für die Institutionalisierung von Schreibzentren in anderen Ländern zu gewinnen.

Schreibzentren an Hochschulen sind in Deutschland, anders als in den USA, noch eine relativ junge Einrichtung und keineswegs flächendeckend verbreitet. Sie werden häufig als institutionelle Antwort auf die in der Studierendenforschung und von Hochschullehrenden beschriebenen Probleme von Studierenden mit dem Erstellen („Schreiben“) wissenschaftlicher Texte gesehen. Demgegenüber neigen Schreibzentren und die Schreibzentrumspädagogik eher dazu, die Aufgaben dieser Einrichtung keineswegs als eine Art Nachhilfe zu verstehen, sondern als einen Teil des generellen Bildungsauftrags der Universität, als einen Lernort, der für den Erwerb der Kompetenz zu wissenschaftlichem Schreiben und zum Umgang mit wissenschaftlichen Texten für alle Studierende zuständig ist.

Die dafür zuständigen Einrichtungen stehen, was ihre akademische Reputation angeht, nicht nur in Deutschland, sondern auch in den USA eher am Rande des akademischen Spektrums. Ihre Aufgabe wird nicht über Forschung, sondern über die Lehre definiert, und auch in der Lehre zählen sie oft eher zum „Beiwerk“ und nicht zum fachlichen Kern einer Disziplin oder eines Studiengangs. Als Forschungsgebiet

ist Forschung zum wissenschaftlichen Schreiben weder in den USA noch in Deutschland bislang breiter etabliert, in der Hochschuldidaktik sicher noch eher als in der Hochschulforschung, basiert eher auf pragmatischem Erfahrungswissen und entwickelt sich erst langsam in Richtung einer theorieorientierten systematisch-empirischen Forschung. Das Hauptinteresse richtet sich auf Schreibforschung mit einer pädagogisch-didaktischen Perspektive. Schreibzentrumsforschung, mehr auf die institutionelle Seite oder auf das Management von Schreibzentren gerichtet, ist demgegenüber noch weniger verbreitet.

Diese Situation von Schreibzentren steht – so lautet der Ausgangspunkt der vorliegenden Studie – im Widerspruch zu dem erkennbar hohen Bedarf an Professionalisierung in diesem Handlungsfeld. So werden Schreibzentren mit vielfältigen „misconceptions“ – divergierenden oder abweichenden Außenwahrnehmungen ihrer Aufgaben – konfrontiert, zum Beispiel als eine Art Nachhilfe, Fachtutorium, Serviceinstitution oder Fremdsprachenförderung. Katrin Girgensohn stellt daher aufgrund der immer präsenten Gefahr der Marginalisierung die Frage nach Strategien zur Institutionalisierung von Schreibzentren in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung, vereinfacht ausgedrückt, wie solche Zentren dauerhafte Einrichtungen innerhalb einer Hochschule werden können. Sie richtet dabei den Blick insbesondere auf die Leitung solcher Einrichtungen, deren Verantwortung und Aktivitäten für den Erhalt und die Weiterentwicklung solcher Zentren sie mit dem Begriff „Institutionalisierungsarbeit“ bezeichnet.

Wichtig für die Argumentation der Autorin ist das weit gefasste Verständnis von Schreiben. Das Anliegen von Schreibzentren und Schreibpädagogik im akademischen Bereich umfasst die gesamte mündliche und schriftliche Produktion von Gedanken, Argumentationen, Ideen und Texten. Wissenschaftliches Schreiben bildet eine akademische Kernkompetenz, deren Erwerb für Studierende eine größere Herausforderung und Leistung ist – und nicht ein bloßes Nebenprodukt des Studiums.

Eine der Stärken der vorliegenden Arbeit ist neben ihrer breiten empirischen Fundierung die doppelte Verankerung in der Institutions- und Organisationsforschung, hier insbesondere von neo-institutionalistischen Ansätzen geleitet, und in der Forschung zum wissenschaftlichen Schreiben. Während das erste Feld in der Hochschulforschung wohlbekannt und recht verbreitet ist, bewegt sich Frau Dr. Girgensohn mit ihrer Bestandsaufnahme zur Schreibforschung in einem bislang wenig bekannten und erschlossenen Gebiet, sodass ihren Ausführungen hier eine hohe Originalität zukommt.

Das für die gesamte vorliegende Arbeit und auch für das (Selbst-)Verständnis von akademischer Schreibpädagogik und Schreibforschung zentrale theoretische Konzept ist das des Collaborative Learning. Neben den neo-institutionalistischen Theoriebezügen bildet dieses Konzept das zweite theoretische Fundament der vorliegenden Arbeit. Collaborative Learning ist „die gemeinschaftliche Aushandlung und Konstruktion von Wissen in der Gemeinschaft“. Grundidee ist die Annahme, dass Studierende mit dem Eintritt in die Hochschule einen Übergang in eine neue Com-

munity vollziehen, eine Art Akkulturation (darin dem Konzept der Statuspassage ähnlich), die temporäre Unterstützungsstrukturen erfordert. Collaborative Learning geht davon aus, dass diese Lernprozesse eine höhere Wirksamkeit haben, wenn Studierende gemeinschaftlich lernen und dabei außer von Lehrenden primär durch andere – im Prinzip gleichgestellte, wenn auch erfahrene und geschulte – Studierende angeleitet werden. Collaborative Learning ist deshalb eng mit dem didaktischen Konzept des Peer Tutoring verknüpft.

In der Verknüpfung von Institutions- und Organisationstheorie mit Schreibforschung und deren theoretischer Fundierung durch das Konzept des Collaborative Learning besteht der neuartige und produktive Ansatz der vorliegenden Studie. Die bislang vorliegende Fachliteratur zur akademischen Schreibpädagogik ist weitgehend praxeologisch orientiert. Katrin Girgensohn hat dagegen eine empirisch und theoretisch fundierte Untersuchung vorgelegt, mit der sie neue Perspektiven für dieses Themenfeld erschließt. Sie führt Theorielinien aus ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen – der neo-institutionalistischen Organisationstheorie und der Schreibforschung – zusammen, die bislang noch nie aufeinander bezogen wurden. Damit gelingt es ihr, anhand einer Mikroinstitution – den Schreibzentren – exemplarisch Institutionalisierungsprozesse in Hochschulsystemen zu analysieren. Von daher liegt der Wert dieser Studie auch darin, mit einer Untersuchung über die Etablierung von Schreibzentren an Hochschulen eine Art Fallstudie über interne Institutionalisierungsprozesse und Organisationsentwicklung in Hochschulsystemen geliefert zu haben.

Prof. Dr. Andrä Wolter
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Wilfried Müller
Universität Bremen

1 Einleitung

Wie lassen sich an Hochschulen Veränderungen bewirken? Diese Frage stellen sich wohl alle AkteurInnen, die sich dafür engagieren, Hochschulen umzugestalten. Die hier vorliegende Studie geht dieser Frage am Beispiel von Schreibzentren nach.

Schreibzentren sind, vereinfacht gesagt, Abteilungen an Hochschulen, die sich explizit dem akademischen Schreiben als jener Kompetenz widmen, die im Zentrum der Wissenschaften steht, weil ohne Schreiben keine Wissenschaft existieren würde (vgl. Kruse, 2013). Schreibzentren sind als Institutionen innerhalb von Hochschulen ein relativ junges Phänomen, vor allem außerhalb des US-amerikanischen Raumes, denn dort sind Schreibzentren an Hochschulen flächendeckend vorhanden. Sie sind Institutionen, die derzeit weltweit an Hochschulen entstehen (vgl. Bromley, 2015) und die insbesondere in Deutschland eine sprunghafte und in Relation zu den vergangenen Jahrzehnten spektakuläre Verbreitung erleben (vgl. Ruhmann, 2015). Schreibzentren sind Institutionen mit einem hohen Innovationspotenzial, die viele jener Ideen verkörpern, die dem offiziellen Bildungsauftrag von Hochschulen entsprechen. So ermöglichen sie durch die individualisierte Unterstützung Studierender Bildung durch Wissenschaft, sie fördern die in der heutigen Expertenkultur so dringend notwendige Wissenschaftskommunikation, sie entwickeln Strategien zum Umgang mit Heterogenität und Diversität an Hochschulen, und sie verkörpern die immer wieder von den Hochschulen geforderte studierendenzentrierte Lehr-Lernkultur. Letzteres geschieht insbesondere durch das pädagogische Konzept des Collaborative Learnings, das, auf konstruktivistischen Lerntheorien fußend, stark auf ein möglichst hierarchiefreies Aushandeln und Konstruieren von Wissen setzt.

Zugleich sind Schreibzentren gerade durch dieses hohe Innovationspotenzial etlichen Stakeholdern in Hochschulen suspekt, weil sie traditionelle Hochschulstrukturen und -hierarchien in Frage stellen und weil sie, wie alle Institutionen innerhalb der Hochschule, eine Konkurrenz um die begrenzten Ressourcen bedeuten. Für die Institutionalisierung von Schreibzentren müssen daher Veränderungsprozesse innerhalb von Hochschulen in Gang gesetzt und am Leben erhalten werden. Die Verantwortung dafür, diese Prozesse zu initiieren, kommt in der Regel den Leitenden der Schreibzentren zu – sie leisten fortlaufend Institutionalisierungsarbeit. Als besondere Problematik dieser Institutionalisierungsarbeit kommt hinzu, dass Schreibzentrumsleitende innerhalb der Hochschule häufig vergleichsweise niedrige Machtpositionen innehaben. Ihr Status ist oft nicht professoral, und sie stehen außerhalb

der traditionellen Fächer; zudem ist es für andere AkteurInnen nicht sofort offensichtlich, was ein Schreibzentrum ist und wofür es gebraucht wird. Schreibzentren sind daher ein interessanter Forschungsgegenstand für die Frage, wie sich Veränderungen an Hochschulen bewirken lassen, oder, anders ausgedrückt, für die Frage, wie Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen aussehen kann.

Empirisch geht die Arbeit dieser Frage im Kontext der USA nach. Der Grund für diesen geographischen Fokus liegt darin, dass es zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Studie in Deutschland noch nicht viel Erfahrung mit der Institutionalisierung von Schreibzentren gab. Zugleich zeigt die Literatur zur Schreibzentrumsarbeit in den USA, dass die Institutionalisierung von Schreibzentren dort, trotz einer jahrzehntelangen Tradition und trotz einer flächendeckenden Verbreitung von Schreibzentren, nach wie vor eine Herausforderung ist. So ist die Marginalisierung von Schreibzentren auch in den USA ein so häufig diskutiertes Thema, dass ein Sammelband sie sogar im Titel aufgreift (*Marginal Words, Marginal Work? Tutoring the Academy in the Work of Writing Centers*, Macauley & Mauriello, 2007). Diskutiert werden in diesem und in vielen anderen Werken z. B. Probleme mit mangelnden finanziellen Ressourcen, Probleme mit dem Status von Schreibzentren, Probleme mit dem Verständnis für die Arbeit von Schreibzentren und entsprechend divergierende Erwartungen Hochschullehrender an die Arbeit von Schreibzentren. Diese und ähnliche Themen weisen klar darauf hin, dass Schreibzentren auch in den USA keine Institutionen sind, die nicht mehr in Frage gestellt werden. Institutionalisierungsarbeit ist also auch in den USA eine andauernde Aufgabe für Schreibzentrumsleitende.

Doch was ist mit Institutionalisierungsarbeit überhaupt gemeint? Forschung zu Institutionalisierungsarbeit ist eine seit einigen Jahren immer wichtiger werdende Richtung innerhalb der neoinstitutionalistisch orientierten Organisationsforschung (Lawrence, Leca & Zilber, 2013). Institutionen sind sowohl normative soziale Regeln als auch gesellschaftlich regelnde und sinngebende Institutionen, wie zum Beispiel Behörden oder Schulen. Koch & Schemann (2009, 22) fassen die Merkmale von Institutionen als „Sachverhalte der Sozialwelt“ zurückgehend auf Berger & Luckmann (1972) folgendermaßen zusammen:

- Institutionen sind gekennzeichnet durch *Permanenz* (Dauerhaftigkeit),
- durch *Externalität* (die Institution besteht unabhängig von den sozialen AkteurInnen),
- *Objektivität* (die Institution besteht für mehrere soziale AkteurInnen),
- durch *Sinnbezug* (die Institution präsentiert bestimmte gesellschaftliche Leitideen)
- und durch *Regulation* (die Institution nimmt Einfluss auf das soziale Handeln).

Daher kann unter Institutionalisierung der Prozess verstanden werden, der dazu beiträgt, dass eine dauerhaft und unabhängig von Einzelpersonen bestehende Institution entsteht, die bestimmte Leitideen (in diesem Fall z. B. zu den Themen Schreiben und Lernen) repräsentiert und die Einfluss nimmt auf soziales Handeln (in die-

sem Fall z. B. auf das soziale Handeln Studierender und Lehrender in Bezug auf das Schreiben).

Institutionalisierungsarbeit ist demnach zunächst einmal jene Arbeit, die dazu beiträgt, dass Institutionen entstehen. Institutionalisierungsarbeit wird jedoch weiter gefasst, denn sie umfasst zudem die andauernde Stabilisierung von Institutionen sowie das Verhindern von Deinstitutionalisierungsprozessen. Als solche umfasst die Institutionalisierungsarbeit auch ganz alltägliche Handlungen, die AkteurInnen unternehmen, um Institutionen zu erhalten (Lawrence, Suddaby & Leca, 2009). Da das Konzept von Institutionalisierungsarbeit weit gefasst ist, richtet sich die Forschung zu Institutionalisierungsarbeit auch bewusst weniger auf die Ergebnisse bzw. Erfolge von Institutionalisierungsarbeit als vielmehr auf die Arbeit selbst. Es geht also um die Handlungen von AkteurInnen. Gefragt wird in der Forschung zu Institutionalisierungsarbeit wie, wo, warum und mit wem Institutionalisierungsarbeit stattfindet. Natürlich wird auch danach gefragt, welche Effekte Institutionalisierungsarbeit hat, doch werden dabei nicht nur intendierte Folgen betrachtet, sondern auch unbeabsichtigte. Entsprechend geht es nicht nur um erfolgreiche Institutionalisierungsarbeit, sondern auch Misserfolge oder unbeabsichtigte Konsequenzen sind im Forschungsinteresse. Bei der Erforschung von Institutionalisierungsarbeit werden diejenigen, die Institutionalisierungsarbeit leisten, zudem nie isoliert von dem Kontext, in dem sie arbeiten, betrachtet, sondern immer in Wechselwirkung mit den Umständen, Bedingungen und kulturellen Normen und Werten, die die Institutionalisierungsarbeit prägen und auf die die Institutionalisierungsarbeit einwirkt (Lawrence, Suddaby & Leca, 2011; Lawrence, Suddaby & Leca, 2009; Lawrence, Leca, Zilber & Tamar, 2013).

Entsprechend geht es in dieser Arbeit um die Frage, wie Schreibzentrumsleitende Institutionalisierungsarbeit leisten: Wie sehen die alltäglichen Handlungen von Schreibzentrumsleitenden aus, die dazu beitragen, dass ihre Schreibzentren institutionalisiert werden oder als Institutionen bestehen bleiben? Warum handeln sie wie und mit welchen Folgen? Da Schreibzentren, wie bereits angerissen, innovative Institutionen sind, die im Hochschulkontext immer wieder auf Widerstände stoßen, geht damit einher auch die Frage, wie Schreibzentrumsleitende mit Problemem umgehen – insbesondere mit solchen, die sich aus dem Kontext des Schreibzentrums ergeben. In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, wie Schreibzentrumsleitende mit ihrer oft vergleichsweise schwachen Machtposition innerhalb der Hochschule umgehen.

Schreibzentrumsleitende haben jedoch nicht nur die Aufgabe, in Bezug auf den Kontext ihrer Hochschule Institutionalisierungsarbeit zu leisten, sondern sie haben in den meisten Fällen auch Führungspositionen in Relation zu einem Team von Mitarbeitenden in ihrem Schreibzentrum inne. In Schreibzentren wird sehr häufig intensiv mit studentischen Mitarbeitenden gearbeitet, die speziell ausgebildet sind und mit für studentische Mitarbeitende ungewöhnlich verantwortungsvollen Aufgaben betraut werden. So begleiten sie ihre KommilitonInnen in Einzelberatungen, Gruppenkonstellationen und anderen Lehr-Lernformaten bei deren Lernprozessen. Auch

aus dieser Situation ergeben sich Machtkonstellationen, die für die Institutionalisierungsarbeit von Bedeutung sind. Denn obwohl die studentischen Mitarbeitenden in der traditionellen Hochschulhierarchie in einer deutlich niedrigeren Machtposition sind als Lehrende oder als die Schreibzentrumsleitung, ist es für ihre verantwortungsvollen Aufgaben äußerst wichtig, dass sie ermächtigt werden (bzw. sich selbst ermächtigen), Verantwortung für das Gelingen der Schreibzentrumsarbeit zu übernehmen. Schreibzentrumsleitende stehen damit also vor einer im Hochschulkontext relativ ungewöhnlichen Führungs- und Organisationsaufgabe: Sie müssen ein Team von Mitarbeitenden organisieren und führen, das sich durch seine Heterogenität und seine Aufgaben stark von klassischen Lehrstuhlteams unterscheidet. Die Mitarbeitenden stehen z. B. auf verschiedenen Bildungsstufen, sie kommen aus unterschiedlichen Fächerkulturen, und sie übernehmen Verantwortung für ein Aufgabengebiet, das innerhalb der Hochschule oft besonders kritisch betrachtet wird. Auch dieser Aspekt von Schreibzentrumsarbeit macht Schreibzentren zu einem besonders interessanten Forschungsfeld für Institutionalisierungsarbeit.

Weiter gefasst, ordnet sich diese Studie zur Institutionalisierungsarbeit in das Forschungsfeld der Hochschulforschung ein. Dieses wurde im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren unter anderem von der Frage geprägt, ob und inwiefern Hochschulen als Organisationen betrachtet werden können. Diese Frage ergab sich aus Strukturveränderungen im öffentlichen Sektor, die auch Hochschulen betreffen und die unter dem Schlagwort New Public Management zusammengefasst werden können. Wenn man Hochschulen als Organisationen betrachten könnte, dann ließen sich auch Perspektiven, Forschungsansätze, Methoden und Theorien aus der Organisationsforschung auf den Hochschulbereich anwenden. Auch wenn bis heute Uneinigkeit darüber herrscht, ob Hochschulen tatsächlich als Organisationen bezeichnet werden können – insbesondere in Deutschland, wo die der Implementierung von Managementstrukturen entgegenstehende universitäre Selbstverwaltung als hohes Gut gilt – so werden doch Diskurse der Organisationsforschung zunehmend in der Hochschulforschung rezipiert. Das gilt insbesondere für neoinstitutionalistische Perspektiven, die mit ihrem Fokus auf Institutionen deutlich besser zu Hochschulforschung passen als traditionelle Management- und Führungstheorien der Organisationsforschung. Aus diesen Diskursen sind auch die für diese Studie als theoretischer Rahmen gewählten Ansätze zur Institutionalisierungsarbeit hervorgegangen. In solchen Arbeiten wird immer wieder der Apell formuliert, auch jenseits der Grenzen der akademischen Communities zu forschen, aus denen diese Konzepte hervorgegangen sind. Lawrence et al. (2013, 1030) äußern beispielsweise den Wunsch, Forschung zu Institutionalisierungsarbeit möge stärker mit praktischen Problemen verknüpft werden, „so that such research would increase its practical relevance.“ Diesem Anliegen entspricht die vorliegende Arbeit in besonderer Weise, denn sie nutzt Schreibzentren als Forschungsgegenstand für Institutionalisierungsarbeit, ist zugleich aber auch praxisrelevant, da sie Handlungswissen generiert, das Schreibzentrumsleitende künftig für ihre Institutionalisierungsarbeit bewusst einsetzen können.

Diese Studie reagiert damit zugleich auch auf eine Forschungslücke, die in der Schreibzentrumsforschung immer wieder angemahnt wird: Es gibt zu wenig empirische Forschung, die die Praxis der Schreibzentrumsarbeit evidenzbasiert erklärt und weiterentwickelt (vgl. Babcock & Thonus, 2012). Tatsächlich gibt es insbesondere zur Leitung und Organisation von Schreibzentren wenig Forschung, selbst in den USA, wo Schreibzentrumsforschung als eigenes Forschungsfeld etabliert ist. Dem steht ein großer praktischer Bedarf nach Orientierung bei der Führung, Organisation und Institutionalisierung von Schreibzentren gegenüber. Dieser ist speziell in Deutschland groß, denn hier sind in den letzten Jahren besonders viele Schreibzentren gegründet worden. Die Zahl der Schreibzentren und ähnlicher Einrichtungen in Deutschland stieg von einem einzigen Schreiblabor im Jahr 1993 – dem Schreiblabor Bielefeld – über ungefähr acht Schreibzentren im Jahr 2007¹ auf über 70 Schreibzentren im Jahr 2017.² Mit der Zahl der Schreibzentrumsgründungen ist auch der Bedarf nach Professionalisierung in diesem Berufsfeld gestiegen. Davon zeugen immer zahlreicher werdende Tagungen und Konferenzen, Verbandsgründungen wie die Gründung der „Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V.“, Publikationen und Publikationsorgane sowie ein großes internationales Interesse an den Entwicklungen in Deutschland.³ Dennoch mangelt es Schreibzentrumsmitarbeitenden (nicht nur) in Deutschland an praktischem Handwerkszeug für die alltägliche Institutionalisierungsarbeit, denn bis dato gibt es im deutschsprachigen Raum wenig Hilfestellungen, und die Leitenden von Schreibzentren kommen oft aus ganz anderen Fachgebieten.⁴ Die in der vorliegenden Studie generierten Forschungsergebnisse sind daher auch von praktischem Nutzen und können Schreibzentrumsleitenden dabei helfen, ihre Schreibzentren zu organisieren und nachhaltige Institutionalisierungsarbeit zu leisten.

Sie können dabei auf die Expertise von Leitungspersonen aus 16 Schreibzentren in den USA zurückgreifen, die in Experteninterviews und teilnehmenden Beobachtungen gewonnen wurde. Das Design der Studie sowie die Auswertung der Daten folgen der Grounded Theory Methodologie (GTM, vgl. Strauss & Corbin, 1996 und 2015). Entsprechend ist das hier explorierte Wissen in Daten verankert. Es wurde aus den Daten heraus, also induktiv, gewonnen und erst im zweiten Schritt mit theoretischen Perspektiven des Neoinstitutionalismus und insbesondere der Institutionalisierungsarbeit verknüpft. Entsprechend sind die zentralen Ergebnisse dieser Studie aus den Daten heraus entwickelt worden, ohne dass andere Heuristiken verwendet wur-

-
- 1 An den Universitäten Bielefeld, Bochum, Freiburg, Darmstadt, Frankfurt (Oder), Chemnitz, Hildesheim und Marburg.
 - 2 Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/%28en%29/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html [11.08.2017].
 - 3 Dies belegen die vielen internationalen Gäste auf Konferenzen, aber auch zahlreiche informelle Anfragen und Besuche.
 - 4 Hier zeichnet sich allerdings inzwischen ein Wandel ab, da es mittlerweile eine Generation von Hochschul-AbsolventInnen gibt, die während ihres Studiums in Schreibzentren gearbeitet und sich dort intensiv engagiert haben. Neuere Schreibzentren wie an den Universitäten in Bonn, Hannover, Bayreuth oder an der Hochschule Wolfenbüttel konnten Koordinations- und Führungspositionen daher bereits mit fundiert ausgebildeten und erfahrenen ehemaligen Schreib-Peer-TutorInnen besetzen.

den als ein für die Datenanalyse in der GTM vorgeschlagenes paradigmatisches Modell, das die Daten systematisch durch das Fragen nach Ursachen, Kontexten, intervenierenden Bedingungen und Handlungs- und Interaktionsstrategien zueinander in Beziehung setzt. Auf diese Weise konnten erstens bestimmte Handlungsfelder kategorisiert werden, die für die alltägliche Schreibzentrumsarbeit der ExpertInnen von Bedeutung sind. Zweitens hat sich gezeigt, dass es eine übergeordnete, alle Handlungen und Interaktionen bestimmende Vorgehensweise der ExpertInnen gibt. Und zwar haben die ExpertInnen eine der wichtigsten der Schreibzentrumsarbeit zugrunde liegenden Theorien – die Theorie des Collaborative Learnings – so stark verinnerlicht, dass im Sinne der oben angeführten Definition von Institutionen auch von Collaborative Learning als einer Institution der Schreibzentrumsleitenden gesprochen werden kann. Die in dieser Studie befragten ExpertInnen handeln alle – bewusst und unbewusst – als *Collaborative Learning Practitioners*. Konkret bedeutet dies, dass sie andere AkteurInnen als ExpertInnen wertschätzen und mit ihren eigenen Anliegen so an deren Bedürfnisse anknüpfen, dass beide InteraktionspartnerInnen mit neuem Wissen aus der Situation herausgehen. Um Collaborative Learning zu ermöglichen, nutzen die ExpertInnen strategisch jene Techniken, die auch in der Schreibberatung im Schreibzentrum zum Tragen kommen. Beispielsweise rahmen sie das Gespräch den Bedürfnissen der InteraktionspartnerInnen entsprechend, sorgen für eine konstruktive und zielführende Gesprächsführung und setzen Gesprächstechniken wie Paraphrasieren, Spiegeln und aktives Zuhören ein. Wie die Studie zeigt, ermöglicht diese Haltung des Collaborative Learnings es den ExpertInnen auch dann zu agieren, wenn ungleiche Machtkonstellationen herrschen.

Im theoretischen Vokabular von Institutionalisierungsarbeit ausgedrückt, lässt sich zeigen, dass Collaborative Learning *ein strategisches und politisches Werkzeug* für Schreibzentrumsleitende sein kann. Die Frage, *wie* Institutionalisierungsarbeit geleistet wird, lässt sich daher für das hier untersuchte Forschungsfeld folgendermaßen beantworten: Institutionalisierungsarbeit wird geleistet durch Collaborative Learning. Dementsprechend findet Institutionalisierungsarbeit immer in Interaktion mit anderen AkteurInnen statt.

Die Frage, *wo* Institutionalisierungsarbeit geleistet wird, konnte ebenfalls durch die explorative Vorgehensweise beantwortet werden, da sich Handlungsfelder kategorisieren ließen, die mit Fligstein und McAdam (2011) als „Strategic Action Fields“ (im Folgenden: „strategische Handlungsfelder“) bezeichnet werden können. Wie sich gezeigt hat, gibt es sowohl strategische Handlungsfelder, die innerhalb der Organisation des Schreibzentrums selbst verortet sind, als auch solche, die sich auf den Kontext des Schreibzentrums, nämlich die Hochschule, beziehen. Zudem gibt es weitere Kontexte, die die ExpertInnen beeinflussen und die zugleich von den ExpertInnen beeinflusst werden. Als besonders wichtiger Kontext hat sich das professionelle Feld der Schreibzentrumsarbeit erwiesen. Dieses ist sowohl die Ursache für die Haltung der ExpertInnen als Collaborative Learning Practitioners als auch eine äußerst wichtige Möglichkeit, die Arbeit des Schreibzentrums zu legitimieren.

Auch die für die Erforschung von Institutionalisierungsarbeit formulierte Frage, *warum* Institutionalisierungsarbeit stattfindet, konnte durch die explorative Datenanalyse beantwortet werden: Zum einen leisten die ExpertInnen Institutionalisierungsarbeit, um für ihr Schreibzentrum Legitimität zu erlangen. Legitimität muss immer durch andere zugesprochen werden, deshalb ist Interaktion dabei so wichtig. Zum anderen leisten ExpertInnen Institutionalisierungsarbeit, um ihr Schreibzentrum als Organisation zu stabilisieren und um die Mitglieder der Organisation zu motivieren, sich ebenfalls an der Institutionalisierungsarbeit zu beteiligen. Entsprechend kann auch die Frage beantwortet werden, *mit wem* Institutionalisierungsarbeit geleistet wird. Die ExpertInnen identifizieren in den strategischen Handlungsfeldern nämlich AkteurInnen, die jeweils für die Legitimierung und Stabilisierung des Schreibzentrums wichtig sind. Als besonders relevant haben sich in der vorliegenden Studie für die Legitimierung die Lehrenden erwiesen und für die Stabilisierung die Mitglieder des Schreibzentrumsteams.

Aufbau der Arbeit

Diese Ergebnisse werden in den an diese Einleitung anschließenden Kapiteln folgendermaßen dargestellt: Kapitel 2 beinhaltet die theoretische Rahmung dieser Arbeit. Dazu wird zunächst ein zusammenfassender Überblick über einige organisations-theoretische Diskurse gegeben, der insbesondere die Frage behandelt, ob und inwiefern Hochschulen als Organisationen betrachtet werden können. Außerdem wird skizziert, welche organisationstheoretischen Perspektiven auf Führungsaufgaben es gibt, da die Leitungspersonen von Schreibzentren mit ihren Führungsaufgaben in dieser Arbeit im Fokus stehen. Als eine Gegenperspektive zu klassischen Führungstheorien werden dann neoinstitutionalistische Theorieansätze vorgestellt. Diese gehen davon aus, dass Veränderungen in Organisationen stärker auf die institutionalisierten Kontexte zurückzuführen sind, weniger auf die Bemühungen einzelner Führungspersonen. Anders gesagt, wird bezweifelt, dass die Entwicklung von Organisationen auf die rationalen Entscheidungen Einzelner zurückzuführen ist. Da aber in dieser Studie die Leitungspersonen von Schreibzentren im Mittelpunkt stehen, werden neoinstitutionalistische Akteursperspektiven diskutiert, die in jüngerer Zeit zu einem Fokus auf Institutionalisierungsarbeit geführt haben. Entsprechend wird genauer erläutert, wie es zu diesem Fokus kam und was die Perspektiven der Forschung zu Institutionalisierungsarbeit sind.

Kapitel 3 widmet sich dem Forschungsgegenstand Schreibzentren zunächst allgemein und dann in Bezug auf die USA. Es führt zunächst ein, was Schreibzentren sind und definiert dabei einige grundlegende Begriffe. Da sich die Frage stellen könnte, warum Schreibzentren überhaupt eingerichtet werden, obwohl man in Deutschland rund 200 Jahre lang ohne solche Institutionen ausgekommen ist, werden in einem Exkurs die Gründe für Schreibschwierigkeiten Studierender erläutert. Es wird außerdem das große Potenzial erläutert, das Schreiben als hochschuldidaktische Methode hat. Weil die vorliegende Studie in den USA durchgeführt wurde und sich an den dortigen Diskursen zur Schreibzentrumsarbeit orientiert, wird ein Über-

blick über die historischen Entwicklungen von Schreibzentren in den USA und die dortige Schreibzentrumsforschung gegeben. Das Kapitel stellt zudem den Forschungsstand zur Leitung von Schreibzentren vor, da die vorliegende Studie auch diesem Segment der Schreibzentrumsforschung zugeordnet werden kann. Ein weiteres Unterkapitel widmet sich dem Collaborative Learning als einer der wichtigsten der Schreibzentrumsarbeit zugrunde liegenden Theorien. Weil sich Collaborative Learning zugleich als eine das Handeln der ExpertInnen leitende Institution erwiesen hat, wird ausführlich dargestellt, was Collaborative Learning im Kontext von Schreibzentrumsarbeit ist, wie es sich zu einer so einflussreichen theoretischen Grundlage entwickelt hat und auch, wie und warum es in schreibzentrumstheoretischen Diskursen kritisiert wird.

Kapitel 4 führt die beiden einführenden Kapitel zusammen und erläutert auf dieser Basis die Ziel- und Fragestellungen der Studie. Das methodische Vorgehen (Experteninterviews und Grounded Theory Methodologie) wird in Kapitel 5 erläutert, der Interviewleitfaden und die Umstände der Datenerhebung ebenfalls. Außerdem wird das Sample ausführlich vorgestellt, um die Diversität der in die Studie eingeflossenen Hochschulkontexte zu verdeutlichen.

Kapitel 6 stellt die Ergebnisse der Studie vor und illustriert sie durch Zitate aus den Interviews. Da eine institutionalistische Forschungsperspektive immer auch den Blick auf die Kontexte richtet, werden als erstes die kontextuellen Bedingungen erläutert, die sich für die Institutionalisierungsarbeit der ExpertInnen als relevant erwiesen haben. Die in der Arbeit in den Blick genommenen Kontexte sind

- das professionelle organisationale Feld der Schreibzentren,
- die Spezifika von Schreibzentrumsarbeit,
- das Hochschulsystem und das gesellschaftliche Bildungskonzept,
- die institutionellen Spezifika der jeweiligen Hochschule
- und die persönlichen Kontexte der ExpertInnen.

Daran anschließend wird der Bogen geschlagen zum bereits in Kapitel 3 vorgestellten Konzept des Collaborative Learnings. Es wird zunächst dargestellt, inwiefern die ExpertInnen dieses Konzept nicht nur als pädagogische Haltung internalisiert haben, sondern es auch als Führungshaltung und als Instrument für die Institutionalisierungsarbeit nutzen. Dann werden die strategischen Handlungsfelder beleuchtet, in denen die ExpertInnen als Collaborative Learning Practitioners mit anderen AkteurInnen interagieren und so Institutionalisierungsarbeit leisten. In der organisationsgerichteten Institutionalisierungsarbeit ist es dabei ihr Ziel, das Schreibzentrum als Organisation zu stabilisieren und die Schreibzentrumsmitglieder für die Unterstützung der Institutionalisierungsarbeit zu aktivieren. Die strategischen Handlungsfelder sind hier

- Strategisches Handlungsfeld Schreibzentrumsteam,
- Strategisches Handlungsfeld Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen.

Darüber hinaus leisten die ExpertInnen kontextgerichtete Institutionalisierungsarbeit. Diese dient dazu, Legitimierung für das Schreibzentrum zu erlangen. Sie verfolgen dieses Ziel in folgenden strategischen Handlungsfeldern:

- Strategisches Handlungsfeld Hochschullehre,
- Strategisches Handlungsfeld Sichtbarkeit,
- Strategisches Handlungsfeld Forschung,
- Strategisches Handlungsfeld Ressourcen.

Eine Zwischen- und zugleich Schlüsselposition zwischen der kontextgerichteten und der organisationsgerichteten Institutionalisierungsarbeit hat das strategische Handlungsfeld Professionelle Netzwerke. Die Institutionalisierungsarbeit, die in diesem strategischen Handlungsfeld von den ExpertInnen geleistet wird, dient nämlich zum einen dazu, Legitimierung für die Arbeit des Schreibzentrums zu erlangen. Die professionellen Netzwerke, die bereits als kontextuelle Bedingung erläutert wurden, ermöglichen es den ExpertInnen, auf die wissenschaftliche Basis und den professionellen Status der eigenen Arbeit zu verweisen. Zum anderen geben die professionellen Netzwerke den ExpertInnen Orientierung, Rückhalt und Austausch, und sie zeigen den Mitgliedern des Teams, dass sie einer Community angehören, die weit über das eigene Schreibzentrum hinausreicht. Entsprechend tragen die professionellen Netzwerke zur Stabilisierung und Aktivierung des einzelnen Schreibzentrums als Organisation bei.

Die gesamte in Kapitel 6 dargestellte Institutionalisierungsarbeit der ExpertInnen ist darauf ausgerichtet, ihre Schreibzentren zu institutionalisieren bzw. den bereits erlangten Status an Institutionalisierung zu bewahren und Deinstitutionalisierungen zu verhindern. Anders gesagt, möchten die ExpertInnen Veränderungen an der Hochschule bewirken, die dazu beitragen, dass die Arbeit des Schreibzentrums anerkannt und langfristig gesichert wird, und sie möchten verhindern, dass Veränderungen im Hochschulkontext dazu führen, die Arbeit des Schreibzentrums einzuschränken oder womöglich zu verhindern. Entsprechend kann zusammengefasst werden, dass die Institutionalisierungsarbeit darauf zielt, Veränderungen zu bewirken oder zu verhindern. Einige Beispiele für solche Veränderungen werden im Kapitel 6 abschließend erläutert und durch Beispiele aus den Interviews illustriert.

Kapitel 7 schließt mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse und mit einem Ausblick. Dabei werden erstens die Ergebnisse im Kontext der Hochschulforschung und der Perspektive der Institutionalisierungsarbeit betrachtet. Zweitens werden Handlungsempfehlungen für Schreibzentrumsleitende zusammengefasst, und schließlich wird in einen Ausblick zur Schreibzentrumsforschung übergeleitet.

2 Theoretischer Rahmen: Hochschul- und Institutionsforschung

Diese Studie ist an der Schnittstelle verschiedener Forschungsbereiche angesiedelt. Erstens verortet sie sich in theoretischen Diskursen der Forschungsfelder von Hochschulforschung, Organisationsforschung und Institutionsforschung. Zweitens ist sie der Schreibzentrumsforschung zuzuordnen. Da zu vermuten ist, dass den wenigsten Lesenden diese Forschungsfelder gleichermaßen vertraut sind, werden in den folgenden Kapiteln beide Bereiche vorgestellt: Kapitel 2 widmet sich als theoretische Rahmung der Hochschul- und Institutionsforschung, Kapitel 3 stellt den Forschungsgegenstand Schreibzentren und damit verbundene Forschungsdiskurse vor.

Im Folgenden wird zunächst in die Hochschulforschung und dann in die Organisations- und -Institutionsforschung eingeführt, die mit der Perspektive der Institutionalisierungsarbeit den theoretischen Rahmen für die Fragestellungen und Diskussionen der hier vorgestellten empirischen Studie bietet.

2.1 Hochschulforschung

Diese Studie befasst sich mit hochschulischen Schreibzentren *im Kontext von Hochschulstrukturen*. Sie lässt sich daher der Hochschulforschung zuordnen. Hochschulforschung ist nicht nur „Forschung über Hochschulen“ (Schneijderberg et al., 2011, 7), sondern auch bedeutsam als „Spiegel und kritische Instanz hochschulpolitischer Entwicklungen“ (Wolter, 2011, 125). Sie wird eher als ein Forschungsfeld betrachtet denn als eine eigene Disziplin (Pasternack, 2006), da das Forschungsfeld Hochschule aus vielen verschiedenen Disziplinen heraus beforscht wird. Schneijderberg et al. (2011, 21) nennen beispielsweise Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Verwaltungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Psychologie und Gesellschaftswissenschaft als Disziplinen, die Daten generieren und Methoden und Theorien beisteuern. Die Forschungsfelder der Hochschulforschung sind vielfältig, wie Wolter (2011) ausführt. Erforscht werden beispielsweise die Studiennachfrage, Studienverläufe, Studienerfolg, die Beteiligung an der Hochschulbildung, die Struktur und Organisation von Hochschulen, die internationale akademische Mobilität, die Hochschullehre, Hochschulsysteme sowie die

Wissenschaft als Profession. Hochschulforschung geht damit über Wissenschaftsforschung hinaus, die sich vor allem mit der Produktion von Wissen befasst. Zwar gibt es Überschneidungen, doch während die Wissenschaftsforschung eigene Forschungsmethoden entwickelt hat, orientiert sich die Hochschulforschung an Methoden der empirischen Sozialforschung und nimmt die Hochschule als institutionellen Kontext der Wissensgenerierung in den Blick. Als ein wesentliches aktuelles Paradigma nennt Wolter daher auch die Evidenzbasiertheit der Forschung. Entsprechend sind viele der empirischen Arbeiten in der Hochschulforschung auch eher auf pragmatische Problemstellungen ausgerichtet als auf theoretische Konzepte. Die theoretischen Hintergründe der Hochschulforschung stammen laut Wolter vor allem aus der Soziologie und Nachbardisziplinen, wobei er den theoretischen Pluralismus und die damit verbundenen Kontroversen als Voraussetzung für Innovationen begrüßt.

2.1.1 Hochschulen als Organisationen?

Eine der theoretischen Fragen, die im Kontext der Hochschulforschung diskutiert werden, ist die, ob Hochschulen als Organisationen betrachtet werden können. Organisationen sind „Gruppen von Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen. Organisationsmitglieder folgen entweder den spezifischen Organisationsregeln oder beenden ihre Mitgliedschaft“ (Kehm, 2012, 18). Wie Kehm erläutert, werden Hochschulen traditionell eher als Institutionen denn als Organisationen betrachtet. Institutionen sind in soziologischer Betrachtung Regelsysteme, die normative Geltung haben und das Verhalten von Individuen oder Gruppen bestimmen. Neben offiziellen Einrichtungen wie Behörden gilt z. B. auch die Familie als Institution, da auch die Familie nach normativen Regelsystemen funktioniert, auch wenn diese oft nicht explizit sind (Kehm, 2012, 17). Hochschulen werden insofern als Institutionen betrachtet, als sie sowohl nach einem staatlich definierten Regelsystem funktionieren als auch nach habitualisierten Handlungen, Normen und Ritualen der AkademikerInnen (Clark, 1972). In Abgrenzung zu Institutionen sind Organisationen dadurch gekennzeichnet, dass sie „dynamischer und stärker durch arbeitsteilige Kooperation und hierarchische Koordination gekennzeichnet“ sind (Kehm, 2012, 18). Dynamischer sind Organisationen insofern, als sie sich schneller verändern als Institutionen, die gerade durch Dauerhaftigkeit gekennzeichnet sind. Institutionen werden häufig gar nicht mehr als solche wahrgenommen, sie wirken unbewusst und werden nicht in Frage gestellt, während Organisationen wandelbarer sind – und in ihrem Wandel von Institutionen (z. B. durch Gesetzgebungen oder gesellschaftliche Wertvorstellungen) beeinflusst werden. Kooperation und Koordination bedeuten, dass es geplante Rollenfestlegungen und definierte Mitglieder gibt. Die Begriffe Organisation und Institution werden in der Literatur nicht immer trennscharf verwendet. Erschwerend kommt hinzu, dass beide Begriffe auch alltagssprachlich genutzt werden. Der Begriff Institution wird an späterer Stelle noch ausführlicher erläutert und definiert, weil er für diese Arbeit von wesentlicher Bedeutung ist (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Die Frage, inwiefern Hochschulen als Organisationen betrachtet werden können, ist für die Hochschulforschung insofern von Bedeutung, als sie es ermöglicht, auf Theorien und Methoden der Organisationssoziologie zurückzugreifen, die für die Hochschulforschung produktiv genutzt werden können (Wilkesmann & Schmidt, 2012, 10).⁵ So wird es möglich, theoretische Zugänge zu nutzen und neuere Erkenntnisse der Organisationsforschung auf die Organisation von Hochschulen zu übertragen. Beispielsweise liegen Erkenntnisse zur Effektivität von leistungsorientierter Bezahlung oder von Zielvereinbarungen vor. Diese zu rezipieren, wenn solche Instrumente auf Hochschulen übertragen werden, könnte also sinnvoll sein (Wilkesmann & Schmidt, 2012).

Allerdings weisen Hochschulen Merkmale sowohl von Institutionen als auch von Organisationen auf:

Als Institutionen sind sie gesellschaftliche Einrichtungen, die Wissen generieren und vermitteln; als Organisationen sind sie eine Einheit aus Lehrenden, Forschenden, Lernenden, Verwaltungs- und Leitungspersonal, die arbeitsteilig miteinander kooperieren. (Kehm, 2012, 18)

Für die Sichtweise von Hochschulen als Organisation spricht, dass vonseiten des Staates mittlerweile eher eine Outputkontrolle stattfindet als eine direkte Einflussnahme, d. h. der direkte Einfluss des staatlich definierten Regelsystems ist zurückgegangen. Damit einhergehend wurden Regelsysteme und Strukturen innerhalb der Hochschulen verändert, z. B. Leitungspositionen mit mehr formaler Macht ausgestattet, Rollen wie z. B. Qualitätsmanagement geschaffen oder Instrumente wie Zielvereinbarungen implementiert, die typisch sind für Organisationen.

Zu diesen Veränderungen ist es im Zuge des „New Public Management“ (NPM) gekommen, einer Verwaltungsreform im öffentlichen Sektor, die ab den 1980er Jahren begonnen wurde. NPM wurde unter anderem als Reaktion auf die Herausforderungen der Globalisierung und der deutschen Wiedervereinigung sowie problematischer sozialer Sicherungssysteme und veränderter Werthaltungen der Bevölkerung eingeführt (Reinermann, 2011, 2). Beim NPM geht es um das Anwenden von Managementstrategien im öffentlichen Sektor mit dem erklärten Ziel, Verwaltung effektiver zu gestalten. Deshalb müssen auch die öffentlich finanzierten Hochschulen ihre Verwaltung stärker dem NPM angleichen. Die Reformen der Hochschulsteuerung in den letzten Jahren zielen entsprechend darauf ab, die direkte staatliche Kontrolle hochschulinterner Prozesse zurückzufahren, und zwar zugunsten einer Kontrolle der Ergebnisse hochschulinterner Prozesse, sodass die Autonomie der Hochschule gegenüber dem Staat und die Macht der Hochschulleitung gestärkt werden (Kehm, 2012). Die Aufstellung neuer Landeshochschulgesetze durch die Bun-

5 Umgekehrt könnten durch das Zulassen einer prinzipiellen Vergleichbarkeit von Wirtschaftsorganisationen und Hochschulen auch WirtschaftswissenschaftlerInnen von der Hochschulforschung lernen. Wilkesmann & Schmid (2012, 8) weisen darauf hin, dass Hochschulen als Erfolgsmodell betrachtet werden können, da sie sich seit sehr langer Zeit schon relativ unverändert halten konnten und somit ein Prototyp mit Vorbildcharakter für Wissen produzierende Organisationen sein könnten.

desländer 1998 hat dazu den Ausschlag gegeben (Winterhager, 2012, vgl. auch Schimank, 2005; Wolter, 2004 und Wolter, 2007). Wolter (2012, 130 f.) verweist auf die Zusammenhänge der Bologna-Reform mit NPM-Strukturen an deutschen Hochschulen. Denn auch wenn der Bologna-Prozess vor allem auf veränderte Abschlüsse und Studienstrukturen zielt, besteht ein Zusammenhang zu Steuerung und Management der Hochschulen seit Bologna, und dies nicht nur in Bezug auf Qualitätsmanagement, Evaluation und Akkreditierung.

Hochschulen haben daher, wie Margit Osterloh beschreibt,

„... mehr und mehr Praktiken aus privatwirtschaftlichen Organisationen übernommen. Universitäten sollen der Öffentlichkeit Rechenschaft für ihre Tätigkeit ablegen und unternehmerischer werden, etwa durch Zielvereinbarungen, Evaluationen, leistungsorientierte Mittelverteilung und leistungsorientierte Besoldung.“ (Osterloh, 2012, 209)

Allerdings war und ist die Haltung von Hochschulen zu solchen Ansprüchen ambivalent bzw. vielfach oft ablehnend (Pellert, 1999, 74). In Bezug auf Deutschland spricht Wolter sogar von einem „clash“ der verschiedenen Systeme (Wolter, 2012, 136). So bezweifeln nicht nur die AkteurInnen innerhalb der Hochschulen, dass die genannten Anforderungen für Hochschulen passend sind, weil Hochschulen aus vielen Gründen nicht mit privatwirtschaftlichen Organisationen zu vergleichen sind. Unklar bleibt auch, inwiefern die Autonomie der Hochschulen tatsächlich stärker geworden ist und ob nicht vielleicht nur die Einflussnahme des Staates auf die Hochschulen auf anderen Wegen stattfindet als früher (Wolter, 2012, 134).

Die Kategorisierung von Hochschulen als Organisationen ist also umstritten. Die unterschiedlichen Perspektiven auf diese Frage lassen sich laut Wilkesmann und Schmid (2012, 7) auf einem Kontinuum verorten. Dieses reicht von der Betrachtung von Hochschule als „spezifische Organisation“ (vertreten z. B. durch Musselin, 2007, vgl. zu der Frage auch Müller, 2014) bis hin zu einer Gleichsetzung von Hochschulen mit privatwirtschaftlichen Unternehmen. Allen diesen Perspektiven liegen normative Vorstellungen davon zugrunde, wie Hochschulen sein sollten: Sollen sie elitär oder offen für viele sein? Sollen sie der Gesellschaft nutzen, indem sie Forschung jenseits wirtschaftlicher Zwecke ermöglichen? Sollen sie für den Arbeitsmarkt ausbilden oder sollen sie allgemeine Bildung durch Wissenschaft ermöglichen? Sollen sie unternehmerisch handeln? (Musselin, 2007)

In früheren Arbeiten zur Untersuchung von Organisation und Führung von Hochschulen wird immer wieder auf einige dominante theoretische Ansätze zurückgegriffen (Wilkesmann & Schmid, 2012). Erstens wird häufig auf das Modell von Hochschulen als Organisierte Anarchien bzw. das „Garbage Can-Modell“ rekurriert (Cohen, March & Olsen, 1972). Dieses bricht mit dem Bild, dass in Organisationen und auch in Hochschulen Entscheidungen aufgrund rationaler Abwägungsprozesse fallen. Vielmehr dominiere eine „organisierte Anarchie“, die abhängt von den Interessen der jeweiligen Anwesenden, von bestimmten Konstellationen und Kompromissen, von Zielkonflikten und universitätstypischen Rücksichtnahmen im Rahmen

der akademischen Freiheit (Altvater, Bauer & Gilch, 2007; Jahr, 2007; Pellert, 1999). Zweitens werden Hochschulen, zurückgehend auf Max Webers Bürokratiemodell, als bürokratische Organisationen bezeichnet, weil beispielsweise die Gehälter fixiert sind und weil Dienstgrade und damit Hierarchien wichtig sind (Jahr, 2007). Drittens werden Hochschulen aus organisatorischer Sicht betrachtet als lose gekoppelte Systeme, z. B. von Weick (1976/2009, vgl. Jahr, 2007 und Koch & Schemann, 2009). Das Gesamtsystem Hochschule bestehe demnach aus einzelnen autonomen Systemen, die voneinander unabhängig agieren, zugleich aber doch lose miteinander gekoppelt sind.

Aktuellere theoretische Ansätze im Kontext der Frage, inwiefern Hochschulen als Organisationen betrachtet werden können, stellt Kehm (2012) vor. Zusammenfassend stellt auch sie fest, dass die Ansätze sich zwischen den zwei Polen der gemanagten Organisation auf der einen Seite und neoinstitutionalistischen Positionen auf der anderen Seite einordnen lassen. Letztere gehen davon aus, dass das normative Regelsystem von Hochschulen so stark ist, dass es den Managementansätzen entgegensteht. Für den Ansatz der Hochschule als „besondere Organisation“ steht innerhalb dieser aktuelleren Ansätze die Position von Musselin (2007). Aus ihrer Perspektive sind Hochschulen deshalb „besonders“, weil AkademikerInnen sich in ihrem Verhalten nur wenig im Sinne der Organisation beeinflussen lassen und weil die Hierarchisierung von Hochschulen nicht wie in Organisationen funktioniert. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich AkademikerInnen eher mit ihrer akademischen Disziplin als mit ihrer Hochschule, d. h. ihrer Organisation, identifizieren. Musselin spricht daher zwar von Hochschulen als Organisationen, allerdings als „besondere Organisationen“. Entsprechend folgert Musselin, dass Hochschulen sich auf diese Besonderheiten einstellen und Leitungspersonen diesen Besonderheiten Rechnung tragen müssten. Wilkesmann & Schmid (2012) merken dazu allerdings an, dass tendenziell jede Organisation eine „besondere Organisation“ sei und stellen in Frage, ob eine Hochschule tatsächlich stärker „besonders“ sei als beispielsweise ein Krankenhaus oder eine Armee.

Brunsson & Sahlin-Andersson (2000) vertreten die Theorie von Hochschule als „unvollständige Organisation“. Sie sehen Organisationen gekennzeichnet durch Hierarchie (klare Macht- und Kontrollverteilung), Identität (klares Profil) und Rationalität (Effektivität und Effizienz in Entscheidungsprozessen). Hochschulen sind danach in Bezug auf diese Kennzeichen (noch) unvollständig, daher ihr Konzept von „unvollständiger Organisation“. Allerdings verweist Kehm (2012) darauf, dass dazu empirische Befunde fehlen. So seien alle drei von Brunsson & Sahlin-Andersson genannten Kennzeichen in den meisten europäischen Hochschulen durch Governance- und NPL-Modelle bereits implementiert. Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass die Implementierung von neuen Governance-Modellen an Hochschulen nicht automatisch bedeutet, dass sich z. B. Entscheidungsstrukturen oder Machtverhältnisse auch tatsächlich verändern. So zeigen z. B. Kloke und Krücken, wie schwierig es für Hochschulleitungen ist, im „Zielkonflikt“ Hochschullehrender zwischen For-

schung und Lehre Einfluss zu nehmen und zu steuern, obwohl sie formal die Macht dazu hätten (Kloke & Krücken, 2012).

Gary Rohades (1998) gilt als Vertreter der Theorie von Hochschule als „gemanagter Organisation“. Er beschreibt die Implementierung von Managementstrukturen an Hochschulen äußerst kritisch. Die AkademikerInnen würden zu „gemanagten Professionellen“, was einherginge mit einem Verlust an Zufriedenheit und an Selbstregulierung, sodass der Autor von einem „akademischen Kapitalismus“ spricht. Kehm (2012, 20) merkt dazu kritisch an, dass die Vorstellung, mehr Management bedeute weniger Zufriedenheit, möglicherweise zu vereinfachend sei. Wie bedenklich ein möglicher Verlust an Selbstregulierung sein kann, zeigen allerdings auch Wilkesmanns Untersuchungen zum Einfluss der intrinsischen Motivation auf die Lehre (Wilkesmann & Schmidt, 2011; Wilkesmann, 2012). Diese machen deutlich, wie wichtig es ist, die individuellen Einstellungen der Lehrenden zu berücksichtigen, statt sie zu „managen“.

Ein weiterer theoretischer Ansatz in Bezug auf die Frage, ob Hochschulen Organisationen sind, theoretisiert die Hochschule als handlungsfähigen Akteur. Frank Meier (2009) widmet sich unter anderem der Frage, inwiefern der Status von „Hochschule als Akteur“, mit dem eine größere institutionelle Autonomie einhergeht, darauf einwirkt, dass die zur Hochschule gehörenden AkademikerInnen in ihrer Autonomie eingeschränkt werden. Tatsächlich zeigt Meier, inwiefern Hochschulen als Akteure charakterisiert werden können. Allerdings stellt Meier auch dar, dass die einzelnen dezentralen Einheiten innerhalb der Hochschule – und dementsprechend auch individuelle WissenschaftlerInnen – ebenfalls als „Handlungsträger“ (254) begriffen werden, sodass auch Meier wieder auf das Bild der lose gekoppelten Systeme innerhalb der Hochschule zurückgreift. Im Gegensatz zu KritikerInnen dieses Ansatzes sieht Meier in der losen Koppelung jedoch einen Vorteil: Lose Koppelung ermöglicht Flexibilität, denn Innovationen müssen nicht sofort grundlegende Auswirkungen auf die gesamte Hochschule haben, sodass die Universität eine „reformfreundige Einrichtung“ sein könne (ebd., 254).

Auch Bleiklie et al. (2011, vgl. Kehm, 2012) kommen in ihren Ansätzen letztendlich wieder auf das Bild der losen Koppelung zurück. Sie charakterisieren Hochschulen als „durchdrungene Hierarchien“. Ihre These besagt, dass Hochschulen im Zuge des Wandels stärkere Beziehungen zur Umwelt aufgenommen haben und entsprechend von ihrer Umwelt stärker durchdrungen seien als früher. Dabei haben sich Netzwerkstrukturen entwickelt, z. B. durch externe RepräsentantInnen in Hochschulstrukturen. Für Netzwerke sind aber gerade lose Koppelungen und anarchische Entscheidungsfindungen typisch. Daher trage der Wandel von Hochschulen in Richtung Organisationen eher noch dazu bei, jene Phänomene, die durch die Entwicklung hin zur Organisation verhindert werden sollten, zu stärken.

Zu beachten ist bei der Beantwortung der Frage, inwiefern Hochschulen als Organisationen bezeichnet werden können, auch der Hochschultyp, also ob es sich um Volluniversitäten, Technische Universitäten oder Privatuniversitäten handelt. Außer-

dem gibt es sehr viele individuelle Faktoren an jeder einzelnen Hochschule wie etwa individuelle Führungsstile, sodass verallgemeinerbare Aussagen schwierig bleiben (Krücken, 2012).

Alle vorgestellten Positionen können als governancetheoretische Perspektiven zusammengefasst werden. Kehm und Babyesiza (2009) kategorisieren sie als drei voneinander abgrenzbare Sichtweisen. Die erste bezeichnen sie als universalistische Sicht. Diese umfasst Perspektiven auf Hochschulen als besondere Organisationen, die gekennzeichnet sind durch die lose Koppelung ihrer Teile und eine hohe Autonomie gegenüber dem Staat. VertreterInnen dieser Sichtweise befürchten, dass Hochschulen bei einem Verlust dieser Eigenschaften die Möglichkeit verlieren, qualitativ hochwertige Forschung und Lehre zu erbringen.

Die zweite Sichtweise, die instrumentalistische Perspektive, sieht Hochschulen als normale Organisationen bzw. als auf dem Weg dorthin. Kennzeichen sind demnach eine engere innere Kopplung und gestärkte Führung sowie Managementstrukturen, um Ziele implementieren zu können. VertreterInnen dieser Sichtweise sehen diese Entwicklung als notwendig für die Modernisierung der Hochschulen in der Wissensgesellschaft an. Sie gehen davon aus, dass die Implementierung von Managementstrukturen die Erfolgchancen von Hochschulen für diese Modernisierung und für ihren Beitrag zur Wissensgesellschaft erhöhen.

Die dritte Sichtweise, die institutionalistische Perspektive, vertritt laut Kehm und Babyesiza keine spezielle Haltung in Bezug auf die Frage, ob Hochschulen als Organisationen zu betrachten seien oder nicht. Sie halten es jedoch für wichtig, organisatorische Entwicklungen im Hinblick auf die Werte und normativen Erwartungen im institutionellen Umfeld zu betrachten. Veränderungen dürften keine Vertrauen und Legitimität unterminierenden Brüche produzieren. Diese Sichtweise betont die Prozesshaftigkeit der Entwicklung und die Werthaltungen ihrer AkteurInnen. Demnach sind nur solche Veränderungen erfolgreich, die die Normen und Werte der Hochschulmitglieder repräsentieren und erhalten. Reformen müssen die Symmetrie zwischen Veränderungsvorschlägen und vorhandenen Normen und Werten der Institution und ihrer Organisation entsprechend betonen.

2.1.2 Positionierung dieser Arbeit zwischen organisatorischer und institutioneller Perspektive

In der vorliegenden Arbeit werden Hochschulen und damit auch hochschulische Schreibzentren sowohl als Organisationen betrachtet als auch aus einer institutionalistischen Perspektive. Die Organisationsperspektive ist insofern relevant, als dass es in vielen der Experteninterviews auch um die Frage ging, wie sich die Arbeit im Schreibzentrum *organisieren* lässt. Die organisationale Perspektive dieser Arbeit betrifft also eher jene Aspekte von Schreibzentrumsleitung, die sich nach innen, ins Schreibzentrum hinein, richten. Sie umfassen dort auch jene Aspekte, die Boal & Schultz (2007) als „traditional leadership“ bezeichnen: „task and person-oriented behaviors of leaders as they attempt to provide guidance, support, and feedback to sub-

ordinates“ (zit. n. Washington, Boal & Davis, 2008, 721). Wie im Folgenden noch gezeigt wird, geht es bei dieser Führung jedoch nicht um Führungspersonen als „charismatische Helden“ (ebd.), sondern um strategisch agierende und interagierende AkteurInnen, die für Stabilisierung und Aktivierung sorgen, indem sie Institutionalisierungsarbeit leisten.

Eine institutionalistische Perspektive wird insofern eingenommen, als es nicht nur um die Frage geht, wie sich ein Schreibzentrum organisieren lässt. Vielmehr wird die Organisation Schreibzentrum in ihren verschiedenen Kontexten betrachtet. Der Kontext Hochschule – sowohl allgemein als Institution Hochschule als auch spezifisch in Bezug auf die jeweilige individuelle Hochschule, an der das Schreibzentrum verortet ist – kann bei der Betrachtung der Organisation Schreibzentrum nicht außer Acht gelassen werden. Anders gesagt, werden Schreibzentren als Organisationen betrachtet, deren Leitungspersonen daran arbeiten, es in den sie umgebenden Kontexten zu einer Institution zu machen bzw. es als Institution zu stabilisieren. Theoretisch nimmt diese Arbeit daher eine neoinstitutionalistische Perspektive ein. Diese wird im Folgenden genauer ausgeführt.

2.2 Neoinstitutionalistische Perspektiven

Neoinstitutionalistische Perspektiven werden in der Hochschulforschung aktuell viel diskutiert (Koch & Schemmann, 2009b; Koch & Schemmann, 2009c; Meier, 2009; Merken, 2011; Schaefer, 2002 u. a.). Sie haben ihren Ursprung in der Organisationsforschung und entwickelten sich dort als Gegenposition zu bürokratischen organisationstheoretischen Ansätzen und Human-Ressource-Ansätzen. Denn:

„Die Organisationstheorie ist eine vielfältige Disziplin. Sie wird nicht von einem Einheitsparadigma beherrscht, das die gesamte Forschung und die praktischen Gestaltungsempfehlungen leiten würde. Es ist vielmehr so, dass unterschiedliche Perspektiven und Theoriegebäude um Erklärungs- und Gestaltungsrelevanz konkurrieren.“ (Schreyögg, 2008, 27, Herv. i. Orig.)

Um zu verdeutlichen, inwiefern der Neoinstitutionalismus eine Gegenposition zu gängigen organisationstheoretischen Ansätzen darstellt, sollen einige davon im Folgenden zunächst kurz skizziert werden.

2.2.1 Traditionelle organisations- und führungstheoretische Ansätze

Bürokratische organisationstheoretische Ansätze umfassen Vorstellungen von Organisationen, die zurückgeführt werden können auf Max Weber und die gekennzeichnet sind durch ein hierarchisches Grundverständnis, aus dem heraus gezielt auf Individuen eingewirkt wird. Diesen Sichtweisen zufolge können Organisationen gelenkt werden durch die Herstellung und Überwachung von hierarchischen Strukturen, die dazu führen, dass Mitarbeitende einem logischen Plan folgen, um die Ziele der Organisation zu erreichen (Pellert, 1999).

Human-Ressource-Ansätze umfassen sowohl psychologische Ansätze als auch gruppenorientierte Ansätze. Psychologische Ansätze gehen davon aus, dass die Motivation der Mitarbeitenden eine wesentliche Rolle dafür spielt, die Organisationsziele zu erreichen. Führung erfolgt nach dem Prinzip der Bedürfniserfüllung im Austausch gegen Arbeitskraft. Eines der wesentlichen Bedürfnisse ist dabei die Zusammenarbeit mit KollegInnen. Gruppenorientierte Ansätze gehen davon aus, dass Teams von Mitarbeitenden mehr zur Erreichung der Organisationsziele beitragen können als einzelne MitarbeiterInnen. Um die Vorteile von Teams nutzen zu können, ist es in diesen Ansätzen die Aufgabe von Führung, produktive Gruppenprozesse zu ermöglichen. Zur Sachorientierung muss also die Gruppendynamikorientierung hinzukommen. Dazu gehört es, Kooperation zu ermöglichen, indem gute Bedingungen für Kommunikation geschaffen und produktive Konflikte zugelassen werden (Pellert, 1999).

Sowohl bürokratische als auch psychologische und gruppenorientierte Human-Ressource-Ansätze gehen davon aus, dass die Organisationsziele durch rational agierende Führungskräfte erreicht werden, die der Schlüssel für die Steuerung der Mitarbeitenden im Sinne der Organisationsziele sind. Der Rational-Choice-Theorie folgend (Diefenbach, 2009), wird für die Führungskräfte davon ausgegangen, dass Handlungsentscheidungen auf rationalen und vernünftigen Entscheidungen basieren bzw. dass Phänomene (z. B. das Erreichen von Organisationszielen) auf das Handeln von Individuen zurückzuführen sind. Eine entsprechend wichtige Rolle spielen Führungspersonen. Deshalb hat sich die Führungsforschung als eigenes Gebiet entwickelt (*Leadership studies*). Es beinhaltet diverse Ansätze und Richtungen, die der Frage nachgehen, wie Führungspersonen (in der Literatur oft begrifflich gleichgesetzt mit ManagerInnen) Organisationen oder die Gesellschaft beeinflussen. Betrachtet werden nach Yukl und Van Fleet (1992) beispielsweise

- individuelle Eigenschaften von Führungspersonen,
- Führungsverhalten,
- Interaktionsmuster,
- Rollenverhältnisse,
- die Wahrnehmung der geführten Mitarbeitenden,
- der Einfluss von Führungspersonen auf Mitarbeitende,
- der Einfluss von Führungspersonen auf Zielsetzungen,
- der Einfluss von Führungspersonen auf die Organisationskultur.

Insgesamt gesehen geht es dabei vor allem um die Frage, was Leitung effektiv oder ineffektiv macht. Allerdings ist auch die Definition von Effektivität strittig bzw. sehr subjektiv (Yukl & Van Fleet, 1992). Frühe Forschungen, insbesondere in den 1920er und 1930er Jahren, haben vor allem die Eigenschaften von Leitungspersonen in den Blick genommen und versucht herauszuarbeiten, welche Eigenschaften gute Leitungspersonen kennzeichnen. Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten waren laut Yukl und Van Fleet aber inkonsistent und widersprüchlich und zeigten eher, welche Charaktereigenschaften Menschen tendenziell dazu bringen, Führungspositionen einzunehmen, als dass sie etwas über die Qualität dieser Führung aussagten. Arbei-

ten in den 1950er Jahren konnten dann zumindest einige Eigenschaften herausarbeiten, die mit höherer Wahrscheinlichkeit mit Führungserfolg korrelieren, nämlich ein hohes Energielevel, Stresstoleranz, Integrität, emotionale Reife und Selbstvertrauen. Spätere Studien zur Motivation von Leitungspersonen haben diese Eigenschaften in Relation gesetzt zu den drei Kategorien Machtbewusstsein, Zielorientierung und Gemeinschaftsgefühl sowie zu situativen und kontextuellen Faktoren. Eigenschaftsorientierte Führungsforschung gilt mittlerweile als überholt, da sich Eigenschaften nicht isoliert von Handlungen, Situationen und Kontexten betrachten lassen. Dennoch ist die Erforschung von Eigenschaften von Führungspersonen ab den 1990er Jahren als Charisma-Forschung erneut fokussiert worden (Steyrer, 1999). Dabei wird Charisma aber weniger als Eigenschaft einer Person verstanden, sondern als eine Funktion, die situativ zur Motivierung und zur Kreativitätsförderung eingesetzt wird (Blutner et al., 1999).

Weitere Arbeiten der Führungsforschung lassen sich den Verhaltensansätzen zuordnen. Unterschieden werden bei Verhaltensansätzen sogenannte Führungsstile wie demokratischer Führungsstil, autokratischer Führungsstil usw. Einige Verhaltensansätze haben sich zunächst darauf konzentriert, das Verhalten von Führungspersonen nach sachorientiertem Stil und personenorientiertem Stil zu unterscheiden. Diese Taxonomie hat sich aber für die Forschung als zu unterkomplex erwiesen. Die Führungsstile werden inzwischen nicht mehr als sich ausschließende Verhaltensweisen gesehen, sondern situativ betrachtet und eingesetzt. Zu den Verhaltensansätzen gehören auch partizipative Führungsansätze, bei denen Leitungspersonen die Mitarbeitenden an der Führung teilhaben lassen.

„Die Verhaltensansätze wurden ab den 1960er Jahren ergänzt durch situative Ansätze, die darauf fokussieren, wie Leitungspersonen ihr Verhalten an Rollenerwartungen, Probleme und Anforderungen in unterschiedlichen Situationen anpassen. Dabei ist auch die Frage nach Macht relevant: Wie bekommen oder verlieren Führungspersonen Macht, wie beeinflusst Macht das Verhalten von Führenden und Geführten, und wie hängen Macht und Effektivität zusammen?“ (Yukl & Van Fleet, 160 f.)

Neuere Führungsforschung ist gekennzeichnet durch eine Abkehr vom Fokus auf die Führungspersonen und durch eine Hinwendung zu dem gesamten Gefüge der jeweiligen Organisation. In solchen Ansätzen wird die Organisation als ein Muster von Beziehungen gesehen. Wichtig ist die Dynamik des Ganzen, die sich aus allem, auch aus dem die Organisation umgebenden Kontext, ergibt. Strukturen sind nicht festgelegt, sondern bilden Zeitpunkte ab. Zugrunde liegt solchen Ansätzen eine systemische Weltsicht, die davon ausgeht, dass Menschen unterschiedliche Perspektiven auf die Welt haben, die sich aber wechselseitig bedingen. Daher ist eine Auseinandersetzung damit nötig, wie die Beteiligten ihre Sicht auf die Organisation konstruieren; Führungspersonen können also nicht unabhängig betrachtet werden (Pellert, 1999, 98 f.). Aus systemischer Perspektive werden auch partizipative und kooperative Führungsstile wieder interessant. Diese sind zwar schon seit den 1930er Jahren immer wieder thematisiert worden, z. B. in Kurt Lewins Studien zu Gruppen-

dynamik (Lewin et al., 1968, vgl. Schreyögg, 2008, 411 f.). Diese werden jedoch durch die systemische Perspektive und den Einbezug des Kontextes erweitert.

Durch die Abkehr vom Fokus auf die einzelne Führungsperson haben sich auch die Begrifflichkeiten verändert. Statt von Führung wird mittlerweile eher von *Change Management* gesprochen. Veränderungen stehen deshalb im Mittelpunkt der Führungsaufgaben, weil permanenter Wandel heutzutage als der normale Zustand gilt. In früheren Sichtweisen schien die Bewältigung von Veränderung immer nur punktuell nötig, während Stabilität und Ordnung als Normalzustand galten. Mittlerweile ist ständig Innovation gefragt, und Zeiten der Stabilität scheinen damit die Ausnahme zu sein (Schreyögg, 2008). Damit finden sich Führungspersonen ständig komplexen Situationen ausgesetzt. Diese erfordern ein anderes Führungsverständnis als in stabilen Zeiten:

„Beim Management von Stabilität zeigt sich Führungsqualität in der Fähigkeit, Ziele vorzugeben, Situationen zu analysieren, Soll-Ist-Abweichungen zu erkennen und Maßnahmen anzuregen, die der Zielerreichung dienen. Beim Management von Instabilität entscheidet sich Führungsqualität in der Fähigkeit, emotional resonanzfähige Visionen zu entwickeln und überzeugend zu vermitteln, die Entwicklung ungewöhnlicher Szenarien zu fördern, Leistungseinbrüche einzukalkulieren, Fehler als Teil des Lernen zu akzeptieren, persönlich mit Unsicherheit umzugehen und die eigene Risikobereitschaft glaubwürdig vorzuleben.“ (Kruse, 2009, 76, zit. n. Wippermann, 2014, 101)

Wie dieser Überblick zeigt, hat sich das Verständnis davon, wie Organisationen geleitet werden, gewandelt. Doch auch wenn inzwischen nicht mehr nach Charaktereigenschaften von Führungspersonen gesucht oder ein reines Kausalprinzip bei der Zielerreichung angenommen wird, bildet die Rational-Choice-Theory doch den Hintergrund der meisten vorgestellten Ansätze. Daran üben neoinstitutionalistische Perspektiven grundlegende Kritik. Neoinstitutionalistische ForscherInnen bezweifeln vor allem, dass Führungspersonen aus rationalen Gründen autonom und zielgerichtet handeln und ihre Intentionen wie gewünscht verwirklichen können, weil sie dafür zu stark vom institutionellen Kontext beeinflusst seien. Diese Perspektive wird im Folgenden genauer erläutert.

2.2.2 Neoinstitutionalismus als „Diskussionszusammenhang“

„Die Umwelt von Organisationen besteht aus institutionalisierten Erwartungsstrukturen, die die Ausgestaltung von Organisationen nachhaltig prägen. So lässt sich das Kernargument der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie zusammenfassen.“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 11)

Unter dem Begriff Neoinstitutionalismus werden verschiedene theoretische Ansätze subsumiert, die Erklärungen dafür suchen, wie sich Organisationen entwickeln und die in Abgrenzung zu anderen Ansätzen dabei insbesondere jene Faktoren für Erklärungen heranziehen, die im Kontext bzw. in der Umwelt der Organisation verortet sind. Die Beeinflussung von Organisationen durch die Umwelt wird dabei jedoch

nicht vorwiegend auf einer technischen oder aufgabenbezogenen Ebene betrachtet, sondern vor allem hinsichtlich der *institutionalisierten* Umweltfaktoren (Walgenbach & Meyer, 2008, 12). Der Begriff der Institution ist daher für den Neoinstitutionalismus zentral. Zum Begriff der Institution schreiben Koch und Schemann (2009a, 22):

„Jeder weiß in etwa, was mit Institution gemeint ist, aber kaum jemand kann es abschließend präzisieren. Im Allgemeinen werden solche Sachverhalte der Sozialwelt als Institution markiert, die dauerhaft (Permanenz) sowie unabhängig von sozialen Akteuren bestehen (Externalität und Objektivität), bestimmte gesellschaftliche Leitideen präsentieren (Sinnbezug) und darüber hinaus Einfluss auf dass soziale Handeln nehmen (Regulation).“

Walgenbach & Meyer (2008) beziehen sich auf Scott (2001) und nutzen folgende Definition:

„Institutions are social structures that have attained a high degree of resilience.

Institutions are composed of cultured-cognitive, normative, and regulative elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life.

Institutions are transmitted by various types of carriers, including symbolic systems, relational systems, routines and artifacts.

Institutions operate at multiple levels of jurisdiction, from the word system to localized interpersonal relationships.

Institutions by definition connote stability but are subject to change processes, both incremental und discontinuous.“ (Scott, 2001, 48, zit. n. Walgenbach & Meyer, 2008, 56)

Wie schon dargestellt, werden auch Hochschulen als Institutionen betrachtet, da sie in vielem den o. g. Kriterien entsprechen, z. B. wenn man sie aus der Perspektive ihrer gesellschaftlichen Aufgaben betrachtet. Zugleich werden sie aber auch als Organisationen betrachtet, wenn es z. B. darum geht, wie sie organisiert sind. Senge (2006) gibt darüber hinaus zu bedenken, dass nach der o. g. Definition von Institutionen all jenes dem Terminus unterstehen könnte,

„... woraus sich relativ dauerhafte Handlungen ableiten lassen: Gesellschaft, Gesetze, Staat, Organisationen, formale Aspekte von Organisationen, Werte, Rollen, Glaubenssystem etc.“ (Senge, 2006, 40)

Die Abgrenzung und Definition des Begriffs der Institution ist also schwierig. Ebenso schwierig ist es, „den“ Neoinstitutionalismus zu benennen, denn es gibt unterschiedliche Ausprägungen. Und während im angelsächsischen Sprachraum von „organizational institutionalism“ (Greenwood et al., 2008) oder „new institutionalism“ (Powell, 2007) gesprochen wird, wird die Rezeption und Diskussion der entsprechenden Beiträge im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff Neoinsti-

tionalismus⁶ subsumiert. Nach Koch & Schemann (2009b, 7) wäre es „euphemistisch, von einem einheitlichen Theoriegebäude oder einem stringenten Forschungsprogramm zu sprechen.“ Auch Walgenbach und Meyer meinen, dass „der Neoinstitutionalismus eher ein Diskussionszusammenhang ähnlich interessierter Forscher/innen ist als ein kohärentes Theoriegebäude“ (2008, 18).

Ausgangspunkt des Neoinstitutionalismus war ein Unbehagen mit organisationstheoretischen Rational-choice-Ansätzen, die, wie bereits ausgeführt, davon ausgehen, dass innerhalb von Organisationen Entscheidungen auf rationalen Überlegungen basierend getroffen werden und deren Ausführungen zu von Führungspersonen gewollten Ergebnissen führen. Das Bestehen von Organisationen hinge demnach von den rationalen Entscheidungen von Führungskräften und deren effizienter Umsetzung ab. Demgegenüber gehen neoinstitutionalistische Perspektiven davon aus, dass das Überleben einer Organisation davon abhängt, wie sehr sie gesellschaftliche Werte, normative Erwartungen und allgemeine Gesetze widerspiegelt und sich entsprechend legitimiert. Die Entscheidungen von Führungskräften sind demnach nicht unbedingt rational und auf Effizienz ausgerichtet, sondern orientieren sich an Werten, Normen und Trends, die ihnen häufig nicht bewusst sind, weil diese *Institutionen* sind.

Als einer der neoinstitutionalistischen Schlüsseltexte gilt *The Iron Cage Revisited* (DiMaggio & Powell, 1983). DiMaggio & Powell gehen davon aus, dass Institutionen in organisationalen Feldern entstehen. Ein organisationales Feld ist nach DiMaggio & Powell eine organisationsübergreifende Gemeinschaft, die normativ auf Organisationen einwirkt, sie institutionell definiert und strukturiert. Ein organisationales Feld bildet sich heraus, wenn die Interaktionen zwischen den Organisationen eines Feldes zunehmen, sich Koalitionsmuster und Herrschaftsstrukturen entwickeln, die Informationsmenge wächst und die Teilnehmenden sich gegenseitig wahrnehmen müssen (DiMaggio & Powell, 2009, 60). Scott bringt das folgendermaßen auf den Punkt:

„The notion of field connotes the existence of a community of organizations that partakes of a common meaning system and whose participants interact more frequently and fatefully with one another than with actors outside of the field.“ (Scott, 1994, 207 f., zit. n. Walgenbach & Meyer, 2008, 74)

Organisationale Felder wiederum tragen zu dem Prozess bei, den DiMaggio & Powell Isomorphie (Strukturangleichung) nennen. Gemeint ist damit das Phänomen, dass Organisationen sich immer stärker einander angleichen. Ein Beispiel für die Entstehung eines organisationalen Feldes und für eine solche Strukturangleichung liefert DiMaggios Untersuchung von Kunstmuseen in den USA zwischen 1920 und 1940, bei der ein bestimmter Typus von Museen sich entwickelte. Einzelne Museen waren dem Druck ausgesetzt, sich den Erwartungen der Öffentlichkeit an-

6 Mitunter auch: Neo-Institutionalismus.

zupassen und sich ähnlich zu entwickeln wie andere Museen im Feld (Paquette & Redaelli, 2015, 50).

DiMaggio & Powell führen Isomorphie auf drei Faktoren zurück, nämlich auf Zwang (z. B. durch Gesetze), auf mimetische Prozesse und auf normativen Druck. Mit dem Konzept der Isomorphie ist auch der ursprünglich von Meyer und Rowan entwickelte Ansatz verbunden, einige organisationale Phänomene durch „Entkopplung“ zu erklären (Meyer & Rowan, 1977). Meyer & Rowan gehen davon aus, dass der Erfolg von Organisationen „primär von der Isomorphie mit institutionalisierten Regeln abhängt“ (Meyer & Rowan, 2009, 46). Entkopplung entsteht, wenn die tatsächlichen Handlungen in Organisationen von dem entkoppelt werden, was nach außen dargestellt wird – wenn also beispielsweise formale Änderungen gemacht, Positionen geschaffen und programmatische Papiere veröffentlicht werden, ohne dass sich die tatsächlichen Abläufe ändern. Ein Beispiel dafür wären Personen wie manche Gleichstellungsbeauftragte in Unternehmen, die eingestellt werden, um bestimmten Umweltaforderungen gerecht zu werden, die aber faktisch wenig einbezogen werden in die tatsächlichen Unternehmensentscheidungen und -prozesse.⁷

Grund für Entkopplungen ist die Notwendigkeit, Legitimität herzustellen. Legitimität gilt als eines der zentralen Konzepte des Neoinstitutionalismus und wird von Suchmann (1995) folgendermaßen definiert:

„Legitimacy is a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed systems of norms, values, beliefs, and definitions.“ (Suchmann, 1995, 573, Herv. i. Org., zit. n. Walgenbach & Meyer, 2008, 64)

Wichtig ist, dass Legitimität *zugesprochen* wird. Legitimität entsteht also immer durch eine Beziehung zu einer sogenannten Anspruchs- oder Resonanzgruppe (Walgenbach & Meyer, 63 f.).

Für Meyer & Rowan (2009, 50) hängt die Strategie, durch Entkopplung Legitimität zu schaffen, zusammen mit der „Logik des Vertrauens“⁸, die es ermöglicht, dass die tatsächlich ablaufenden Prozesse trotz Entkopplung über lange Zeiträume hinweg funktionieren. Sowohl die Beteiligten als auch die für die Legitimierung zuständige Resonanzgruppe vertrauen darauf, dass die Organisation tut, was sie behauptet, dass die Dinge so sind, wie sie scheinen. Sie stellen sicher, dass die individuell Beteiligten ihr Gesicht wahren können, denn damit wird auch das Vertrauen in die jeweilige in-

7 Allerdings können auch solche Personen, die für symbolisches „window-dressing“ eingestellt wurden, langfristig Veränderungen bewirken (Walgenbach & Meyer, 82).

8 Zu beachten ist, dass Meyer & Rowan das Phänomen der Entkopplung vor allem auf die Entkopplung von formaler Struktur und tatsächlichen Arbeitsabläufen bezogen haben. Wie Walgenbach & Meyer ausführen, hat das Argument der Entkopplung von Anfang an viel Kritik hervorgerufen, und viele der neueren Arbeiten zum Neo-Institutionalismus modifizieren das Konzept (Walgenbach & Meyer, 2008, 82 f.). Dennoch steht der Begriff nach wie vor für eines der zentralen Argumente des Neo-Institutionalismus (vgl. z. B. Koch, 2009). Koch sieht vor allem in dem ursprünglich von Weick entwickelten Konzept der losen Kopplung ein für die Erziehungswissenschaften nutzbares Konzept (Weick, 1976).

stitutionalisierte Norm bzw., in Meyer & Rowans Worten, in den jeweiligen *Mythos* gestärkt. Das Vertrauen in die Institution – auch bei von der Institution abweichenden realen Handlungen – stärkt die Institution. Das Vertrauen ist also tatsächlich da; das Hinwegsehen über Abweichungen geschieht demnach nicht in betrügerischer Absicht (Meyer & Rowan, 2009, 51).

Diese hier nur sehr verkürzt dargestellten neoinstitutionalistischen Perspektiven sollen, wie gesagt, Erklärungsansätze für die Entwicklung von Organisationen geben, indem sie die sozialen und kulturellen Einflüsse in den Blick nehmen. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Entwicklung von Schreibzentren nicht unabhängig von ihren organisationalen Kontexten betrachtet werden kann. Der mächtigste organisationale Kontext ist dabei die Hochschule, an der das Schreibzentrum angesiedelt ist. Ein weiterer Kontext ist die Gesellschaft und die mit den gesellschaftlichen Erwartungen an die Hochschule verknüpften Bildungssysteme. Für die Schreibzentren ein ebenfalls wichtiger Kontext ist außerdem das organisationale, professionelle Feld der Schreibzentren, auf das in Punkt 6.1.1 genauer eingegangen wird.

2.2.3 Akteursperspektiven im Neoinstitutionalismus

Den oben skizzierten neoinstitutionalistischen Theorieansätzen ist allerdings zum Vorwurf gemacht worden, dem Einfluss des Kontextes so viel Bedeutung zuzumessen, dass AkteurInnen ganz außen vor bleiben:

„Organisationen erscheinen fast durchgängig als passive Einheiten, die sich den Erwartungen ihrer institutionellen Umwelten fügen und institutionalisierte Strukturelemente und Managementpraktiken bereitwillig übernehmen. [...] Es entsteht [...] der Eindruck, dass institutionalisierte Erwartungen und Anforderungen das Verhalten von Individuen und Organisationen weitgehend bestimmen.“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 115)

Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass institutionalisierte Erwartungen ja gerade dadurch gekennzeichnet sind, unhinterfragte Selbstverständlichkeiten zu sein. Sie sind Individuen also nicht bewusst. Deshalb kann – aus radikal neoinstitutionalistischer Perspektive betrachtet – von Individuen und Organisationen auch nicht bewusst interveniert werden.⁹

Für die vorliegende Arbeit ist diese Sichtweise auf Organisationen (oder Organisationen vertretende Personen) als passive Einheiten insofern problematisch, als sie explizit die Leitungspersonen in den Blick genommen hat, um zu erfahren, wie diese an der Institutionalisierung ihrer Schreibzentren arbeiten. Wären die befragten ExpertInnen lediglich passive Einheiten, so würden sie stets versuchen, alle an das Schreibzentrum gestellten Erwartungen zu erfüllen und dabei jeweils diejenigen Er-

⁹ Walgenbach & Meyer (2008, 119) betonen, dass auch den prägenden VertreterInnen des Neoinstitutionalismus diese Problematik schon früh bewusst war, aber der Neoinstitutionalismus bewusst als Gegenbewegung zum Konzept des rational handelnden Akteurs in Organisationen konzipiert wurde, sodass es notwendigerweise zu einer Überbetonung des Kontextes kommen musste.

wartungen bedienen, die am einflussreichsten sind, während sie widersprüchliche Erwartungen durch Entkopplung legitimieren würden. Und selbst wenn sie das täten – wären nicht diese Legitimierungsstrategien auch bewusste und aktive Handlungen?

Neuere neoinstitutionalistische Ansätze versuchen daher zunehmend, auch die Mikroperspektive in den Blick zu nehmen, aus der heraus institutioneller Wandel als Problemlöse- und Entscheidungsprozess der beteiligten organisatorischen AkteurInnen verstanden wird. Diese Perspektive ist für die vorliegende Studie wichtig, da sie es erlaubt, die ExpertInnen als AkteurInnen zu betrachten und danach zu fragen, warum und wie sie agieren.

Wichtig ist bei der Untersuchung der Mikro- oder Akteursperspektive aus neoinstitutionalistischer Sicht, dass es nie ausschließlich um diese Perspektive geht, sondern die Handlungen von AkteurInnen immer im Verhältnis zu Institutionen betrachtet werden. Es geht um „einen Brückenschlag zwischen Handlungs- und Strukturebene“ (Meyer & Hammerschmid, 2006, 161). Nach Meyer & Hammerschmid war Lynne Zucker (1977) die erste neoinstitutionalistische Theoretikerin, die die Mikroperspektive einbezog und deutlich machte, dass das institutionalisierte Wissen kognitiv verankert ist. Lawrence & Suddaby (2006) sehen in DiMaggios Essay „Interest and Agency in Institutional Theory“ (DiMaggio, 1988; vgl. auch Hardy & Maguire, 2008; Walgenbach & Meyer, 2008) den Schlüsseltext für eine Verschiebung des Forschungsinteresses hin zur Akteursperspektive, wobei DiMaggio sich seinerseits auf Eisenstadt (1980) bezieht. Verschiedene AutorInnen haben seitdem den notwendigen Brückenschlag zwischen Makro- und Mikroperspektive versucht. So entwickelt Christine Oliver (1991) eine Taxonomie möglicher Handlungsweisen, die AkteurInnen nutzen können, um auf kontextuelle Anforderungen strategisch zu reagieren. Auch Meyer & Jepperson (2000) widmen sich den AkteurInnen, betonen jedoch die kulturelle Determiniertheit – das heißt, sie betonen, wie sehr AkteurInnen durch eine lange, institutionalisierte Kulturgeschichte geprägt sind und auch weiterhin geprägt werden. Die Vorstellung autonom handelnder AkteurInnen ist aus dieser Perspektive selbst eine Institution – eine von westlich geprägtem Denken erschaffene Institution. Der „agentenhafte Akteur“ ist auf der Basis institutionalisierter und kultureller Regelungen autorisiert, für sich selbst, für andere oder für den kulturellen Rahmen zu handeln:

„Die Rollen, Interessen und Handlungsweisen des Akteurs sind kulturell definiert. Insofern unterscheidet sich das Akteurskonzept der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie fundamental von Akteurskonzepten, wie wir sie in anderen Theorien – beispielsweise den stärker dem Paradigma der rationalen Wahl verpflichteten Ansätzen des strategischen Managements – finden.“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 129–130)

Walgenbach & Meyer (2008, 131ff.) weisen auf die Anschlussmöglichkeiten zur Strukturierungstheorie nach Giddens hin (Giddens, 1991). Da diese für die vorliegende Arbeit Interpretationsmöglichkeiten der explorierten Strategien der ExpertInnen

nen aufzeigt, soll sie hier, Walgenbach & Meyer folgend, kurz zusammengefasst werden.

Die Strukturierungstheorie besagt, dass AkteurInnen durch die Strukturen ihrer Umwelt geprägt werden und dass sie diese zugleich durch ihr Handeln prägen. AkteurInnen erlernen bestimmte Handlungsweisen durch ihre Umwelt, werden also strukturell geprägt. Sie reproduzieren diese Handlungsweisen, sodass sie die Struktur auch selbst wieder mitprägen. Allerdings sind nach der Strukturierungstheorie AkteurInnen handlungsfähig, da sie mit Reflexionsfähigkeit ausgestattet sind. Reflexion ermöglicht es ihnen, bewusst zu handeln und Strukturen bewusst zu prägen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ihre Handlungen immer zum intendierten Ziel führen, und es können auch unbeabsichtigte Konsequenzen hervorgerufen werden. Deshalb kann Handeln nie isoliert betrachtet werden. Weder können einzelne Handlungen klar voneinander abgegrenzt werden noch können sie von den AkteurInnen abgegrenzt werden. Die Struktur, die die AkteurInnen beeinflusst und die aber auch kontinuierlich durch die AkteurInnen beeinflusst wird, befindet sich sozusagen in den Köpfen der AkteurInnen. Aber sie ist den AkteurInnen bewusst; die Strukturen befinden sich nicht „in deterministischer Weise hinter dem Rücken der Akteure“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 134).

Nach Walgenbach & Meyer nimmt die „Strukturierungstheorie von ihrer Zielsetzung her eine vermittelnde Stellung zwischen voluntaristischen und deterministischen Theorien“ ein (ebd., 135).¹⁰ Fligstein & McAdams (2011), die ebenfalls Anschlussmöglichkeiten bei Giddens sehen, arbeiten die vermittelnde Stellung noch stärker heraus, indem sie in der Fokussierung auf die AkteurInnen keine Mikroperspektive sehen, sondern eine Mesoperspektive. Sie begründen dies damit, dass der Kontext immer mehrschichtig gedacht werden müsse. Wie bei einer Matroschka-Puppe befinden sich in jedem Kontext (bzw. in ihren Worten in jedem *Feld strategischer Handlungen*) jeweils weitere Kontexte. Und auch die AkteurInnen selbst bestehen aus solchen Kontexten oder Feldern. Auf die vorliegende Arbeit bezogen ist beispielsweise die Leitungsperson geprägt durch das organisationale Feld der professionell vernetzten Schreibzentren, aber auch durch viele weitere Kontexte, die sie in die Arbeit einbringt. Und das Schreibzentrum befindet sich innerhalb des Kontextes der Hochschule, dieser befindet sich innerhalb des Kontextes der Gesellschaft, diese befindet sich innerhalb des Wertekontextes der westlichen Welt usw.

Fligstein & McAdams sehen den Brückenschlag zwischen Individuum und Struktur/Kontext insbesondere durch folgende Grundannahmen gegeben: Erstens haben AkteurInnen einen Grundkonsens darüber, worum es im jeweiligen Feld geht. Sie wissen zweitens, wer Verbündete und wer OpponentInnen sind, weil sie wissen, wer im Feld welche Rollen besetzt. Drittens besitzen die AkteurInnen ein geteiltes Wis-

10 Lawrence & Suddaby (2006) führen als weiteren theoretischen Bezugsrahmen für Akteursperspektiven im Neoinstitutionalismus die Theorie sozialer Praktiken an (vgl. Reckwitz, 2003; Schatzki, Knorr-Cetina & Savigny, 2001), die sie nicht nur auf Giddens, sondern auch auf Bourdieu zurückführen.

sen darüber, welche Regeln im Feld gelten. Allerdings wenden sich die Autoren gegen den Begriff der „institutionellen Logik“, weil dieser impliziert, dass es *eine* institutionelle Logik gebe. Aus Akteursperspektive gibt es zwar die geteilten Annahmen (s. o.), aber unterschiedliche Handlungslogiken, denn AkteurInnen sehen das, was im Feld passiert, immer aus ihrer eigenen Perspektive. Ihre Reaktionen sind immer von ihrer eigenen Rolle und Position im Feld geprägt.

Wenn man also davon ausgeht, dass AkteurInnen ein „handlungspraktisches und potenziell auch diskursives Wissen über Strukturen besitzen“ (Walgenbach & Meyer, 2008, 138), können die ExpertInnen in der vorliegenden Studie als AkteurInnen betrachtet werden, deren Handlungen darauf abzielen, die sie umgebenden Strukturen in der Weise zu verändern, dass ihr Schreibzentrum institutionalisiert wird. Die ExpertInnen können somit als *institutional entrepreneurs* betrachtet werden (vgl. Hwang & Powell, 2005; Raghu, Hardy & Maguire, 2007; Weick, 2011; Hardy & Maguire, 2008; DiMaggio, 1988).

Auch wenn die Akteursperspektive innerhalb des Neoinstitutionalismus immer mehr an Bedeutung gewinnt, wird diese Tendenz nach wie vor von vielen Forschenden problematisiert. Elke Weick beispielsweise wirft Akteursansätzen vor, zwar das Paradox zu thematisieren, das sich aus der institutionellen Eingebundenheit einerseits und der strategischen Handlung andererseits ergibt; über diese Thematisierung hinaus finde aber zu wenig Theoretisierung statt (Weick, 2011). Die AkteurInnen nähern sich laut Weick so wieder den absichtsvoll und linear handelnden „heroischen“ Managerfiguren an, die der Neoinstitutionalismus eigentlich widerlegen wollte (ebd., 10, vgl. auch Hwang & Colyvas, 2011). Dieses „Paradox of embedded agency“ (Seo & Creed, 2002, vgl. Battilana, Leca & Boxenbaum, 2009; Raghu, Hardy & Maguire, 2007) hat unter anderem dazu geführt, dass AkteurInnen als *politisch* handelnde Einheiten (Personen oder Organisationen) konzipiert werden in dem Sinne, dass sie die Strukturen, in die sie eingebettet sind, selbst mit geschaffen haben, sie reflektieren, neu erschaffen und dabei stets in Beziehungen zu anderen AkteurInnen handeln:

„Strategies must be developed [...] to embed change in fields populated by diverse organizations, many of whom are invested in, committed to, and advantaged by existing structural arrangements. It is not surprising, therefore, that institutional entrepreneurship is viewed as an intensely political process.“ (Raghu, Hardy & Maguire, 2007, 963)

Agentenhafte AkteurInnen¹¹ handeln also politisch, wenn sie Institutionen verändern wollen. Damit ist eine Unterscheidung zu früheren, „heroisch“ konzipierten Führungspersonen identifiziert, weil mit „politisch“ eher ein konsensorientiertes, diplomatisches Vorgehen der AkteurInnen gemeint ist als ein willensstarkes Durchsetzen der Interessen der eigenen Organisation (Washington, Boal & Davis, 2008, 723).

11 „Agentenhafter Akteur“ ist die von Walgenbach & Meyer (2008) genutzte Übersetzung des Terminus „institutional entrepreneur“, die explizit die auf die AkteurInnen einwirkenden Kontexte einbezieht. Diese Bezeichnung wird in dieser Arbeit vereinfachend synonym verwendet mit „AkteurIn“. Gemeint sind damit nicht per se einzelne Personen, denn auch Organisationen oder Gruppen können AkteurInnen sein.

Damit stellt sich die Frage, was diese politischen AkteurInnen auszeichnet. Hardy & Maguire (2008) unterscheiden in den Ansätzen, die sich mit dieser Frage befassen, zwei Richtungen. In der ersten Richtung werden diesen AkteurInnen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. In der zweiten Richtung werden sie in Korrelation zu ihren Positionen im jeweiligen organisationalen Feld betrachtet.

In den eigenschaftsorientierten Arbeiten wird nach Kompetenzen und Fertigkeiten gesucht, die AkteurInnen brauchen, um institutionellen Wandel bewirken zu können. Eine große Rolle spielt dabei die Reflexionsfähigkeit der AkteurInnen, denn diese erst erlaubt es ihnen, wahrzunehmen und zu analysieren, wie stark sie durch Institutionen normiert werden und zu bemerken, wenn sich Gelegenheiten auftun, die Veränderungen ermöglichen. Das Erkennen und Nutzen solcher Gelegenheiten richtet den Blick stärker auf die Prozesse zwischen den AkteurInnen als auf deren Fähigkeiten.

In den korrelationsorientierten Ansätzen geht es um die Positionen der AkteurInnen im Feld und darum, wie diese Gelegenheiten zum Handeln schaffen. Der Fokus auf Positionierungen von AkteurInnen in organisationalen Feldern wird von einigen Forschenden genutzt, um die Akteursperspektive mit den fundamentalen Theorien des Neoinstitutionalismus zusammenzubringen (Hardy & Maguire, 2008, 201). Demnach wird institutioneller Wandel auch und gerade von AkteurInnen initiiert, die dominante Positionen im organisationalen Feld innehaben, obwohl bei diesen eine besonders hohe Beeinflussung durch Normen und Werte des Feldes angenommen werden kann. Dies erklärt sich zum einen durch den Zugang von AkteurInnen in dominanten Positionen zu Ressourcen (ein Punkt, auf den noch zurückzukommen ist) und zum anderen dadurch, dass auch AkteurInnen in dominanten Positionen immer mehreren organisationalen Feldern zugleich angehören und so Anregungen für Veränderungen bekommen. Hardy und Maguire verweisen z. B. auf Studien zum Wandel im organisationalen Feld der französischen Profiküche, der ursprünglich durch Beziehungen dominanter AkteurInnen zum organisationalen Feld der japanischen Profiküche zustande kam (Hardy & Maguire, 2008, 201). Eine Fähigkeit von AkteurInnen sei es daher auch, organisationale Felder miteinander zu verbinden.

2.3 Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit als Dach für Akteursperspektiven

Die Akteursperspektiven im Neoinstitutionalismus haben also, wie beschrieben, schließlich dazu geführt, das zu erforschen, was die AkteurInnen tun bzw. *welche Arbeit sie leisten*. Lawrence und Suddaby (2006) prägen für diese Perspektive den Begriff „institutional work“, um die entsprechende Forschung besser zu verbinden und einen Rahmen für Forschung zu institutioneller Arbeit zu schaffen. Der Begriff „institutional work“ wird im Folgenden gleichgesetzt mit „Institutionalisierungsarbeit“. Institutionalisierungsarbeit ist nach Lawrence und Suddaby definiert als „purposive

action of individuals and organizations aimed at creating, maintaining and disrupting institutions" (ebd., 215). Wichtig dabei ist, dass sie nicht nur darauf zielt, Institutionen zu erschaffen, sondern auch darauf, diese zu erhalten. Während Definitionen von Institutionen eigentlich davon ausgehen, dass diese durch Dauerhaftigkeit gekennzeichnet sind, betont das Konzept von Institutionalisierungsarbeit, dass die Dauerhaftigkeit von Institutionen erst durch Arbeit zustande kommt. Institutionen erhalten sich nicht von selbst; sie werden durch Umweltveränderungen immer wieder in Frage gestellt. Außerdem können sie durch aktive Deinstitutionalisierungsarbeit von AkteurInnen in Frage gestellt werden. AkteurInnen stehen daher im Fokus von Institutionalisierungsarbeit:

„[Institutional work] depicts institutional actors as reflexive, goal-oriented and capable; it focuses on actors' actions as the centre of institutional dynamics; and it strives to capture structure, agency and their interrelations.“ (Lawrence, Leca & Zilber, 2013, 1024)

Lawrence & Suddaby (2006) möchten nicht nur einen Rahmen schaffen, sondern auch über die Betrachtung von „institutional entrepreneurs“ hinausgehen, da unter diesem Fokus vor allem die Bemühungen mit Ressourcen und Macht ausgestatteter AkteurInnen betrachtet wurden, während Lawrence und Suddaby auch die Institutionalisierungsarbeit jener AkteurInnen einschließen, die über weniger autoritative und materielle Ressourcen verfügen, aber trotzdem Institutionalisierungsarbeit leisten. Zugleich ist ihnen der Anschluss an die neoinstitutionalistischen Akteursperspektiven sehr wichtig. Sie betonen, dass die Arbeiten von DiMaggio, Fligstein, Oliver, Powell, Scott, Zucker und anderen den einen Teil des Fundaments für das Verständnis von Institutionalisierungsarbeit bilden. Dieses Verständnis fokussiert die Untersuchung von Institutionalisierungsarbeit „on understanding how actors accomplish the social construction of rules, scripts, schemas and cultural accounts“ (ebd., 218). Um dieses Verständnis entwickeln zu können, greifen Lawrence & Suddaby als zweites Fundament für den Begriff der Institutionalisierungsarbeit auf die Theorie sozialer Praktiken zurück:

„The central tenets of practice theory are consistent with and have the potential to contribute substantially to institutional research. As in institutional theory, the practice perspective locates the concept of a 'field' as central to all things social.“ (Lawrence & Suddaby, 2006, 219)

Soziale Praktiken sind in dieser Theorie Praktiken, die verkörpert werden von AkteurInnen innerhalb eines Feldes, in dem ein geteiltes Grundverständnis dieser Praktiken herrscht und in dem diese Praktiken entsprechend miteinander verwoben sind. Reckwitz betont, dass die Theorie sozialer Praktiken eine Kulturtheorie mit sozialkonstruktivistischer Perspektive ist, in deren Verständnis

„... die soziale Welt ihre Gleichförmigkeit über sinnhafte Wissensordnungen, über kollektive Formen des Verstehens und Bedeutens, durch im weitesten Sinne symbolische Ordnungen erhält.“ (Reckwitz, 2003, 287)

Das Zusammenbringen neoinstitutionalistischer Akteurskonzepte mit der Theorie sozialer Praktiken führt Lawrence & Suddaby zur Festlegung folgender drei Kernelemente von Institutionalisierungsarbeit:

1. AkteurInnen brauchen Bewusstsein, Fähigkeiten und Reflexivität

Erstens betont Institutionalisierungsarbeit das Bewusstsein, die Fähigkeiten und die Reflexivität individueller oder kollektiver AkteurInnen. Sie sind kulturell kompetent und haben praktische Fertigkeiten und Einfühlungsvermögen, sodass sie sich innerhalb der entsprechenden sozialen Felder bewegen und dabei z. B. sich auftuende Gelegenheiten oder Spielräume kreativ nutzen können. In Abgrenzung zu Rational-Choice-Ansätzen definieren Lawrence & Suddaby die Rationalität der AkteurInnen in der Institutionalisierungsarbeit als deren Vermögen, die institutionelle Logik und Angemessenheit zu verstehen. Dies erfordert kulturelle Kompetenzen, kulturelles Wissen und Kreativität, um sich an anspruchsvolle und dynamische Bedingungen immer wieder anzupassen.

2. Manifestation in sozialen Praktiken

Zweitens sind Institutionen im Konzept der Institutionalisierungsarbeit das Produkt mehr oder weniger bewusster Bemühungen von AkteurInnen, die sich in deren sozialen Praktiken manifestieren, statt auf einer abstrakten höheren Ebene manifestiert zu sein. So ist Demokratie beispielsweise eine Institution, die nicht unabhängig von Praktiken auf einer höheren Ebene existiert, sondern sie manifestiert sich unter anderem in der sozialen Praktik von Wahlen.

3. Handlungen sind kulturell determiniert

Drittens betrachtet Institutionalisierungsarbeit jegliches Handeln als kulturell determiniert. Entsprechend sind auch Handlungen, die auf Deinstitutionalisierung zielen, von Institutionen geprägt – man kann nicht außerhalb von Institutionen handeln. Es gibt also keine neutralen oder objektiven Handlungen.

Wichtig für das Konzept von Institutionalisierungsarbeit ist ferner, dass sie zwar absichtsvoll geschieht, dass ihre Erforschung explizit aber nicht nur die Erfolge, also das Erreichen der intendierten Ziele, in den Blick nimmt. Das Konzept fokussiert stärker auf die Bemühungen („efforts“, Lawrence et al., 2011, 52) der AkteurInnen als auf deren Fähigkeiten und Erfolge, denn: „institutional processes [are] fluid and uncertain“ (Lawrence et al., 2011, 55). Ein zentrales Anliegen bei der Untersuchung von Institutionalisierungsarbeit ist es daher, zu beobachten, wann und warum Institutionalisierungsarbeit stattfindet und wie sie funktioniert:

„Key issues in the study of institutional work are understanding how and why institutional work occurs and with what effect.“ (Lawrence et al., 2011, 55)

Zahlreiche Arbeiten haben sich inzwischen sowohl theoretisch als auch praktisch mit Institutionalisierungsarbeit auseinandergesetzt. Viele Arbeiten widmen sich der Frage, was Institutionalisierungsarbeit kennzeichnet und welche Handlungen und

Interaktionen sie typischerweise beinhaltet. Immer wieder spielt dabei Kreativität eine Rolle, denn AkteurInnen müssen in der Lage sein, mit den in pluralistischen Organisationen auftretenden Widersprüchen kreativ umzugehen (Hargrave & Van de Ven, 2009; Jarzabkowski, Matthiesen & Van de Ven, 2009; Zietsma & McKnight, 2009).

Dabei gibt es unterschiedliche Versuche, Institutionalisierungsarbeit unter verschiedene Kategorien zu subsumieren. Perkmann & Spicer (2008, 811, zit. n. Lawrence et al., 2013, 1025) unterscheiden z. B. innerhalb der Institutionalisierungsarbeit „political work“, „technical work“ und „cultural work“. Maguire & Hardy (2009, nach Lawrence et al., 2013, 1025) unterscheiden als Kategorien jener Institutionalisierungsarbeit, die auf Veränderungen zielt, „disruptive“ und „defensive“ Institutionalisierungsarbeit. Zietsma & McKnight (2009) identifizieren fünf Kategorien von Institutionalisierungsarbeit. Dazu gehören die Initiierung von ersten Entwicklungen, Promotion, die Störung alternativer Modelle, die Entwicklung in Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen und die Etablierung von Erhaltungsmechanismen. Diese Formen von Institutionalisierungsarbeit treten nicht linear nacheinander auf, sondern immer wieder in rekursiven Prozessen der gesamten Institutionalisierungsarbeit.

Übergeordnet bezeichnen Zietsma & McKnight Institutionalisierungsarbeit zum einen als „a collaborative co-creation process“ (155), der iterativ verläuft und im Zusammenspiel mit Stakeholdern schrittweise zur Institutionalisierung von Veränderungen führt. In diesem Prozess werden Prototypen von Institutionen so verändert, dass sie den Bedarfen und Ansprüchen potenzieller UnterstützerInnen angepasst werden. Zum anderen sehen sie Institutionalisierungsarbeit als „competitive convergence“ (145), bei der in Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen Elemente anderer Institutionen übernommen und angepasst werden – d. h. Teile der Überzeugungen anders denkender AkteurInnen werden integriert in die eigene Institution.

Auch Lawrence & Sudday (2006) versuchen, Institutionalisierungsarbeit zu kategorisieren. Dabei unterscheiden sie generell drei Formen von Institutionalisierungsarbeit: erstens Institutionalisierung als Entwicklung von Institutionen, zweitens das Erhalten von Institutionen und drittens Deinstitutionalisierung als Störung von Institutionen, i. d. R., um eigene Institutionen zu gründen und zu erhalten.

Für die Entwicklung von Institutionen identifizieren sie neun Kategorien von Institutionalisierungsarbeit. Die ersten drei Kategorien, „vesting“ („übertragen“), „defining“ und „advocacy“, sind vor allem politische Handlungen, in denen AkteurInnen Regeln, Eigentumsrechte und Grenzen rekonstruieren, die den Zugang zu materiellen Ressourcen bestimmen. Diese drei Kategorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich häufig gegenseitig bedingen und stärken. Sie führen zudem häufiger zu als revolutionär empfundenen Veränderungen statt zu sanften Evolutionen. Außerdem bringen sie mitunter auch Macht und Zwang hervor, die staatlicher Gewaltausübung ähneln (häufig ist hier der Staat der Akteur). Die nächsten drei Kategorien, „constructing identities“, „changing norms“ und „constructing networks“, beziehen sich

vor allem darauf, Glaubenssysteme von AkteurInnen zu verändern. Sie fokussieren auf die normative Struktur von Institutionen, indem sie sich auf die den Institutionen zugrunde liegenden Rollenbilder, Werte und Normen beziehen. Die weiteren Kategorien, „mimicry“, „theorizing“ und „educating“, beziehen sich auf Handlungen, die darauf abzielen, die Grenzen von Bedeutungssystemen zu verändern. Sie fokussieren vor allem auf die kognitive Seite von Institutionen, die Annahmen und Rahmenkonzepte, mit denen Handlungen bedeutungsvoll und verständlich werden, sodass sie leichter befolgt werden.

Für die Institutionalisierungsarbeit zur Erhaltung von Institutionen (*Maintenance*) subsumieren die Autoren die Praktiken unter sechs Kategorien: Die ersten drei, „enabling“, „policing“ und „detering“, beziehen sich in erster Linie darauf, die Einhaltung der Regeln zu sichern, z. B. durch Sanktionen oder Belohnung. Die zweiten drei, „valourizing/demonizing“, „mythologizing“ und „embedding and routinizing“, beziehen sich auf die Anstrengungen, die AkteurInnen unternehmen, damit die bestehenden Normen und Wertvorstellungen erhalten bleiben. Dabei nutzen die erstgenannten vor allem diskursive Praktiken, während sich „embedding and routinizing“ auf jene alltäglichen Handlungspraktiken beziehen, die mit der eigenen Institution verbreitet werden sollen.

Auch die aktive Arbeit daran, bestehende Institutionen zu zerstören, ist eine Form von Institutionalisierungsarbeit. Wie Lawrence & Suddaby festhalten, hilft diese Strategie, in der Konkurrenz um begrenzte Ressourcen größere Chancen zu haben (Oliver, 1992). Allerdings gibt es zu dieser Strategie vergleichsweise weniger Forschung. Die Autoren unterscheiden drei Kategorien von Deinstitutionalisierungsstrategien: „Disconnecting Sanctions/Rewards“, „Disassociating Moral Foundations“ und „Undermining Assumptions and Beliefs“. Deinstitutionalisierungsarbeit basiert in der Regel auf diskursiven Strategien von AkteurInnen wie etwa die Manipulation der sozialen und symbolischen kulturellen Grenzen der bestehenden Institutionen (Lawrence & Suddaby, 2006, 238).

Während die bislang genannten Arbeiten generell versuchen, Institutionalisierungsarbeit zu kategorisieren und dabei auch jene AkteurInnen einbeziehen, die kein offizielles Mandat für die Institutionalisierungsarbeit haben (z. B., wenn NGOs AkteurInnen sind), fragen z. B. Kraatz (2009) und Washington, Boal & Davis (2008) explizit danach, wie die Institutionalisierungsarbeit von Führungspersonen aussieht. Washington et al. halten vor allem fest, wie stark Führungskräfte in ihrem Handeln in ihre institutionellen Kontexte eingebettet sind. Erfolgreiche institutionelle Arbeit von Führungskräften knüpft Visionen deshalb an die Werte und Normen der Institution, statt radikal andere Zukunftsvisionen zu entwickeln. Das Aushandeln von Machtpositionen spielt eine zentrale Rolle in der Institutionalisierungsarbeit von Führungskräften.

Kraatz (2009) bezieht sich auf Arbeiten von Selznick (insbesondere Selznick, 1957), der Führungskräfte schon früh als *integre* Politiker (Statesmen) begriffen hat, die in der Lage sind, an die Werte und Ideale ihrer Mitarbeitenden anzuknüpfen. Ein zen-

traler Begriff ist für Selznick Integrität (integrity). Führungskräfte müssen Integrität im Sinne der jeweiligen Institution/Organisation entwickeln und so verteidigen, als wäre es ihre eigene – das heißt, die Organisation wird betrachtet als etwas, das eine Identität hat¹², für deren Integrität die Führungskraft sorgen muss. Diese Integrität ist

„... thoroughly intertwined with the integrity of the leader himself, given the latter's deep personal identification with the organization.“ (Kraatz, 2009, 143)

Kraatz führt zwei Gründe an, warum Selznick sich von den vielen anderen Führungstheoretikern seiner Zeit unterscheidet und warum er bis heute interessant ist. Zum einen ist sein Blick auf die Moral bzw. das komplizierte Geflecht von Moral und Politik interessant (z. B. die Unterscheidung Politician und Statesmanship). Und zum anderen sieht Selznick Führungskräfte nicht als heroische Menschen, sondern untersucht vor allem in der Retrospektive solche Führungsakte, die nicht gelungen sind, um daraus schlussfolgernd Prinzipien für ein besseres strategisches Verhalten abzuleiten. Entsprechend sieht Selznick die von ihm entwickelten Prinzipien der Führungsarbeit als immerfort anzustrebendes Ideal und nicht als etwas, was Menschen als Charaktereigenschaft mitbringen.

Den Grund dafür, warum die „Statemanship“ so schwer zu erreichen ist, sieht Kraatz vor allem im institutionellen Pluralismus: Der institutionelle Kontext ist nie homogen, sondern es gibt stets divergierende Anforderungen an die Organisation. Entsprechend haben Organisationen multiple Identitäten und divergierende gesellschaftliche Aufträge. Dieser institutionelle Pluralismus sorgt dafür, dass es permanente Spannungen innerhalb jeder Organisation gibt, da auch die Mitglieder der Organisation verschiedenen Identitäten und Aufträge verfolgen. Organisationen müssen, obwohl (oder gerade weil) sie aufgrund dieses Pluralismus aus divergierenden und vielzahligen Einheiten bestehen, dennoch den Anschein erwecken, dass sie konsistent, integer, kohärent und verlässlich sind. Denn bewertet wird immer die Organisation als Ganzes bzw. die Organisation oder ihre Führungskraft als *ein* Akteur:

„They are evaluated as integrated subjects and selves who are responsible for their own actions, at the same time that they are evaluated as externally controlled objects with socially given roles to play.“ (Kraatz, 2009, 72)

Sowohl Kraatz als auch Washington et al. (2008) halten fest, dass die Institutionalisierungsarbeit von Führungskräften grundsätzlich unter zwei Kategorien subsumiert werden kann: Zum einen müssen sich Führungskräfte darum bemühen, Legitimität für ihre Organisation zu erlangen, und zum anderen müssen sie die Organisation stabilisieren. Kraatz spricht von der komplexen, dualen Natur der Institutionalisierungsarbeit, „the simultaneous need to pursue legitimacy and maintain integrity“ (ebd., 73). Washington et al. betonen für beide Kategorien von Institutiona-

12 Hier besteht eine große Nähe zu heutigen Akteurstheorien, die auch Organisationen und nicht nur Individuen als AkteurInnen betrachten.

lisierungsarbeit, wie wichtig es ist, dass Führungskräfte integrierende Visionen und kohärente Geschichten („narratives“) kreieren und dafür auch ihre eigene Biografie und Person einbeziehen, um ihre Glaubwürdigkeit zu stützen. Die Wichtigkeit von „narratives“ für die Institutionalisierungsarbeit betont auch Zilber (2009). Kraatz extrahiert sieben Anknüpfungspunkte für diese beiden Kategorien von Institutionalisierungsarbeit aus dem Werk von Selznick. Diese sind im Einzelnen:

1. Nutzung von symbolischem Austausch mit verschiedenen Stakeholdern im institutionellen Kontext

Führungskräfte versuchen, das Vokabular und die Symbole zu nutzen, die für die jeweiligen Interaktionspartner relevant sind, mit denen sie zu tun haben und die in einer pluralistischen Organisation sehr unterschiedlich sein können:

„They likely choose to discuss issues that are of known importance to a particular identity group and employ rhetoric (institutional vocabulary) that is tailored to fit that crowd's values and constitutive beliefs [...].“ (ebd., 74–75)

Betont wird, dass diese Strategie andauernd ist, nicht irgendwann abgeschlossen:

„One thing that becomes apparent about this work is that it is ongoing and seemingly quite central to the individual organization's success (and very existence).“ (ebd., 75, Herv. i. Org.)

2. Schaffen formaler Strukturen, um Übernahmen zu verhindern

Führungskräfte versuchen, viele Stakeholder einzubinden, um von ihnen Legitimierung zu erlangen, müssen aber zugleich aufpassen, dass diese nicht zu viel Einfluss gewinnen und damit andere Stakeholder abschrecken:

„In this work, the leader acts as an architect, creating structures that grant various constituencies sufficient influence to secure their support, while simultaneously limiting their power over the whole organization.“ (ebd., 76)

Wichtig ist, dass auch dieser Prozess ein andauernder ist, der immer wieder ein „re-modeling“ (76) erfordert.

3. Tiefe Überzeugung führt zu Vertrauen und Kooperation

Führungskräfte müssen zutiefst überzeugt sein von Werten, die sie vertreten. Selznick sprach von „irreversible, character-defining commitments“ (zit. n. Kraatz, 77) und von wissentlich aufgegebenen Freiheiten um der Sache willen. Nur Führungskräfte, die integer wirken statt opportunistisch, haben in pluralistischen Organisationen die Chance, Vertrauen zu gewinnen und Kooperationen zu erlangen. Da diese Art von Institutionalisierungsarbeit nicht zu neoinstitutionalistischen Konzepten passt, die davon ausgehen, dass sich Überzeugungen nicht willentlich beeinflussen lassen, führt Kraatz hier zusätzliche Hinweise aus der Evolutionspsychologie an, die zeigen, dass Menschen auf überzeugend vorgetragene Auffassungen positiv reagieren, und zwar auf einer tief emotionalen und unbewussten Ebene.

4. Erzeugen eines Eindrucks von Kohärenz, Ganzheit und Absicht

Führungskräfte in pluralistischen Organisationen werden zwar von außen mit verschiedenen Erwartungen konfrontiert, die von der Organisation erfüllt werden sollen, obwohl sie sogar widersprüchlich sein können, zugleich wird von ihnen aber auch erwartet, dass sie eine kohärente Organisation erzeugen, die auf eine Mission oder ein Ziel hin orientiert ist. Es ist daher Institutionalisierungsarbeit, eine übergeordnete Mission, einen kohärenten Zweck zu erarbeiten. Es muss eine integrative Identität geben. Entsprechend müssen Führungskräfte auch dann so über ihre Organisation sprechen, als sei sie ein einiges Ganzes, wenn sie nicht im Einzelnen kontrollieren können, was im Inneren passiert.

5. Kontrolle über andauernde Prozesse und Veränderungsprozesse durch Sorge für nachhaltige Integrität

Pluralistische Organisationen sind dynamisch und hybrid, sie sind geprägt durch Beziehungen und Prozesse. Sie sind daher andauernden Veränderungen ausgesetzt. Diese Veränderungen werden z. B. ausgelöst durch sich verändernde Ziele oder auch durch unerwartete Konsequenzen früherer Entscheidungen. Führungskräfte müssen versuchen, solche Veränderungen zu verhindern oder zu begrenzen; sie müssen aber auch immer wieder Anpassungen an solche Veränderungen leisten. Sie müssen außerdem Veränderungen so integrieren, dass sie nicht die Integrität und Einheit der Organisation verändern. Für letzteres ist Rhetorik sehr wichtig, denn durch geschickte Rhetorik wird der Eindruck geschaffen, dass auch die Veränderungen gut in die Gesamtarchitektur passen. Dafür kann auch die Vergangenheit der Organisation rückblickend neu interpretiert werden:

„Leaders are likely to attempt to maintain the appearance of cross-temporal consistency by strategically describing their present decisions in a way that makes them appear consistent with past actions and commitments (and by strategically reinterpreting the past).“ (Kraatz, 2009, 80)

Die Wichtigkeit des Schaffens von integrierenden Narrationen als Institutionalisierungsarbeit wird auch von Zilber (2009) herausgearbeitet, insbesondere im Hinblick auf jene Formen von Institutionalisierungsarbeit, die darauf zielen, die Institution zu erhalten.

6. Existenzielle Entscheidungen bei widerstreitenden Anforderungen

Nicht immer ist es möglich, widersprüchliche Anforderungen auszubalancieren. Es ist daher immer auch Teil der Institutionalisierungsarbeit, dass an bestimmten Punkten – häufig vor allem in der Anfangsphase – Entscheidungen getroffen werden müssen, die den Charakter der Organisation langfristig prägen. Dem können Führungskräfte nicht entgehen:

„Nothing we have seen thus far makes these existential choices any less critical or allviates the leader's responsibility for making them.“ (ebd., 81)

7. Arbeit an sich selbst

Institutionalisierungsarbeit umfasst auch die Arbeit an der eigenen Person. Sie wird immer dazu führen, dass sich Menschen verändern, und es ist wichtig, dass Führungskräfte dies bewusst tun. Die Forschung zu Institutionalisierungsarbeit sollte daher im Blick haben, dass auch Führungskräfte selbst – genau wie Organisationen – multipel konstruierte, soziologisch geprägte Einheiten sind. Kraatz weist darauf hin, dass es umstritten ist, ob man dies positiv sieht und ehrliche Absichten hinter Veränderungen wahrnehmen möchte oder ob man eine zynische Perspektive annimmt und Veränderungen als Täuschung wahrnimmt, die den Eindruck von Integrität erzeugen sollen.

Allen genannten Annäherungen an Institutionalisierungsarbeit ist es gemeinsam, dass die AkteurInnen, die die Institutionalisierungsarbeit leisten, eng mit ihren Kontexten verwoben sind und nicht autonom von diesen handeln können. Diese Kontexte existieren jedoch nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern sie manifestieren sich in anderen AkteurInnen, die sich in sich überschneidenden organisationalen Feldern befinden. Wenn Institutionalisierungsarbeit darin besteht, auf die Kontexte einzuwirken, muss sie also immer aus auf andere AkteurInnen zielenden Handlungen bzw. in Interaktionen mit anderen AkteurInnen bestehen. Für diese Interaktionen brauchen InstitutionalisierungsarbeiterInnen bestimmte Kompetenzen. Fligstein (2001, s. o.) bezeichnet diese als „social skill“:

„The idea of social skill is that actors have to motivate others to cooperate. The ability to engage others in collective action is a social skill that proves pivotal to the construction and reproduction of local social orders.“ (Fligstein, 2001, 3)

Die Fähigkeit, andere in gemeinsame Handlungen zu involvieren, erweist sich also als fundamental für die Herstellung, Stabilisierung und Transformation von Institutionen. Wichtig ist, dass *social skilled actors* in der Lage sind, sich in die Position von anderen zu versetzen und so Bedeutungen zu erzeugen, die auch für ihr Gegenüber relevant und sinngebend sind. Als Techniken, die social skilled actors verwenden, arbeitet Fligstein „brokering“ (aushandeln), „framing“ (kontextualisieren, rahmen) und „agenda setting“ (Themen auf die Agenda bringen) heraus (ebd., 4). Durch solche Techniken sind social skilled actors in der Lage, auch in schwächeren Macht- und Autoritätspositionen Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen, um KooperationspartnerInnen zu gewinnen.

Auch Lawrence et al. (2013) verweisen darauf, dass Institutionalisierungsarbeit erst durch Werkzeuge möglich wird: „The concept of work implies the use of tools“ (1028). Der Verweis auf Kompetenzen und Werkzeuge impliziert zugleich, dass AkteurInnen der Institutionalisierungsarbeit nicht auf angeborene Charaktereigenschaften angewiesen sind, um Institutionalisierungsarbeit zu leisten. Kompetenzen lassen sich entwickeln, der Gebrauch von Werkzeugen kann gelernt werden.

Zusammenfassend betrachtet, ist das Konzept von Institutionalisierungsarbeit vielversprechend für die Beschäftigung mit der Frage, wie sich in Hochschulkontexten

Veränderungen bewirken und wie sich Organisationen institutionalisieren lassen. Es bietet daher einen adäquaten theoretischen Rahmen für die Beschäftigung mit der alltäglichen Arbeit von Schreibzentrumsleitenden an Hochschulen. Die in dieser Arbeit im Fokus stehenden Aspekte von Institutionalisierungsarbeit werden an späterer Stelle, im Kapitel 4, noch einmal zusammen gefasst und auf die Fragestellungen des empirischen Teils zugespielt. Zuvor soll jedoch der Forschungsgegenstand, nämlich die Arbeit von Schreibzentren, eingeführt werden.

3 Schreibzentren an Hochschulen

Schreibzentren als Institutionen an Hochschulen, die der Förderung des akademischen Schreibens im Hochschulkontext gewidmet sind, sind ein in Deutschland noch neues Phänomen. Im Folgenden wird in Kapitel 3.1 zunächst definiert und erklärt, was Schreibzentren sind, denn Schreibzentren sind der Forschungsgegenstand dieser Arbeit – genauer gesagt geht es um die Frage, wie sich Schreibzentren an Hochschulen institutionalisieren lassen. Doch warum stellt sich diese Frage überhaupt? Aus welchen Gründen sollten sich Hochschulen der Aufgabe stellen, Institutionen zu implementieren, die es an Hochschulen im deutschsprachigen Raum lange Zeit nicht gab und ohne die man doch anscheinend ausgekommen ist? Diese Fragen werden in den Kapiteln 3.2. und 3.3 aus zwei Perspektiven beantwortet. Erstens wird der Unterstützungsbedarf der Studierenden hergeleitet, indem Schwierigkeiten erläutert werden, die das wissenschaftliche Schreiben für Studierende mit sich bringt. Und zweitens wird das hochschuldidaktische Potenzial erläutert, das dem wissenschaftlichen Schreiben innewohnt. In einem dritten Schritt werden diese beiden Perspektiven in Kapitel 3.4 zusammengeführt, um für die Institutionalisierung von Schreibzentren an Hochschulen zu argumentieren. Da die empirische Basis dieser Arbeit Schreibzentren in den USA bilden, widmet sich Kapitel 3.5 schließlich den Schreibzentren in den USA und führt ein in historische Entwicklungen und in das Forschungsfeld der Schreibzentrumsforschung. Dabei wird insbesondere auch der Forschungsstand zur Leitung von Schreibzentren in den Blick genommen. Kapitel 3.6 führt dann in die Schreibzentrumstheorie ein und fokussiert dabei auf das Collaborative Learning, weil diese Theorie auch für den empirischen Teil der vorliegenden Studie wichtig ist.

3.1 Was ist ein Schreibzentrum? Vorstellung des Forschungsgegenstandes und Definition wichtiger Begriffe

„Schreiben ist nicht einfach ein Zusatz zur Wissenschaft, keine der Wissensproduktion und dem Lernen nachgeschaltete Handlung, sondern eine, die im Zentrum der Wissenschaften steht, da sie allein in der Lage ist, Wissen in seiner heute akzeptierten Form zu konstruieren und zu kommunizieren.“ (Kruse, 2013, 40)

Wenn Schreiben, wie Otto Kruse es hier erläutert, im Zentrum der Wissenschaften steht, dann müsste die Förderung des Schreibens ebenfalls im Zentrum der Wissenschaften und im Zentrum jeder hochschulischen Ausbildung stehen. Und tatsächlich beginnen sich im deutschsprachigen Raum diese beiden Erkenntnisse allmählich durchzusetzen. So beginnt sich erstens allmählich eine Schreibwissenschaft zu etablieren, ein wissenschaftliches Feld, das sich der Erforschung des Schreibens, seiner Nutzung als Lern- und Denkmedium und seiner Vermittlung, zuwendet. Und zweitens werden an immer mehr Hochschulen Schreibzentren oder ähnliche Einrichtungen etabliert, die sich auch praktisch der Förderung des Schreibens widmen. Die Zahl der Schreibzentren und ähnlicher Einrichtungen in Deutschland stieg von einem einzigen Schreiblabor im Jahr 1993 – dem Schreiblabor Bielefeld – über ungefähr neun Schreibzentren im Jahr 2007 auf über 70 Schreibzentren im Jahr 2017.¹³ Die Gründe für den – in Relation betrachtet – schnellen Anstieg der Schreibzentrumsgründungen an Hochschulen sind sicherlich zahlreich. So haben die Gründungen wissenschaftlicher Verbände im Bereich der hochschulischen Schreibdidaktik viel dazu beigetragen, ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Schreibförderung zu wecken und den wissenschaftlichen Austausch auf diesem Gebiet zu fördern.¹⁴ Durch die Expansion der Studiennachfrage und die Öffnung der Hochschulen hat sich zudem eine höhere Diversität der Studierendenschaft entwickelt, die es dringlicher erscheinen lässt, Unterstützungskonzepte zu entwickeln. Eine wesentliche Rolle für die Entwicklung von Schreibzentren hat schließlich auch die Bologna-Reform gespielt. Diese hat die Aufmerksamkeit stärker auf die Förderung von sogenannten Schlüsselkompetenzen gerichtet, unter denen Schreiben ohne Zweifel eine sehr wichtige ist. Zudem wird durch die Straffung und Verkürzung der Studienzeiten deutlicher sichtbar, wenn Studierende ihre schriftlichen Prüfungsleistungen hinauszögern. Defizite in den Schreibkompetenzen Studierender und bei der Vermittlung akademischen Schreibens seitens der Hochschulen treten damit schneller zutage als in den früheren Studienstrukturen und führen auch schneller zu Studienabbrüchen. Und schließlich wurde mit der Bologna-Reform der sogenannte „shift from teaching to learning“ erklärt, der die Lehre an Hochschulen studierendenzentrierter, aktivierender und selbstbestimmter werden lassen sollte (vgl. z. B. Welbers & Wildt, 2005). Dass dieser Aspekt der Bologna-Reform neben Bürokratie und Regulation meistens zu kurz kommt, haben nicht zuletzt die Studierenden in den europaweiten Streiks von 2009 bemängelt. Die deutsche Bundesregierung hat mit dem rund zwei Milliarden teuren „Qualitätspakt Lehre“ reagiert¹⁵, um die Hochschulen anzuspornen, gute Studienbedingungen zu schaffen. In diesem Rahmen werden explizit 15 Schreibzentren gefördert; weitere Schreibprojekte wie z. B. das Projekt zum

13 Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/%28en%29/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html

14 Solche Organisationen sind beispielsweise die European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW), die European Writing Centers Association (EWCA), die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. (gefsus) und andere.

15 Vgl. dazu die Erklärung der Bundesregierung vom 17.05.2010: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/MS-Bildungsrepublik/2010-05-17-es-geht-voran-mit-der-studienreform.html> [21.01.2014].

Schreiben in den Fächern an der Universität Bielefeld sind dabei noch nicht mitgezählt. In der die Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre begleitenden Evaluation sind Schreibzentren und Schreibwerkstätten daher explizit kategorisiert. Schreibzentren scheinen sich demnach im deutschsprachigen¹⁶ Hochschulraum zu etablieren.

Doch was genau ist eigentlich ein Schreibzentrum? In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Schreibzentrum* (bzw. in Bezug auf die amerikanische Literatur der Begriff *Writing Center*) als Oberbegriff genutzt, auch wenn einzelne sich Schreibwerkstatt, Schreiblabor, Zentrum für exzellentes Schreiben, Schreibstudio o. ä. nennen oder eine Unterabteilung größerer Abteilungen wie zum Beispiel von Lernzentren sind. In Schreibzentren an Hochschulen unterstützen ausgebildete LernbegleiterInnen (studentische Peer-TutorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen) Schreibende in Lehr-Lernformaten und Beratungen, die die Schreibenden dabei fördern, eigene Schreibstrategien zu entwickeln und eigene Antworten auf Herausforderungen in Schreibprozessen zu finden. Schreiben wird in Schreibzentren als Prozess betrachtet, der individuell verläuft, erlernbar ist und der für wissenschaftliches Arbeiten von zentraler Bedeutung ist.

Schreibzentren arbeiten mit einem sehr weitgefassten Begriff von Schreiben. Schreiben schließt dabei in einem erweiterten Begriff im Sinne der *multiliteracies* (The New London Group, 1996) und der *academic literacies* (Lea & Street, 2006) digitale und multimodale Kommunikation ebenso mit ein wie das Schreiben in anderen Sprachen und die kritische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, die der Übergang in neue Diskursgemeinschaften für die persönliche Entwicklung mit sich bringt. Entsprechend ist der Textbegriff weitgefasst. So kann ein Text auch eine Grafik, eine Präsentation oder ein audiovisueller Beitrag sein. Schreiben schließt außerdem das Nachdenken über Themen und das Eingrenzen von Ideen im mündlichen Gespräch ebenso mit ein wie die Recherche und das Lesen wissenschaftlicher Texte beim Schreibprozess akademischer Texte. Ebenso weitgefasst sind die Genres, an denen in Schreibzentren gearbeitet wird. So geht es zwar häufig um akademische Textsorten, mit denen Studierende das wissenschaftliche Schreiben erlernen, wie Haus- und Abschlussarbeiten, Essays, Exzerpte, Protokolle oder Portfolios. Doch auch berufliche Textsorten, Bewerbungen, journalistische Texte oder literarisch-kreative Texte kommen vor. Genutzt werden außerdem auch sogenannte „schreiberzentrierte“ Texte (zurückgehend auf den Begriff „writer-based-prose“, Flower, 1979, 1 ff.), die nicht auf ein Publikum ausgerichtet sind, sondern eingesetzt werden, um zu reflektieren und so Gedanken der Schreibenden zu klären oder neue Ideen zu generieren.¹⁷ Wenn im Rahmen dieser Studie von *wissenschaftlichem* oder synonym von *aka-*

16 In der Schweiz finden sich Schreibzentren vor allem an Pädagogischen Hochschulen und an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In Österreich gibt es Schreibzentren an den Universitäten Klagenfurt und Graz.

17 Bräuer & Schindler verwenden für solche schreiberzentrierte Texte den Begriff „Hilfertexte“ in Abgrenzung zu „Transfertexten“. „Transfertexte“ sind danach Texte in unterschiedlichen Stadien von Rohfassungen auf dem Weg zum Endprodukt (Bräuer & Schindler, 2011).

demischem Schreiben¹⁸ die Rede ist, ist damit das Schreiben aller Texte gemeint, die im Kontext der Hochschule und der Wissenschaft geschrieben werden und die sich im Endprodukt an allgemeingültigen Regeln wissenschaftlicher Praxis orientieren (Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), 2013).

In Schreibzentren ist die Schreibberatung eine häufig praktizierte Lernsituation. Verstanden wird darunter eine 1:1-Situation, in der es – in Abgrenzung zum Lektorat – nicht darum geht, den entstehenden Text durch einen außenstehenden Textprofi verbessern zu lassen. Vielmehr zielt die Schreibberatung durch Gesprächstechniken wie etwa das Stellen offener Fragen oder das Spiegeln von Leseverständnis darauf, dass die Schreibenden ihren Text eigenständig verbessern und langfristig ihre Schreibkompetenz¹⁹ weiterentwickeln.

Im Rahmen der hier vorliegenden Studie wurden ausschließlich Schreibzentrumsleitende interviewt, in deren Schreibzentren – wie auch in Deutschland sehr verbreitet – mit Peer-Tutoring gearbeitet wird, weil keine Schreibzentren zu ermitteln waren, in denen das nicht der Fall war. Dem Peer-Tutoring kommt daher eine besondere Bedeutung zu.

Peers sind Angehörige der gleichen sozialen Gruppe (*peer group*), also beispielsweise Studierende untereinander, Promovierende untereinander oder auch WissenschaftlerInnen untereinander.

TutorInnen sind LernbegleiterInnen. Im englischsprachigen Raum sind TutorInnen häufig extra für das Tutoring eingestellte akademische MitarbeiterInnen, weshalb dort die Bezeichnung *Peer-TutorIn* betont, dass es sich um eine Lernsituation unter Studierenden handelt. Im deutschsprachigen Raum sind TutorInnen an Hochschulen in der Regel ohnehin studentische MitarbeiterInnen. Hier betont die Bezeichnung *Peer-TutorIn*, dass es sich um speziell ausgebildete Studierende handelt, die sich unter anderem mit ihrer Rolle als LernbegleiterIn auseinandergesetzt haben und denen es weniger darum geht, Wissen zu vermitteln als vielmehr darum, ihre KommilitonInnen beim selbstbestimmten, (selbst-)kritischen und eigenverantwortlichen Lernen zu unterstützen.

Unter Peer-Tutoring sind demnach Lern- und Beratungssituationen zu verstehen, in denen gleichgestellte Personen (Peers) von- und miteinander lernen, von denen mindestens eine Person eine Peer-Tutoring-Ausbildung durchlaufen hat.

Im deutschsprachigen Raum gab es Peer-Tutoring zunächst vor allem im Kontext von Schreibzentrumsarbeit. *Peer-TutorInnen* in Schreibzentren führen z. B. individuelle Gespräche zu Schreibprozessen, begleiten studentische Schreibgruppen oder geben *Peer-Workshops*. Mittlerweile hat sich die Idee des *Peer-Tutorings* auf andere Bereiche ausgedehnt, wie z. B. die Sprachlernbegleitung, die Begleitung von studen-

18 Zur Debatte um die Begriffswahl akademisches versus wissenschaftliches Schreiben vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, 89; Jakobs, 1999, 173; Castello & Donahue, 2012, xviii ff.

19 Zum Begriff von Schreibkompetenz im Kontext von Schreibberatung an der Hochschule siehe Grieshammer et al., 2012, 14 ff.

tischen Lerngruppen u. v. m. Daher müsste präziser eigentlich von *Schreib-Peer-TutorInnen* gesprochen werden, wenn es um Peer-Tutoring im Kontext von Schreibzentren geht. In dieser Arbeit wird jedoch, um sprachlich zu vereinfachen, lediglich von Peer-TutorInnen gesprochen. Gemeint sind im Rahmen dieser Arbeit damit immer Schreib-Peer-TutorInnen.

Um diese Definitionen anschaulicher zu machen, soll hier abschließend eine der befragten ExpertInnen selbst zu Wort kommen, um zu erklären, was ein Schreibzentrum ist, denn dieses Zitat beinhaltet bereits wesentliche Punkte der in dieser Arbeit vorgestellten Studie:

„A center for writing to me is a place that sort of celebrates and supports and investigates writing in all of its dimensions. All writers benefit from talking to other writers about their writing and all of us can grow and learn as writers. And develop good habits for writing, have opportunities to practice and learn together. And so that idea of collaborative co-learning is such a big part of our philosophy.

A big part of our work is really empowering students to see themselves as writers who make choices and work within a context. And part of the way we do that is to give them feedback as a reader. I as a reader I am seeing this. I am confused here. Or to me, you are saying this here. So it's not us being the big authority. We have knowledge and expertise, of course, that we bring to the table. I think a lot of people would say in the university oh yeah, the center for writing, those are the experts on writing. And we are always like we are not expert writers, but we are expert readers. Because we are really good at reading students' writing and helping students see what is strong in there and how to improve it. We are really good at reading teachers' assignments and helping them see what will be confusing to students. And giving them options also. We like to give the writers options. You could do this or you could do that. It's up to you, though. It's your decision, it's your paper. We want to help you to write what you want to write more clearly and become the writer you want to be. And that may be very different than the writer I am and that's okay.

We are also doing tutoring. And feel that is important. Because a big part of our job is the training and development of our writing consultants. [...] And again, that's part of the collaborative, I would say almost non-hierarchical, sort of democratic view of what a writing center is philosophically.“

3.2 Warum Schreibzentren?

Nachdem nun festgehalten wurde, was Schreibzentren sind, könnte man sich die Frage stellen, warum Hochschulen Schreibzentren brauchen. Aus welchen Gründen sollten sich Hochschulen der Aufgabe stellen, Institutionen zu implementieren, die es lange Zeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum nicht gab und ohne die man doch anscheinend ausgekommen ist?

Schreibzentren werden häufig als eine institutionelle Antwort auf studentische Schreibprobleme interpretiert. Demgegenüber steht die in der Schreibzentrumsliteratur und in Fachkreisen vielfach geäußerte Definition von Schreibzentren als Lernorte für *alle* Studierenden – mit und ohne Schreibprobleme –, in denen durch Gespräche über Texte Ideen und Sprache entwickelt und präzisiert werden (North, 1995). Dass beide Sichtweisen richtig sind, zeigt die Schreibforschung, wenn sie Schreibschwierigkeiten einerseits in den Blick nimmt und sie andererseits quasi „entproblematisiert“, da sie Begründungen entwickelt, die zeigen, dass solche Schwierigkeiten Schreibprozessen inhärent sind und insofern alle Schreibenden betreffen. Im Folgenden wird daher zunächst dargelegt, warum Studierende Schreibprobleme haben.

Um diese Frage zu beantworten, soll hier zunächst in einem Exkurs mit einem Blick zurück begonnen werden – zurück zu den Wurzeln dessen, was bis heute in den Geistes- und Sozialwissenschaften *das* Genre studentischen wissenschaftlichen Schreibens ist – die studentische Hausarbeit, mitunter auch benannt als Seminararbeit.²⁰

Dieses Genre entstand ursprünglich im Zuge der Universitätsreform, die wir heute oft mit dem Namen Wilhelm von Humboldt assoziieren. Wie Heinz-Elmar Tenorth zeigt, ist dieser „Mythos Humboldt“, der gleichgesetzt wird mit der Idee von Bildung durch Wissenschaft, der Einheit von Forschung und Lehre und der Autonomie der Universitäten, eine Idealvorstellung aus heutiger Perspektive, die bei genauerer Betrachtung nicht mit den heute damit verbundenen Ideen übereinstimmt.²¹ Dennoch kann für die Zeit der nach 1800 gegründeten Universitäten festgehalten werden, dass hier erstmals eine neue Lehr- und Lernform begründet wurde. Während Lehre bis dorthin ausschließlich darin bestand, Vorlesungen zu halten, die Studierenden Fakten vermittelten, während Prüfungen immer mündliche Disputationen waren, wurde nun zusätzlich die Lehrform des Seminars eingeführt. Das seminaristische Lernen ist, wie Otto Kruse (2005a; 2005b; 2006) und Torsten Pohl (2009) zeigen, eine hochschuldidaktische Innovation. Das Hören und Mitschreiben von Fakten und Gedankengängen, so erkannte man, führt nicht dazu, dass sich Studierende Inhalte wirklich aneignen. In Seminargruppen hingegen sollten kleine Gruppen von Studierenden unter Begleitung eines Professors sich Wissensgebiete nun eigenständig auf

20 Meines Wissens gibt es bislang deutschlandweit keine Erhebung dazu, welche Textsorten Studierende überhaupt schreiben müssen. Die Einschätzung, dass nach wie vor Seminararbeiten eine wesentliche Rolle spielen, beruht daher auf Beobachtungen von schreibdidaktischen KollegInnen an verschiedenen Schreibzentren. Ein erster Schritt zur Erfassung studentischer Genres wurde innerhalb der COST Action IS0703 – ERN-LWE der EU unternommen (Kruse, 2010). An der Europa-Universität Viadrina ist die Hausarbeit das in der Schreibberatung des Schreibzentrums am meisten besprochene Genre (Pydde & Girgensohn, 2012).

21 Vgl. Vortrag Heinz-Elmar Tenorth, „Humboldts Modell – Konzept, Idee und Realität des Universitätsmodells, von Berlin aus gesehen“, 19.03.2013, HU Berlin im Rahmen der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung: Humboldt habe bei Gründung der Universität für das Gebäude, Geld und Personal gesorgt, nicht aber für die Philosophie dahinter. Seine Schrift „Über die innere und äußere Ordnung der Universitäten“ sei damals unbekannt gewesen und erst 1890 in einem Archiv entdeckt worden. Von symmetrischen Lehr-Lernbeziehungen könne keine Rede gewesen sein, und die Forschung sei keineswegs zweckfrei gewesen, sondern habe der Beamten- und Elitenproduktion gedient. Zudem seien viele Gruppen wie Juden, Katholiken, Frauen, Arbeiterkinder oder Vertreter bestimmter theoretischer Schulen ausgeschlossen gewesen. Vgl. auch Tenorth (2015).

der Basis von Fachliteratur aneignen. Pohl zitiert dazu eine Forderung von Hennig (1844, 9):

„Jede Lehrmethode muß entwickelnd sein; denn dies fordert das Wesen des zu bildenden Geistes, weil ihm eine Wissenschaft nicht mechanisch eingegossen, sondern nur sein Eigenthum werden kann, wenn er sie selbstthätig erfaßt.“ (zit. n. Pohl, 2009, 39, Herv. i. Org.)

In diesen Seminaren hätten die Studierenden, so Hennig, „selbständig wissenschaftliche oder auch praktische Arbeiten anzufertigen und einer Kritik zu unterwerfen“ (zit. n. Pohl, 2009, 39, Herv. i. Org.).

Das Schreiben von Seminararbeiten ist also, wie Kruse (2006, 348) zusammenfasst, entstanden als eine hochschuldidaktische Neuerung, durch die Studierende das wissenschaftliche Arbeiten erlernen sollten. In diesem Rahmen kann nicht detaillierter auf die Entwicklung eingegangen werden, die das seminaristische Arbeiten und damit auch das wissenschaftliche Schreiben Studierender genommen hat. Hervorzuheben sind aber zwei wesentliche, Seminare und das Genre Seminararbeit betreffende Veränderungen im Lauf der Zeit. Erstens ist ein Wandel in der Masse festzuhalten: Anfangs waren Seminare noch sehr elitär. Laut Kruse (2006, 338) konnten zwölf Studenten über zwei Jahre mit einem Forscher zusammenarbeiten. Heute sind Seminargruppen häufig sehr groß und unverbindlich. Wenn man die Anzahl von Professuren in Deutschland ins Verhältnis setzt zur Zahl der eingeschriebenen Studierenden, ergibt sich laut Deutschem Hochschulverband eine Betreuungsrelation von 67 Studierenden pro Hochschullehrer*in.²² Es liegt auf der Hand, dass seminaristisches Arbeiten unter diesen Bedingungen an seine Grenzen stößt.

Zweitens hat die Seminararbeit selbst einen Wandel durchgemacht, indem sie vom elitären didaktischen Ansatz zu einer vorgeschriebenen Prüfungsform wurde. Pohl (2009, 98) zeigt, dass spätestens ab den 1870er Jahren ein Gründungsboom von Seminaren einsetzte. Zugleich wurden erstmals Studienordnungen eingeführt, die die bis dahin vorherrschenden Studienpläne ablösten, welche eher Wegweiser gewesen waren (Pohl, 2009, 132). Erstmalig wurden damit die Seminare obligatorische Bestandteile des Studiums und die Seminararbeiten damit zu obligatorischen Prüfungsinstrumenten. Eine Seminararbeit war also kein reines Lern- und Forschungsinstrument mehr, sondern eine schriftliche Prüfung, die benotet wurde und die zum Abschluss des Studiums obligatorisch war.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die bis heute üblichen Hausarbeiten erstens entstanden sind als hochschuldidaktisches Instrument, das eigenständiges Lernen und Forschen ermöglichen sollte, und zweitens nahmen sie im Wandel der Zeit eine Doppelfunktion ein, in der sie zugleich Prüfungsinstrument und nicht mehr nur Lerninstrument waren.

Wenn man sich nun aber klarmacht, welche zentrale Rolle das studentische wissenschaftliche Schreiben seit rund 200 Jahren an deutschen Universitäten spielt, so ver-

²² Verfügbar unter <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=22714> [09.08.2017]

wundert es, wie wenig es die meiste Zeit thematisiert, untersucht und didaktisiert wurde. Denn problematisch scheint das wissenschaftliche Schreiben der Studierenden schon immer gewesen zu sein. So ärgert sich bereits 1787 Gottfried August Bürger, dass „von hundert Studenten an die neunzig noch nicht grammatisch richtig schreiben können“ (Bürger, 1987 [1787]: 780, zit. n. Pohl, 2009, 149).

Ähnlich erklärt Friedrich Paulsen (1902), dass derjenige, der Prüfungsarbeiten durchsehe,

„... oft großem und zuweilen fast unbegreiflichem Ungeschick begegnet. Oft wird viel zu weit ausgeholt; ein wüster Bücherhaufen ist durchgegangen, eine Masse Exzerpten daraus zusammengetragen und zu einem übel verbundenem Ganzem zusammengeflickt.“ (Paulsen, 1966 [1902], 402, zit. n. Pohl, 2009, 148)

Und 1963 klagt Theodor W. Adorno:

„Am schlimmsten ist es mit der Verknüpfung der Sätze bestellt. [...] Pseudologische und pseudokausale Beziehungen werden durch Partikeln hergestellt, die auf der sprachlichen Oberfläche die Sätze zusammenkleistern, beim Durchdenken der Sprache selbst jedoch gegenstandslos sind.“ (Adorno, 1974, 44, zit. n. Pohl, 2009, 148)

Diese Klagen klingen erstaunlich aktuell – sie ähneln sehr denjenigen, die auch heute oft auf Universitätsfluren zu hören sind. Häufig klagen Lehrende, dass Studierende heutzutage nicht mehr vernünftig schreiben könnten. Oft wird die Schuld dafür bei der immer schlechter werdenden schulischen Bildung, der wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft sowie bei den neuen Medien vermutet. Gegen diese Vermutungen spricht, dass diese Klagen bereits so lange zu hören sind, wie an Universitäten geschrieben wird. Es handelt sich also nicht nur um ein Phänomen unserer Zeit. Ob studentische Arbeiten im Laufe der Zeit tatsächlich schlechter – noch schlechter – geworden sind, wird sich auch nicht feststellen lassen. Denn es gibt keine Korpora wissenschaftlicher Texte von Studierenden, die einen Langzeitvergleich erlauben würden. Hier hat es erst in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum erste Studien gegeben, wie etwa Gruber et al. (2006), Steinhoff (2007), Pohl (2007) oder Preußner & Sennwald (2012). Man wird also vielleicht in der Zukunft Vergleiche mit heute treffen können.

Dennoch gibt es Indikatoren dafür, dass Studierende Probleme mit dem Schreiben wissenschaftlicher Texte haben – Probleme, die sich sicherlich auch in der Textqualität zeigen.

So gaben laut einer Erhebung im Rahmen des HIS-Studienqualitätsmonitors²³ 2007 44 Prozent der befragten Studierenden an, Schwierigkeiten bzw. erhebliche Schwie-

23 „Mit dem **Studienqualitätsmonitor (SQM)** werden bundesweit seit 2007 jährlich die Studienqualität und die Studienbedingungen an den deutschen Hochschulen aus Sicht der Studierenden erhoben. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW GmbH) und die AG Hochschulforschung der Universität Konstanz führen die repräsentative Online-Befragung gemeinsam durch. Durch die jährliche Erhebung gibt die Befragung auch Aufschluss darüber, wie sich die Studienbedingungen und die Studienqualität insgesamt und infolge aktueller Entwicklungen und Veränderungen in der Hochschullandschaft verändern.“ Verfügbar unter <http://www.dzhw.eu/bereiche/ab21/sqm>, Hervorh. i. Orig. [29.08.2014].

rigkeiten mit dem Abfassen schriftlicher Arbeiten zu haben (Bargel, Müßig-Trapp & Willige, 2008, 49). Diese Schwierigkeiten traten fächerübergreifend auf. Es handelt sich dabei also keineswegs nur um Probleme von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. Tatsächlich ist es ja auch so, dass in allen Fächern geschrieben werden muss, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlichen Genres. Spätestens beim Studienabschluss wird in allen Fächern eine Abschlussarbeit verlangt, mit welcher der Nachweis zu erbringen ist, dass man wissenschaftlich arbeiten kann.

Auch der Konstanzer Studierendensurvey fragt Studierende danach, ob ihnen schriftliche Ausarbeitungen Schwierigkeiten bereiten.²⁴ Die Zahl der Studierenden, die angaben, *große* Schwierigkeiten zu haben, lag demnach in den Jahren 1998–2013 konstant zwischen 6 Prozent und 9 Prozent. Rechnet man jedoch diejenigen Studierenden hinzu, die angaben, *einige* Schwierigkeiten mit schriftlichen Ausarbeiten zu haben, lag die Zahl zwischen 35 Prozent und 37 Prozent an Universitäten und 31 Prozent und 39 Prozent an Fachhochschulen und betrifft somit eine beträchtliche Anzahl der Studierenden.²⁵ Es handelt sich dabei um fächerübergreifende Angaben (Simeaner, Ramm & Kolbert-Ramm, 2014, 57).

Als eigenes Forschungsgebiet innerhalb der Hochschulforschung spielt das akademische Schreiben bislang in Deutschland allerdings keine große Rolle.²⁶ Dies mag zum einen daran liegen, dass der Begriff „akademisches Schreiben“ sehr weit gefasst werden kann (vgl. Einleitung) und sich akademische Schreibkompetenz daher in zahlreiche Teilkompetenzen aufsplittet, die von ebenso zahlreichen Faktoren beeinflusst werden. So gehören zur akademischen Schreibkompetenz Lesekompetenz, die Kompetenz, kritisch zu denken, Organisations- und Selbstmanagementkompetenzen u. v. m. Diese werden beeinflusst von Rahmenbedingungen wie den Aufgaben, den Aufgabenumgebungen, den (fehlenden) Rückmeldungen usw. Zudem herrscht Uneinigkeit darüber, wie sich diese Teilkompetenzen überhaupt messen lassen. Beispielsweise werden Textratingverfahren eingesetzt, die jedoch nicht den Entstehungsprozess erfassen und Selbsteinschätzungsinstrumente, die nicht die Textqualität erfassen können. Ein grundsätzliches Problem ist zudem, dass akademi-

24 Der Konstanzer Studierendensurvey wird seit dem Wintersemester 1982/83 im Abstand von zwei bis drei Jahren an 25 deutschen Universitäten und Fachhochschulen von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz durchgeführt (<http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey/> [16.07.2015]).

25 Noch deutlich höher ist die Zahl der Studierenden, die angaben, Schwierigkeiten mit dem Abfassen schriftlicher Arbeiten auf Englisch zu haben, diese liegt deutlich über 40 Prozent.

26 Auch hier zeichnet sich mit der Förderung mehrerer größerer Studien in letzter Zeit eine Änderung ab: Eine Studie der Universitäten Köln und Siegen untersucht derzeit die akademische Textkompetenz bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes (AkaTex, <http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/> [29.08.2014]). Dem Umgang Studierender mit wissenschaftlicher Originalliteratur widmet sich eine Studie der Universitäten Bielefeld und Kassel (Koswo, verfügbar unter http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/221_DEU_HTML.php [29.08.2014]). Um evidenzbasiertes Argumentieren geht es bei der Studie KOMPARE – Kompetent Argumentieren mit Evidenzen (<http://www.psy.lmu.de/ffp/forschung/ag-fischer/forschungslinie-3/index.html#Kompare> [29.08.2014]). Bereits abgeschlossen ist die Studie zur Erforschung Literaler Kompetenzen Studierender (Likom, 2008–2011), die die Schreib- und Lesekompetenzen von BA-Studierenden der Germanistik und der Physik an der Universität Bielefeld untersucht hat (<http://www.uni-bielefeld.de/lili/projekte/likom/index.html> [29.08.2014]).

sche Schreibkompetenz immer auch domänenspezifische Kompetenzen enthält (Preußner & Sennewald, 2012). Juristische akademische Schreibkompetenzen müssten daher anders erfasst und bewertet werden als naturwissenschaftliche akademische Schreibkompetenzen.

Zum anderen scheint es noch zu wenig Zusammenarbeit zwischen Schreibforschenden, SchreibdidaktikerInnen und Hochschulforschenden zu geben. Dies sei am Beispiel des Studienqualitätsmonitors kurz erläutert. Dieser fragt unter der Kategorie „Persönliche Schwierigkeiten“ Studierende nach „Schwierigkeiten mit dem Abfassen schriftlicher Arbeiten wie Hausarbeiten und Referate“. Aus Sicht der Schreibdidaktik ist diese Frage problematisch. Zum einen bedeutet die Kategorisierung von Schreibproblemen als „Persönliche Schwierigkeiten“ eine Sicht auf akademisches Schreiben, die dem Forschungsstand nicht entspricht, da Schreibprobleme nie lediglich individuelle Probleme, sondern immer kontextgebunden sind. Die fehlenden Rückmeldungen von Lehrenden werden hingegen in der Studie nicht unter persönliche Schwierigkeiten subsumiert, obwohl fehlende Rückmeldungen ein wesentlicher Grund für die mangelnde Entwicklung von Schreibkompetenzen sind. Hinzu kommt, dass die Wortwahl „Abfassen“ ein Verständnis von Schreiben transportiert, dass aus Sicht der Schreibforschung nicht haltbar ist. Es wird suggeriert, Schreiben sei lediglich ein in Worte fassen von vorher Gedachtem, ein „Abfassen“ der fertigen Gedanken, die in den Computer getippt werden. Schreiben als zirkulärer, komplexer, viele Teilschritte umfassender Prozess findet in dieser Wortwahl keinen Ausdruck. Problematisch ist außerdem, dass Hausarbeiten und Referate zusammengefasst werden als „schriftliche Arbeiten“, während Referate häufig gerade aufgrund fehlender mündlicher Vortragskompetenzen bzw. der Vortragsangst Studierender problematisch sind. Um der Komplexität von Schreibproblemen Studierender gerecht zu werden, müsste dieses Item also aufgefächert werden in weitere Unterfragen. Dies ist jedoch aufgrund der Gesamtzielsetzung des Qualitätsmonitors nicht möglich, sondern würde eine eigene Umfrage nötig machen. Schreibforschende und SchreibdidaktikerInnen scheinen jedoch nicht über das Fachwissen und Instrumentarium der Hochschulforschenden zu verfügen, sodass entsprechende Zahlen bisher nicht vorliegen.

Dennoch bieten die Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors interessante Anhaltspunkte zur Problematik von Schreibschwierigkeiten Studierender. So scheint die Zahl derjenigen BA-Studierenden, die unter dem genannten Item angeben, Schwierigkeiten zu haben, zurückzugehen. Während 2007 noch 44 Prozent der Studierenden Schwierigkeiten oder erhebliche Schwierigkeiten zu haben angaben (Bargel, Müßig-Trapp & Willige, 2008, 50), waren es 2012 nur noch 23 Prozent (Woisch, Ortenburger & Multrus, 2013, 17). Bei den Masterstudierenden hingegen stieg der Anteil derjenigen, die Schwierigkeiten angaben, von 15 Prozent in 2009 auf 20 Prozent in 2012 an (Bargel et al., 2014, 21). Bedeutet dies, dass die Studierenden im BA weniger Schreibschwierigkeiten haben? Oder bedeutet es vielleicht einfach nur, dass der Anteil schriftlicher Arbeiten gesunken ist und mehr Multiple-Choice-Tests und andere Prüfungsleistungen erbracht werden müssen? Der Anstieg der Schwierigkeiten

im Masterstudium könnte zumindest darauf hindeuten, dass das Schreiben im Bachelorstudium nicht genügend erlernt wurde. Dazu würde passen, dass der Wunsch nach Angeboten zum Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens anstieg. 41 Prozent der befragten Studierenden 2012 wünschen sich dringlich mehr oder verbesserte Angebote „zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken“, und 40 Prozent wünschen sich dringlich mehr oder verbesserte Angebote „zum Erlernen von Lernstrategien und -techniken“ (Woisch, Ortenburger & Multrus, 2013, 19).

Festzuhalten ist, dass Studierende Schreibprobleme haben – sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch aus Sicht der Studierenden. Allerdings sind diese Schreibprobleme kein neues Phänomen. Vielmehr scheinen sie das Schreiben der Studierenden seit Beginn des seminaristischen Lernens zu begleiten. Daher liegt die These nahe, dass Schreibprozesse Studierender im Hochschulkontext immer mit Schwierigkeiten verbunden sind. Diese These lässt sich durch zahlreiche Argumente stützen. Im Folgenden sollen sechs davon ausgeführt werden. Es wird erläutert, dass wissenschaftliches Schreiben für Studierende schwierig sein muss, weil es 1.) ein äußerst komplexer Prozess ist, weil 2.) Schreibkompetenz sich sukzessive entwickelt, weil 3.) wissenschaftliches Schreiben für Studierende mit Fiktionalisierungsprozessen verbunden ist, weil 4.) die Schule die Studierenden nicht ausreichend vorbereitet, weil 5.) eine lernproduktive Haltung zum wissenschaftlichen Schreiben für Studierende schwierig einzunehmen ist und weil 6.) Schreibprozesse nicht generalisierbar sind, sondern individuell verlaufen.

3.2.1 Komplexität wissenschaftlichen Schreibens

„Die Veränderung der Bevölkerung liegt den Einwanderungsströmen während und nach der spanischen Kolonialherrschaft zu Grunde.“²⁷ Diesen Satz schrieb ein Student der Kulturwissenschaften in seiner ersten Hausarbeit. Er ist ein vergleichsweise harmloses Beispiel für jene ungelenke und fehlerhafte Sprache, der Lehrende in studentischen Arbeiten häufig begegnen. Obwohl der Schreiber deutscher Muttersprachler ist, ist ihm nicht aufgefallen, dass der Satz inhaltlich keinen Sinn ergibt. Wie ist das möglich?

Möglicherweise ist der Schreiber beim Verfassen des Textes damit überlastet gewesen, die vielen verschiedenen Aktivitäten gleichzeitig auszuführen, die beim wissenschaftlichen Schreiben nötig sind. Diese Schlussfolgerung liegt nahe, wenn man sich die Ergebnisse der Schreibprozessforschung anschaut: Die Anfänge der neueren Schreibprozessforschung liegen in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre. Während die Schreibforschung vorher vor allem den Text im Blick hatte, begann man sich nun stärker mit den Prozessen zu befassen, die während des Schreibens ablaufen (Girgensohn & Sennewald, 2012, 11 ff.). John Hayes und Linda Flower begannen damit, Schreibprozesse aus psychologischer Sicht zu untersuchen und versuchten Erkenntnisse, die sie aus der Analyse von Protokollen lauten Denkens beim Schrei-

27 Aus einer studentischen Arbeit an der Europa-Universität Viadrina 2002. Internes Material.

ben gewonnen hatten, modellhaft abzubilden. John Hayes entwickelte dieses erste Modell weiter und veröffentlichte 1996 ein Modell, das bis heute Grundlage vieler Veröffentlichungen und Untersuchungen ist (siehe Abb. 1).

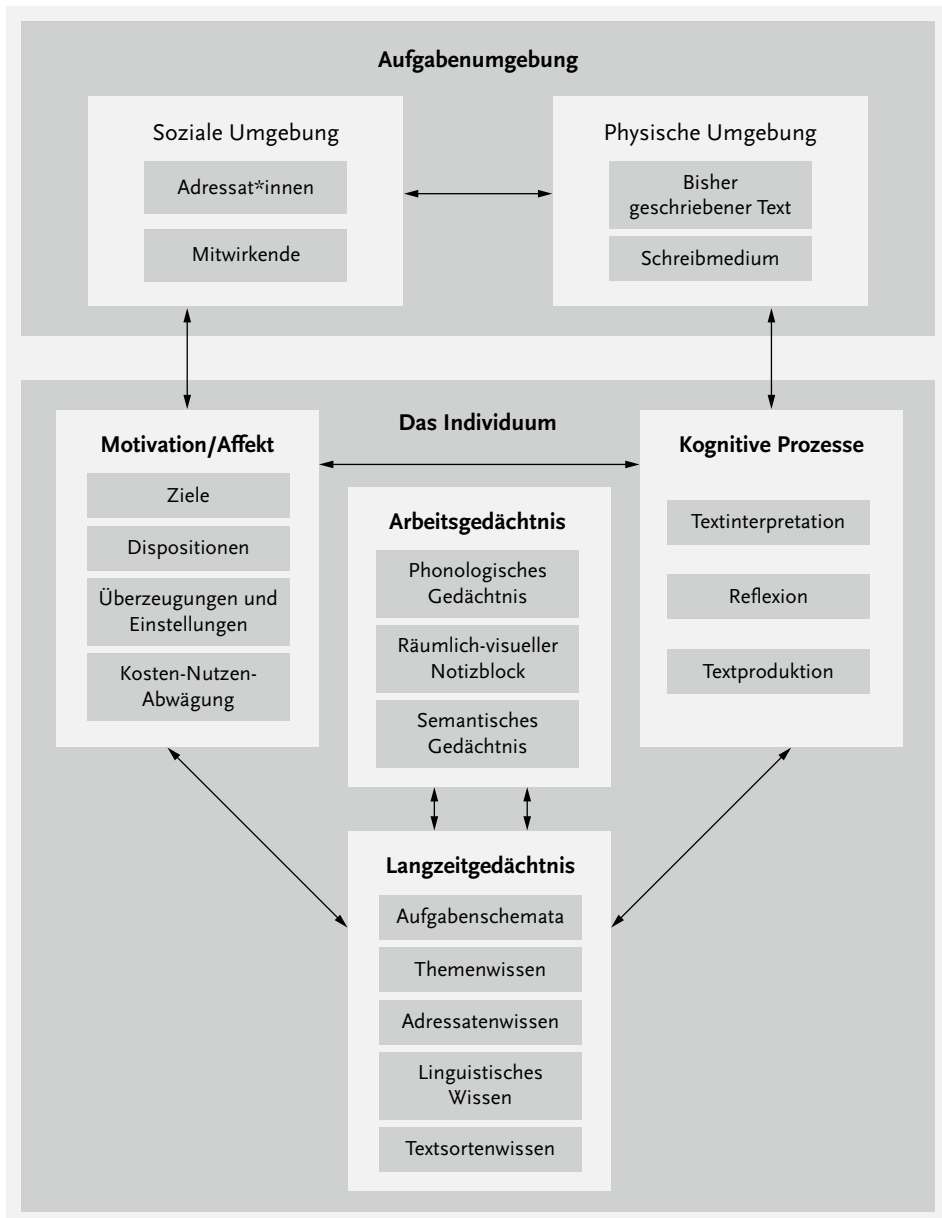


Abb. 1: Schreibprozessmodell John Hayes

Quelle: Hayes (2014, 16)

Wie das Schreibprozessmodell veranschaulicht, wird jeder Schreibprozess beeinflusst von sehr vielen unterschiedlichen Faktoren. Hayes unterscheidet dabei zwischen Prozessen, die innerhalb der schreibenden Person ablaufen – unter der Haut sozusagen – und Prozessen, die mit der Aufgabenumgebung zu tun haben. Zur Aufgabenumgebung gehören zum Beispiel die soziale Umgebung, der die AdressatInnen zuzurechnen sind, sowie die physische Aufgabenumgebung, zu der etwa das Schreibmedium zu rechnen ist. Innerhalb der schreibenden Person beeinflussen Motivation, Affekt, Langzeitgedächtnis, Arbeitsgedächtnis und alle ablaufenden kognitiven Prozesse das Schreiben. So gehören zur Kategorie Affekt beispielsweise die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schreibenden, die nach neueren Erkenntnissen für das Gelingen von Schreibprozessen sehr einflussreich sind (Pajares, 2003). Studierende, die aus der Schule negative Erfahrungen mit dem Schreiben mitbringen, könnten es daher auch beim Schreiben im Studium schwer haben. Eine besondere Rolle spielt das Arbeitsgedächtnis, das u. a. alle nicht-automatisierten Prozesse überwacht und ausführt. Wenn ungeübte Schreibende so komplexe Tätigkeiten ausführen wie einen wissenschaftlichen Text zu verfassen, kann es im Arbeitsgedächtnis leicht zu Blockierungen kommen, weil zu viele Teilprozesse gleichzeitig ausgeführt werden müssen.

Ähnlich sieht dies auch Robert de Beaugrande, der in seinem Modell veranschaulicht, welche Prozesse während des Schreibens in unseren Köpfen gleichzeitig ablaufen. Eine besondere Schwierigkeit liegt insbesondere für SchreibnovizInnen darin, dass sie zugleich die Gesamtgestalt des Textes im Blick behalten müssen sowie wissen müssen, was schon geschrieben wurde und worauf der Text hinauslaufen soll. Dabei kommt es zu kognitiven Engpässen, die in de Beaugrandes Modell als flaschenhalsartige Verengung gezeigt werden (siehe Abb. 2).

Dieses Modell und viele weitere Schreibprozessmodelle veranschaulichen die hohe Komplexität von Schreibprozessen – es ist daher nicht verwunderlich, dass Schreiben Studierenden Schwierigkeiten bereitet. Das Gegenteil ist der Fall: Es wäre eher erstaunlich, wenn Studierende keine Schwierigkeiten mit einer so komplexen Aufgabe hätten wie der, einen eigenständigen wissenschaftlichen Text zu verfassen. Gabriela Ruhmann, eine der Pionierinnen der Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum, hat dazu treffend formuliert: „Professionell wissenschaftlich zu schreiben bedeutet unserer Ansicht nach nicht, keinerlei Schwierigkeiten zu haben. Vielmehr besteht die Könnerschaft darin, die beim Schreiben auftauchenden Schwierigkeiten bewusst wahrzunehmen, anzunehmen und produktiv zu bearbeiten“ (Homepage des Schreibzentrums der Ruhr-Universität Bochum, zit. n. Girgensohn & Sennewald, 2012, 119).

Eine bewährte Strategie, die „Flaschenhalsproblematik“, also die Überlastung des Arbeitsgedächtnisses, zu bewältigen, ist es, den Schreibprozess in kleinere Teilschritte unterteilen. Dafür müssten Studierende zum einen erkennen, welche einzelnen Teilschritte ein wissenschaftlicher Schreibprozess beinhaltet und zum anderen herausfinden, welche Teilschritte als nächstes sinnvollerweise anstehen. An deutschen

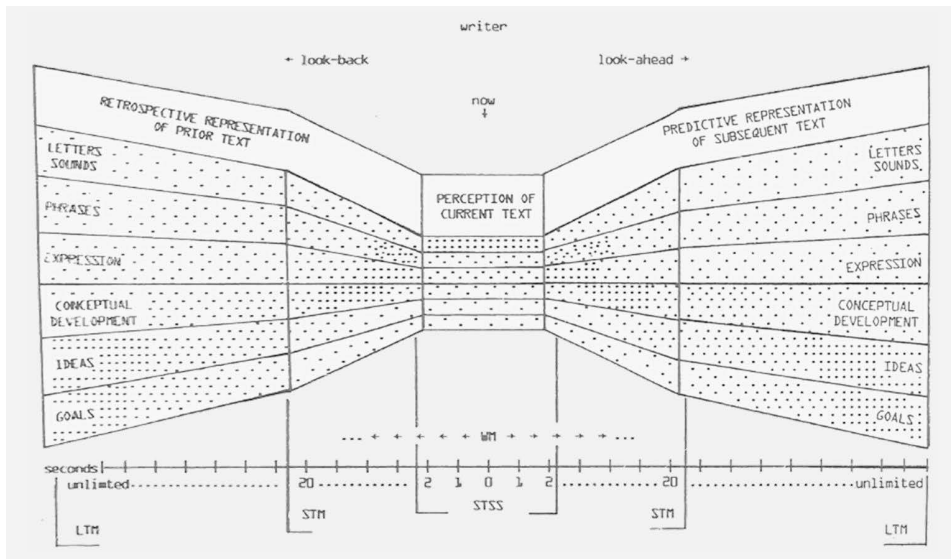


Abb. 2: Parallele Prozesse (Modell)

Quelle: de Beaugrande (1984, 129)

Hochschulen wird Schreiben als Prozess jedoch nur selten thematisiert. Wenn es überhaupt Hinweise und Hilfestellungen zum wissenschaftlichen Schreiben gibt, dann sind diese in der Regel produktorientiert: Die Studierenden erfahren, wie das Endprodukt auszusehen hat, in welcher Weise zitiert werden muss und welche Schriftgröße sie wählen sollen. Zur Entwicklung von Schreibkompetenz ist über dieses produktorientierte Wissen hinaus aber auch ein prozedurales Wissen von Bedeutung. Studierende wissen zum Beispiel meistens zunächst nicht, wie sie von einer Idee zu einer fertigen Hausarbeit kommen und wie sie sich dabei die Zeit so einteilen, dass genügend Zeit für eine sorgfältige Endkorrektur bleibt. Aus Sicht vieler Lehrenden ist es nicht ihre Aufgabe, solches Wissen zu vermitteln. Sie sehen sich als Lehrende ihres Faches. Dies zeigen die erstaunten Kommentare deutscher Lehrender, die von dem amerikanischen Schreiblehrer und -forscher David Foster dazu befragt werden sollten, wie sie Schreiben unterrichten:

„When I tried to explain my background as a US writing teacher, I usually drew blank looks and puzzlement at first. Why are you interested in writing? Our students are students of the subject, they said, not students of writing – historians (sociologists, literary interpreters), not writers. You really want to ask how we teach our subjects, don't you? Because we don't teach writing.“ (Foster, 2002, 192)

Ein weiterer, an der Hochschule selten thematisierter Aspekt ist das Erlernen der richtigen Sprache für das wissenschaftliche Schreiben. Daher tendieren Studierende häufig dazu, zunächst für sie auffällige sprachliche Besonderheiten wissenschaftlicher Texte zu imitieren, was leicht zu ungelenken oder gar unfreiwillig komisch klingenden Textpassagen führen kann. Der Erwerb der „alltäglichen Wissenschaftsspra-

che“ (Ehlich, 1999) verläuft auch für deutsche MuttersprachlerInnen nicht linear und problemlos (Steinhoff, 2007).

Zusammenfassend gesagt, ist akademisches Schreiben so komplex, dass Schwierigkeiten damit normal sind. Solche Schwierigkeiten gehen z. B. auf Überlastungen des Arbeitsgedächtnisses zurück, die auch dadurch auftreten, dass zu viele Teilaufgaben gleichzeitig bewältigt werden müssen. Hinzu kommen fehlendes Wissen über die Prozesshaftigkeit des wissenschaftlichen Schreibens und mangelnde Unterstützung beim Erwerb der „alltäglichen Wissenschaftssprache“.

3.2.2 Schreibkompetenzentwicklung

Schreiben können ist nicht lediglich eine Fähigkeit, sondern ein Kompetenz. Diese Unterscheidung macht deutlich, dass die Schreibkompetenzentwicklung nicht mit dem Schriftspracherwerb abgeschlossen ist. Die meisten Kinder lernen in der Schule zwar Schreiben und sollten grundlegende Regeln wie Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung anwenden können. Dennoch kann nicht vorausgesetzt werden, dass die Schreibkompetenzentwicklung nach Schulabschluss weit genug entwickelt ist, um wissenschaftlich schreiben zu können.

Der Schreibforscher und kognitive Psychologe Robert Kellogg (2008) betrachtet Schreibkompetenzerwerb in Anlehnung an Bereiter und Scardamalia (Bereiter, 1980) grundsätzlich als eine Entwicklung, die mehrere Stufen durchläuft (siehe Abb. 3).

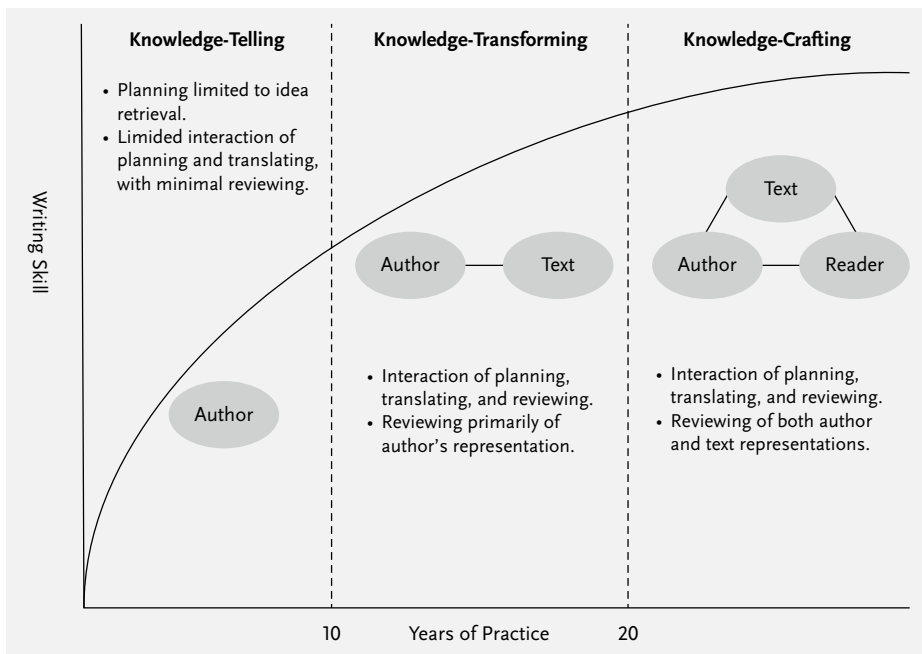


Abb. 3: Schreibentwicklung

Quelle: Kellogg (2008, 4)

Die höchste Stufe der Schreibkompetenzentwicklung bezeichnet Kellogg als „Knowledge-Crafting“. Erst auf dieser Stufe seien Schreibende überhaupt in der Lage, während des Schreibens gleichzeitig zu reflektieren, welche Gedanken sie ausdrücken möchten, welche Ideen der bis dahin geschriebene Text bereits transportiert und wie der Text von zukünftigen Lesenden interpretiert werden wird. Von der Komplexität her vergleicht Kellogg das wissenschaftliche Schreiben mit dem Spielen einer Violine. Man braucht mindestens zehn Jahre, um dieses Instrument professionell zu beherrschen – wenn man viel übt. Die Stufe des Knowledge-Crafting erreichen Schreibende nach Kellogg erst nach 20 Jahren, zumal das Gehirn überhaupt erst in der zweiten Dekade des Lebens abstrakteres Denken und stärkere Steuerungsfähigkeiten entwickelt. Wenn man den Schriftspracherwerb im Alter von sechs Jahren beginnt, ist es nach Kellogg also nicht verwunderlich, wenn Studierende mit Anfang 20 noch Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben – erst recht, wenn man bedenkt, dass StudienanfängerInnen zugleich auch den Übergang in neue Diskursgemeinschaften zu meistern haben, die sich deutlich von den schulischen Diskursgemeinschaften unterscheiden. Um sich diesen Kompetenzbereich zu veranschaulichen, ist ein Blick auf die Dimensionen der Schreibkompetenz nach Anne Beaufort hilfreich (siehe Abb. 4).

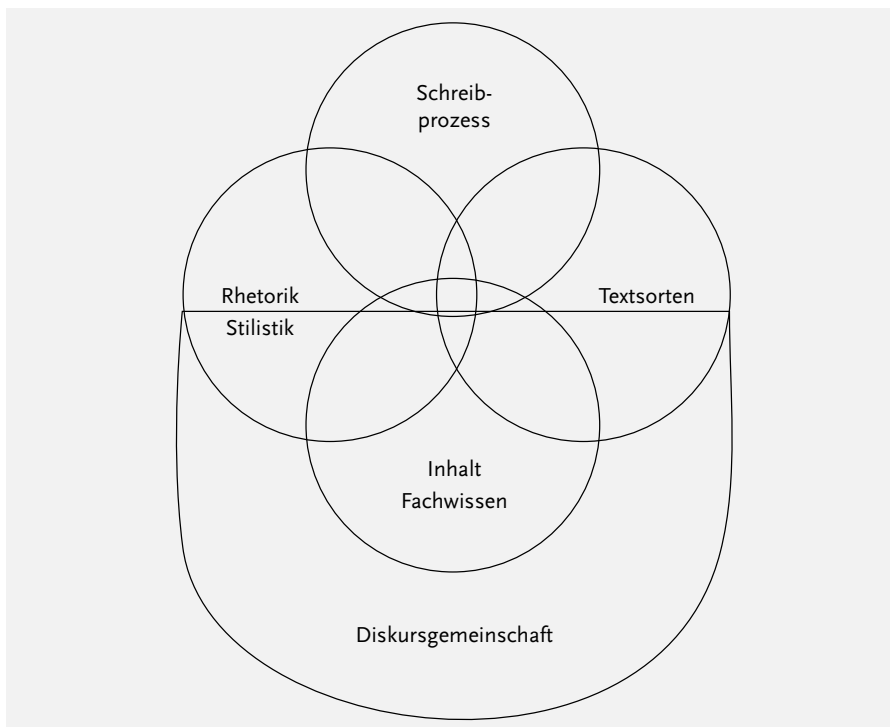


Abb. 4: Dimensionen der Schreibkompetenz nach Beaufort

Quelle: Girgensohn & Sennwald (2012, 34)

Beauforts Modell veranschaulicht, dass Schreibkompetenz fünf verschiedene Dimensionen beinhaltet: Rhetorik und Stilistik, Inhalt und Fachwissen, Textsortenwissen, Schreibprozesswissen und die Kenntnis der Diskursgemeinschaft, die sehr eng mit den anderen Dimensionen verwoben ist. Selbst wenn Studierende die außerhalb der Diskursgemeinschaft liegenden Teilmengen von Schreibkompetenz schon weit entwickelt haben, können sie die diskursgemeinschaftliche Dimension erst mit Beginn des Studiums zu entwickeln beginnen. Gerade in dieser Dimension liegen viele Schwierigkeiten Studierender mit dem wissenschaftlichen Schreiben begründet. Diese Dimension kann sogar die Ursache dafür sein, dass Studierende in ihrer Schreibkompetenzentwicklung stagnieren oder auf frühere Kompetenzstufen zurückfallen.

Mit der Bedeutung der Diskursgemeinschaft für die Entwicklung von Schreibkompetenzen haben sich unter anderem Joseph M. Williams und Gregory G. Colomb (1990) auseinandergesetzt. Sie gehen von der Prämisse aus, dass Studierende immer eine intellektuelle Entwicklung durchmachen müssen, wenn sie in neue Diskursgemeinschaften – *Communities* – eintreten (siehe dazu auch Kapitel 3.1). Dabei ist zu beachten, dass Diskursgemeinschaften keine fest definierten Grenzen haben und – für Studierende schwer durchschaubar – unterschiedlich bezeichnet werden (z. B. „subjects, fields, areas, majors, departments, disciplines“, vgl. Williams & Colomb, 1990, 101). Diskursgemeinschaften überschneiden sich häufig, sodass Regeln schwer auszumachen sind. Dennoch müssen NovizInnen lernen, wie man in den unterschiedlichen Diskursgemeinschaften denkt, sich benimmt, spricht, schreibt – und auch, was man *nicht* tut, ausspricht oder schreibt. Williams und Colomb verstehen Studierende als SchreibnovizInnen, die noch außerhalb der Diskursgemeinschaften stehen, in die sie durch ihr Studium eintreten. In Bezug auf akademisches Schreiben bedeutet dies in der Regel, dass Studierende zunächst eher zusammenfassen als analysieren, da ihnen zur Analyse noch das nötige Kontext- und Fachwissen fehlt. Sie tendieren auch dazu, Unnötiges zu schreiben, da sie noch nicht wissen, welches Wissen im Fach vorausgesetzt wird und nicht erklärt oder gesagt werden muss. Und sie konzentrieren sich auf die auffälligsten sprachlichen Marker und imitieren diese, um zu versuchen, so zu klingen wie die Mitglieder der Diskursgemeinschaft. In Bezug auf die Schreibkompetenzentwicklung ist es laut den Autoren geradezu vorhersehbar, dass Studierende, die damit beschäftigt sind, diesen Übergang in neue Diskursgemeinschaften zu bewältigen, sogar hinter ihre vorigen Fähigkeiten zurückfallen:

„Someone trying to enter a new community of discourse must bring under control a new body of knowledge, new ways of thinking, new ways of writing and speaking. So it is entirely predictable that some skills already mastered will deteriorate, often by default reliance on the most concrete forms of behavior.“ (Williams & Colomb, 1990, 102)

Dieses Zurückfallen betrifft nach Beobachtungen der Autoren insbesondere die Fähigkeiten zu analysieren und zusammenzufassen. Sie betonen, dass dieses Zurückfallen nicht nur StudienanfängerInnen betrifft, sondern alle Schreibenden, die eine

neue Community meistern müssen. So könne es auch auf dem Level von Promovierenden geschehen, dass man deren Texte plötzlich als ungenau und schlecht empfindet. Dies sei eine vorhersehbare Reaktion von NovizInnen im Übergang in neue Diskursgemeinschaften. Am Beispiel eines Studenten der Rechtswissenschaften zeigen die Autoren, dass dieser, obwohl er im Bachelorstudium ein exzellenter Student war und von einem exzellenten College kam, im Masterstudium plötzlich Texte verfasst, die Flower (1979) als „writer-based prose“ bezeichnet – als Texte also, die nicht adressatengerecht sind, sondern eher dazu dienen, die schreibende Person beim Denken zu unterstützen. Der Denkprozess wird dabei im Endprodukt zu stark mit abgebildet. Während Flower diese Art des Schreibens als typisch für SchreibanfängerInnen sieht, sehen Williams und Colomb diese Art des Schreibens als typisch für Schreibende, die in eine neue Diskursgemeinschaft kommen. Weiterhin zeigten sich diese Schwierigkeiten bzw. das Zurückfallen auch im Stil (Williams & Colomb, 1990, 104).

Die Beobachtung, dass Schreibende hinter ihren eigenen Fähigkeiten zurückbleiben, wenn sie in eine neue Diskursgemeinschaft kommen, wird unterstrichen durch eine weitere Studie von James Voss et al. (1983), die Williams und Colomb zusammenfassen. Voss et al. stellten vier verschiedenen Gruppen von Menschen die Aufgabe, zu erklären, wie sie die Probleme der Sowjetunion lösen würden. Darunter waren Studierende im ersten Semester der Sowjetstudien, Studierende in höheren Semestern der Sowjetstudien, ProfessorInnen der Chemie und Lehrende der Sowjetstudien. Die ExpertInnen verwendeten mehr Zeit darauf, das Problem zu analysieren, statt, wie die NovizInnen, konkrete Vorschläge aneinanderzureihen. Das Interessante an dem Ergebnis war, dass die ProfessorInnen der Chemie sich genauso verhielten wie die NovizInnen unter den Studierenden. Erfahrene Schreibende verhalten sich demnach auf einem ihnen unbekanntem Wissensgebiet genauso wie alle anderen NovizInnen.

Es ist also damit zu rechnen, dass Studierende im Verlauf ihrer akademischen Schreibentwicklung immer wieder temporäre Desorientierung und Rückschritte meistern müssen – insbesondere, wenn sie den Übergang in eine neue Diskursgemeinschaft und den Umgang mit deren impliziten Regeln bewältigen müssen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Schreibkompetenzentwicklung sagen, dass diese ein langwieriger Prozess ist, dem man entsprechend Zeit einräumen muss und bei dem man keinesfalls davon ausgehen kann, dass er mit Eintritt in die Hochschule bereits abgeschlossen ist. Zudem wird die Entwicklung der Schreibkompetenz insbesondere mit Beginn des Studiums stagnieren oder sogar hinter bereits erreichte Stadien zurückfallen, weil erst der Übergang in neue Diskursgemeinschaften bewältigt werden muss.

3.2.3 Fiktionalisierung beim wissenschaftlichen Schreiben

Wissenschaftliche Hausarbeiten orientieren sich an den Fachartikeln der jeweiligen Disziplinen und damit an den bereits thematisierten Diskursgemeinschaften. Sie

sind also eng verbunden mit den Fachkulturen der jeweiligen Disziplinen in Bezug auf die aktuellen Diskurse, aber auch in Bezug auf Sprache, Stil, Zitierrichtlinien oder die Menge der Verfasserreferenzen. Das Schreiben wissenschaftlicher Hausarbeiten kann Studierenden daher die Möglichkeit geben, sich die entsprechende Diskursgemeinschaft zu erschließen. Zugleich muss aber bedacht werden, dass Studierenden beim Schreiben einer Hausarbeit neben der fachlichen schriftlichen Leistung eine Fiktionsleistung abverlangt wird. Denn sie müssen so tun, als würden sie für die Diskursgemeinschaft als AdressatInnen schreiben – wobei sie diese noch kaum kennen. Es ist schwierig, dabei eine eigene Position zu beziehen und sich eine Vorstellung davon zu machen, für wen man schreibt. Also adressieren Studierende beim Schreiben ihre DozentInnen. Diese aber kennen den Stoff natürlich viel besser. Die Studierenden nehmen zu Recht an, dass die Dozierenden das, was sie da schreiben, ohnehin schon wissen. Wieso also sollen sie es dann ausführlich erklären? Pohl (2009, 187) nimmt an, die von vielen Lehrenden bemängelten argumentativen Defizite in studentischen Hausarbeiten seien auch darauf zurückzuführen, dass die Studierenden eigene Positionen erfinden müssen und zudem annehmen, dass ihre Dozierenden keine genaueren Erklärungen brauchen.

Auch David Bartholomae betont, wie groß die Hürde der Fiktionalisierung für Studierende sein kann. Er spricht von „inventing“, d. h. erfindend:

„[Students] have to speak not only in another's voice but through another's code; and they not only have to do this, they have to speak in the voice and through the codes of those of us with power and wisdom; and they not only have to do this, they have to do it before they know what they are doing, before they have a project to participate in, and before, at least in the terms of our disciplines, they have anything to say.“ (Bartholomae, 1986, 17)

„Every time a student sits down to write for us, he has to invent the university for the occasion – invent the university, that is, or a branch of it, like History or Anthropology or Economics or English. The student has to learn to speak our language, to speak as we do, to try on the peculiar ways of knowing, selecting, evaluating, reporting, concluding, and arguing that define the discourse of our community.“ (ebd., 4)

Diese Zitate zeigen, dass es letztlich nicht nur um Fiktionalisierung geht, sondern auch um ein Einfinden in akademisches Denken, Lesen, Argumentieren und Schreiben. Dieses ist jedoch für die Studierenden mangels Erfahrung und mangels einer Vorstellung ihrer AdressatInnen mit einem Fiktionalisierungs- oder Erfindungsprozess verbunden. Harris (1989, 16) verweist darauf, dass diese Metapher der *erfindenden* Studierenden eine gute Erklärung für studentische Texte bietet, die von Lehrenden als mangelhaft empfunden werden. Studierende seien nicht langsam oder unfähig, sondern mit Erfinden beschäftigt. Beispielsweise versuchten sie, durch Imitation den Ton zu treffen, von dem sie annehmen, dass er eine Zugehörigkeit zur entsprechenden Disziplin schafft.

Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen auch verschiedene Studien und theoretische Texte aus Großbritannien, die sich mit *academic literacies* befassen. Insbesondere Ivanič (1998) zeigt, wie schreibende Studierende damit kämpfen, Identitäten auszuhandeln (vgl. auch Kapitel 3.1.3).

Zusammenfassend gesagt, nehmen solche Fiktionalisierungs- und Aushandlungsprozesse insbesondere bei Studienbeginn viel Raum ein. Sie können daher als Schreibprobleme kategorisiert werden.

3.2.4 Mangelnde schulische Vorbereitung

In Deutschland gilt das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung, und von der gymnasialen Oberstufe wird entsprechend erwartet, dass die SchülerInnen hier Studierfähigkeit entwickeln. Allerdings ist die Frage, was Studierfähigkeit kennzeichnet, sowohl auf theoretischer Ebene als auch in Bezug auf die Frage nach praktischen Möglichkeiten, sie zu entwickeln und zu fördern, umstritten (Konegen-Grenier, 2001; Klomfaß, 2012). Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, auf diese Debatten und Dissense umfassender einzugehen. Im Folgenden werden daher lediglich einige Überlegungen vorgestellt, die sich auf den Teilaspekt des wissenschaftlichen Schreibens beziehen. Diese Beschränkung ist durchaus problematisch, denn, wie bereits dargelegt wurde, ist Schreiben und insbesondere wissenschaftliches Schreiben ein äußerst komplexer Prozess, der entsprechend unterschiedliche Kompetenzbereiche einschließt. Dies gilt ebenso für die Studierfähigkeit. Beispielsweise sind in vielen Definitionen von Studierfähigkeit motivationale Aspekte oder Selbstkompetenz relevant. So bündelt nach der Definition der Expertenkommission der Kultusministerkonferenz von 1995 der Begriff Studierfähigkeit

„... kognitive, motivationale, ethische und soziale Dimensionen des Handelns und Verhaltens von Personen [sowie] solides Können und Wissen in bestimmten Fächern, Beherrschen von Lern- und Studiertechniken und Einstellungen und Verhaltensweisen, die für intensives geistiges Arbeiten unverzichtbar sind.“ (zit. n. Klomfaß, 2012, 161)

Studierfähigkeit ist also ein ähnlich komplexes Konstrukt wie Schreibkompetenz. Dennoch soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, den Aspekt der schulischen Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben getrennt von den vielfältigen anderen Aspekten von Studierfähigkeit zu betrachten.

Wie bereits gezeigt wurde, ist es im Hinblick auf die *Dauer* der Schreibkompetenzentwicklung und im Hinblick auf zu erwartende Schwierigkeiten beim Übergang an die Hochschule schwierig, die Schreibkompetenz der künftigen Studierenden mit dem Abitur als ausreichend zu erachten. Hinzu kommt, dass Studierende die Textsorte *wissenschaftlicher Text* in der Regel aus der Schule wenig kennen, denn dort arbeiten sie überwiegend mit speziell für sie aufbereiteten Lehrbuchtexten. Genre- und Diskurskenntnisse sind aber eine wesentliche Voraussetzung, um einen wissenschaftlichen Text schreiben zu können.

Demgegenüber steht die Einschätzung von Hochschullehrenden, dass die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten das wesentlichste Kriterium für Studienerfolg sei (Konegen-Grenier, 2001). An vielen Schulen werden deshalb inzwischen Seminar-kurse angeboten, in denen SchülerInnen sogenannte Facharbeiten schreiben, die sie auf das wissenschaftliche Schreiben besser vorbereiten sollen (Steets, 2011). Allerdings wurden die LehrerInnen vor der Einführung dieses neuen Fachs bzw. der neuen Prüfungsleistung wenig vorbereitet und nicht einbezogen in die neue Lehrplangestaltung. Sie haben also häufig keine Vorstellung davon, wie eine Didaktik des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens aussehen könnte.²⁸ Zudem ist es fraglich, ob eine beispielsweise in der Schulzeit verfasste Seminararbeit im Fach Deutsch, betreut von einem Lehrer, der vor 20 Jahren zuletzt an der Universität war, tatsächlich vorbereitet auf eine hochschulische Hausarbeit im Fach Soziologie. Die Unterschiede zwischen schulischem und hochschulischem Schreiben werden SchülerInnen durch die Facharbeit nicht unbedingt bewusst (Bräuer & Schindler, 2015).

Bräuer & Schindler (2011) zeigen ausführlich, wie schulische Schreibaufgaben aus schreibwissenschaftlicher Sicht konzipiert sein müssten, um nachhaltig solche Schreibkompetenzen aufzubauen, die auch an die Hochschule transferiert werden könnten bzw. auf die dort sinnvoll aufgebaut werden könnte. So sei unter anderem die soziale Situiertheit von Schreibaufgaben dafür ausschlaggebend, dass die Schreibenden reflektieren können, welchen Sinn die Schreibaufgabe hat – und damit auch, wie das Erlernete auf spätere Aufgaben transferiert werden kann. Zudem müssten Schreibaufgaben so konzipiert werden, dass sie an Gelerntes anknüpfen und einen AdressatInnenbezug haben – wobei Lehrpersonen nur dann authentische AdressatInnen sein können, wenn sie selbst ebenfalls als Schreibende erlebbar werden oder zumindest als ehrlich interessierte LeserInnen agieren statt nur als Kontrollinstanz. Weiterhin ist ein reflektierter Einsatz bzw. eine Entwicklung von individuellen Schreibstrategien eine Voraussetzung für die Entwicklung von Schreibkompetenz. Dafür müsste ein individuelles Vorgehen im Schreibprozess ermöglicht werden – Bräuer und Schindler unterscheiden z. B. zwischen „Strukturschaffern“ und „Strukturfolgern“ beim Schreiben (18 f., vgl. auch Bräuer, 2009, 56 f.). Wesentlich trägt außerdem Feedback zur Schreibkompetenzentwicklung bei, wobei die AutorInnen unterscheiden zwischen Feedback, das die Schreibenden sich selbst geben („reflexive Praxis“), Feedback von Peers und Feedback von Personen, die für das Geben von Feedback ausgebildet wurden (und die ebenfalls Peers sein könnten). Zum Konzept der authentischen Schreibarrangements gehört, dass Schreibaufgaben echte kommunikative Probleme lösen und so von SchülerInnen als sinnvoll erlebt werden können. Daraus schließen die AutorInnen:

„Dies hieße, auf das explizite Ziel der Vermittlung wissenschaftlicher Textkompetenzen zu verzichten und anstatt dessen Schreibanlässe und –ziele zu identifizieren, die der ak-

28 Am Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina häufen sich seit Einführung des Seminarkurses in Brandenburg die Anfragen nach Unterstützung der Schulen beim Vermitteln von wissenschaftlicher Schreibkompetenz in einem Maße, das wir nicht mehr bewältigen können.

tuellen Lebenswelt der Schüler/innen besser entsprechen und gleichzeitig Kompetenzen vermitteln, die ebenfalls für das Studieren bzw. wissenschaftliche Arbeiten von grundsätzlicher Bedeutung sind. Diese Parallelität ist z. B. beim journalistischen Arbeiten gegeben. [...] die dafür erforderlichen Fähigkeiten zur Recherche, Beurteilung, Auswahl und Verarbeitung bzw. kontextualisierter Darstellung von recherchierten Informationen [stellen] grundlegende Kompetenzen des Studierens dar.“ (Bräuer & Schindler, 2011, 31 f.)

Zu Recht stellen die AutorInnen fest, dass für eine sinnvolle schulische Schreibdidaktik, die zukünftige Studierende gut auf das Studium vorbereitet, eine grundlegende Veränderung von Schreibkultur in der Schule notwendig ist, die auch eine Verknüpfung schreibdidaktischer Ziele mit den Zielen der jeweiligen Schule zur Folge hätte (vgl. dazu auch Kruse, 2007). Denn die derzeitige Schreibpraxis in der Schule zielt immer noch vor allem darauf, Wissen wiederzugeben und darzustellen, und zwar innerhalb einer bestimmten Zeit, in der z. B. eine Klausur geschrieben wird. Mehrmalige Überarbeitungsphasen sind dabei genauso wenig eingeplant wie konstruktive Rückmeldung zu einem Zeitpunkt, an dem es sich noch lohnt, in die Überarbeitung zu investieren. Dieses auf schnelle Wissenswiedergabe ohne Überarbeitung ausgerichtete Schreiben wird in der Schule über Jahre hinweg in den meisten Fächern eingeübt. Demgegenüber erfordert der Schreibprozess bei einer Haus- oder Abschlussarbeit ein geplantes Vorgehen über einen längeren Zeitraum und vor allem auch eine längere Überarbeitungsphase. Es kann nicht erwartet werden, dass Studierende darauf vorbereitet aus der Schule kommen. So verwundert es nicht, wenn Studierende in der Studieneingangsphase feststellen, dass sie hier Defizite haben. So befragt das HIS StudienanfängerInnen regelmäßig nach ihrer eigenen Einschätzung zu Kenntnissen und Fähigkeiten zu Studienbeginn. In der Befragung im Wintersemester 2011/12 gaben lediglich 2 Prozent der Studierenden an, Orthografie und Rechtschreibung der deutschen Sprache nicht ausreichend zu beherrschen, und nur 1 Prozent betrachteten ihre Ausdrucksfähigkeit im Deutschen als nicht ausreichend. In Bezug auf die Beherrschung von „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“ stellten jedoch 22 Prozent der Studierenden fest, dass sie nicht ausreichend vorbereitet seien (Scheller, Isleibv & Sommer, 2013, 149). Im Vergleich zu allen anderen selbst eingeschätzten Defizitbereichen sind diese Zahlen extrem hoch. In stärker auf schriftliche Arbeiten ausgerichtete Fächer liegen diese Zahlen sogar noch höher: 26 Prozent in Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport und 27 Prozent in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ebd., 151).

Zudem muss generell die steigende Heterogenität der Studierendenschaft bedacht werden. So sind die Zahlen der StudienanfängerInnen von 230.670 im Wintersemester 1998/99 auf 438.913 im Wintersemester 2013/14 gestiegen – Studierende sind längst keine elitäre Auswahl eines Jahrgangs mehr.²⁹ Hinzu kommt, dass viele Studierenden keine BildungsinländerInnen sind.³⁰ Viele haben die Schule in ande-

29 Vgl. Statistisches Bundesamt, verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bildung/ForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudienanfängerTabellen.html> [09.07.2015].

30 Ebd.: Die Zahl ausländischer Studierender hat sich im gleichen Zeitraum mehr als verdoppelt, von 33.198 auf 77.030.

ren Ländern durchlaufen, und so könnte man selbst dann, wenn die deutsche Schule besser auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereiten würde, nicht davon ausgehen, dass *alle* Studierenden entsprechend vorbereitet sind. Ähnliches gilt für die momentan anlaufende Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene ohne Abitur.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die von vielen Hochschullehrenden vermutete ausreichende schulische Vorbereitung für das wissenschaftliche Schreiben nicht gegeben ist.

3.2.5 Lernförderliche Haltung zum Schreiben

Zum Thema der Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben durch die Schule bietet die „Harvard Study of Undergraduate Writing“ eine ergänzende Perspektive, indem sie die Bedeutung der Lernhaltung von StudienanfängerInnen herausstellt (Sommers & Saltz, 2004). Die Studie untersuchte von 1997–2001 an der Harvard University die Schreibentwicklung von ca. 400 College-Studierenden. Viele der Ergebnisse sind trotz der unterschiedlichen Universitätssysteme auf Deutschland übertragbar. Eines davon besagt, dass Studierende im ersten Semester notwendigerweise eine Art Kulturschock erleben müssen, der ihnen klarmacht, dass das, was sie in der Schule über das Schreiben gelernt haben, an der Universität nicht mehr funktioniert. Dies fällt laut der Studie oft gerade den Studierenden nicht leicht, die in der Schule gute Noten für schriftliche Aufgaben bekommen hatten. Es fällt ihnen dann schwer, ihren Status als NovizInnen anzuerkennen, und sie tendieren dazu, Schreibaufgaben lediglich als Prüfungsaufgaben zu betrachten, die sie um der Punkte willen bewältigen. Studierende hingegen, die sich bewusst als AnfängerInnen wissenschaftlichen Schreibens begreifen, entwickeln eher das Vertrauen, dass sie die neuen universitären Anforderungen mit Übung meistern werden. Ihre Selbstwirksamkeitserwartung (Pajares, 2003) wirkt sich dann positiv auf die Entwicklung der Schreibkompetenz aus.

Studierende müssten, folgt man den Ergebnissen der Harvard Study of Undergraduate Writing, also darin gefördert werden, Schreiben als etwas zu sehen, das sie neu erlernen müssen. An deutschen Hochschulen wird Studierenden aber höchst selten erklärt, *wie* sie wissenschaftliches Schreiben lernen können. Stattdessen wird – implizit oder explizit – suggeriert, dass die Kompetenz, wissenschaftlich zu schreiben, an der Universität von ihnen erwartet wird. Wissenschaftliche Schreibkompetenz wird stillschweigend vorausgesetzt. Studierende entwickeln so das Gefühl, dass sie das, was von ihnen verlangt wird, nicht können, obwohl sie es bereits können sollten. Sie dürfen sich also nicht als NovizInnen fühlen.

Ein weiteres Problem in Bezug auf die Haltung zum Schreiben ist die eindimensionale Wahrnehmung, die Studierende an der Hochschule in Bezug auf das Schreiben erleben. Während die Schreibforschung davon ausgeht, dass Schreiben verschiedene Funktionen hat, erleben Studierende das Schreiben an der Universität häufig lediglich in der Funktion, die James Britton und seine KollegInnen als „*transactional writing*“ bezeichnen (Britton et al., 1975). Gemeint ist ein Schreiben, das Wissen dar-

stellt. Das heißt: Wenn Studierende schreiben, dann, um ihr Wissen gegenüber den Lehrenden darzustellen. Entsprechend wird Schreiben als Prüfungsleistung erlebt und nicht als Wissensaneignungsprozess.

So dokumentiert beispielsweise eine LeserInnen-Diskussion in der ZEIT online, die in Reaktion auf einen Artikel über „Die lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ geführt wurde, dass Studierende Hausarbeiten als lästiges Übel wahrnehmen oder sie gar „abgrundtief hassen.“³¹ Daran zeigt sich, dass Studierende Hausarbeiten häufig, wie Leser „Apfelsaftschorle“ feststellt, „nur noch nach Kosten-Nutzen-Rechnung abklopfen.“³² Sie sind einfach eine Prüfung – nur eben eine, für die man länger arbeiten muss als für eine Klausur. Aus dieser Perspektive betrachtet ist es nicht so abwegig, sich einfach im Internet zu bedienen. Die Art und Weise, wie die Medien mit den Plagiatsfällen von Gutenberg und Schavan umgegangen sind, hat leider ebenfalls zu dieser Wahrnehmung beigetragen, denn wenn Plagiierten bei einer Doktorarbeit medial als „Schummeln“³³ dargestellt wird, dann sind wissenschaftliche Texte tatsächlich nichts weiter als Prüfungen.

Umfassende Schreibkompetenz kann jedoch nur aufgebaut werden, wenn Studierende Schreiben in verschiedenen Funktionen erleben können (Girgensohn, 2007, 209 ff.). Neben der transaktionalen Funktion gibt es viele weitere Funktionen wie beispielsweise die persönlichkeitsentwickelnde oder die hedonistische Funktion. Insbesondere der heuristischen Funktion kommt im Kontext der Hochschule eine besondere Bedeutung zu. Heuristisches Schreiben ist jenes Schreiben, bei dem nicht nur fertig gedachtes Wissen aufgeschrieben wird, sondern durch das Schreiben selbst erst neue Ideen generiert und wo diese auf zuvor nicht gedachte Weise zusammengefügt werden. Die heuristische Funktion macht Schreiben schwierig – denn oft stellt sich Erkenntnis erst während des Schreibens ein. Dann muss umgedacht und neu angesetzt werden; vorher entwickelte Konzepte funktionieren nicht mehr, neue Ideen wollen integriert werden. Das ist nicht leicht – insbesondere für Schreibende, die erwarten, dass sie einfach nur etwas aufschreiben, was sie woanders gelesen oder gehört haben und dann beim Formulieren feststellen, dass sie ihre Gedanken nicht so leicht formulieren können, weil sie sich mit Denkprozessen überschneiden. Die Erwartungshaltung des Zusammentragens und Niederschreibens passt also nicht zu der eigentlich notwendigen Haltung, durch und mit dem Schreiben etwas lernen zu wollen – unter anderem auch das wissenschaftliche Schreiben selbst.

Zusammenfassend gesagt, haben Studierende an deutschen Hochschulen also auch deshalb Schreibschwierigkeiten, weil sie häufig eine wenig produktive Haltung zum wissenschaftlichen Schreiben haben.

31 „Feloidea“, 12.03.2013 um 20:39 Uhr (ZEIT-Online).

32 „Apfelsaftschorle“, 14.03.2013 um 8:37 Uhr (ZEIT-Online).

33 Siehe z. B. die Überschriften im Hamburger Abendblatt vom 16.02.2011; Berliner Kurier 20.02.2012; Handelsblatt 08.04.2011; Augsburger Allgemeine 18.02.2011; Thüringer Allgemeine 16.02.2011; Stern 16.02.2011 u. v.m.

3.2.6 Individualität wissenschaftlicher Schreibprozesse

Bei allen Versuchen, Schreibprozesse schematisch darzustellen und entsprechende Modelle zu entwickeln, bleibt in der Schreibprozessforschung letztendlich ein grundsätzliches Problem bestehen: Schreibprozesse verlaufen immer individuell – abhängig nicht nur von den im oben skizzierten Modell von Hayes dargestellten Faktoren, sondern darüber hinaus auch immer von der individuellen Person. Ähnlich wie es verschiedene Lerntypen gibt, scheint es auch verschiedene Schreibtypen zu geben. Zu diesem Ergebnis kommt beispielsweise eine umfangreiche Studie zum Vorgehen professioneller Schreibender von Hanspeter Ortner (2000). Ähnliche Schlussfolgerungen zieht auch Gisbert Keseling (2004), der das Vorgehen beim wissenschaftlichen Schreiben untersucht hat. Verschiedene Schreibende gehen beim Schreiben ganz unterschiedlich vor – in der Regel ohne, dass dies dem Text am Ende anzumerken ist. So gibt es Schreibende die sehr viel vorab planen, während andere ungeplanter schreiben und stark auf die heuristische Funktion des Schreibens setzen, um sich Ideen zu „erschreiben“ (Hermanns, 1988, 71). Manche Schreibende springen beim Schreiben zwischen verschiedenen Textteilen hin und her, während andere nur linear vorgehen können. Wieder andere schreiben immer verschiedene Versionen (Ortner, 2000). Solange am Ende gute Texte entstehen und die Schreibenden mit ihren Schreibprozessen gut zurechtkommen, spricht nichts dagegen, beim Schreiben unterschiedliche Wege zu beschreiten. Problematisch sind jedoch „one-size-fits-all“-Ansätze, Schreiben zu vermitteln. So problematisiert Ortner (2000) das seiner Beobachtung nach von vielen Ratgeberwerken für das Schreiben vorgeschlagene geplante und lineare Vorgehen. Dieses Vorgehen habe keiner der von ihm untersuchten professionell Schreibenden als ihr eigenes beschrieben, weshalb Ortner die Berechtigung dieser Empfehlung stark anzweifelt.

Eine weitere Ursache für Schreibprobleme Studierender könnte daher darin liegen, dass die Berechtigung individueller Vorgehensweisen den Studierenden nicht bewusst ist, oder darin, dass sie für sie unproduktive Vorgehensweisen wählen.

3.3 Schreiben und Lernen

Die im vorigen Abschnitt dargelegten Argumente haben gezeigt, dass Schreiben aus bestimmten Gründen schwierig für Studierende ist. Diese problemzentrierte Sichtweise auf studentisches Schreiben sollte aber nicht den Blick auf das Potenzial verstellen, dass das Schreiben als Lernmedium und damit als hochschuldidaktisches Medium hat.

Wie bereits gezeigt, kann Schreiben verschiedene Funktionen haben. Als heuristische Funktion des Schreibens wird jene Funktion bezeichnet, bei der Schreiben als Denkwerkzeug funktioniert. Es wird also nicht zuvor Gedachtes verschriftlicht, sondern durch das Verschriftlichen wird gedacht (Hermanns, 1988). Die heuristische Funktion des Schreibens macht es für Schreibende oft schwierig, Texte gemäß ihrer

Planung zu verfassen. Gerade SchreibnovizInnen, wie Studierende es sind, lassen sich leicht davon verunsichern, dass die Denkprozesse, die erst während des Schreibens und durch das Schreiben entstehen, dazu führen, dass sie von ihren ursprünglichen Planungen abweichen müssen.

Diese Schwierigkeit zeigt aber zugleich auch das große Potenzial des Schreibens als Denk- und damit auch Lernmedium. Schreibaufgaben können sehr viel vielfältiger eingesetzt werden als nur dafür, Wissensstände zu überprüfen. Eindrucksvoll zeigt dies zum Beispiel die NSSE-Studie in den USA, die *National Survey of Student Engagement*. Diese seit dem Jahr 2000 in den USA jährlich durchgeführte Studie untersucht, wie welche Aktivitäten an Hochschulen Studierende in ihr Studium involvieren und ihnen gutes Lernen ermöglichen. Auch 2008 wurden dafür 380.000 zufällig ausgewählte Studierende an 774 Hochschulen befragt, welche Lehr- und Lernformen und welche Aktivitäten an der Hochschule ihr akademisches Engagement fördern. An 82 zufällig ausgewählten Hochschulen wurden dabei auch Fragen zum Zusammenhang von Schreiben und Lernen im Studium gestellt, die von einer Arbeitsgruppe des Council of Writing Program Administrators (WPA) entwickelt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende tiefergehende Lernaktivitäten ausführen, wenn fachliche Lehrveranstaltungen umfangreiche und herausfordernde Schreibaktivitäten beinhalten, wie z. B. Analysen, Synthesen und Quellenarbeit. Sie setzen sich gründlicher mit den Inhalten der Lehrveranstaltung auseinander und berichten von größeren Lerneffekten sowie von stärkeren Entwicklungen auf sozialer, praktischer und intellektueller Ebene (Paine, Gonyea & Anderson, 2008).

Diese Befunde decken sich mit Auswertungen diverser Studien zum Zusammenhang von Schreiben und Denken, die Newell (2008) vornimmt. Demnach führt Schreiben nicht automatisch zu besseren Lerneffekten, sondern verschiedene Schreibaufgaben führen zu verschiedenen Lerneffekten. So führe das schriftliche Beantworten von Fragen zu einem besseren kurzfristigen Behalten von Faktenwissen. Dieses Faktenwissen werde aber relativ schnell wieder vergessen. Es eigne sich daher weniger dafür, langfristige Wissensbestände zu entwickeln, kann aber gut dafür eingesetzt werden, komplexere Aufgaben vorzubereiten. Das Schreiben von Zusammenfassungen kann laut Newell zu einem besseren Textverständnis beitragen, das aber, so das Ergebnis einiger Studien, leicht an der Oberfläche bleiben und unter Umständen sogar das Textverständnis verschlechtern könne, weil die Schreibenden hier eine Vogelperspektive einnehmen, bei der sie Details übersehen. Ein nachhaltiges Lernen entwickelt sich laut Newells Auswertung vor allem durch analytische Schreibaufgaben. In Bezug auf die Quantität der erlernten Fakten seien hier zwar geringere Lerneffekte zu beobachten, doch führe analytisches Schreiben zu komplexeren Veränderungen im Denken und zu nachhaltiger Verankerung des neu Erlernenen, weil hier eigene Gedanken formuliert und integriert werden müssen.

Auch durch informelle Schreibaufgaben konnten nach den Studien, die Newell ausgewertet hat, meistens Lerneffekte nachgewiesen werden. Solche informellen Schreibaufgaben sind nicht darauf angelegt, die formalen Konventionen des wissen-

schaftlichen Schreibens einzuhalten, sondern sind z. B. persönliche Reflexionen oder kreative Aufgaben. Diese seien vor allem dann effektiv, wenn sie meta-kognitives Lernen fördern. D. h. kleine, informelle Schreibaufgaben führen dann zu positiveren Resultaten, wenn sie Studierende dazu anregen, darüber zu reflektieren, was vom Inhalt sie verstehen und wie sie es verstehen; was sie verwirrend finden und was von dem, was sie gelernt haben, zu positiven Resultaten führt.

Newell weist zudem darauf hin, dass durch den Einsatz von Schreibaufgaben die Möglichkeit geschaffen werden kann, die Lehrenden- und die Lernendenrollen zu verändern. So könnten Lehrende im Idealfall von Bewertenden zu Ko-Lernenden werden und Lernende sich weg von Wissen nur absorbierenden Personen hin zu Sinn konstruierenden Personen entwickeln.

Betrachtet man diese Potenziale des Schreibens im Hinblick auf den im Bologna-Prozess immer wieder geforderten „Shift from Teaching to Learning“, so zeigen sich auffällige Parallelen zu den Kennzeichen dieses „Shifts“, die Wildt (2006) wie folgt zusammenfasst:

- *„Studierendenzentrierung, d. h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,*
- *Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. Lernsituationen und Lernberatung,*
- *Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse,*
- *Förderung von selbst organisiertem und aktivem Lernen,*
- *Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens,*
- *Verbindung von Wissenserwerb und Lernstrategien.“ (Wildt, 2006, 2 f.).*

Gabriela Ruhmann bezeichnet die Potenziale einer universitären Schreibdidaktik in diesem Zusammenhang als „einen ungehobenen Schatz in der Hochschullehre“ (Ruhmann, 2005, 1, vgl. auch MacGilchrist & Girgensohn, 2011).

In den USA gibt es an vielen Hochschulen sogenannte *Writing Across the Curriculum-* oder *Writing in the Disciplines-*Programme, die dazu aufgelegt wurden, genau dieses Potenzial des Schreibens für das Lehren und Lernen in allen Fächern zu fördern. WAC/WID-Programme arbeiten unterschiedlich. Häufig, aber nicht immer, arbeiten sie eng mit den Schreibzentren zusammen (vgl. Barnett & Blumner, 2006; Haviland, 1985; Waldo, 1993; Wallace, 1988) – zum Beispiel, indem die Leitung der Programme beim Schreibzentrum liegt oder indem Lehrende der WAC/WID-Programme durch das Schreibzentrum konzeptionell und durch Ressourcen wie z. B. Peer-TutorInnen unterstützt werden. Einige WAC/WID-Programme haben zudem das Ziel, zugleich auch evidanzbasiertes fachdidaktisches Wissen zu generieren, indem die entwickelten Lehrformate begleitend erforscht werden (Jablonski, 2006). Ein häufig gewähltes Lehrformat sind *writing-intensive-classes*. Dabei handelt es sich um fachliche Lehrveranstaltungen, für die Lehrende Schreibaufgaben konzipieren, durch die die Studierenden sich Fachwissen aneignen oder es vertiefen. Die Art der Schreibaufgaben kann dabei alle von Newell (s. o.) skizzierten Formen haben, je

nachdem, welche Lernziele mit ihnen verbunden sind (für eine Auswahl an Konzepten siehe z. B. Bean, 2001). WAC/WID-Programme sind in den USA weitverbreitet und wurden häufig als Top-Down-Prozess vonseiten der Hochschulleitungen initiiert, weil sie nicht nur die Schreibkompetenzen fördern, sondern zugleich auch eine Form der Curriculumsentwicklung sind und die Lehrqualität erhöhen.

3.4 Schreibzentren als Zentren für Schreiben und Lernen an Hochschulen

Wie gezeigt wurde, ist davon auszugehen, dass Studierende wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule erlernen müssen – akademische Schreibkompetenz kann mit der Hochschulreife nicht in einem Maße vorausgesetzt werden, das entsprechende Lernangebote vonseiten der Hochschule überflüssig machen würde. Da zudem aus den in Kapitel 2.1 ausgeführten Gründen davon auszugehen ist, dass wissenschaftliches Schreiben Studierenden schwerfallen muss, müssten Unterstützungsmaßnahmen für wissenschaftliches Schreiben zum Bildungsauftrag der Hochschulen gehören. Demgegenüber steht die ebenfalls oben skizzierte Erfahrung, dass die Unterstützung und Förderung wissenschaftliches Schreibens im Rahmen der Fachlehre häufig zu kurz kommt bzw. viele Lehrende nicht das für eine Integration in die Fachlehre nötige schreibdidaktische Wissen haben.

In den USA lassen sich verschiedene Antworten der Hochschulen auf diese Herausforderungen finden. So gibt es an Hochschulen als obligatorisches Fach für StudienanfängerInnen das Fach Composition – einen generalisierten Schreibunterricht, der alle Studierenden entsprechend auf das Hochschulstudium vorbereiten soll (Bräuer, 1996, 34 ff.). Seit den 1970er Jahren gibt es außerdem an zunehmend mehr Hochschulen in den USA die in Kapitel 2.2 beschriebenen Writing-Across-the-Curriculum- (WAC) bzw. Writing-in-the-Disciplines(WID)-Programme. Diese wurden eingeführt nach Kritik an der Vorstellung von einer Generalisierbarkeit akademischen Schreibens jenseits der disziplinären Fachgemeinschaften sowie nach Kritik an der Reduktion von Schreiben auf seine Wissen darstellende Funktion. WAC/WID-Programme dienen nicht nur dem Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens, sondern auch des akademischen Lernens *durch* Schreiben (Bazerman et al., 2005; Bräuer, 1996; Russell, 1990). Schreibzentren sind in den USA entsprechend ein *zusätzliches* institutionalisiertes Angebot zur Schreibförderung Studierender, das insbesondere durch individualisierte Förderung und durch den Einsatz von Peer-TutorInnen gekennzeichnet ist (Girgensohn, 2007, 39 ff.).³⁴ Es gibt sie in den USA an nahezu allen Hochschulen.

34 Allerdings entsprechen längst nicht alle Schreibzentren in den USA diesen Kennzeichen, sondern bieten häufig auch darüber hinausgehende Formate an. Ausführlich dazu: Grutsch McKinney (2013).

Schreibzentren scheinen aber auch weltweit an zunehmend mehr Hochschulen zu entstehen. So hat Pamela Bromley (2015) durch eine Online-Recherche weltweit 552 Schreibzentren außerhalb der USA ermittelt, von denen 35 Prozent in Europa lokalisiert sind, 29 Prozent in der westlichen Hemisphäre außerhalb Europas, 21 Prozent in Ostasien und der Pazifikregion, 8 Prozent in Nordafrika und dem Mittleren Osten, 4 Prozent in Afrika (Sub-Sahara) und 3 Prozent in Süd- und Zentralasien (Bromley, 2015, Folie 15). Vielerorts scheinen sie, anders als in den USA, die einzigen Institutionen an den Hochschulen zu sein, die sich der Unterstützung akademischen Schreibens widmen (Thaiss, 2012). Sie sind daher häufig Orte, die alle drei der für die USA oben unterschiedenen schreibdidaktischen Programme (Grundlagenvermittlung, Schreiben als Hochschuldidaktik und individuelle Unterstützung für Schreibende) unter einem Dach vereinen. Dies trifft auch auf den deutschen Kontext zu. Wenn es aus den oben skizzierten Gründen wichtig ist, dass deutsche Hochschulen dem wissenschaftlichen Schreiben mehr explizite Aufmerksamkeit widmen und die wissenschaftliche Schreibkompetenz der Studierenden fördern, und wenn außerdem das Potenzial des Schreibens für eine studierendenzentrierte Hochschuldidaktik besser genutzt werden soll, dann liegt die Einrichtung von Schreibzentren nahe. Damit ist die eingangs gestellte Frage beantwortet, warum sich Hochschulen der Aufgabe stellen sollten, Institutionen zu implementieren, die es lange Zeit an Hochschulen im deutschsprachigen Raum nicht gegeben hat. Im Folgenden soll nun zunächst ein Einblick in die Schreibzentrumsarbeit in den USA gegeben werden, um ein tieferes Verständnis für Schreibzentren zu ermöglichen.

3.5 Schreibzentren in den USA

Da diese Arbeit auf Diskursen zur Arbeit von Schreibzentren aufbaut, die bisher hauptsächlich in den USA stattgefunden haben und da die Experteninterviews in den USA stattfanden, wird im Folgenden ein Einblick in dieses Gebiet gegeben, indem historische Entwicklungen aufgezeigt werden, das Forschungsgebiet der Schreibzentrumsarbeit skizziert und schließlich der Forschungsstand zur Leitung von Schreibzentren vorgestellt wird.

3.5.1 Historische Entwicklungen

In den USA gibt es Schreibzentren bereits seit Beginn des 20. Jahrhundert (Carino, 1995a) bzw. sogar schon seit den 1890er Jahren (Lerner, 2006, 4). Zumindest kann man von ersten Vorläufern seit jener Zeit sprechen, obwohl Schreibzentren als eigene Institutionen jenseits des Unterrichts wohl erst ab den 1930er Jahren entstanden (ebd.).

Peter Carino (1992) hat untersucht, welchen Einfluss die drei im Lauf der Geschichte gebräuchlichsten Bezeichnungen Writing Clinic, Writing Lab und Writing Center auf die Wahrnehmung und Entwicklung der Profession haben und gehabt haben

können. Daran anschließend folgte 1995 ein Versuch, die Geschichte von Schreibzentren in den USA vor den 1970er Jahren komplexer darzustellen, als dies bislang geschehen war, da zu diesem Zeitpunkt die Ideologie vorherrschte, Schreibzentren hätten eine geradlinige Evolution durchlaufen – von schlecht ausgestatteten und marginalisierten „Fix-it-Shops“ hin zu den aktuellen, pädagogisch modernen Schreibzentren mit nicht-direktiver Beratung durch Peer-TutorInnen (Carino, 1995a). Carino zeigt, dass die ersten Vorläufer von Schreibzentren vermutlich als reformpädagogischer Ansatz der Labormethode eine studierendenzentrierte Ergänzung des Frontalunterrichts waren und dass es trotz Marginalisierung, trotz Grammatik-Drills und des Stigmas, nur für „schlechte“ Studierende da zu sein, durchaus reformatorische und studierendenzentrierte Ansätze gab. Zudem geht er auf den Einfluss historisch-gesellschaftlicher Ereignisse ein, wie z. B. die „GI Bill“ in den 1950er Jahren, die ehemaligen Soldaten ein Universitätsstudium ermöglichte, oder die „Open Admission Policy“, mit der Studierende aus bildungsfernen Schichten in den 1970er Jahren an die Hochschulen gelangten. Carino (1996, 43) plädiert für eine kulturwissenschaftliche Sichtweise auf die Geschichte von Schreibzentren, die eine dichte Beschreibung von Ereignissen verallgemeinernden Gesamtaussagen vorzieht, da es nie möglich sei, einzelne historische Begebenheiten wie etwa die Open Admission Policy allein zur Ursache von Phänomenen wie der Verbreitung von Schreibzentren zu erklären.

Eine umfassende Rekonstruktion der Geschichte von Schreibzentren unternimmt Neal Lerner (2009a). Diese wird im Folgenden ausführlich referiert, weil sie zugleich den Einfluss staatlicher Stellen auf die Entwicklung von Schreibzentren dokumentiert und insofern auch für die aktuelle Situation im deutschsprachigen Raum aufschlussreich sein kann.

Lerner untersucht die Geschichte von Writing Centers und die Geschichte von der Didaktik des naturwissenschaftlichen Schreibens. Er sieht einen Zusammenhang zwischen beidem, weil Reformpädagogik um 1900 herum häufig als „laboratory methods“ bezeichnet wurde. Dabei betonte man den experimentellen Charakter von Lernen. Lerner hofft in seinem Buch einen Zusammenhang zwischen diesem reformpädagogischen, experimentellem Aufbruch und der Entstehung von Schreibzentren zeigen zu können. Zu seinem eigenen Bedauern ist es ihm nicht gelungen, das erste Schreibzentrum ausfindig zu machen. Es war ihm auch nicht möglich, viele Hinweise auf den Zusammenhang von writing labs und diesem experimentellen Aufbruch zu finden, auch wenn es einige Spuren gibt.

Lerner fand stattdessen viele Zeugnisse dafür, dass writing labs oder writing clinics tatsächlich zu einer Art Straf- und Heilanstalten für schwache Schreibende wurden, in denen man sie von der „disease of bad writing“ heilen wollte (Lerner, 2003b, 56). Er zeigt allerdings, dass dies weniger dem mangelnden Reformwillen geschuldet war als vielmehr dem erdrückenden Mangel an Ressourcen der English/Composition teacher. Oft hatten ihre Klassen um die 100 SchülerInnen, und Labormethoden waren schlichtweg aus Mangel an Kapazitäten nicht möglich. Lerner warnt ausdrücklich davor, wie leicht experimentelle und reformerische Ansätze in ihr Gegen-

teil umschlagen können und zu billigen Möglichkeiten werden, schlecht vorbereitete Studierende abzufertigen und sie „außer Sicht zu manövrieren“ (Lerner, 2009a, 32 und 74).

Zwei historische Beispiele beleuchtet Lerner genauer. Das eine ist das Writing Laboratory des General Colleges in Minnesota, einem Two-Year-College, das 1932 eröffnet wurde. Es sollte Studierende ausbilden, die es nicht auf ein normales College geschafft hatten oder dort im Laufe ihres Studiums an den Anforderungen gescheitert waren. Der Anspruch des Colleges war explizit ein Reformansatz, bei dem es darum ging, mehr Praxisbezug herzustellen und eine Allgemeinbildung zu fördern, von der man hoffte, sie würde die Studierenden zu mündigen und verantwortungsbewussten BürgerInnen machen. Das Writing Lab entsprach, wie Lerner zeigt, schon in den 1930er Jahren vielen heutigen Ansätzen. Die Studierenden konnten „writing lab“ als Fach wählen, dafür gab es das Fach „Composition“ nicht. Sie verbrachten ihre Zeit schreibend im Lab und bekamen dabei individuelle Unterstützung durch die dort anwesenden Lehrenden, ganz wie in einem naturwissenschaftlichen Labor. Die Wahl der Schreibaufgaben war weitgehend frei. Viele Studierende wählten Schreibaufgaben, die sie für andere Kurse schreiben mussten. Es kamen wohl auch zunehmend Studierende für individuelle Unterstützung zu Schreibaufgaben aus ihren Kursen, auch ohne in den Lab-Kurs eingeschrieben zu sein. Allerdings zeigt Lerner anhand der historischen Dokumente, dass auch damals schon fehlende Ressourcen und Überarbeitung des Personals ein großes Problem waren.

Das andere Beispiel ist die Writing Clinic am Dartmouth College, einer sehr elitären Hochschule. Hier wurde die „Clinic“ zunächst von einem Studenten eingerichtet, der von sich aus auf die Idee kam, jüngeren Kommilitonen beim Schreiben zu helfen. Da er selbst eine große Affinität zum Schreiben hatte, war der Ansatz zunächst sehr positiv. Doch nachdem die New York Times über sein Tun berichtet und dabei betont hatte, wie schlecht Studierende heutzutage schreiben würden, kamen bald tatsächlich nur noch Studierende, die sich nicht mehr anders zu helfen wussten. In den folgenden Jahren gab es wechselnde Schreibzentrumsleiter, von denen keiner mehr als drei Jahre blieb. Vor allem muss es sehr schwierig gewesen sein, Lehrende dazu zu bewegen, mit der Writing Clinic zu kooperieren. Es gab ein Komitee, das immer wieder schriftlich an die Lehrenden appellierte, schwache Schreibende zu schicken, das jedoch nur wenige Reaktionen bekam. 1959 erhielt das College dann eine Spende von 60.000 Dollar zur Untersuchung des studentischen Schreibens. Es wurden zwei anerkannte Forscher aus Kansas geholt, Albert Kitzhaber und Vincent Gillespie. Kitzhaber war Präsident der Conference on College Composition and Communication und des National Councils of Teachers of English und hatte seine Dissertation über die Geschichte von Rhetorik an Hochschulen geschrieben. Er wehrte sich gegen das Image von Förderunterricht und meinte, die Lehrenden müssten nicht schwache Studierende identifizieren, sondern anspruchsvollere Schreibaufgaben stellen und diese unterstützen. Kitzhaber schloss die Writing Clinic, weil er der Meinung war, dass eine Schreibförderung mit Breitenwirkung die Unterstützung aller Lehrenden brauche statt einer extracurricularen Institution. Eine Writ-

ing Clinic führe dazu, dass man als Lehrperson unangenehme Fälle einfach in die Clinic abschieben könne. Kitzhaber bezog sich auf die Tradition von Rhetorik, um Composition als akademische Disziplin zu etablieren. Das heutige Writing Program am Dartmouth College richtet sich explizit an gute Studierende und solche, die sich verbessern wollen und ist damit auf einer Linie mit zeitgemäßer Schreibzentrumstheorie und -praxis.

Lerner hält außerdem die Geschichte des „Project English“ als eine Warnung dafür fest, wie unproduktiv staatlich verordnete Schreibförderung sein kann. Dieses Projekt wurde 1962 gestartet, nachdem Organisationen wie der National Council of Teachers of English (NCTE) sich vehement dafür eingesetzt hatten, dass etwas von dem vielen staatlichen Geld, das seit dem Sputnik-Schock³⁵ in die Universitäten und Schulen floss, um die Sowjetunion überholen zu können, auch in die English Departments gelangen sollte. Dieses Geld floss zunächst nämlich ausschließlich in naturwissenschaftliche Forschung und Lehre. Es gelang tatsächlich, die Regierung davon zu überzeugen, dass Sprache und Ausdruck für den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Fortschritt ebenfalls wichtig sind. Die Englisch Lehrenden wollten die völlig unterfinanzierte Lehre stärken, mehr Englischlehrer ausbilden, einstellen und ihnen größere Zeitbudgets geben. Doch die Gelder wurden schließlich für anderes bewilligt: Es sollten strukturierte Curricula auf der Basis von Forschung entwickelt werden, die den Englischunterricht an Schulen und am College verbessern. Dem damaligen Zeitgeist geschuldet, der ganz auf technischen Fortschritt und Naturwissenschaft ausgerichtet war, hielt man die Geisteswissenschaften für zu unstrukturiert und chaotisch und den Englischunterricht für ineffektiv, weil er zu sehr vom Vorgehen oder der Pädagogik einzelner Menschen abhängig sei. Für das „Project English“ bekamen einzelne Universitäten Millionen, um „curriculum study centers“ einzurichten. Hier sollten sie wissenschaftlich erforschen, wie sich Schreiben besser lernen lasse und welche Curricula dafür eingerichtet werden müssten. Die SchullehrerInnen, um deren Curricula es auch ging, wurden gar nicht einbezogen:

„Treating K-12 teachers as misguided practitioners eager for the results of university brainpower – and thus with no significant role in the development of those solutions – has sunk many an educational reform effort.“ (Lerner, 2009a, 116)

Bis auf wenige Ausnahmen wurden in diesen Forschungszentren Tests entwickelt, mit deren Hilfe man auf quantitativer Basis Schreibkompetenzen messen wollte. Auf der Grundlage der Testergebnisse wurden dann Curricula entwickelt, in denen SchülerInnen und Studierende stufenweise komplexere Texte zu schreiben hatten und Grammatikdrill-Übungen absolvieren sollten. Für Lehrende wurden Summer Institutes eingerichtet, in denen sie die neuen Curricula kennenlernen sollten, um sie anwenden zu können. Es gibt wenig historisches Material zu diesen Instituten, doch ein Zeitzeuge berichtet, dass diese Veranstaltungen nicht dazu ermutigten, die

35 Am 4. Oktober 1957 startete der erste künstliche Erdsatellit „Sputnik 1“ durch die Sowjetunion.

neuen Methoden anzuwenden, sondern „what they mainly accomplished was scaring the hell out of teachers and reducing rather than increasing the attention to language in English classes“ (Hook 1977, 17, zit. n. Lerner, 2009a, 121). So musste man schließlich feststellen, dass durch diese Curricula wenig Fortschritt erreicht wurde.

Im Sommer 1966 fand schließlich das *Darhmouth Seminar* statt, das immer wieder als Startpunkt für die Prozessorientierung im Schreibunterricht genannt wird. Hier trafen sich die Forschenden aus dem „Project English“ mit britischen KollegInnen. Letztere hatten konträre Ideen von einem förderlichen Schreibunterricht. Lerner fasst diese zusammen als Produktorientierung versus Prozessorientierung. Aus Sicht der InitiatorInnen des „Project English“ ist die Prozessorientierung viel zu chaotisch, doch, wie Lerner bemerkt, war hier erneut der Zeitgeist im Spiel: Ende der 1960er Jahre kam „disorder“ „back in fashion“ (ebd., 123). Das „Project English“ und die damit verbundenen Millionen Steuergelder versanken im Vergessen. Das ist ziemlich wörtlich zu nehmen, denn Lerner betont, dass sehr viel Archivarbeit nötig war, um überhaupt an entsprechende Informationen zu gelangen.

Lerners Schlussfolgerung ist, dass es zwar wichtig ist, staatliche Förderung zu fordern und zu bekommen, um Reformen durchsetzen zu können, dass aber die Förderung allein nicht reicht. Vielmehr sei es notwendig, nicht einfach nur Forschende einzubeziehen, sondern auch die PraktikerInnen:

„Critical to the reform of teaching is close involvement and decision making by the teachers themselves, whether those are laboratory instructors, peer tutors, graduate student TAs, or faculty. A sophisticated argument to a potential funder is one requirement, but once that funding is secured, implementation and success are dependent on ownership by those most affected. Students, teachers, tutors – all have much to benefit from the idea of the writing laboratory, co-learners in a rich teaching and learning environment.“
(Lerner, 2009a, 125)

In den 1970er Jahren begannen sich schließlich vermehrt die Schreibzentren zu etablieren, die prozessorientiert und – im Anschluss an die Theorie des Collaborative Learnings (siehe Kapitel 3.1) – mit Peer-TutorInnen arbeiten. Für die heutigen Schreibzentren hält Lerner fest, sie seien im Einklang mit aktueller Theorie „positive, inclusive, and developmental“ (Lerner, 2009a, 105).

3.5.2 Schreibzentrumsforschung

Schreibzentrumsforschung als eigene Forschungsrichtung ist auch in den USA noch relativ jung. Im deutschsprachigen Raum kann man derzeit noch kaum von Schreibzentrumsforschung als einem eigenen Gebiet sprechen (Girgensohn & Peters, 2012)³⁶, doch mit der wachsenden Anzahl an Schreibzentren wird sich diese Forschung auch hier etablieren. Wie im Kapitel 5.8.3 gezeigt werden wird, ist Schreibzentrumsforschung elementar für die Institutionalisierung von Schreibzen-

36 Dieses Kapitel basiert teilweise auf eben diesem Artikel.

tren. Viele AutorInnen beklagen daher, dass SchreibzentrumsakteurInnen sich zu sehr auf Erfahrungswissen („lore“) verlassen haben und Forschung zu wenig gefördert wurde (North, 1984; Gillespie et al., 2009; Babcock & Thonus, 2012). Rebecca Day Babcock und Terese Thornus führen dazu aus:

„Writing center scholarship must value lore, but lore is limiting. Scholars need to talk about what they know, what they have experienced (locally produced knowledge), but they also need to move beyond that step and problematize writing center issues more broadly.“ (Babcock & Thonus, 2012, 18)

Babcock und Thornus schlagen in ihrem Buch verschiedene methodische Herangehensweisen für Schreibzentrumsforschung vor und entwickeln zahlreiche Forschungsfragen, die in Schreibzentrumskontexten beantwortet werden könnten und sollten. Außerdem stellen sie viele Studien kurz vor, wobei sie diese in schreibzentrumsrelevante Kategorien sortieren, wie z. B. Schreibberatung mit verschiedenen Zielgruppen, Aktivitäten beim Tutoring oder Direktivität in der Beratung. Sie knüpfen damit an eine Publikation von Paula Gillespie, Alice Gillam, Lady Falls Brown und Byron Stay an (Gillespie et al., 2009). Gillespie et al. schlagen vor, zur besseren Bestimmung der Gegenstände von Schreibzentrumsforschung den Begriff genauer zu definieren. In Anlehnung an Empfehlungen der Educational Research Association (AERA) könnte unterschieden werden zwischen „Empirical Research“ (Empirische Forschung) und „Conceptual Inquiry“ (Theoretische Forschung), auch wenn dies, darauf weisen Gillespie et al. ausdrücklich hin, die Gefahr berge, dass Gegensätze aufgemacht würden zwischen Forschungsbewegungen, die eigentlich hybrid seien.

Die theoretische Forschung im Bereich der Schreibzentrumsarbeit versucht, die Praxis zu theoretisieren und zu erklären (Carino, 1995b). Erklärungsansätze sind zum Beispiel der Sozialkonstruktivismus (vgl. Bruffee, 1984; Ede, 1989, Murphy, 1991), expressive Rhetorik (Elbow, 1973, 1998, siehe auch Bräuer, 1996) oder kognitive Ansätze (Bartholomae, 1995). Zu dieser Forschungsrichtung sind auch die vermehrt entstehenden historischen Arbeiten zu zählen, die sich mit der Geschichte von Schreibzentrumsarbeit befassen und daraus Schlussfolgerungen für aktuelle Schreibzentrumsarbeit ziehen (z. B. Kail, 2008; Lerner, 2007a; Lerner, 2009a). In der theoretischen Forschung kann es laut Olson (1995, 54) nicht das Ziel sein, allgemeingültige Theorien zu entwickeln, da Schreibzentrumsarbeit dafür einfach zu komplex sei, sondern es gehe vielmehr um eine Theoretisierung. Ziel dabei sei es, der Selbstwahrnehmung der AkteurInnen in Schreibzentren immer wieder Widerstände entgegenzusetzen und sie so voranzubringen. Darüber hinaus ist das Ziel theoretischer Schreibzentrumsforschung 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 laut Jones (2001) meist quantitativ und experimentell 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 (z. B. Bennett, 1988; Naugle, 1980; Sandlon, 1980; Sutton & Arnold, 1974; Roberts, 1988; Waldo, 1987; Wills, 1984). Jones (2001) verweist jedoch in seiner Metastudie darauf, dass diesbezüglich nur wenige signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten. Auch Babcock & Thonus verweisen auf Studien, die naturwissenschaftliche Herangehensweisen wählen, zum Beispiel, indem Experimente mit Vergleichsgruppen gemacht werden (z. B. Cumming & So, 1996; Patchan, 2011). Die Autorinnen bleiben skeptisch gegenüber experimentellen Forschungsansätzen in Schreibzentren:

„Experimentation as a research method remains both difficult and suspect. Since writing center tutoring is based on talk, it is extremely hard to manipulate factors such as types of questions asked, use of questions vs. imperatives, etc.“ (ebd., 37).

Allerdings stehen Babcock & Thonus zwar quasi-experimentellen Settings kritisch gegenüber, nicht jedoch grundsätzlich quantitativen Ansätzen. Sie betonen den Unterschied, den sie zwischen Forschung und Evaluation (Assessment) sehen:

„[...] assessment, the usually quantitative evaluation of practice in comparison to a set of institutional standards [...] is our bread and butter, we must ‚report the numbers.‘“ (ebd. 56, Hervorh. i. Org.)

Evaluation ist in der Regel nur lokal relevant und folgt selten eigenen Forschungsfragen, sondern muss sich häufig an Fragen messen, die für andere Kontexte entwickelt wurden (Law & Murphy, 1997; Lerner, 2001). Lerner (2003) plädiert deshalb dafür, proaktiv eigene Evaluationsdesigns zu entwickeln. So meint er, dass die puren NutzerInnenstatistiken wenig aussagen über Schreibzentren, da diese fast nie mehr als 10–15 Prozent der Studierenden einer Institution widerspiegeln – wenig überzeugend für AdministratorInnen. Wenn man aber zum Beispiel zeigen kann, dass 60 Prozent der NutzerInnen ausländische Studierende sind und dass diese der Uni wichtig sind, ist diese Zahl ein gutes Argument. Da Evaluation zum Standard an Hochschulen gehört, bietet sie eine gute Ausgangsbasis zur Entwicklung eigener Forschungsfragen, die dann über den lokalen Kontext hinaus interessant sein können. Aus Evaluation kann also durchaus Forschung werden.

Über ihre Assessment-Strategien, bei denen z. T. auch Peer-TutorInnen beteiligt sind, berichten drei Schreibzentrumsleitende in Podcasts im Blog des Schreibzentrums der University of Madison Wisconsin.³⁷ Auch der von Ellen Schendel und William Macauley herausgegebene Band zu Writing Center Assessment enthält zahlreiche Anregungen für das Design und die Durchführung sinnvoller Erhebungen im Kontext von Schreibzentren (Schendel & Macauley, 2012, siehe auch White et al., 2015).

37 Verfügbar unter <http://writing.wisc.edu/podcasts/index.html#denny> [04.09.2014].

Ab Mitte der 1980er Jahre kamen verstärkt Überlegungen auf, 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. Deshalb plädierten viele Forschende nun für qualitative Forschungsansätze in der Schreibzentrumsforschung (z. B. North, 1984, vgl. auch Irmscher, 1994). Die Schreibzentrumsforschung begann, sich an rekonstruktiver Sozialforschung und ethnografischer Forschung zu orientieren. Die Ziele dieser Forschungsarbeiten sind es laut Gillespie et al. (2009, xxi) weniger, pragmatische Empfehlungen für die Schreibzentrumsarbeit zu entwickeln als vielmehr, Schreibzentrumsarbeit kritisch zu reflektieren und zu theoretisieren. Gillespie et al. nennen beispielsweise eine Studie von Werder & Buck (1995) über Schreibberatungsgespräche als Beispiel für ethnografische Forschungsansätze. Am bekanntesten wurde eine Fallstudie von Anne DiPardo, „Whispers of Coming and Going“, in der sie herausarbeitet, dass der Status quo der Schreibzentrumspädagogik unzureichend ist für die Studentin Fannie, die einen nicht-akademischen Hintergrund hat und fortwährend verschiedene Identitäten ausbalancieren muss (DiPardo, 1995 [1984]). Babcock & Thonus (2012) machen darauf aufmerksam, dass nicht einfach jeder Erfahrungsbericht als Fallstudie zählen dürfe. Vielmehr benötigten auch Fallstudien eine Forschungsfrage und eine systematische Datenauswertung. Stephen North hat sich bereits 1985 für mehr Fallstudien in Schreibzentren ausgesprochen (North, 1985).

Mehrjährige kollaborative Forschungsprozesse im Schreibzentrum reflektieren einige Mitarbeitende der URI Writing Center Research Group (Siegel, Finer et al., 2011). Sie plädieren dafür, nicht nur die Forschungsergebnisse zu schätzen, sondern auch die Prozesse an sich, da insbesondere die Komplikationen im Verlauf der Forschungsprozesse zur Weiterentwicklung des Schreibzentrums beigetragen hätten. Gemeinsame Forschungsprojekte würden sich deshalb besonders gut als professionelle Weiterbildung eignen.

Über die Strategie, Forschungsk Kooperationen mit Lehrenden anderer Disziplinen einzugehen, berichtet Jeffrey Jablonski (2006) in Bezug auf die Etablierung von Writing Across the Curriculum-Programmen: Lehrende, mit denen man kooperiert, haben in der Regel ein Interesse daran, zu publizieren. Die Kooperation kann über die rein praktische Zusammenarbeit hinausgehen, wenn die Ergebnisse wissenschaftlich ausgewertet und publiziert werden, z. B. in einer fachdidaktischen Zeitschrift.

Als weiteren qualitativen Ansatz nennen Babcock & Thonus (2012) Teilnehmende Beobachtung, z. T. auch in Kombination mit weiteren Datenerhebungen, wobei in der Ethnografie eine Teilnehmende Beobachtung mindestens mehrere Monate umfassen müsse (vgl. auch Lerner, 2002). Als Beispiele nennen sie u. a. McNerney (1998) und Jordan (2003), die zwei neuen Peer-TutorInnen drei Semester lang folgte – vom Training über die ersten Beratungen bis zum Ende des zweiten Semesters, das sie im Schreibzentrum arbeiteten.

Für die Analyse von Daten in der Schreibzentrumsforschung verweisen Babcock & Thonus (2012) insbesondere auf die Methodologie der Grounded Theory, auf der ihrer Ansicht nach viele weitere qualitative Analysemethoden wurzeln. Sie nennen folgende Studien, die Schreibzentrumsarbeit mit einem Grounded-Theory-Ansatz beforschen: Roswell (1992) zur Aushandlung von Autorität in Schreibberatungen, Magnotto (1991) zur Arbeit im Schreibzentrum eines Community Colleges, Babcock (2005) zur Arbeit mit taubstummen Studierenden im Schreibzentrum und Levin (2006) zu externen Einflüssen auf die Schreibzentrumsarbeit.

Die Analyse von Text steht laut Babcock & Thonus (2012) nicht sehr häufig im Fokus von Schreibzentrumsforschung, da meistens eher Gespräche in den Schreibberatungen analysiert werden. Einige Studien befassen sich aber z. B. damit, welche Überarbeitungen im Text aufgrund von Schreibberatungen durchgeführt wurden, wobei diverse Textbewertungsraster genutzt werden (z. B. Anglada, 1999 und Williams, 2004).

Gespräche in der Schreibberatung werden häufig diskursanalytisch untersucht, wobei neben der klassischen Diskursanalyse, die die Struktur von Textteilen im Zusammenhang mit der Discourse Community untersucht, auch die kritische Diskursanalyse genutzt wird, welche die soziale und ideologische Natur der Sprache insbesondere im Hinblick auf Macht und Autorität untersucht (Babcock & Thonus, 46 f.). Babcock und Thonus (2012) nennen z. B. eine Studie von Blau et al. (Blau, Hall & Strauss, 1998), die untersucht haben, wie solche Sprachhandlungen wie Fragen und Spiegeln die Zusammenarbeit zwischen den GesprächspartnerInnen verbessert oder verschlechtert haben. Auch Jane Melnick (1984) führte eine Diskursanalyse von Schreibberatungen durch und brachte diese mit dem theoretischen Konzept der *Membership* zusammen, um zu zeigen, wie Autorität, Macht und Ermächtigung im Gespräch konstruiert werden.

Als weitere Analysemethode nennen Babcock & Thonus (2012) die Konversationsanalyse, die sie jedoch skeptisch sehen, da die Methode den Kontext der Konversation nicht berücksichtige und auf „normale“ Konversation ziele, wobei es „normale“ Konversation in der individualisierten Schreibzentrumsarbeit eigentlich nicht gebe. Deshalb, so Babcock & Thonus, tauche die Konversationsanalyse in der Schreibzentrumsforschung eher in Mischformen mit anderen Zugängen auf, was streng genommen methodisch nicht erlaubt sei. Als klassisches Beispiel für eine Konversationsanalyse nennen sie eine Studie von Waring (2005), die untersucht, auf welche Weise sich eine Schreiberin den Ratschlägen ihrer Peer-Tutorin widersetzt.

Nachdem es zunächst so aussah, als hätten die qualitativen Zugänge die quantitativen Forschungen in Schreibzentren abgelöst, scheint die Schreibzentrumsforschung in den USA heute gekennzeichnet zu sein durch methodischen Pluralismus und eine kritische, selbstreflexive Haltung. In Mixed-Methods-Designs werden häufig sogar sowohl quantitative als auch qualitative Daten ausgewertet. Ein umfassendes Beispiel dafür ist das Peer Writing Tutor Alumni Research Project (PWTARP), bei dem ursprünglich drei Schreibzentren in einem gemeinsamen Forschungsprojekt ihre

früheren Peer-TutorInnen befragten, was sie aus ihrer Schreibzentrumszeit in ihr späteres Leben „mitgenommen“ haben (Hughes, Gillespie & Kail, 2010).

Da in den USA Doktorarbeiten nicht veröffentlicht werden müssen, sind leider viele andere interessante Studien nur schwer zugänglich. Lerner (2009b) listet in einem Artikel solche Arbeiten auf, und Babcock et al. (2012) fassen in ihrem Buch qualitative Studien der Schreibzentrumsforschung zusammen.

Eine substanzielle Ressource ist zudem das Writing Center Research Project (<http://coldfusion.louisville.edu/webs/a-s/wcrp/reports/analysis/index.cfm>). Neben Umfragen zum landesweiten und internationalen Vergleich von Schreibzentren archiviert das Projekt Artikel des Writing Center Journals und Oral History-Dokumente in Form von Interviews mit Personen, die die Schreibzentrumsarbeit in den USA geprägt haben.

3.5.3 Forschungsstand zur Leitung von Schreibzentren

Während sich ein größerer Teil der Schreibzentrumsliteratur auf die schreibpädagogische Arbeit konzentriert, und zwar insbesondere auf die Interaktion zwischen SchreibberaterInnen und Schreibenden, befasst sich ein kleinerer Teil auch mit der Institution Schreibzentrum, ihrem Verhältnis zum (hochschulischen) Kontext und mit ihrer Leitung.³⁸

Zur Institution Schreibzentrum und in Bezug auf ihr Verhältnis zum (hochschulischen) Kontext schlagen Tilly und John Warnock (1984) vor, dass Schreibzentren sich explizit als Außenseiter in der Hochschule platzieren sollten. Auch Riley (1994) platziert Schreibzentren absichtlich außerhalb; er sieht sie als eine revolutionäre Alternative zum aus seiner Perspektive zu elitären Hochschulkontext und Bildungssystem. Stephen Ferruci (2001) analysiert die verschiedenen Rollen von Schreibzentrumsleitenden in diesem Zusammenhang als DienerInnen, als revolutionäre AußenseiterInnen, als Forschende und Lehrende und als MärtyrerInnen. Gardner & Ramsey (2005) schließlich zeichnen nach, wie sich Schreibzentren immer wieder als Außenseiter stilisieren und argumentieren dafür, diese Rolle aufzugeben und sich innerhalb des institutionellen Kontextes zu platzieren. Ähnlich sieht dies auch Eodice (2003), die findet, dass Schreibzentren von den Außenrändern der Universität ins Zentrum rücken sollten und die Schreibzentrumsleitende dafür kritisiert, dass sie zu viel über ihr Standing lamentieren. Auch Mullin wirft Schreibzentrumsleitenden eine Opferhaltung vor („culture of victimization“, Mullin, 2000, 2). Andere AutorInnen schließlich plädieren dafür, dass Schreibzentren explizit weder eine Außenseiter- noch eine Insider-Position einnehmen sollte, sondern ein bewusstes „Dazwischen“ (vgl. Ianetta, 2004; Sunstein, 1998).

Einige Werke richten sich explizit an Führungspersonen in Schreibzentren (z. B. Barnett & Blumner, 2001; Murphy & Stay, 2006; Nelson & Evertz, 2001; Silk, 2003;

38 Ausschnitte dieses Unterkapitels wurden veröffentlicht in Sandra Ballweg (Hrsg.) (2016): *Schreibberatung und Schreibtraining in Theorie, Empirie und Praxis*, vgl. Girgensohn (2016).

Olson, 1984; Macauley & Mauriello, 2007; Mauriello, Macauley & Koch, 2011). Insgesamt zeigen die Beiträge in diesen Werken, dass es einige für die Leitung von Schreibzentren typische Probleme gibt. Dazu gehören divergierende Wahrnehmungen davon, was die Aufgabe des Schreibzentrums sei, Unterfinanzierung, Statusprobleme und ein zu hoher Workload. Obwohl diese Probleme stark kontextgebunden sind, spielen Schreibzentrumsleitende für deren erfolgreiche Lösung eine grundlegende Rolle. Zwar gibt es keine allgemeingültigen Regeln, aber dennoch scheint das Wissen dieser Führungspersonen so wichtig zu sein, dass es verschiedene Publikationen gibt, die dieses Wissen festzuhalten versuchen. Allerdings basieren nur wenige Beiträge in diesen Werken auf empirischer Forschung.

Eine geschichtswissenschaftliche Arbeit zur Leitung von Schreibzentren stammt von Neal Lerner (2006). Demnach gab es schon 1927 eine Dissertation an der University of Iowa, die sich mit Schreiblaboren auseinandersetzt und die für deren Leitung folgende Empfehlung ausspricht:

„While the position of the laboratory supervisor will be one that is highly technical, it should never become merely mechanical. In the interest of continued progress, it is essential that the methods used in the writing laboratory be always considered as experimental methods ... [I]t should be one of the most important functions of the laboratory supervisor to engage in the research and study that will effect such improvements. This research function will necessitate the service of people just as high, or higher caliber than those at present engaged in the teaching of Freshman English, and will furnish the appeal needed to attract high-calibre people to work.“ (Lindquist, 1927, 38, zit. n. Lerner, 2006, 5)

Leider hat sich, so Lerner, diese Erkenntnis, dass Schreibzentrumsleitende aktiv forschende WissenschaftlerInnen sein sollten und deren Stellen entsprechend attraktiv gemacht werden müssten, nicht durchgesetzt. Die Arbeitsbedingungen waren stattdessen eher schwierig mit viel zu hohem Workload und zu wenig Ressourcen. Einstellungsvoraussetzungen in Form bestimmter Qualifikationen gab es laut einer Umfrage von 1938 gar nicht; stattdessen erwartete man lediglich Freundlichkeit oder ein „winning smile“ (Lerner, 2006, 7, in Bezug auf Thornton, 1938). Um die 1950er Jahre herum sei die Leitung und zugleich der gesamte Betrieb der Writing Laboratories oder Writing Clinics dann häufig Lehrenden des Fachbereichs English Composition übertragen worden, die manchmal – aber durchaus nicht immer – dafür Stundenreduzierungen in der Lehre bekamen. Bereits 1950 formulierte ein Workshop auf der Conference on College Composition and Communication (CCCC) Empfehlungen zu Verbesserung dieser Situation, die allerdings wenig Wirkung zeigten, da das Fach Composition in der Regel ohnehin von Lehrbeauftragten und Graduate Students gelehrt wurde und bis heute wird. Lerner sieht in der Geschichte der Schreibzentrumsleitenden eine Kontinuität von den Anfängen bis heute, die darin besteht, dass diese kontinuierlich um Budgets, Ausstattung, Personal und Prestige ringen müssen.

Einige Artikel, die sich mit den Erfahrungen Schreibzentrumsleitender befassen, könnten als Fallstudien bezeichnet werden. Neal Lerner beschreibt in einem anderen Artikel, wie schwer es war, aus marginalisierten Jobverhältnissen und Unterbezahlung/Überarbeitung zu einer festen Vollzeitstelle zu kommen, die adäquat für die Position eines Schreibzentrumsleiters ist (Lerner, 2000). Er führt aus, dass Schreibzentren immer wieder das Problem haben, dass sie „nebenbei“ geführt werden sollen. Obwohl führende Köpfe der Schreibzentrumsbewegung explizit sagen, dass man kein Schreibzentrum nur *managen* kann, sondern dass Theorie und Forschung unbedingt dazugehören, scheinen in der Realität nur wenige das Privileg zu haben, dafür überhaupt Zeit zu finden. Er fordert daher dazu auf, als Schreibzentrumsleitende(r) auch politisch und gewerkschaftlich zu denken und zu handeln.

Muldon (2008) berichtet in ihrem Artikel von den Schwierigkeiten, ein neues Schreibzentrum aufzubauen und stellt Wissen über Leitungsaufgaben vor, das sie nirgendwo gefunden, sondern mühselig selbst herausgefunden habe. Ähnlich ist auch ein Artikel von Whalens (2011) ein reflektierender Erfahrungsbericht ihres ersten Jahres als Schreibzentrumsleiterin, aus dem sie als Schlussfolgerung verschiedene Empfehlungen ableitet. Vor allem empfiehlt sie, sich weniger defensiv zu verhalten und offensiv das Gespräch mit KritikerInnen des Schreibzentrums zu suchen. Als eine buchlange Fallstudie könnte man Mattisons Tagebuch eines Schreibzentrumsleiters bezeichnen, das über den Zeitraum eines Jahres Einblicke in den Alltag eines Schreibzentrums aus der Sicht des Leiters gibt (Mattison, 2008). Auch in der Sammlung von Schreibzentrumsbeschreibungen, die Kinkead und Harris (1993) zusammengestellt haben, finden sich in den Beiträgen jeweils kurze Reflexionen zur Leitungsrolle. Eine Perspektive aus Afrika bringt Broekhoff (2014) ein. Sie berichtet von den Schwierigkeiten bei der Implementierung von zwei Schreibzentren in Namibia und diskutiert diese aus postkolonialistischer, theoretischer Perspektive. Dabei wird deutlich, dass viele der Schwierigkeiten dem spezifischen regionalen Kontext zuzuschreiben sind, viele aber auch universell sind, sodass die Fallstudien als „glocal“ bezeichnet werden können: Lokal entstanden, aber mit globaler Bedeutung (Broekhoff, 2014, 66). Praktische Tools sind eine Zusammenstellung einer 15 Punkte umfassenden Checkliste für den Beginn eines Schreibzentrums und eine Auflistung von elf Ratschlägen für die Implementierung von Schreibzentren speziell in Entwicklungsländern (Broekhoff, 2014, 68–69 und 74 f.). Ganobcsik-Williams & Broughan (2011) stellen ebenfalls ein praktisches Tool vor: Mit der Methodik der „Balanced-Score-Card“ zeigen sie am Beispiel der Implementierung eines Online-Writing-Centers in Coventry (UK), wie die Bedürfnisse Studierender evaluiert und der Effekt von Angeboten nachgewiesen werden kann. Dies könne Schreibzentrumsleitenden helfen, gegenüber der Hochschule für die Implementierung zu argumentieren.

Darüber hinaus gibt es einige auf Umfragen basierende Artikel, die sich mit den Aufgaben und dem damit verbundenen Status von Schreibzentrumsleitenden befassen. So haben Murray und Bannister (1985) Fragebögen an die damals etwas mehr

als 1.000 AbonnentInnen des Writing-Lab-Newsletters verschickt, um herauszufinden, was von Schreibzentrumsleitenden an ihren Universitäten erwartet wird, was sie gerne tun würden und was sie tatsächlich tun. Aus den 298 Antworten geht die Erwartung vonseiten der Hochschule hervor, dass sie das Problem zu schlecht vorbereiteter Studierender bearbeiten sollen. Dabei werden sie vor allem als eine Art NachhilfelehrerInnen betrachtet. Die meiste Arbeitszeit nutzen Schreibzentrumsleitende laut der Umfrage für Verwaltungstätigkeiten und Werbung sowie für die Rekrutierung und Ausbildung von TutorInnen. Was sie sich wünschen würden, wären Zeit, Autonomie, Forschung, Konferenzreisen, ein adäquates Budget u. v. m.

Olson & Ashton-Jones (1995) haben einen Fragebogen an die Leitenden von Freshman English Writing Programs an 275 zufällig ausgewählte, über die ganzen USA verteilte Hochschulen verschickt, um herauszufinden, welche Aufgaben und Qualifikationen Schreibzentrumsleitende aus Sicht der Englisch-Programme haben sollten. Die 188 beantworteten Fragebögen zeigen deutlich, dass Schreibzentrumsleitende aus dieser Perspektive nicht als WissenschaftlerInnen wahrgenommen werden, sondern als Verwaltungsangestellte, die in erster Linie für administrative Tätigkeiten zuständig seien, nicht aber für Forschung und Lehre.

Balester & McDonald (2001) haben ebenfalls mit Hilfe einer Umfrage herausgearbeitet, welchen Status und welche Aufgaben Schreibzentrumsleitende im Vergleich zu anderen Leitenden von Schreibprogrammen haben. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Schreibzentrumsleitenden und Schreibprogrammleitenden seit der Umfrage von Olson & Ashton-Jones verbessert hat, der Status von Schreibzentrumsleitenden aber in der Regel niedriger ist. Sie fordern mehr Anerkennung für die Komplexität des Berufs der Schreibzentrumsleitung.

Healy (1995) hat in seiner Umfrage Schreibzentrumsleitende befragt, um herauszufinden, welche Qualifikationen sie mitbringen und wie sie ihren Beruf wahrnehmen. Auf der Basis von 348 beantworteten Fragebögen kommt er zu dem Ergebnis, dass überproportional viele Schreibzentrumsleitende weiblichen Geschlechts sind, dass sie für wenig Geld viel arbeiten, dass sie oft keine Karriereaussichten in Form von Tenure-Track-Positionen³⁹ haben und dass die von der Hochschule zur Verfügung gestellten Ressourcen inadäquat sind. Oft hätten sie die Menge der Verwaltungsaufgaben und insbesondere die Budgetverwaltung unterschätzt und fühlten sich dafür nicht ausreichend vorbereitet. Dennoch sind die Befragten überproportional zufrieden mit ihrer Arbeit und ihrem Leben, was sie auf die Möglichkeit, etwas bewirken zu können, zurückführen und darauf, dass die Zusammenarbeit mit den Peer-TutorInnen so bereichernd sei.

39 Tenure-Track-Positionen sind Anstellungen in den USA, bei denen in den ersten Jahren vielfältige Evaluationen der Forschung und Lehre stattfinden. Bei positiven Evaluationen kann die Anstellung in eine Festanstellung überführt werden und die Personen steigen zu regulären ProfessorInnen auf.

Eine qualitative Studie zu Schreibzentrumsleitenden haben Geller und Denny (2013) durchgeführt. In der Auswertung qualitativer Interviews mit 14 „Writing Center Professionals“ haben sie sich vor allem mit dem offiziellen Status („Staff“ oder „Faculty“) und dem subjektiv wahrgenommenen Prestige beschäftigt. Sie kommen zu dem Schluss, dass das höhere Prestige von Fakultätsmitgliedern nicht unbedingt zu zufriedeneren Schreibzentrumsleitenden führt, da damit zugleich auch eine höhere Belastung durch den Tenure Track und weitere Aufgaben außerhalb des Schreibzentrums verbunden sind. Sie konstatieren bei allen Interviewten eine zu hohe Arbeitsbelastung, die jedoch „selbst gemacht“ sei, da alle Interviewten immer wieder neue Projekte und Aufgaben übernehmen – sowohl eigenen Ideen folgend als auch den Wünschen der Hochschule. Die AutorInnen stellen die These auf, dass dieses Verhalten auch eine Ausrede dafür sei, klassische wissenschaftliche Arbeit, nämlich Forschen, Schreiben und Publizieren, zurückzustellen. Sie überlegen, inwiefern das häufig beklagte niedrige Prestige von Schreibzentrumspersonal nicht unabhängig vom offiziellen strukturellen Status dadurch begründet sein könnte, dass sich die Schreibzentrums-Community selbst insgesamt zu wenig als wissenschaftliche Community definiere.

Eine weitere Studie zu Schreibzentrumsleitenden von Barnett (2007) verfolgt einen Mixed-Methods-Ansatz. Ausgehend von einer Forschungslücke in Bezug auf die Frage, welchen Herausforderungen Schreibzentrumsleitende sich im Schreibzentrumsalltag stellen müssen, wertete sie 127 Fragebögen quantitativ aus und führte mit sieben Schreibzentrumsleitenden qualitative Telefoninterviews. Dabei erwies sich die Sorge um die Finanzierung als eines der dringlichsten Probleme, was sicherlich auch im Zusammenhang mit der Finanzkrise 2007 betrachtet werden muss, die erwarten ließ, dass Hochschulen in näherer Zukunft mit Kürzungen zu rechnen hätten. Barnett empfiehlt, dass Schreibzentrumsleitende lernen müssten, nicht-traditionelle Finanzierungsquellen zu erschließen. Zudem empfiehlt sie mehr Forschungsengagement und stärkere campusweite Zusammenarbeit.

Aus der Sicht von Peer-TutorInnen schließlich hat Truesdell (2004) sich mit der Rolle von Schreibzentrumsleitenden befasst. Basierend auf einer Umfrage unter 30 Peer-TutorInnen aus verschiedenen Institutionen stellt Truesdell fest, dass ein höherer Status der Schreibzentrumsleitenden, z. B. als ProfessorInnen, oft damit einhergehe, dass sie deutlich weniger Zeit im Schreibzentrum verbrächten und ihre Büros an anderen Orten hätten. Peer-TutorInnen sähen dies kritisch und wünschten sich mehr physische Präsenz der Leitungspersonen. Ebenso aus der Sicht von Peer-TutorInnen rekonstruieren Haviland und Trianosky (2006), welche Rolle Schreibzentrumsleitende haben sollten. Sie nutzten zwei Workshops auf Konferenzen sowie einen über die Writing-Center-Liste verschickten Fragebogen als Datenbasis. Peer-TutorInnen wünschen sich demnach, dass Schreibzentrumsleitende dazu beitragen, dass sie sich sicher fühlen und wachsen können.

Weitere Umfragen zum Status und zu den Aufgaben von Schreibzentrumsleitenden führt regelmäßig das Writing Center Research Project durch.⁴⁰ Die Daten sollen unter anderem darüber Aufschluss geben, wie lange Schreibzentrumsleitende im Amt sind, welchen Status sie innehaben, welche Abschlüsse sie mitbringen, wie viel sie verdienen und wie viel ihrer Arbeitszeit dem Schreibzentrum zugeordnet ist (Ervin, 2002). Nach einer Zusammenfassung der Umfrage von 2003–2004 (mit einer Beteiligung von 219 Schreibzentrumsleitenden) besitzen 49 Prozent der Schreibzentrumsleitenden einen Dokortitel und 47 Prozent einen Masterabschluss. Die Mehrheit der Leitenden ist weiblichen Geschlechts und hat einen akademischen Status als Mitglieder von Fakultäten. Meist werden 50–100 Prozent der Arbeitszeit der Arbeit im Schreibzentrum gewidmet. Bei einer Durchschnittsanzahl von 6,3 Jahren Erfahrung als Schreibzentrumsleitende liegt das Durchschnittsgehalt zwischen 34.000 und 55.000 Dollar für zehn Monate pro Jahr⁴¹ (Babcock & Thonus, 2012, 62–63). Eine weitere Informationsquelle für statistische Daten zu Schreibzentren, die sich insbesondere an Schreibzentrumsleitende richtet, ist der National Census of Writing.⁴²

Zusammengefasst erscheinen vor allem folgende Probleme in der Literatur als typisch:

- Statusprobleme/Marginalisierung
- Finanzierungsprobleme
- Divergierende Vorstellungen von den Aufgaben eines Schreibzentrums
- Zu knappe zeitliche Ressourcen der Leitungspersonen

Die oben zusammengefassten Daten liefern wichtige Anhaltspunkte, um einzuschätzen, ob die Arbeit von Schreibzentrumsleitenden dem entspricht, was 1985 von der (International) Writing Centers Association als Position Statement zur Arbeit von Schreibzentrumsleitenden entwickelt wurde. Die IWCA fordert Hochschulen auf, folgende Arbeitsbedingungen für Schreibzentrumsleitende zu ermöglichen:

1. Establishment of a directorship should begin with a definition of appropriate preparation for the position.
2. Directorships should carry sufficient stability and continuity to provide for sound educational programs and planning.
3. Directorships should not be assigned to persons against their will.
4. Directorships should be considered faculty and administrative positions rather than staff positions.
5. Directorships should include access to promotion, salary, tenure, and travel funds equivalent to that provided for other faculty and administrators.
6. Requirements for retention, promotion, and tenure should be clearly defined and should take into consideration the particular demands of the position.

40 Verfügbar unter <http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/> [27.08.2014].

41 Die Sommermonate werden häufig nicht bezahlt.

42 Verfügbar unter <http://writingcensus.swarthmore.edu/> [04.03.2016].

7. Directorships should be established with clear formulas for determining equivalencies, such as released time for administration and tutor training. The National Writing Centers Association recommends that, where it is appropriate, tutor training programs should be considered courses and should have credit units assigned to them.
8. Directorships should be established within a clearly defined administrative structure so that directors know to whom they are responsible and whom they supervise.
9. Directorships should include access to administrative support—such as clerical help, computer time, and duplicating services—that is equal in quality to that available to other program directors.
10. Evaluation of writing center directors should be conducted by persons in the same area of specialization.⁴³

Wie dieser Blick auf den Forschungsstand zeigt, gibt es nur wenige umfangreiche und systematische Studien zur Schreibzentrumsleitung, obwohl die Leitungspersonen eine Schlüsselrolle in der Schreibzentrumsarbeit haben. Demgegenüber steht zum einen ein wachsender Bedarf nach Professionalisierung, insbesondere nach besserer Vorbereitung auf dieses Berufsfeld, und zum anderen steht diesem Defizit der Bedarf nach systematisch generierter Schreibzentrumstheorie gegenüber. Zur Verkleinerung dieser Forschungslücke leistet die vorliegende Studie einen Beitrag.

3.6 Schreibzentrumstheorie

Es gibt vielfältige theoretische Zugänge zur Arbeit von Schreibzentren, die miteinander verwoben sind bzw. sich zum Teil überschneiden. Dazu gehört zum Beispiel der Sozialkonstruktivismus, der davon ausgeht, dass Wissen über die Wirklichkeit immer in einem dialektischen Prozess zwischen Subjekten und der Gesellschaft konstruiert werden muss. Soziale Interaktion ist somit der Schlüssel zur Wissenskonstruktion. Diese Sichtweise liegt auch dem Ansatz des *Situated Learning* zugrunde (Lave & Wenger, 1991; Lerner, 2007b), der insbesondere die Bedeutung von informellem Lernen in sogenannten *Communities of Practice* hervorhebt. Auch der Ansatz der *Situated Literacies* (Gee, 2000; Kent, 1999), fokussiert die soziale Praxis des Schreibens und Lesens. Er hebt hervor, dass Schreibkompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, die richtigen sozialen Praktiken und Kommunikationsformen zu beherrschen und eine entsprechende Identität zu entwickeln. Letzteres steht auch im Mittelpunkt der *New Literacies* (Barton et al., 2000; Street, 2003). Die New London Group (1996) erweitert diesen Ansatz zu einer Theorie der *Multiliteracies* und bezieht damit multimodale und insbesondere digitale Kommunikation ebenso ein wie mehrsprachiges Schreiben. Die genannten Ansätze haben gemeinsam, dass der soziale Kontext des Schreibens betont wird, statt Schreibkompetenzen individuell zu betrachten.

43 Verfügbar unter <http://writingcenters.org/resources/starting-a-writing-cente/starting-a-writing-center/> [27.08.2014].

Weitere theoretische Rahmungen bieten Lerntheorien. So wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass Lernen in einem Spektrum zwischen *Deep Learning* und *Surface Learning* stattfindet (Marton & Saljo, 1976) und bestimmte Lernaktivitäten zu tieferem Lernen führen. Ein weiterer lerntheoretischer Ansatz, auf den sich Schreibzentrumsarbeit bezieht, ist der des Scaffolding (Thompson, 2009). Er geht zurück auf Vygotskis Vorstellung einer Zone der nächsten Entwicklung, die dadurch erreicht wird, dass Lernende mit entsprechender Unterstützung mehr erreichen als allein sowie auf die Annahme, dass Lernen sowohl sozial als auch internalisiert ist. Durch Scaffolding werden Studierenden in Schreibzentren individuelle Entwicklungsperspektiven gezeigt, um sich angeleitet weiterzuentwickeln (Nordlof, 2014).

Als besonders wichtig und viel rezipiert hat sich im Kontext von Schreibzentren die Theorie des Collaborative Learning erwiesen. Diese wird im Folgenden genauer vorgestellt, weil sie sich für diese Arbeit als zentral erwiesen hat. So prägt sie, wie im Kapitel 6 ausgeführt wird, auch die Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden.

3.6.1 Der Beitrag von Kenneth Bruffee zum Collaborative Learning

Collaborative Learning ist keine einheitliche Theorie, wie Trimbur (1985, 91, zit. n. Hobson, 1994) betont, sondern eine Zusammenstellung pädagogischer Prinzipien und Praktiken, die experimentell erarbeitet wurden. Dennoch gilt Collaborative Learning als einer der wichtigsten theoretischen Bezugsrahmen für die Schreibzentrumsarbeit und Kenneth Bruffee als derjenige, der es zu diesem Fundament für die Schreibzentrumsarbeit gemacht hat. Olson bezeichnet Bruffee gar als „The father of ‚collaborative learning‘“ (Vorspann zum Reprint von „Peer Tutoring and the ‚Conversation of Mankind‘“ in Olson, 1984, 3). Und Hobson (1999, 5) stellt fest: „Bruffee is a synthesizer – the synthesizer the writing center community needed at an historical moment in its history.“ Bruffee habe zum richtigen Zeitpunkt die theoretischen Ansätze verschiedener wichtiger Denker des 20. Jahrhunderts zusammengebracht und den in Schreibzentren Arbeitenden damit ein Verständnis eröffnet, das bis heute prägend sei.

Bruffee selbst beschreibt in der zweiten Auflage seines Buchs *Collaborative Learning* (1999), wie er den Begriff Collaborative Learning in den 1970er Jahren von Edwin Mason übernahm und wie er sich dann über dreißig Jahre lang intensiv und aus interdisziplinären Perspektiven immer wieder damit auseinandergesetzt hat (Bruffee, 1999, 8 f., 80). Im Kern steht hinter Collaborative Learning für Bruffee die Erkenntnis, dass Studierende, wenn sie an die Hochschule kommen, einen Übergang in neue *Communities*⁴⁴ bewältigen müssen. Ihr Verhalten, ihre Sprache, ihre Lernstrategien und ihre schriftlichen Ausarbeitungen wirken oft unpassend, deplatziert oder schlichtweg falsch, weil sie die impliziten und expliziten Werte und Regeln der wissenschaftlichen Communities an der Hochschule nicht kennen und nicht beherr-

44 Im Folgenden wird der englische Begriff genutzt, weil der deutsche Begriff *Gemeinschaft* andere Konnotationen hat, die nicht ganz passend sind.

schen. Die Werte und Regeln jener Communities, denen sie bis dato angehörten, also z. B. in der Schule oder im Elternhaus, müssen an der Hochschule durch andere Regeln ersetzt werden. Es muss also eine Akkulturation stattfinden, die, wie Bruffee betont, am ehesten in Gemeinschaft gelingt:

„[...] there is a way to sever, weaken, or renegotiate our ties to one or more of the communities we belong to and at the same time gain membership in another community. We can do that if, and it seems in most cases only if, we work collaboratively. What we have to do, it appears, is to organize or join a temporary support or transition group on the way to our goal, as we undergo the trials of changing allegiance from one community to another.“ (Bruffee, 1999, 8)

Aus dem Zitat wird deutlich, dass es für den Übergang von einer Community in eine andere hilfreich ist, temporäre Unterstützungs- bzw. Übergangsgroups zu bilden. Solche Übergangsgroups sind laut Bruffee dafür da, Gelegenheiten für Gespräche zu bieten und Halt zu geben, während die Sprache, Sitten und Werte erlernt werden, die jene Community erfordert, zu der die Zugehörigkeit angestrebt wird. Bruffee sieht in der Community der Studierenden untereinander eine solche Übergangsgroup auf dem Weg in die Fachcommunities der verschiedenen Disziplinen. Studierende untereinander bilden eine Community, weil sie viele Erfahrungen teilen, die das Studierendendasein mit sich bringt. Und weil die Studierenden eine Übergangsgroup bilden, können Studierende miteinander besser lernen, als wenn ihnen lediglich Lehrende Wissen vermitteln:

„The most important tool college and university professors have to help students to reacclerate themselves into the knowledge communities they aspire to join is mobilizing transition communities. Transition communities are small, new, temporary communities made up of people who also want to undergo the same sort of change. A teacher's role [...] is to help students form transition communities and provide them with the tasks and occasions that will help them negotiate the transition.“ (Bruffee, 1999, 74)

Collaborative Learning bedeutet daher zunächst einmal, dass Gelegenheiten geschaffen werden, die es Studierenden ermöglichen, von- und miteinander zu lernen statt von einer Lehrperson. Bruffee schlägt dafür beispielsweise Lehr-Lernarrangements vor, die den mittlerweile als problemorientiertes Lernen bekannten Formaten ähneln, sowie studentische Peer-Review-Verfahren und Peer-Beratungen (Bruffee, 1999, 21 ff.). Nach Bruffee müssen solche Gelegenheiten so ausgerichtet werden, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, in der Art und Weise Gespräche miteinander zu führen, wie dies innerhalb der entsprechenden Fächer geschieht, damit eine Akkulturation stattfinden kann.

Zu dieser – für die 1970er Jahre noch neuen und für viele suspekten – Idee, studentisches Lernen der Studierenden untereinander zu fördern, kommt eine für die damalige Zeit ebenfalls noch recht neue Vorstellung hinzu, wie Lernen und Wissensproduktion überhaupt funktionieren. Bruffee begann sich mit dem Sozialkonstruktivismus auseinanderzusetzen (Bruffee, 1999, xvi) und diese Ideen in seine

Theorie des Collaborative Learning zu integrieren.⁴⁵ Demnach existiert Wissen nicht unabhängig vom Einzelnen, sondern muss jeweils an die vorhandenen Wissensbestände angeknüpft und so neu- und weiterkonstruiert werden. Ein Vermitteln von Wissen im Sinne des als Nürnberger Trichter bekannt gewordenen Bildes, bei dem Wissen in den Kopf hineingekippt wird, kann es demnach gar nicht geben. Hinzu kommt, dass Wissen *sozial* konstruiert wird – in Aushandlung mit und in Abgrenzung zu dem, was andere Menschen denken und kommunizieren. Diese soziale Konstruktion von Wissen geschieht im Rahmen von Communities. Die Übergangsgemeinschaft der Studierenden erscheint Bruffee als der bessere Rahmen für die Konstruktion von Wissen als eine hierarchische Lehr-Lernsituation zwischen Lehrenden und Studierenden.

Collaborative Learning ist demnach die gemeinschaftliche Aushandlung und Konstruktion von Wissen in einer Community. Diese Community kann eine Übergangsgemeinschaft sein. Bruffee nennt sie „Community of knowledgeable peers“ (Bruffee, 1984, 642). Die Mitglieder einer Community sind *peers*, Gleichgestellte. Bruffee schreibt dazu:

„My dictionary (the American Heritage) defines peer as ,a person who has equal standing with another, as in rank, class or age.’ The editors emphasize this point, repeating it in no uncertain terms: ,Peer refers to an equal, not a superior.’“ (Bruffee, 1999, 95)

Diese Gleichgestellten einer Community, mit denen Wissen ausgehandelt und konstruiert wird, müssen nach einiger Zeit nicht mehr unbedingt real vor Ort sein, so Bruffee, sondern der Dialog mit ihnen wird internalisiert – Gedanken seien demnach internalisierte Konversation. Das kritische, aushandelnde Denken wird innerhalb der Community erlernt und bleibt schließlich auch dann präsent, wenn die *Peers* gerade abwesend sind. Alle Gedanken und mentalen Operationen gehen also letztendlich auf soziale Begegnungen zurück; das Denken wird in der Begegnung mit anderen Menschen erlernt:

„The range, complexity, and subtlety of our thought, its power, the practical and conceptual uses we can put it to, and the very issues we can address result from the degree to which we have been initiated into the craft of interdependence within the knowledge communities we belong to.“ (Bruffee, 1999, 134)

Um es noch einmal zu betonen: Bezogen auf das Studium bedeutet dies, dass Studierende nur dann das akademische und fachliche Denken erlernen können, wenn sie genügend Gelegenheiten haben, das entsprechende Wissen gemeinsam im Austausch zu konstruieren. Dies gelingt nur, wenn beide Seiten von- und miteinander lernen. Wenn jedoch eine Lehrperson das Wissen zu vermitteln versucht, kommt es häufig nicht zu diesem Konstruktionsprozess, weil die Lehrperson Mitglied anderer

45 Bruffee bezieht sich explizit auf Richard Rorty, Stanley Fish, Clifford Geertz, Bruno Latour und Thomas Kuhn und bei der Vorstellung von Denken als internalisierter Konversation auf L. S. Vygotsky. Seine lerntheoretischen Überlegungen beziehen sich auf John Dewey, und in seinen linguistischen Ausführungen bezieht er sich häufig auf Jerome Bruner.

Communities ist und nicht der Übergangsgemeinschaft, die die Studierenden untereinander bilden:

„[...] if college and university students are to become members of sophisticated, complex, highly literate communities, they can best reach that goal by experiencing something like that community membership in college and university classrooms through collaborative learning.“ (Bruffee, 1999, 135)

Die Communities, innerhalb derer Wissen konstruiert wird, bergen jedoch auch die Gefahr, sich nicht weiterzuentwickeln, weil irgendwann alle Mitglieder dasselbe denken bzw. weil das Denken der Mitglieder zu einem Tunnelblick führen kann. Bruffee weist darauf hin, dass die Gespräche innerhalb von Communities häufig auch engstirnig, oberflächlich und auf Klischees beschränkt sind und dass in diesem Fall auch das internalisierte Denken der Mitglieder engstirnig, oberflächlich und auf Klischees beschränkt sein wird (134). Die Rolle der Lehrenden sei es deshalb, Bedingungen zu schaffen, unter denen die Studierenden an die Grenzen ihrer Übergangsgemeinschaften stoßen:

„The importance of collaborative learning is that it acknowledges these differences and creates conditions in which students can negotiate the boundaries between the knowledge communities they belong to and the one that the professor belongs to.“ (Bruffee, 1999, 144).

Die Diskurse innerhalb von Communities nennt Bruffee „standard discourse“. Diskurse außerhalb der Community sind „nonstandard discourse“. Die Diskurse, die stattfinden, wenn der „standard discourse“ in Frage gestellt wird, z. B. durch neu hinzukommende Teilnehmende oder durch andere Communities, nennt er „boundary discourse.“⁴⁶ *Boundary discourse* in den Übergangsgemeinschaften der Studierenden zu provozieren ist nach Bruffee die Aufgabe der Lehrenden. Auf diese Weise lernen die Studierenden, wie Wissenschaft funktioniert, denn auch wissenschaftlicher Fortschritt entwickle sich durch *Boundary Discourse* zwischen verschiedenen Communities, die die Gewissheiten der anderen Communities in Frage stellen und so zu neuen Aushandlungen zwingen.

Immer wieder betont Bruffee, wie wichtig die Übergangsgemeinschaften der Studierenden untereinander für diese sind. Die Übergangsgemeinschaften sind dabei keineswegs immer durch die Lehrenden organisiert, sondern entwickeln sich beispielsweise in Wohnheimen oft ganz von selbst. So bezieht Bruffee sich zum Beispiel auf William Perrys Untersuchungen über die intellektuelle Entwicklung von Studierenden (Perry, 1968). Perry hatte in einer Langzeitstudie BA-Studierende in Harvard untersucht und dabei als größte Herausforderung für die Studierenden deren Umgang mit oft gegensätzlichen Perspektiven und Positionen herausgearbeitet. Die Bewälti-

46 Die Begriffswahl geht zurück auf Richard Rorty, der sich auf Thomas Kuhn bezieht, sowie auf Clifford Geertz (Bruffee, 1999, 70).

gung dieser Herausforderung gelang nach Perry u. a. auch durch Gespräche der Peers in Studierendenwohnheimen.⁴⁷

Bruffee hat zur Theorie des Collaborative Learning über viele Jahre hinweg nicht nur immer wieder publiziert, sondern sie auch in Form von Workshops, Vorträgen und Summer Schools bekannt gemacht (mehr dazu in Kapitel 6.1.1). Collaborative Learning hat sich insbesondere für das in Schreibzentren häufig praktizierte 1:1-Peer-Tutoring als besonders hilfreich erwiesen, wie im Folgenden ausgeführt wird.

3.6.2 Collaborative Learning und Peer-Tutoring

Als Englischprofessor ist Bruffee die sprachliche Komponente des Lernens und der Wissenskonstruktion besonders wichtig. Insbesondere die schriftliche Kommunikation erscheint ihm wesentlich, da in der Wissenschaft die wechselseitigen Aushandlungsprozesse zur Generierung von Wissen in der Regel schriftlich stattfinden:

„[...] writing lies at the center of collaborative learning as one of the most important elements in the craft of interdependence. There is no more important skill to learn in acquiring the craft of interdependence than learning to write effectively.“ (Bruffee, 1984, 53)

Wie aus den Versuchen, Collaborative Learning in den Lehrveranstaltungen zu implementieren, schließlich das heute in Schreibzentren weitverbreitete 1:1-Peer-Tutoring wurde, beschreibt Bruffee in „The Brooklyn Plan“ (Bruffee, 1978). Am Brooklyn College gab es in den 1970er Jahren bereits ein Schreibzentrum, doch wurde dieses kaum von den Studierenden genutzt, die es nach Meinung der Lehrenden am nötigsten gehabt hätten: Studierende, die große Schwierigkeiten damit hatten, den Übergang in die Hochschule zu meistern und den Normen entsprechende akademische Texte zu schreiben. Als Bruffee begann, Studierende als Peer-TutorInnen einzusetzen, die Schreibberatungen anbieten, stieg nicht nur die Zahl der Konsultationen sprunghaft an, sondern auch die Qualität der Texte und der darin geäußerten Gedanken verbesserte sich stark. So hätten die Studierenden oft ihrem eigenen Denken nicht getraut und die Ideen, die sie entwickelten – aus eigener Erfahrung oder aus dem, was sie gelesen hatten – als wertlos empfunden. Im Gespräch mit Gleichgestellten aber sei es ihnen gelungen, Argumentationen zu entwickeln, die weder sie selbst noch die Lehrenden ihnen zugetraut hätten. Im Peer-Tutoring manifestiert sich also das Collaborative Learning, wobei beide Seiten – Peer-TutorIn und Tutee – von- und miteinander lernen:

„In peer tutoring this equality means, first of all, that the students involved – peer tutor and tutee alike – believe that they both bring an important measure of ability, expertise, and information to the encounter and, second, that they believe that they are institutional status-equals: both are students, clearly and unequivocally.“ (Bruffee, 1999, 95)

47 Auch heute noch wird daher auch an vielen Universitäten in den USA darauf Wert gelegt, dass Studierende zu Studienbeginn in Wohnheimen mit Zweibettzimmern wohnen.

Bruffee betont immer wieder, wie entscheidend es sei, Studierende auszubilden, die als Peer-TutorInnen arbeiten. Inwiefern trotz der Ausbildung der Peer-TutorInnen von einer gleichberechtigten Situation, also eine Peer-Situation, einer *Community of Knowledgeable Peers*, auszugehen ist, kommentiert Bruffee folgendermaßen:

„To the conversation between peer tutors and their tutees in writing, for example, the tutee brings knowledge of the subject to be written about and knowledge of the assignment. The tutor brings sensitivity to the needs and feelings of peers and knowledge of the conventions of discourse and of standard written English.“ (Bruffee, 1984, 644)

Beide Seiten bringen also eine bestimmte Expertise ein. Im Zusammenbringen der Expertisen und im Aushandeln des eingebrachten Wissens entsteht schließlich neues Wissen. Die Tutees lernen dabei, sich der Fachcommunity, auf die ihr Text zielt, weiter anzunähern. Der Lerneffekt aufseiten der Peer-TutorInnen besteht in generellem intellektuellem Wachstum, während sie mit den schreibenden Studierenden eine Übergangsgemeinschaft bilden, in der sie diese dabei unterstützen, den Übergang in die Fachcommunities zu meistern:

„Besides learning to write better as they teach others to write, the tutors develop intellectually through a process of social exchange focused on a series of problems in judgment which emerge from their own work, and which must be resolved collaboratively.“ (Bruffee, 1978, 453)

Bruffees Verständnis von Collaborative Learning trug grundlegend dazu bei, dass Peer-TutorInnen in Schreibzentren nicht (mehr) als LektorInnen gesehen wurden. Bruffee sagt dies explizit:

„What students do when working collaboratively on their writing is not write or edit or, least of all, read proof. What they do is converse. They talk about the subject and about the assignment. They talk through the writer's understanding of the subject. They converse about their own relationship and, in general, about relationships in an academic or intellectual context between students and teachers. Most of all they converse about and as a part of writing.“ (Bruffee, 1984, 645)

Peer-TutorInnen haben vor dem Hintergrund von Collaborative Learning also nicht die Aufgabe, die Texte zu verbessern, sondern eine Übergangsgemeinschaft mit den Schreibenden zu bilden, in der intellektuelle Gespräche stattfinden können. Diese Gespräche ermöglichen es den Schreibenden langfristig, den Übergang in die Fachcommunities zu meistern. Peer-Tutoring im Schreibzentrum verfolgt demnach nicht nur das Ziel, das Schreiben der Studierenden, sondern ihre gesamte Entwicklung als Lernende im Studium zu fördern.

Collaborative Learning ist die dem Peer-Tutoring zugrunde liegende Theorie und Grundlage für die Ausbildung der Peer-TutorInnen. So lernen Peer-TutorInnen Gesprächstechniken, die sich anlehnen an die nichtdirektive, klientenzentrierte Beratung nach Carl Rogers (1999). Das Stellen offener Fragen, das Spiegeln von Gesagtem und das Wiedergeben in eigenen Worten soll dazu beitragen, dass die Peer-TutorInnen in ihrer Rolle als interessierte GesprächspartnerInnen bleiben, nicht

aber sich als Hilfslehrende fühlen, die ihren KommilitonInnen zeigen, was „richtig“ und was „falsch“ ist. Betont werden soll die Rolle als *Peer*; dagegen soll die Rolle als *TutorIn* so minimal wie möglich ausgefüllt werden („minimalist tutoring“, Brooks, 1991).⁴⁸ Eine gegenseitige Anerkennung der Expertise beider GesprächspartnerInnen ist dafür elementar.

Peer-Tutoring ist in den meisten Schreibzentren in den USA das Kernstück der alltäglichen Arbeit. Gespräche zwischen Peer-TutorInnen und Studierenden über Schreibprojekte zu ermöglichen, ist in der Regel die Hauptaufgabe von Schreibzentren in den USA, auch wenn es darüber hinaus viele weitere schreibbezogene Aktivitäten gibt wie Workshops, Seminare, Retreats, Forschung und Writing-Across-the-Curriculum-Programme. Daher kann gesagt werden, dass Collaborative Learning eine der wichtigsten, der praktischen Schreibzentrumsarbeit zugrunde liegenden Theorien ist. Allerdings hat dieses theoretische Fundament im Laufe der Jahre auch einigen Widerspruch hervorgerufen, wie im Folgenden gezeigt wird.

3.6.3 Kritik am Collaborative Learning

Ein Kritikpunkt an Bruffees Arbeit ist, dass er nicht die Praxis aus der Theorie entwickelt habe, sondern umgekehrt die Praxis der Gruppenarbeit und der 1:1-Beratungen im Peer-Tutoring im Nachhinein durch eine Theorie erkläre, während er zugleich behaupte, die Theorie läge der Praxis zugrunde (vgl. z. B. Gillam, 1994). Tatsächlich sagt Bruffee selbst im Vorwort zur 2. Auflage von *Collaborative Learning* (1999), dass er erst im Rückblick von 1989 die Zusammenhänge zwischen Lehre, sozialer Gruppenarbeit und Wissenskonstruktion hergestellt habe. Zu diesem Zweck habe er seine frühen, einflussreichen Artikel neu evaluiert und neu kontextualisiert (Bruffee, 1999, xvi). Für Gillam und andere entsteht der Eindruck, die Theorie des Collaborative Learnings sei unkritisch gegenüber den ihr zugrunde liegenden Denkansätzen, da sie ganz auf die Rechtfertigung einer neuen pädagogischen Praxis ausgerichtet sei:

„Bruffee's use of theory in relation to collaborative learning practice is uncritically justificatory: theory, specifically social constructionist theory, acts as a warrant or rationale for practices or rationales to which he is already committed. [...] As a result, Bruffee's theoretical formulations of practice tend to be idealized, unproblematic and acontextual.“
(Gillam, 1994, 39)

Die umfassendste kritische Auseinandersetzung mit der Idee von Collaborative Learning im Kontext von Schreibzentren stellt Nancy Grimms Buch *Good Intentions* dar (Grimm, 1999). Grimm kritisiert vor allem, dass die „gute Absicht“ der Lehrenden, Studierenden durch Collaborative Learning Zugang zu ihren Communities zu verschaffen, die dahinter stehenden Wertesysteme nicht hinterfrage, sondern als naturgegeben zu sehen scheine. Anders gesagt: Lehrende möchten Studierenden hel-

48 John Trimbur macht darauf aufmerksam, dass die Ausbildungsmodelle zwischen zwei Polen schwanken, wobei dem Ausbildungsziel der kollaborativen GesprächspartnerInnen das Ziel gegenüberstehe, SchreiblehrerInnen auszubilden (Trimbur, 1987).

fen, AkademikerInnen zu werden. Dafür müssen die Studierenden es schaffen, sich anzupassen an die Kultur, der die Lehrenden angehören. Sie müssen werden wie sie. Das Problem, das Grimm dabei sieht, ist, dass diese Kultur der Lehrenden – die Kultur der weißen, dominanten Mittelschicht der USA – genauso wie jede Kultur konstruiert ist, aber von den Lehrenden unhinterfragt als überlegen und erstrebenswert angenommen werde:

„Even though educators increasingly encounter students who do not share their cultural values and mental mode, they still expect students to somehow magically become more like them. Those of us who belong to a dominant class and culture and who see that culture reflected back to us in media representations tend to forget that we ‘have’ culture. Whiteness and Anglo values are perceived as transparent, as normal, as universally desired, rather than as deriving from a culture.“ (Grimm, 1999, 12)

Diesen „guten Absichten“ der Lehrenden liege außerdem die Annahme zugrunde, dass sich das Leben der Studierenden – insbesondere jener aus bildungsfernen Haushalten – durch Bildung quasi automatisch verbessere. Bei dieser Bildung spielt insbesondere die Lese- und Schreibfähigkeit (*Literacy*⁴⁹) eine zentrale Rolle, denn in ihr manifestiert sich die Zugehörigkeit. Wer nicht schreibt oder sich ausdrückt wie diejenigen, die dazugehören, wird als „falsch“ und nicht dazugehörig identifiziert: „[...] the present system [...] uses literacy to mark differences and make exclusions [...]“ (ebd., xvii). Schreibzentren sähen ihre Mission darin, so Grimm, Studierende so gut wie möglich an die „richtige“ Ausdrucks- und Schreibweise anzupassen, um ihnen den Zugang zur gebildeten Schicht und damit zu einem besseren Leben zu ermöglichen, obwohl Studien längst erwiesen hätten, dass mehr Bildung nicht automatisch bessere Aufstiegschancen ermögliche, wenn diese z. B. aus ökonomischen Gründen nicht gewollt seien. Laut Grimm verschleiert dieser Mythos vom garantierten Aufstieg durch Bildung die Problematik, dass diejenigen, die der dominanten und herrschenden Gruppe einer Gesellschaft angehören, keineswegs die Türen für alle offenhalten, die durch Fleiß und Anpassung aufsteigen möchten. Die Institution Hochschule sei nicht fair, sagt Grimm, sondern auf diejenigen ausgerichtet, die der weißen Mittelschicht angehören. Es sei dringlich, dies Studierenden, die dieser Gruppe nicht angehören, deutlich zu sagen:

„When I meet with groups of students from traditionally underrepresented groups on my campus, I tell them that the most dangerous assumption they can make, the one that may lead to academic failure, is that the institution is fair. [...] I tell them directly that they will have to work harder and smarter than most students to be successful because our university was not designed with them in mind.“ (Grimm, 1999, 104)

49 Zur Problematik der Übersetzung des Begriffs *Literacy* schreibt Michaela Ulich: „Wir haben leider für den Begriff ‚Literacy‘ kein passendes deutsches Wort (in Fachkreisen wird es gelegentlich mit ‚Literalität‘ übersetzt). Wörtlich heißt ‚Literacy‘ Lese- und Schreibkompetenz, aber der Begriff beschreibt weit mehr als die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens, er umfasst Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit ‚literarischer‘ Sprache, oder sogar Medienkompetenz.“ Verfügbar unter <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/ulich.html> [22.08.2014].

Grimm geht es also darum, die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Studierende an die Universität kommen, explizit zu machen. Collaborative Learning in Bruffees Sinne verschleierte dagegen nach Grimms Ansicht die unterschiedlichen Voraussetzungen, denn Bruffee nimmt an, Studierende seien *Peers*, seien gleichgestellt allein dadurch, dass sie alle der Gruppe der Studierenden angehören.

Mit dieser Explizierung und Einbeziehung der unterschiedlichen Kontexte der Studierenden – und damit einer Negierung von Gleichheit – geht auch Grimms Ablehnung der Vorstellung einher, Schreibprobleme Studierender seien *individuelle* Probleme. Während Bruffee die (Übergangs-)Community der Studierenden als eine Unterstützung dafür sieht, wie Studierende individuelle Wege finden können, das kritische, dialogische Denken unter Peers zu internalisieren, befürchtet Grimm, dass diese (Übergangs-)Community die sozialen Kontexte und damit auch die Identitäten, die die Studierenden mitbringen, nivelliert. Sie bezieht sich dabei auf theoretische⁵⁰ Ansätze, die akademisches Schreiben als sozial situierte, diskursive Praxis verstehen, die – weil sie im institutionellen Rahmen der Hochschule stattfindet – ideologisch gefärbt ist und die unter dem Label „New Literacy Studies“ zusammengefasst werden:

„What has come to be termed ‘The New Literacy Studies’ (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place asking ‘whose literacies’ are dominant and whose are marginalized or resistant.“ (Street, 2003, 77)

Grimm bringt in ihrem Buch verschiedene Beispiele dafür, wie Studierende – auch mit Hilfe des Schreibzentrums – an der Universität zwar gelernt haben, sich dem anzupassen, was die Lehrenden von ihnen wünschen, dafür zugleich aber ihr eigenes Wissen, ihren biografischen Hintergrund und damit auch Teile ihrer Identität zurückgestellt haben. Collaborative Learning kann nach Grimm erst dann stattfinden, wenn Peer-TutorInnen anerkennen, dass sie keineswegs immer Peers sind. Die Vorstellung von Gleichgestelltheit und Peerness beim Collaborative Learning führe erst dazu, dass Studierenden der Zugang erschwert werde, weil sie dadurch anfangen, die Schuld für Probleme und Versagen bei sich selbst zu suchen – denn als Peers und Gleiche müssten sie ja eigentlich in der Lage sein, die gleichen (Anpassungs-)Leistungen zu erbringen wie die Peer-TutorInnen:

„In writing centers we inadvertently create conditions for closure and misrepresentation when we emphasize the importance of the peer relationship in tutoring.“ (Grimm, 1999, 112)

50 Aus Großbritannien gibt es darüber hinaus auch empirische Arbeiten zu studentischem Schreiben aus dieser theoretischen Perspektive, z. B. Ivanic, 1998.

Nach Grimm müssten Schreibzentren sich nicht nur dafür verantwortlich fühlen, Studierende individuell an die Hochschule anzupassen, sondern ebenso auch dafür, die Hochschulen so zu verändern, dass Diversität möglich ist und nicht nur behauptet wird:

„Rather than continuing to hold students individually responsible for their work, writing center workers need to hold themselves responsible not only for granting students membership to the academic literacy club but also for changing the gates of that club when change is necessary.“ (Grimm, 1999, 103)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass – wie beispielhaft an Grimms Antwort auf Bruffee gezeigt – Collaborative Learning als wichtige theoretische Fundierung der Arbeit von Schreibzentren in den letzten Jahrzehnten ergänzt wurde durch kritische Perspektiven auf Literacy. Meines Erachtens kreiert diese kritische Perspektive auf Literacy keinen grundsätzlichen Gegensatz zur ursprünglichen Theorie des Collaborative Learnings, sondern erweitert sie insbesondere im Hinblick auf das, was Bruffee als „boundary discourse“ bezeichnet, um ein kritischeres Bewusstsein für Ungleichheiten und soziale Kontexte: Die Mitlernenden werden als ExpertInnen gesehen, die eingebunden sind in *andere* Kontexte und Kulturen. Collaborative Learning schließt damit auch ein, zu lernen, Differenzen auszuhalten und auszuhandeln.

4 Zusammenfassung und Fragestellung zur Untersuchung von Institutionalisierungsarbeit an Schreibzentren

Im Folgenden werden die beiden vorangehenden Kapitel, die den theoretischen Hintergrund für die empirische Studie bieten, zu den Fragestellungen zusammengeführt, die leitend sind für den empirischen Teil dieser Arbeit.

Das ursprüngliche Forschungsinteresse für diese Studie hat sich daraus ergeben, dass in der letzten Dekade im deutschsprachigen Raum immer mehr Hochschulen Schreibzentren eröffnet haben. Damit stellte sich die Frage, wie sich eine im deutschsprachigen Raum noch so unbekannt Institution wie ein Schreibzentrum institutionalisieren lässt und welche Leitungsaufgaben damit verbunden sind. Da im deutschsprachigen Raum zu dieser Frage kaum Erfahrungswissen und erst Recht kein durch systematische Forschung generiertes Wissen vorhanden ist, bot sich der Blick in die USA an, wo Schreibzentren weitverbreitet sind und eine lange Geschichte haben (vgl. Kapitel 3.5.1). Recherchen ergaben jedoch, dass es auch dort nur wenig systematische Forschung zur Institutionalisierung und Leitung von Schreibzentren gibt (vgl. Kapitel 3.5.3). Empfehlungen für die professionelle Schreibzentrumsarbeit basieren weitgehend auf Erfahrungswissen („lore“), das jedoch wenig durch empirische Forschung fundiert wurde. Dieses Manko wird auch von Schreibzentrumsforschenden aus den USA gesehen und mit vielfach geäußerten Aufrufen zu mehr empirischer Forschung beantwortet (Babcock & Thonus, 2012). Zugleich wird aber immer wieder betont, wie wertvoll das Erfahrungswissen und die generell sehr hohe Bereitschaft in der Schreibzentrumscommunity sei, dieses Wissen zu teilen. Daher liegt die Idee nahe, dieses Erfahrungswissen systematisch zu generieren und es methodisch strukturiert zu analysieren, um so empirisch fundiertes theoretisches Wissen zu generieren. Im Fokus des Interesses stehen dabei die Schreibzentrumsleitenden, denn diese sind diejenigen, die hauptverantwortlich sind für die Leitung und damit auch Institutionalisierung des Schreibzentrums. So schreibt Lerner:

„After all, the history of writing centers is the history of those who have started, sustained, and promulgated this work [...]. In his review of Writing Centers in Context, Brad

Hughes briefly wondered if the contributors might have addressed 'how much they and their predecessors contributed to or determined the success of their program' (177). After all, Hughes writes, 'a director's strong leadership and stability can play a vital role in a program's success' (177). And the converse is also true — weak leadership and instability can lead to a writing center's failure.“ (Lerner, 2000, 37f., mit Bezug auf Hughes, 1994)

Im Zentrum dieses Forschungsvorhabens stehen daher die Leitungspersonen von Schreibzentren als ExpertInnen, deren Wissen rekonstruiert, expliziert und analysiert wird. Dabei geht es um das Expertenwissen der Leitungspersonen zur Institutionalisierungsarbeit.

Im Anschluss an den im Kapitel 2.3⁵¹ erläuterten Begriff der Institutionalisierungsarbeit werden als Institutionalisierung dabei die andauernden Prozesse verstanden, die dazu beitragen, aus einer neuen Einheit an einer Hochschule eine Institution zu machen und diese Institution zu erhalten bzw. mögliche Deinstitutionalisierungsversuche anderer AkteurInnen zu verhindern. Da Institutionen nicht auf einer abstrakten Ebene existieren, sondern sich immer in sozialen Praktiken von AkteurInnen manifestieren, müssen AkteurInnen Arbeit leisten, um Institutionen zu gründen, zu erhalten oder zu verändern. Institutionalisierungsarbeit geschieht im Hinblick auf andere AkteurInnen bzw. in Interaktion mit anderen AkteurInnen. Diese anderen AkteurInnen befinden sich in organisationalen Feldern, in denen die Institutionalisierungsarbeit stattfindet. Sie haben innerhalb der Felder bestimmte Positionen inne, d. h. sie haben mehr oder weniger Macht und Einfluss, mehr oder weniger Ressourcen etc. Hinzu kommt, dass AkteurInnen niemals nur einem organisationalen Feld angehören, sondern immer in sich zum Teil überschneidenden, unterschiedlichen Feldern agieren und interagieren. Die AkteurInnen der Institutionalisierungsarbeit teilen miteinander ein Wissen um ihre Positionen und die Bedeutungen der Felder und eine – teils unbewusste – Prägung durch diese Felder.

Die Felder können unter zwei Kategorien subsumiert werden, die für die Institutionalisierungsarbeit unterschiedliche Bedeutung haben. Zum einen intendiert Institutionalisierungsarbeit nämlich Legitimation. Legitimität ist eine Grundbedingung für Institutionalisierung. Legitimität kann aber nur durch andere zugesprochen werden, d. h., die Institutionalisierungsarbeit ist darauf ausgerichtet, von anderen AkteurInnen Legitimität zugesprochen zu bekommen. Daher umfasst die eine Kategorie von für die Institutionalisierungsarbeit wichtigen Feldern jene, in denen es die Institutionalisierungsarbeit ermöglicht, durch andere AkteurInnen legitimiert zu werden.

Zum anderen intendiert Institutionalisierungsarbeit die Stabilisierung der eigenen Organisation, denn für die Institutionalisierungsarbeit ist es wichtig, dass diese insgesamt betrachtet als integrierter Akteur wahrgenommen wird. Sie muss also sichtbar werden als stabil und als geschlossen hinter den nach außen dargestellten Werten

51 Die theoretischen Hintergründe und Referenzen werden dort erläutert, sodass in diesem Zwischenfazit aus Gründen der Übersichtlichkeit auf Literaturverweise verzichtet wird.

und Ideen stehend. Doch nicht nur nach außen, sondern auch innerhalb der Organisation ist die Integration der zur Organisation gehörenden AkteurInnen wichtig, um sie für die Institutionalisierungsarbeit zu aktivieren.

Dementsprechend identifizieren AkteurInnen strategische Handlungsfelder für ihre Institutionalisierungsarbeit, die entweder der ersten Kategorie angehören (nach außen und auf Legitimierung ausgerichtet) oder der zweiten (nach innen und auf Integration, Stabilisierung und Aktivierung ausgerichtet). Natürlich gibt es auch hier – wie bei allen Handlungsfeldern – Überschneidungen.

Forschung zur Institutionalisierungsarbeit fragt danach, wo, wann und warum Institutionalisierungsarbeit von wem ausgeführt wird, wie sie aussieht und welche Konsequenzen sich aus ihr ergeben. Da Institutionalisierungsarbeit aber nie unabhängig von der Prägung durch Kontexte geschieht, ist es wichtig, auch jene Kontexte in Betracht zu ziehen, die keine (oder nur marginale) strategische Handlungsfelder der AkteurInnen sind. Es wird also immer auch gefragt, welche weiteren Kontexte die Institutionalisierungsarbeit beeinflussen und wie sie dies tun.

Ferner stellt Forschung zur Institutionalisierungsarbeit die Frage, wie es den AkteurInnen überhaupt möglich ist, Institutionalisierungsarbeit zu leisten: Welche Kompetenzen brauchen sie, um handeln zu können, welche Werkzeuge nutzen sie? Frühere Forschungen zeigen, dass diese Kompetenzen und Werkzeuge insbesondere Reflexionsfähigkeit, Kreativität und soziale Kompetenzen umfassen. Durch Reflexion können AkteurInnen ihre Determiniertheit erkennen, Abstand gewinnen und strategisch handeln. Kreativität ermöglicht es den AkteurInnen, Chancen für Veränderungsprozesse zu erkennen und zu nutzen. Soziale Kompetenzen sind unerlässlich, um empathisch mit anderen AkteurInnen interagieren zu können. Wenig erforscht wurde bislang allerdings, wie die AkteurInnen diese Kompetenzen entwickeln, obwohl explizit davon ausgegangen wird, dass es sich dabei nicht um angeborene Charaktereigenschaften handelt, denn der heroisch-charismatische Führungstyp gilt in der Führungsforschung längst als überholt.

Was bedeuten diese Konzepte und Fragen nun konkret in Bezug auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, nämlich Schreibzentren und ihre Leitungspersonen? Dazu soll zunächst noch einmal die Definition von Institutionen herangezogen werden, die Koch & Schemmann (2009a, 20, vgl. Berger & Luckmann, 1972) vorschlagen. Demnach sind Institutionen gekennzeichnet durch Permanenz (die Institution besteht dauerhaft); Objektivität (die Institution wird von anderen anerkannt); Externalität (die Institution besteht unabhängig von sozialen AkteurInnen); Sinnbezug (die Institution präsentiert bestimmte gesellschaftliche Leitideen) und Regulation (die Institution nimmt Einfluss auf das soziale Handeln).

Diese Kennzeichen lassen sich auf die Institutionalisierung von Schreibzentren an Hochschulen übertragen (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Kennzeichen der Institutionalisierung von Schreibzentren

Kennzeichen	Institutionen allgemein	Ziele der Institutionalisierung von Schreibzentren
Permanenz	Die Institution besteht dauerhaft	Nachhaltige Verankerung (entfristete Stellen, festes Budget, eigene Räume ...)
Objektivität	Die Institution wird von anderen anerkannt	Das Schreibzentrum ist im Organigramm der Hochschule verankert, ist Teil der Außendarstellung der Hochschule, Hochschulmitglieder referieren auf das Schreibzentrum
Externalität	Die Institution besteht unabhängig von sozialen AkteurInnen	Das Schreibzentrum besteht unabhängig von der Leitungsperson (z. B. bei Personalwechsel)
Sinnbezug	Die Institution präsentiert bestimmte gesellschaftliche Leitideen	Das Schreibzentrum präsentiert die Leitideen der Hochschule in Bezug auf das Schreiben (Wie wird Schreiben gelehrt? Wie wird Schreiben als Lernmedium genutzt? Wie geht die Hochschule mit wissenschaftlicher Integrität um? Wie definiert die Hochschule Schreiben z. B. in Bezug auf Digitalisierung, Mehrsprachigkeit etc.?)
Regulation	Die Institution nimmt Einfluss auf das soziale Handeln	Das Schreibzentrum nimmt Einfluss auf das soziale Handeln der Hochschulmitglieder, z. B., indem es die Konzeption der Lehrveranstaltungen Lehrender beeinflusst (bewussterer Umgang mit Schreibaufgaben) oder die Vorgehensweise Studierender beim Schreiben (beispielsweise Schreiben in Gemeinschaft, frühzeitiges Einholen von Feedback ...)

Ziel der Institutionalisierung ist es, dieser Definition entsprechend, das Schreibzentrum so nachhaltig in der Hochschule zu verankern, dass es z. B. Teil der Außendarstellung ist, über langfristig angestellte MitarbeiterInnen, ein eigenes Budget aus Haushaltsmitteln und eigene Räume verfügt. Es soll ein so fester Bestandteil der Hochschule sein, dass sein Bestehen auch dann nicht in Frage steht, wenn die Leitungsperson wechselt. Dies zu betonen, scheint wichtig, weil gerade die ersten Schreibzentren in Deutschland so stark mit einzelnen Personen verbunden waren, dass ihr Fortbestand sehr eng an diese spezifischen Personen gekoppelt war. Beispielsweise wurde das Schreibzentrum an der Universität Chemnitz nicht unabhängig von seiner Gründungsperson fortgeführt. Weiterhin ist es ein Ziel, dass die Expertise des Schreibzentrums innerhalb der Hochschule anerkannt wird (Sinnbezug), z. B. in Bezug auf Fragen wie: Wie wird Schreiben gelehrt? Wie wird Schreiben als Lernmedium genutzt? Wie geht die Hochschule mit wissenschaftlicher Integrität um? Wie definiert die Hochschule Schreiben z. B. in Bezug auf Digitalisierung, Mehrsprachigkeit etc.? Und schließlich ist es ein Zeichen der Institutionalisierung, wenn das Schreibzentrum Einfluss nimmt auf Regulationen der Hochschule, die das Schreiben betreffen, beispielsweise, indem es auf Regelungen zum Umgang mit wissenschaftlichen Texten Studierender, zum Umgang mit wissenschaftlicher Integrität oder zum Schreiben als Lernmedium Einfluss nimmt.

Die Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden richtet sich dementsprechend darauf, diese Ziele zu erreichen oder den erreichten Zustand der Insti-

tutionalisierung zu bewahren. Sie kann sich auch darauf richten, andere Institutionen zu deinstitutionalisieren, wie etwa die Praxis vieler Hochschullehrender, auf studentische Texte wenig Rückmeldungen zu geben oder erst dann Rückmeldungen zu geben, wenn die Texte benotet wurden. Diese Praxis ist weitverbreitet und in der Regel wird sie nicht hinterfragt, sodass sie als Institution betrachtet werden kann, deren Deinstitutionalisierung möglicherweise ein Ziel für Schreibzentrumsleitende darstellt, die Einfluss auf das soziale Handeln an ihrer Hochschule nehmen wollen.

Aus den drei Bestandteilen der Institutionalisierungsarbeit – Institutionalisierung, Erhaltung der Institution und Deinstitutionalisierung – ergibt sich, dass die Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden eine dauerhafte Aufgabe ist. Institutionalisierungsarbeit ist also eine alltägliche Aufgabe der Schreibzentrumsleitenden. Den oben ausgeführten Fragestellungen und Grundannahmen der Forschung zu Institutionalisierungsarbeit entsprechend fragt diese Studie danach, wie Schreibzentrumsleitende diese alltägliche Institutionalisierungsarbeit leisten, in welchen strategischen Handlungsfeldern sie sich zeigt und mit welchen Ergebnissen. Sie fragt darüber hinaus danach, welche weiteren Kontexte das Handeln der Schreibzentrumsleitenden beeinflussen. Außerdem nimmt sie in den Blick, welche Kompetenzen bzw. Werkzeuge den Schreibzentrumsleitenden die Institutionalisierungsarbeit ermöglichen und wie sie diese erlangen.

Das Ziel dieser Studie ist es zum einen, einen Beitrag zur Forschung zu Institutionalisierungsarbeit zu leisten, da sie eine in Daten gegründete Theorie entwickelt und dabei frühere Forschungen insbesondere im Hinblick auf die Frage ergänzt, welche Kompetenzen es AkteurInnen ermöglichen, Institutionalisierungsarbeit zu leisten. Zum anderen ist ein Ziel dieser Studie praktischer Natur: Schreibzentrumsleitende können sich des Spektrums der für die Institutionalisierung von Schreibzentren wichtigen strategischen Handlungsfelder bewusst werden und dabei von ExpertInnen lernen, wie sie agieren und interagieren.

5 Methodologisches Vorgehen

Die hier vorgestellte qualitative Studie befasst sich mit der Institutionalisierung von Schreibzentren und fokussiert dabei auf deren Leitungspersonen. Untersucht wird, den in Kapitel 2.3 ausgeführten theoretischen Perspektiven entsprechend, wie Schreibzentrumsleitende Institutionalisierungsarbeit leisten: Welche Strategien nutzen Schreibzentrumsleitende für die Institutionalisierungsarbeit? Welche strategischen Handlungsfelder identifizieren sie, und mit welchen AkteurInnen arbeiten sie in diesen strategischen Handlungsfeldern wie zusammen? Von welchen weiteren Kontexten wird ihre Institutionalisierungsarbeit beeinflusst und wie? Welche Werkzeuge und Kompetenzen brauchen sie für ihre Institutionalisierungsarbeit, und wie entwickeln sie diese?

Das Vorgehen in der empirischen Arbeit war zunächst über einen langen Zeitraum hinweg induktiv. Unbeeinflusst von theoretischen Perspektiven zu Institutionalisierungsarbeit habe ich danach gefragt, wie Schreibzentrumsleitende mit alltäglichen Herausforderungen der Schreibzentrumsarbeit umgehen und was sie im Rahmen der Schreibzentrumsarbeit für wichtig halten. Aus der zum Teil parallel zur und im Anschluss an die Datenerhebung durchgeführten Analyse entwickelte ich schließlich ein Kategoriensystem zur Arbeit der Schreibzentrumsleitenden. Dieses setzte ich anschließend systematisch in Beziehung zu den oben ausgeführten theoretischen Perspektiven, wobei sich zeigte, dass die induktiv entwickelten Kategorien in weiten Teilen Ergebnisse früherer empirischer Arbeiten zur Institutionalisierungsarbeit bestätigen. Das Vorgehen wird im Folgenden detailliert erläutert.

5.1 Forschungsdesign

Die für diese Forschung gewählte Methodologie ist die Grounded Theory Methodologie (vgl. Berg & Milmeister, 2008; Birks & Mills, 2011; Böhm, 2003; Breuer, 2010; Charmaz, 2000; Equit & Hohage, 2015a; Glaser & Strauss, 1967; Mey & Mruck, 2007; Strauss & Corbin, 2015; Strauss & Corbin, 2015). Das heißt, die Ergebnisse wurden exploriert aus den im Forschungsfeld erhobenen empirischen Daten und bilden demnach eine

„... an Daten gewonnene – in den Daten verankerte – Grounded Theorie [...], ein Produkt, das nicht nur entstanden ist, weil Regeln befolgt wurden, sondern das auch der

Kreativität und Kompetenz der Forschenden geschuldet ist. Wissenschaftliche Theorien sind danach keine statistischen Modelle/‘Abbilder’ der untersuchten Wirklichkeit (bzw. der ihr zugrunde liegenden Einflussgrößen), sondern Resultate, die aus der Wechselbeziehung zwischen den Forschenden [...] und der Arbeit im Feld/am jeweiligen Forschungsgegenstand rekonstruiert werden. Diese Besonderheit macht auch deutlich, dass die durch die GTM hervorgebrachten Ergebnisse (Theorien) immer subjektiv geprägt sind und Subjektivität/Reflexivität ein inhärenter Teil der Methodologie und Methodenanwendung wie der so generierten Theorie selbst sind [...].“ (Mey & Mruck, 2007, 13)

Die hier generierte Grounded Theory ist insofern subjektiv geprägt, als ich als Forscherin selbst der Gruppe der interviewten ExpertInnen zugeordnet werden kann und die Studie entsprechend von eigenem Vorwissen und eigenem Erfahrungswissen mit geprägt wurde – auch, wenn die Studie so weit wie möglich ohne Vorannahmen hinsichtlich möglicher Ergebnisse durchgeführt wurde. Die neoinstitutionalistisch orientierte theoretische Perspektive dieser Arbeit wurde erst nach der Exploration und Niederschrift der Ergebnisse eingenommen. Das heißt, die Kernkategorie dieser Arbeit und ihre Relation zu den anderen generierten Kategorien wurde der Forschungslogik der Grounded Theory Methodologie entsprechend zunächst unabhängig von institutionstheoretischen Konzepten entwickelt. Erst im Nachhinein wurden bestehende theoretische Erklärungsansätze herangezogen und das Konzept von Institutionalierungsarbeit für geeignet befunden, um die Ergebnisse zu strukturieren und den Anschluss an die Hochschulforschung zu ermöglichen.

Den Datenkorpus dieser Studie bilden 16 Experteninterviews, die mit Schreibzentrumsleitenden in den USA durchgeführt wurden. Die Interviews waren größtenteils eingebettet in mehrtägige Teilnehmende Beobachtungen. Die Interviews wurden transkribiert oder teiltranskribiert. Die Analyse der Interviews folgte der Methodologie der Grounded Theory und nutzte die für qualitative Forschung entwickelte Software MaxQDA, wie im Folgenden gezeigt wird.

5.2 Experteninterviews

Experteninterviews⁵² als methodischer Zugang innerhalb der Qualitativen Sozialforschung sind mittlerweile Gegenstand einer Methodendebatte, die ein differenziertes Bild ihrer Einsatzmöglichkeiten, Vorteile, Risiken und empfehlenswerten Vorgehensweisen erlaubt (Bogner & Menz, 2009). Dabei ist es eine fundamentale Frage, wer überhaupt als ExpertIn zu bezeichnen sei (Meuser & Nagel, 1991; Meuser & Nagel, 2009; Pfadenhauer, 2009a; Littig, 2009; Gläser & Laudel, 2010). Für Meuser & Nagel gilt eine Person im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt dann als ExpertIn, wenn „sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise

52 Da der Begriff „Experteninterview“ ein feststehender methodologischer Terminus ist, wird hier keine gendergerechte Sprache genutzt. „Experten“ schließt im Begriff „Experteninterview“ also sowohl Interviews mit Experten als auch mit Expertinnen ein. Gleiches gilt für den Begriff Expertenwissen.

alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser & Nagel, 2009, 37).

Dieses Expertenwissen ist relevant in einem „organisationalen Funktionskontext“ (Hitzler, Honer & Maeder, 1991, zit. n. Meuser & Nagel, 2009, 38), d. h. in beruflichen Kontexten oder in Organisationen wie NGOs oder Bürgerinitiativen. Pfadenhauer (2009b, 102) betont, dass sich ExpertInnen über ihr privilegiertes Wissen im organisationalen Funktionskontext hinaus durch eine „verantwortliche Zuständigkeit für die Bereitstellung möglicher Problemlösungen, d. h. Expertise“ auszeichnen. ExpertInnen sind also zuständig für das Lösen von Problemen in ihrem Kontext und tun dies auf der Basis eines speziellen Wissens. Nach Pfadenhauer (2009, 103) bietet sich der Einsatz von Experteninterviews an, „wenn die exklusiven Wissensbestände von Experten im Kontext ihrer (letzt-)verantwortlichen Zuständigkeit für Problemlösungen Gegenstand des Forschungsinteresses sind.“

Experteninterviews sind demnach für die in dieser Studie verfolgte Fragestellung besonders geeignet, um herauszufinden, wie Leitungspersonen von universitären Schreibzentren Probleme lösen, die sich aus der Aufgabe ergeben, das Schreibzentrum zu institutionalisieren.

Experteninterviews boten sich für dieses Vorhaben auch deshalb an, da die Gespräche durch mein eigenes Vorwissen mit der Implementierung des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina auf Augenhöhe geführt werden konnten. Denn Pfadenhauer (2003; 2009) betont, dass Experteninterviews auf gleicher Augenhöhe stattfinden müssen in dem Sinne, dass die ExpertInnen bei den Forschenden einen so hohen Wissenstand erkennen, dass es sich für sie lohnt, genauere Einblicke in ihr Wissen zu geben. Andererseits gibt Pfadenhauer (2009) zu bedenken, dass die gleiche Augenhöhe auch zu einer Konkurrenzsituation führen könnte, die verhindert, dass „Betriebswissen“ offengelegt wird. In diesem Sinne war es ein Vorteil, als Vertreterin europäischer Schreibzentren keine direkte Konkurrentin zu sein und damit für die Gespräche den Status einer „Quasi-Expertin“ (Pfadenhauer, 2009) zu haben. Dieses „Quasi-Expertentum“, das sich durch die Fremdheit im amerikanischen Hochschulkontext ergeben hat, war auch insofern ein Vorteil, als ich vor allem an Punkten nachhaken konnte, an denen die ExpertInnen glaubten, ihr Wissen nicht mehr erklären zu müssen.

Meuser & Nagel (2009) betonen mehrere Aspekte von Expertenwissen, die für die Durchführung von Experteninterviews bedeutsam sind. So weisen sie darauf hin, dass – obwohl sie für eine scharfe Trennung zwischen Experteninterviews und narrativen Interviews mit biografischer Ausrichtung plädieren – die Biografie von ExpertInnen nicht völlig ausgeklammert werden könne. Erfahrungen, die ExpertInnen außerhalb ihres beruflichen Kontextes machen, können durchaus zum Expertenwissen beitragen. Wichtig ist jedoch, dass im Fokus von Experteninterviews die ExpertInnen als AkteurInnen in ihrem institutionellen Rahmen stehen. Dieser Hinweis hat sich für die vorliegende Studie als relevant erwiesen, da viele der befragten Leitenden auf Umwegen zu ihrer Position gelangt sind. Biografische Erzählungen spielten daher

insbesondere bei den älteren ExpertInnen immer wieder in die Interviews hinein, während die jüngeren Schreibzentrumsleitenden teilweise schon zu jener Generation gehören, die sich ihren Beruf gezielt ausgesucht und sich professionell auf ihn vorbereitet haben. Diese zunehmende Professionalisierung des Berufsfelds beschreibt Ben Rafoth in einem Interview als Reaktion auf die Frage, warum er nicht im Bereich der Schreibzentrumsforschung promoviert sei:

„Well, it's a field, I mean, it's changing; you're seeing now writing center dissertations where there were no such things many years ago. But there were writing center directors and you're starting to see now job ads specifically looking for writing center people [...]. The job market is there and the job ads now do in fact specify somebody to direct a writing center. [...] I think that like anything, there's no single thing, there's no golden key that's going to slot you right into a job, that's going to insure or guarantee that you get a job; the best thing you can do is look for the kind of job that you want, to network, and to have contacts with people who have jobs, know about jobs. That's always still partly about who you know.“ (Babcock, 2009, o. S.)

Das Zitat macht deutlich, dass Rafoth dem Netzwerken größere Bedeutung zuspricht als der formalen Qualifikation. Die biografischen Bezüge jenseits des beruflichen Kontextes konnten und sollten daher nicht ausgeschlossen werden. Eine Nähe zu Biografischen Interviews war daher oft gegeben.

Als weiteren substanziellen Aspekt sehen Meuser & Nagel (2009, 48) die „Konstrukthaftigkeit des Expertenwissens.“ Wissen wird heute noch viel mehr als früher grenzüberschreitend ausgehandelt, wobei diese Grenzen Disziplinen, Berufe, Wissenssphären, Länder etc. betreffen. Bei der Analyse von Experteninterviews sollte nach Meuser & Nagel deshalb darauf geachtet werden, inwiefern die ExpertInnen sich darüber bewusst sind, dass Pluralität und Kontingenz ihr Wissen beeinflussen. Dieser Hinweis auf die Konstrukthaftigkeit des Expertenwissens ist im Kontext der Schreibzentrumsarbeit besonders bedeutsam. So schreibt Harris (1995, 28):

„As writing centers started, new directors – unsure of what constituted a writing center – consulted one another, offered advice, and shared what they knew and/or had tried out. And this continues to be true. Thus, one of our firmest traditions, in keeping with our pedagogical approach, is that of helping one another and sharing what we have learned. No special interest group among composition specialists has such an extensive history of visiting one another's facilities, phoning for advice, and interacting for the sole purpose of helping one another.“

Dieses Zitat veranschaulicht vor allem die innerdisziplinäre Konstruktion des in diesem Zusammenhang relevanten Expertenwissens. In der Tat hat die interviewübergreifende Analyse gezeigt, dass die Antworten relativ homogen waren. Auch die alltägliche Schreibzentrumsarbeit wirkte, trotz der Heterogenität der Kontexte, durchaus vergleichbar. Dies lässt sich auf einen innerdisziplinären Austausch der ExpertInnen zurückführen. Insofern ist es auch nicht überraschend, dass die Ergeb-

nisse der Analyse grundlegende theoretische Annahmen der Disziplin bestätigen, wie im Ergebnisteil ausgeführt wird.

Darüber hinaus weisen Meuser & Nagel (2009) darauf hin, dass ExpertInnenwissen nicht einfach expliziert werden kann, da es nicht fixiert ist und zudem oft implizit ist. Das Expertenwissen muss daher rekonstruiert werden, am besten auf der Basis von konkreten Beispielerzählungen der ExpertInnen. Diese zu generieren, ist vor allem eine Frage der Interviewtechnik. Die Entwicklung des Leitfadens zielte daher darauf, konkrete Erzählungen zu generieren.

5.3 Sample

Das Sample besteht aus 16 Experteninterviews mit Schreibzentrumsleitenden. Als LeiterIn gelten diejenigen Personen, die offiziell – z.B. auf der Homepage des Schreibzentrums – als „writing center director“ ausgewiesen sind und die offiziell hauptverantwortlich sind für das Schreibzentrum. Das Aufgabengebiet und die Verantwortlichkeit dieser Personen können sehr unterschiedlich aussehen. So sind einige LeiterInnen offiziell nur mit einem kleinen Prozentsatz ihrer Arbeitszeit als ProfessorIn für das Schreibzentrum zuständig, während andere keinerlei Lehr- und Forschungsverpflichtungen jenseits der Schreibzentrums haben. Und während einige mit allen Verantwortlichkeiten ganz auf sich gestellt sind, haben andere KoordinatorInnen oder AssistentInnen, die beispielsweise administrative Aufgaben oder die Ausbildung der Peer-TutorInnen übernehmen. Anzutreffen sind auch Leitungsteams, in denen alle Aufgaben geteilt werden. In das Sample eingegangen ist auch ein Interview mit einem Leitungsteam aus drei Personen. Dieses wurde aus forschungsökonomischen Gründen als eine Leitungsperson in das Kodiersystem übernommen.

Als ExpertInnen wurden in diesem Zusammenhang zunächst Leitende definiert, die bereits sehr lange Schreibzentren leiten und es geschafft haben, diese in ihre Hochschulen in dem Sinne zu etablieren, dass das Schreibzentrum als offizielle Universitätseinrichtung mit eigenem Budget besteht. Darüber hinaus handelt es sich bei den meisten befragten Experten um Leitende, die durch eine Vielzahl von Publikationen im Feld der Schreibzentrumsforschung und Schreibzentrumstheorie in die Öffentlichkeit getreten sind. Daher war davon auszugehen, dass diese Personen auch in ihrer Eigenwahrnehmung ExpertInnen sind, da sie sich regelmäßig als ExpertInnen zu Wort melden und das Feld der Schreibzentrumsforschung nachhaltig geprägt haben.

Im Verlauf des Forschungsprojekts wurde – im Sinne des Theoretical Sampling nach Strauss und Corbin (1996, s. u.) – das Sample erweitert, und es wurden auch Schreibzentrumsleitende interviewt, die über weniger Erfahrung verfügen. Dies erschien sinnvoll, um eine größere Auswahl an Schreibzentren in die Forschung einzubeziehen. Durch die Hospitationen wurde deutlich, dass Hochschulen in den

USA sehr unterschiedlich sein können. Deshalb dehnte ich die Interviews auf Schreibzentren aus, die möglichst verschiedene Hochschulkontexte repräsentieren, wobei die Auswahl der Experten auf Empfehlungen der bereits interviewten Experten beruhte. Im Sample ist z. B. eine Hochschule vertreten, die eine technische Ausrichtung und überwiegend männliche Studierende hat, ein Frauen-College, eine Hochschule die überwiegend afroamerikanische Studierende immatrikuliert, eine kirchliche Hochschulen sowie eine Hochschule, an der überwiegend nicht-traditionelle Studierende studieren, die einen Migrationshintergrund haben und oft bereits im Berufsleben stehen und/oder Kinder haben.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Sample:

Tab. 2: Übersicht über Hochschulen und Schreibzentren der ExpertInnen

Art der Hochschule	Größe Hochschule (Studierendenzahl)	Größe SZ-Team	SZ besteht seit	Leitung Geschlecht	Leitung: ca. Jahre Erfahrung in SZ-Leitung	Leitung: Faculty/Academic Staff	Institutionelle Anbindung	Besonderheit
Öffentlich, Forschungsuniversität	12.000	25 (nur Leitung fest)	1981	m	30	Faculty	English Department	
Privat, Liberal Arts College	900	33 (nur Leitung fest)	1987	w	24	Faculty (Full Prof.)	zentrale Einheit	nur Frauen
Öffentlich, Forschungsuniversität	58.000	40 (drei fest inkl. Leitung)	?	w	29	Faculty	College of Arts and Sciences	bes. viele nicht trad. Stud.
Öffentlich, Forschungsuniversität	6.500	20 (inkl. Leitung)	1975	w	27	Faculty (Full Prof.)	Interdisciplinary Humanities Department	technisch, 75 % Männer
Privat, Liberal Arts College	1.100	80 Peer-TutorInnen, Leitung 1 Prof. mit 25 % der Arbeitszeit	1986	m	26	Faculty (Full Prof.)	zentral, beim Vizepräs. für akademische Angelegenheiten	
Öffentlich, Forschungsuniversität	40.000	110, davon 5 feste MA (inkl. Leitung)	1969	m	30	Academic Staff	English Department/ Graduate Program in Rhetoric and Composition	
Öffentlich, Forschungsuniversität	30.000	30, davon 4 feste MA inkl. Leitung	1989	w	14	Faculty (Full Prof.)	eigene zentrale Einheit zusammen mit WAC-Programm, expository writing program und learning and teaching center, beim Präsidium	
Öffentlich, Forschungsuniversität	39.600	30 + Leitung	1976	w	27	Academic Staff	English Department	
Öffentlich, Forschungsuniversität	39.600	44 (davon 1 Leitung und ein Assistent Director fest und 2 Sekretärinnen)	1976	w	21	Faculty (Full Prof.)	English Department/ Graduate Program in Rhetoric and Composition	
Privat, Forschungsuniversität	24.500	30	?	m	6	Faculty	English Department	

(Fortsetzung Tab. 2)

Art der Hochschule	Größe Hochschule (Studierendenzahl)	Größe SZ-Team	SZ besteht seit	Leitung Geschlecht	Leitung: ca. Jahre Erfahrung in SZ-Leitung	Leitung: Faculty/Academic Staff	Institutionelle Anbindung	Besonderheit
Öffentlich, Forschungsuniversität	35.000	56 (davon 3 feste MA inkl. Leitung)	1988	w	13	Academic Staff	zentral, beim Vizepräsident für Undergraduates	
Öffentlich, Forschungsuniversität	32.000	60, davon 2 feste MA (inkl. Leitung)	1934	w	22	Faculty (Full Prof)	Department for Rhetoric (anfangs: English Department)	
Öffentlich, Forschungsuniversität	53.000	39 (davon 10 feste MA inkl. 3 Leiterinnen)	1972	w w w	15 10 7	Academic Staff + Faculty ohne Tenure+ Academic Staff	Department of Writing Studies	
Privat, Forschungsuniversität	11.000	30 (inkl. Leitung)	1982	w	11	Faculty (Associate Prof.), seit 18. Lebensjahr Peer-Tutorin	English Department	katholisch
Öffentlich, Universität mit Fokus auf Lehre (Liberal Arts)	8.000	10, davon 1 Leitung und 1 fester MA	2003	w	7	Faculty	University College, anfangs English Department	historically black university (HBCU)
Privat, Forschungsuniversität	20.000	74, davon 4 feste MA	1996	m	6	Faculty	Institut for Writing Studies (anfangs: English Department)	

Folgendes lässt sich zu diesem Sampel festhalten:



Abb. 5: Anteile öffentlicher und privater Hochschulen

Elf ExpertInnen leiten Schreibzentren an öffentlichen Hochschulen und fünf an privaten Hochschulen.

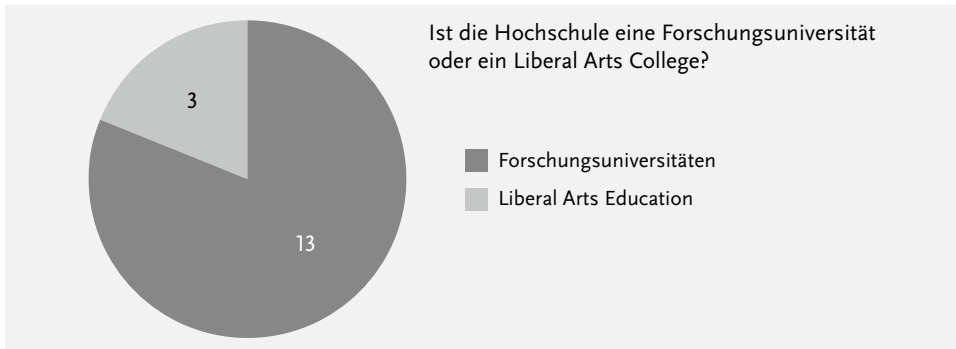


Abb. 6: Anteile Forschungsuniversitäten und Liberal Art Colleges

Von diesen Hochschulen sind 13 Forschungsuniversitäten, d. h., sie bieten sowohl BA- als auch MA- und Promotions-Studiengänge an und forschen. Drei der Hochschulen sind sogenannte Liberal Art Colleges. Sie legen den Schwerpunkt auf Bildung für BA-Studierende (Undergraduates) und möchten ihnen zwar eine Fachausbildung in Schwerpunktfächern ermöglichen, streben darüber hinaus aber eine möglichst breite Allgemeinbildung und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten an (Cronon, 1998). Liberal Arts Colleges sind häufig klein, familiär und legen Wert auf ein gutes Betreuungsverhältnis. Viele Forschungsuniversitäten verfolgen in ihren BA-Studiengängen übrigens auch die von Cronon (1998) dargelegten Ziele. Die BA-Studiengänge sind daher häufig hochschulintern verschiedenen Colleges zugeordnet (z. B. College of Arts and Sciences, oft synonym als *Schools* bezeichnet).

Die Größe der in das Sample einbezogenen Hochschulen reicht von 900 bis 58.000 immatrikulierten Studierenden. Unterteilt man die Hochschulgrößen in klein (unter 1.200 Studierende), mittelgroß (1.200 bis 20.000 Studierende) und groß (mehr als

20.000 Studierende), ergibt sich folgende Verteilung innerhalb des Samples: Neun Schreibzentren sind an großen Hochschulen angesiedelt, fünf gehören zu mittelgroßen Hochschulen und zwei zu kleinen Hochschulen (vgl. Abbildung 7).

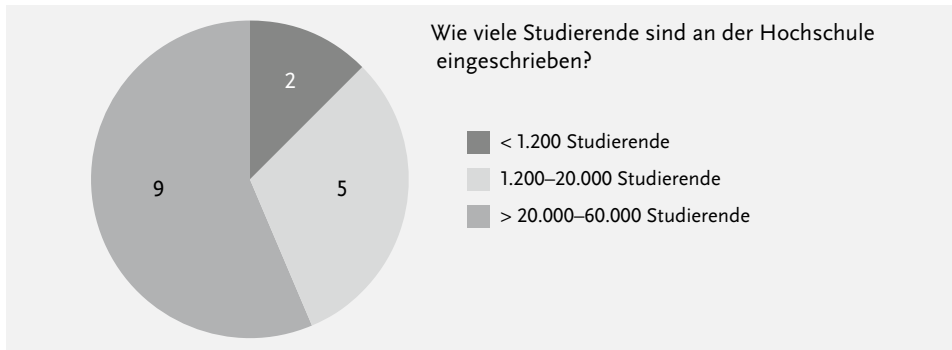


Abb. 7: Hochschulgröße

Die Größe der Teams in den verschiedenen Schreibzentren ist ebenfalls sehr unterschiedlich. Werden alle Teammitglieder mitgerechnet, also neben der Leitungsperson und fest angestellten Mitarbeitenden auch die Peer-TutorInnen (Undergraduates und Graduates), ergibt sich folgendes Bild:

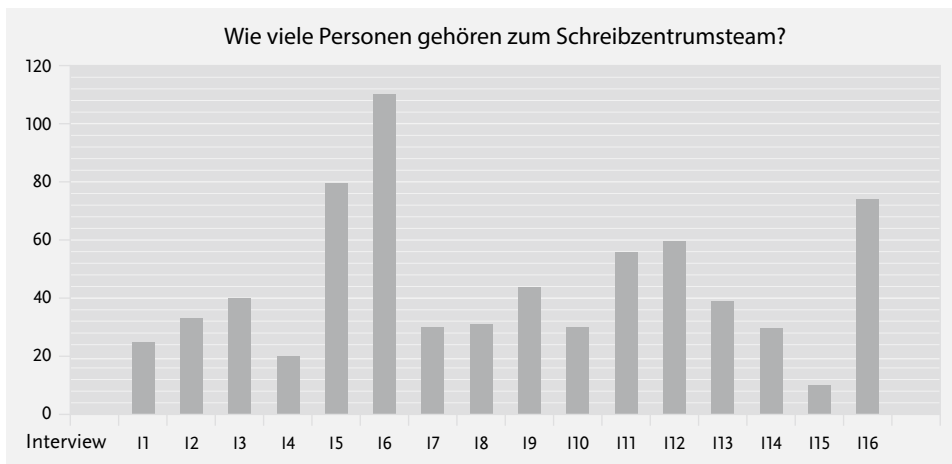


Abb. 8: Teamgröße

Die Teamgröße liegt zwischen 10 und 110 Teammitgliedern. Allerdings ist die Teamgröße offenbar unabhängig von der Hochschulgröße. So hat eine der kleinsten Hochschulen (mit 1.100 Studierenden) eines der größten Schreibzentrumsteams (80 Teammitglieder). Daraus ergibt sich ein theoretisch angenommenes Betreuungsverhältnis von 13,8 Studierenden pro Schreibzentrumsteammitglied. Das schlechteste theoretische

tisch angenommene Betreuungsverhältnis liegt im Sample demgegenüber bei 1.450 eingeschriebenen Studierenden pro Schreibzentrumsteammitglied (vgl. Abbildung 9).

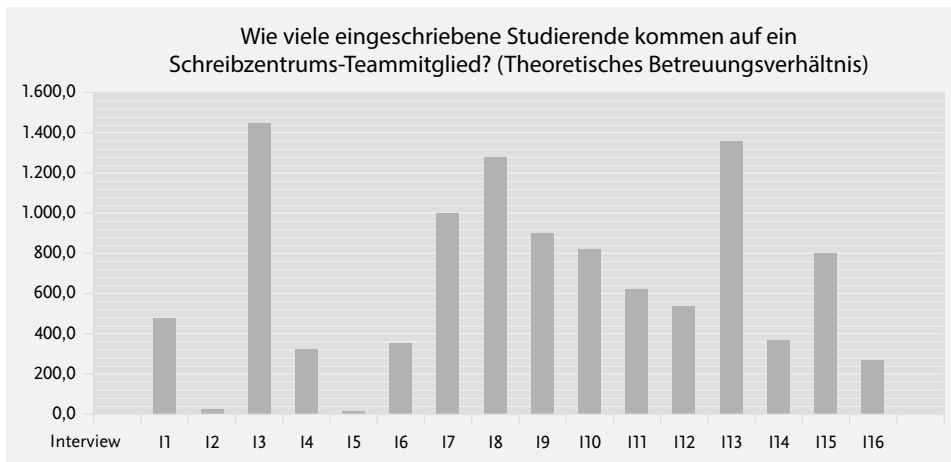


Abb. 9: Theoretische Betreuungsrelation

Viele der besuchten Schreibzentren bestehen schon sehr lange. Das älteste wurde bereits 1934 gegründet, eines 1969, mehrere in den 1970er und 1980er Jahren. Das jüngste besuchte Schreibzentrum war neun Jahre alt, bei zwei Schreibzentren ist das Gründungsjahr nicht erfragt worden (vgl. Abbildung 10). Allerdings wurde in den Interviews deutlich, dass die Schreibzentren sich im Laufe der Jahre sehr verändert haben und die ersten Institutionen nicht unbedingt den jetzigen glichen, z. B. in Bezug auf die institutionelle Anbindung, die pädagogische Arbeit, die Größe oder die Bezeichnung.

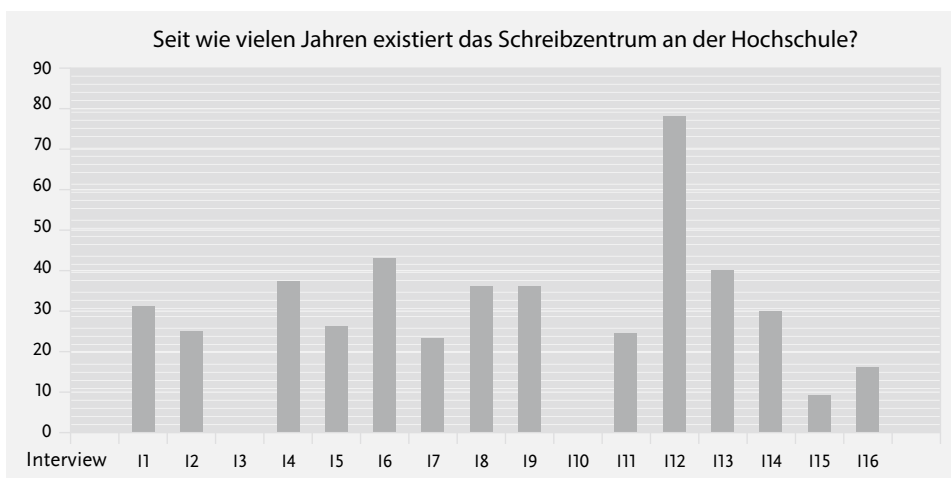


Abb. 10: Bestehenszeitraum der Schreibzentren

Die interviewten ExpertInnen haben unterschiedlich lange Erfahrung in der Leitung von Schreibzentren. Die kürzeste Zeit der Leitungserfahrung liegt bei sechs Jahren, die längsten haben 24–30 Jahre lang Schreibzentren geleitet (z. T. an unterschiedlichen Hochschulen, vgl. Abbildung 11).

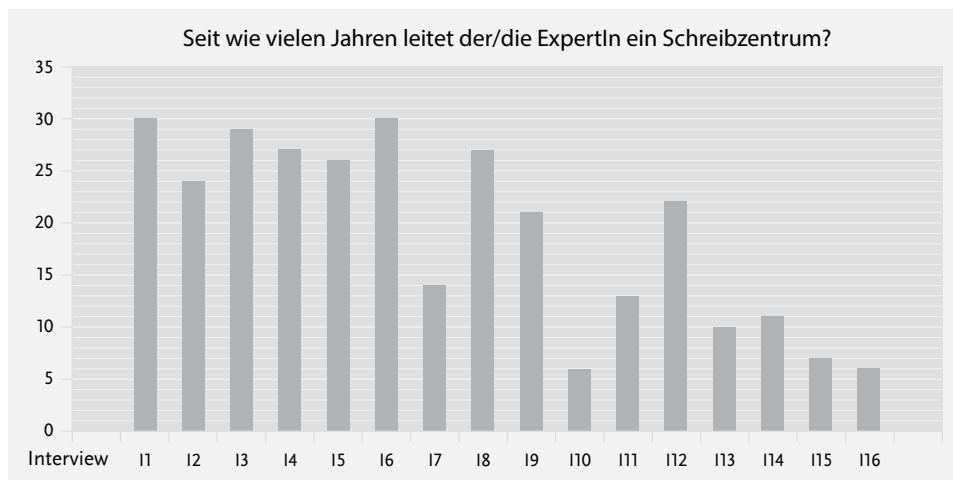


Abb. 11: Leitungserfahrung der ExpertInnen in Jahren

Die ExpertInnen sind überwiegend als Faculty eingestellt, was in Deutschland Stellen als wissenschaftlichen MitarbeiterInnen oder ProfessorInnen entsprechen würde. Sieben der Zwölf Faculty-Stellen sind Tenure-Track-Positionen oder Professuren. Vier der ExpertInnen sind „Academic Staff“. In Deutschland wären solche Positionen in etwa vergleichbar mit akademischen Verwaltungspositionen, wie man sie z. B. häufig in Career Centern, Studienberatungen usw. findet (vgl. Abbildung 12). Wie ein Blick in die Tabelle 2 zeigt, ist die institutionelle Anbindung dabei unterschiedlich: Es gibt sowohl zentrale Einheiten, denen das Schreibzentrum angehört, als auch die Zugehörigkeit zu Departments, wobei diese Departments überwiegend English Departments sind.



Abb. 12: Stellung der ExpertInnen als Faculty oder Academic Staff

Zuletzt sei noch ein Blick auf die Geschlechterverteilung geworfen. Denn auch wenn binäre Geschlechterkategorien aus Genderperspektive überholt scheinen, spielen sie in den Diskursen zur Schreibzentrumsleitung eine Rolle. So werden Marginalisierung und niedriger Status von Schreibzentrumsleitenden in der Literatur damit in Verbindung gebracht, dass überproportional viele Schreibzentren von Frauen geleitet werden. Diese Proportionen werden auch in dem hier untersuchten Sempel sichtbar. Elf der interviewten ExpertInnen sind weiblich, fünf männlich (vgl. Abbildung 13).

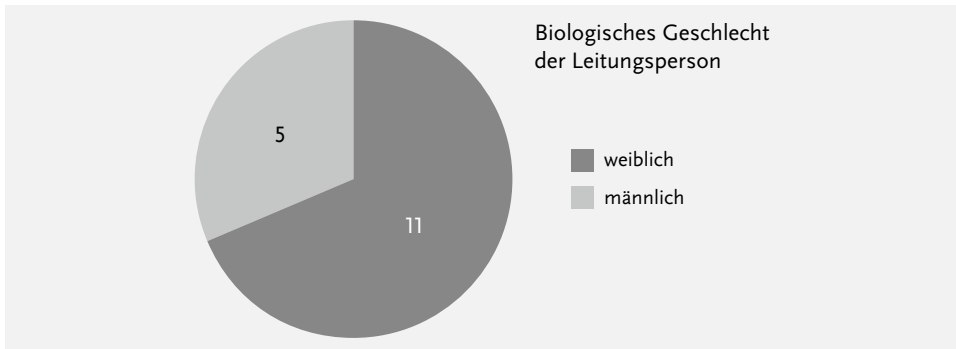


Abb. 13: Biologisches Geschlecht der Leitungspersonen

Allen Interviewten wurde Anonymität zugesichert. Sie haben ein Informationsblatt zum Forschungsdesign erhalten und eine Einverständniserklärung unterschrieben, dass sie mit der Teilnahme an der Studie einverstanden sind und anonym zitiert werden dürfen. Aus diesem Grund sind die wörtlichen Zitate, die in diese Studie eingebracht werden, nicht gekennzeichnet. Dies ist nötig, um die Anonymität zu gewährleisten.

5.4 Teilnehmende Beobachtungen

Meuser & Nagel (2009) verweisen darauf, dass die Analyse von Expertenwissen möglicherweise in eine Analyse von Wissenskulturen übergehen muss, um die „komplexen Lebenswelten in den Innenwelten moderner Institutionen“ (47) erfassen zu können. Sie plädieren daher für eine „ethnografische Grundhaltung des Forschers gegenüber seinem Untersuchungsgegenstand“, z. B. durch eine Einbettung „in andere Prozesse des methodisch kontrollierten Fremdverstehens, etwa in Prozesse teilnehmender Beobachtung“ (48). Auch Pfadenhauer (2009, 107) findet die „Einbettung in ein ethnografisches Forschungsdesign unerlässlich [...] als Voraussetzung für eine kontextbezogene Auswertung aller erhobenen Daten.“

Für die hier vorgestellte Studie war dies zentral, weil der universitäre Kontext, in dem die untersuchten Schreibzentren stehen, sich vom deutschen Kontext in vielen

Punkten sehr unterscheidet. Beispiele dafür sind die aus deutscher Sicht immensen Studiengebühren und das junge Alter vieler Studierender, die teilweise noch nicht einmal 18 Jahre alt sind. Deshalb stand vor der Durchführung der ersten Experteninterviews zunächst eine längere Phase der teilnehmenden Beobachtung am Writing Center der University of Madison Wisconsin (zur Teilnehmenden Beobachtung in Schreibzentren vgl. Lerner, 2002), bei der es mir möglich war, an der Arbeit des Schreibzentrums zu partizipieren. Dazu gehörte die Hospitation bei Schreibberatungen und die Möglichkeit, selbst Schreibberatungen in Anspruch zu nehmen. Eine teilnehmende Beobachtung war zudem möglich bei Workshops, Weiterbildungen, Teammeetings, Mentoringtreffen, Ausbildungsseminaren und normalen Universitätskursen ebenso wie bei Writing-Across-the-Curriculum-Workshops oder Beratungen für Lehrende und an dem Auswahlverfahren für das Writing Fellows Programm. Berichte hierzu sind nachzulesen im Blog des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina (<http://schreibzentrum.wordpress.com/>).

Diese Einstiegsphase in die Datenerhebung war sehr hilfreich, um ein Grundverständnis für die Abläufe an amerikanischen Universitäten und deren Schreibzentren zu entwickeln.

Darüber hinaus führte ich an den Schreibzentren der meisten interviewten Leitenden mehrtägige teilnehmende Beobachtungen durch, während denen ich ebenfalls an Ausbildungsklassen, Schreibberatungen, Schreibgruppen und -workshops und ähnlichen Aktivitäten teilnehmen oder hospitieren durfte sowie ergänzende Gespräche mit Peer-TutorInnen und weiteren Mitarbeitenden führen konnte. Häufig war es außerdem möglich, Einblick in Dokumente zu nehmen, wie zum Beispiel in Beratungsprotokolle und -statistiken, Lernmaterialien und Berichte. Auch wenn keine Feldnotizen und nur wenige der zur Verfügung gestellten Dokumente direkt in die Analyse eingeflossen sind, waren sie doch eine äußerst hilfreiche Ergänzung der Experteninterviews.

5.5 Datenerhebung und -verwaltung

Wie bereits dargelegt, folgt das Forschungsdesign der Grounded Theory Methodology nach Strauss & Corbin. Die theoretischen Bezugspunkte zur Institutionalisierungsarbeit und zu Akteurskonstellationen wurden dementsprechend erst im Nachhinein in Beziehung zu den Ergebnissen der Datenanalyse gesetzt. Deshalb war die ursprüngliche, die Interviews leitende Fragestellung sehr offen und diente vor allem als Einstieg und Wegweiser in das Forschungsfeld (Strauss & Corbin, 1996, 21 f.). Übergreifend habe ich danach gefragt, welche Herausforderungen sich den ExpertInnen in der Schreibzentrumsarbeit stellen und welche Strategien sie in der alltäglichen Schreibzentrumsarbeit nutzen, um typische Probleme zu bewältigen.

Die Interviews wurden durch einen Leitfaden vorbereitet, der in Kooperation mit KollegInnen am Writing Center der University of Wisconsin-Madison konzipiert

wurde und sich neben der Orientierung an Experteninterviews auch an den Empfehlungen zum Problemzentrierten Interview nach Andreas Witzel orientierte (Witzel, 2000). Entsprechend hält der Leitfaden die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze fest und fördert so die spätere Vergleichbarkeit der Interviews. Er enthält auch Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche, wurde jedoch in den Interviews nicht linear abgearbeitet. Generell habe ich versucht, die ExpertInnen möglichst dazu zu bringen, ins Erzählen zu kommen und von konkreten Situationen zu berichten.

Folgende Themenfelder enthält der Fragebogen:

Einleitung/Beginn (Informed consent forms, permission for audiotaping, thanks, how much time, information about interview being meant as conversation/ no linear order)

Werdegang und Schreibzentrum (How did you become a writing center director, what is your official title, what do you like about writing center work, what is special and to mention about your center?)

Organisation und Führung (Who belongs to the team, responsibilities, organization of everyday work, changes in organization, reasons for changes, leadership philosophy, how did you earn your leadership skills, work with peer tutors: guidance and support, surprises and difficulties in work with peer tutors, funding, budget (cuts), important concepts from writing center studies)

Einflüsse (persons, organizations, ideas, networks inside and outside the institution)

Erfolgsgeschichten (moments of triumph? How and why? What led to the center's success?)

Herausforderungen (turning points, insecurities, most challenging situation, feelings, misunderstandings, personal involvement)

Ratschläge (what would you do differently, which areas of work should directors be especially aware of, what should have been avoided in writing center history, what would you recommend for European writing centers?)

Abschluss (anything to add, thanks, possibilities to get in contact again)

Die Interviews dauerten zwischen einer und drei Stunden und wurden als Audio-dateien aufgezeichnet. Sie wurden in den Schreibzentren, den Büros oder den Wohnungen der Schreibzentrumsleitenden geführt. Ein Interview fand während einer Konferenz in einem Flur statt und ein weiteres wurde per Skype durchgeführt, da ein Interview vor Ort nicht möglich war.

Die Transkription der Interviews orientiert sich an den „einfachen Transkriptionsregeln“, die Dresing & Pehl aufführen (2011, 20 ff., siehe Datenanhang dieser Arbeit). Umgangssprache und Dialekt habe ich jedoch nicht geglättet. Die Transkripte

sind im Forschungsdatenrepositorium Zenodo zur Langzeitarchivierung gespeichert.⁵³

Da ich noch während der Datenerhebung mit der Analyse begonnen habe (s. u.), sind alle Transkriptionen mit den in die Software MaxQDA integrierten Tools durchgeführt und aufkommende Ideen und Zusammenhänge gleich als Memos festgehalten worden.

Die Entscheidung für die Nutzung der Software MaxQDA⁵⁴ fiel nach Experimenten mit verschiedenen anderen Programmen für qualitative Datenanalyse, weil MaxQDA für das Vorgehen nach der Grounded Theory besonders geeignet ist. Alle Transkripte und Teiltranskripte wurden mithilfe von MaxQDA kodiert, und die weitere Analyse gemäß den Schritten der Grounded Theory (siehe unten) erfolgte ebenfalls mit Unterstützung der Software. Auch ergänzende Dokumente habe ich teilweise in MaxQDA eingepflegt. Sämtliche Forschungsnotizen und Memos konnten ebenfalls in MaxQDA verwaltet werden.

Nach der Transkription von ungefähr zwei Dritteln der Interviews bin ich immer stärker zu Teiltranskriptionen übergegangen und habe nur noch Stellen transkribiert, die neue Erkenntnisse beitrugen, wobei die minutengenaue Verbindung der Transkripte mit den Audiofiles durch Zeitmarken es dennoch jederzeit ermöglichte, genauer in die aufgezeichneten Gespräche hineinzuhören.

5.6 Analyse der Daten und Grounded Theory Methodologie

Experteninterviews müssen nachbereitet werden durch eine methodische Analyse, die das Expertenwissen rekonstruiert. Diese besondere Wichtigkeit der Phase der Analyse heben beispielsweise Gläser & Laudel (2010, 261) hervor. Für die Analyse von Experteninterviews schlagen Meuser & Nagel (1991 & 2009) folgende Schritte vor: (1) Transkription, (2) Paraphrase, (3) Überschriften für Paraphrasen vergeben, (4) Thematischer Vergleich: Ähnliche Textpassagen werden textübergreifend gesucht, die Überschriften vereinheitlicht, (5) Soziologische Konzeptualisierung, (6) Theoretische Generalisierung: Theorien- und Typenbildung.

Dieses Analyseverfahren hat sich für diese Studie als nicht praktikabel erwiesen. So wäre es aus forschungsökonomischen Gründen ineffektiv gewesen, mit der Analyse erst zu beginnen, wenn alle Interviews transkribiert waren, da sich die Interviews über einen Zeitraum von neun Monaten verteilt haben. Zudem erschien es mir nicht sinnvoll, die Transkription von der Analyse zu trennen. Denn selbstverständlich bedeutet das Abhören der Interviews auch eine erneute kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gespräch. Die dabei entstehenden Ideen, die entdeckten Zusammenhänge, die aufkommenden Fragen und die auftre-

⁵³ Siehe <https://doi.org/10.5281/zenodo.840844>.

⁵⁴ Siehe <http://www.maxqda.de/>

tenden Bezüge zur Literatur nicht gleich festzuhalten, wäre äußerst kontraproduktiv gewesen. Im Gegenteil – gerade das „Eintauchen“ in die Daten schon während der Transkription erwies sich als gute Möglichkeit, die folgenden Gespräche vorzubereiten und Fragen gezielter zu formulieren oder zu ergänzen. So habe ich erst in späteren Interviews direkt danach gefragt, ob die ExpertInnen Ratschläge für die europäischen KollegInnen haben und auch die Frage ergänzt, was sie in Bezug auf die Geschichte von Schreibzentren anders machen würden.

Dieses zirkuläre Vorgehen bei der Datenerhebung und Datenanalyse entspricht dem Vorgehen der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1996). Anselm Strauss nennt die Grounded Theory „weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein[en] Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken.“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2004, Art. 58). Zum zirkulären Vorgehen betont er:

„Ich habe immer wieder diese Leute in Chicago und sonst wo getroffen, die Berge von Interviews und Felddaten erhoben hatten und erst hinterher darüber nachdachten, was man mit den Daten machen sollte. Ich habe sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen.“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2004, Art. 59).

Die Phasen der Datenerhebung und der Datenanalyse folgen demnach in der Grounded Theory nicht linear aufeinander, sondern sind eng miteinander verzahnt. Diese Abweichung steht jedoch nicht im Widerspruch zur Analyse von Experteninterviews, denn auch Meuser & Nagel weisen darauf hin, dass die Analyse der Interviews rekursiv verlaufe (2009, 57). Froschauer & Lueger halten eine solche Vorgehensweise im Kontext der interpretativen Organisationsforschung sogar für geboten (Froschauer & Lueger, 2009, 248). Um beide Verfahren miteinander vereinbaren zu können, waren auch spätere Interviews, als bereits durch die Analyse zutage tretende Vermutungen einfließen, an dem Interview-Leitfaden orientiert. Das Vorgehen, die Verfahrensweisen und Techniken der Grounded Theory Methodologie waren mir aus früheren Arbeiten bereits vertraut (vgl. z. B. Girgensohn, 2007). Das Vorgehen wird im Folgenden stark zusammengefasst dargestellt und folgt der „GTM Schule“ (Equit & Hohage, 2015b, 19 f.) von Strauss & Corbin (1996, Strauss & Corbin, 2015).

Beim Offenen Kodieren, das ein erstes Aufbrechen der Daten darstellt, werden erste Konzepte gebildet. Dabei kommt es darauf an, diese nur als vorläufig zu begreifen, sie immer wieder in Frage zu stellen, sie durch weitere Daten und Analysen zu bestätigen oder zu verwerfen und bei Bedarf auch in späteren Phasen immer wieder zum Offenen Kodieren zurückzukehren. Beim Offenen Kodieren werden beobachtete Phänomene mit konzeptionellen Überschriften versehen, die später zu Kategorien subsumiert werden. Dabei werden fortlaufend Memos geschrieben, die die Kodierungen erklären und weitere Gedanken festhalten. Da auf diese Weise größere Datenmengen entstehen, empfiehlt sich der Einsatz von Software. Mit MAXQDA

wurden Transkripte, Kodierungen, entstehende Kategorien und Memos übersichtlich organisiert und visualisiert.

Beim axialen Kodieren werden die Kategorien genauer analysiert. Sie werden weiterentwickelt und miteinander verknüpft. Dafür werden mit Hilfe eines von Strauss & Corbin vorgeschlagenen Kodierparadigmas Kategorien und Subkategorien gebildet und hypothetisch zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird nach ursächlichen Bedingungen, kontextuellen Bedingungen, Handlungs- und Interaktionalen Strategien und Konsequenzen gefragt (Strauss & Corbin, 1996, 86 ff.). Durch ein andauerndes Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken sowie durch ein konsequentes Infragestellen der aufkommenden Hypothesen mit Hilfe verschiedener Techniken entwickelt sich schließlich eine überschaubare Anzahl von Kategorien. Diese enthalten verschiedene Subkategorien.

Beim selektiven Kodieren wird schließlich versucht, Zusammenhänge zwischen den gefundenen Kategorien zu erklären. Dabei soll ein zentrales Phänomen entdeckt werden, auch Kernkategorie genannt. Die Kernkategorie ist „das zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin, 1996, 94). Strauss & Corbin sprechen auch vom „roten Faden der Geschichte“, wobei die Geschichte „eine beschreibende Erzählung oder Darstellung über das zentrale Phänomen der Untersuchung“ ist (ebd.). Um das zentrale Phänomen bzw. die Kernkategorie zu finden, wird erneut mit dem Kodierparadigma gearbeitet, mit dem die Kategorien nach ursächlichen Bedingungen, Kontext, Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Konsequenzen geordnet werden. Das klingt einfacher als es ist, da die Zusammenhänge zunächst ja nicht feststehen – das heißt, man weiß nicht, welches Phänomen im Mittelpunkt steht und folglich auch nicht, nach welchen Bedingungen oder welchem Kontext man eigentlich sucht. Es müssen also verschiedene Bedingungsgefüge und Möglichkeiten durchgespielt werden, so lange, bis schließlich ein Phänomen identifiziert wird, das es ermöglicht, alle Kategorien zueinander in Beziehung zu setzen. Strauss & Corbin schreiben zu diesem Prozess: „Das Integrieren der gesamten interpretativen Arbeit, die im Verlauf eines Forschungsvorhabens ausgeführt wurde, ist vielleicht die schwierigste Aufgabe. Sogar erfahrene Forscher haben damit zu kämpfen“ (Strauss & Corbin, 1996, 117).

In der Tat erwies sich das selektive Kodieren im Rahmen dieser Studie zunächst als schwierig. Lange Zeit gelang es nicht, ein zentrales Phänomen zu identifizieren, welches die verschiedenen Kategorien, die im Laufe der Analyse entwickelt wurden, verbindet. Erst der vorläufige Verzicht auf das Finden einer Kernkategorie zugunsten deskriptiver Ergebnisse, die die explorierten Handlungs- und Interaktionsstrategien der ExpertInnen zusammenfassend beschreiben, führte schließlich zu einem Ergebnis des selektiven Kodierens. Erst während dieses Schreibprozesses, bei dem eine erste Fassung des Ergebniskapitels entstand, wurde deutlich, dass die Haltung des Collaborative Learnings in allen Kategorien präsent ist. Das Schreiben hat in diesem Fall als heuristisches Instrument gewirkt. Eine Rücküberprüfung ergab, dass nun

tatsächlich ein zentrales Phänomen identifiziert worden war, das alle Kategorien zueinander in Beziehung setzt. Der besagte rote Faden war gefunden.

Ausgehend von diesen Ergebnissen setzte ich mich dann intensiv mit theoretischen Konzepten zu Organisationsentwicklung und Institutionen auseinander. Dabei wurde deutlich, dass insbesondere das in Kapitel 2.3 dargestellte Konzept der Institutionalisierungsarbeit viele Parallelen mit den aus den Daten generierten Ergebnissen aufweist und als Heuristik genutzt werden kann. Zentrale Befunde von früheren Studien zur Institutionalisierungsarbeit konnte ich nutzen, um die Ergebnisdarstellung zu strukturieren. Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit diente mir also dazu, um zu beschreiben, wie die Haltung des Collaborative Learnings den ExpertInnen das Agieren und Interagieren in den verschiedenen strategischen Handlungsfeldern ermöglicht, die sich in der Analyse der Daten herauskristallisiert haben. Im folgenden Kapitel werden diese Ergebnisse dargestellt.

6 Ergebnisse

Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie im vorigen Kapitel dargestellt, wurde in der Studie zunächst danach gefragt, welche Herausforderungen die ExpertInnen in der Schreibzentrumsarbeit erleben und wie sie strategisch mit ihnen umgehen.

Aus der Analyse der Daten habe ich dann ein Kategoriensystem generiert, das die Handlungs- und Interaktionsstrategien der ExpertInnen in verschiedenen Feldern subsumiert und abbildet, wie diese aufeinander einwirken. Dabei hat sich gezeigt, dass die ExpertInnen felder- bzw. kategorienübergreifend als *Collaborative Learning Practitioners* (CLP) handeln. Collaborative Learning bildet demnach die Kernkategorie der Ergebnisse. Die Kernkategorie einer Grounded Theory ermöglicht es, die empirischen Teilergebnisse in einem Konzept abzubilden, in dem alle Kategorien zueinander in Beziehung stehen. Die Haltung der ExpertInnen als CLP prägt alle Strategien der ExpertInnen und steht demnach im Zentrum. Die Haltung als CLP beinhaltet, dass die Schreibzentrumsleitenden andere AkteurInnen als ExpertInnen wahrnehmen, von denen sie annehmen, dass sie von deren Expertise lernen können und mit deren Expertise sie ihre eigene Expertise so zusammenbringen können, dass beide Seiten neues Wissen generieren, von dem beide profitieren. Um ein solches Collaborative Learning ermöglichen zu können, versuchen die CLP, die Anliegen und Bedürfnisse der anderen ExpertInnen zunächst zu verstehen. Ähnlich wie in der Schreibberatung hören sie dafür aktiv zu, stellen offene Fragen, spiegeln ihr Verständnis, setzen zugleich aber einen Rahmen, der eine thematische Fokussierung erlaubt. Das Ziel der Interaktionen ist es, Ergebnisse zu erreichen, die den Bedürfnissen beider Seiten gerecht werden und beide weiterbringen.

Wenn, bezugnehmend auf die theoretischen Ansätze zur Institutionalisierungsarbeit, danach gefragt wird, wie die ExpertInnen innerhalb von strategischen Handlungsfeldern interagieren, kann daher Folgendes festgehalten werden: Collaborative Learning erlaubt es den ExpertInnen, die für die Legitimierung ihrer Schreibzentren und für die Generierung und Sicherung von Ressourcen nötige Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen zu ermöglichen. Zugleich sorgt Collaborative Learning für die ebenfalls für die Institutionalisierungsarbeit notwendige Stabilisierung und Aktivierung des Schreibzentrumsteams. Die Haltung als Collaborative Learning Practitioner sorgt demnach für die nötigen Kompetenzen und Werkzeuge, die für die Institutionalisierungsarbeit notwendig sind.

Zusammenfassend werden diese Ergebnisse in der folgenden Abbildung als theoretisches Modell dargestellt.

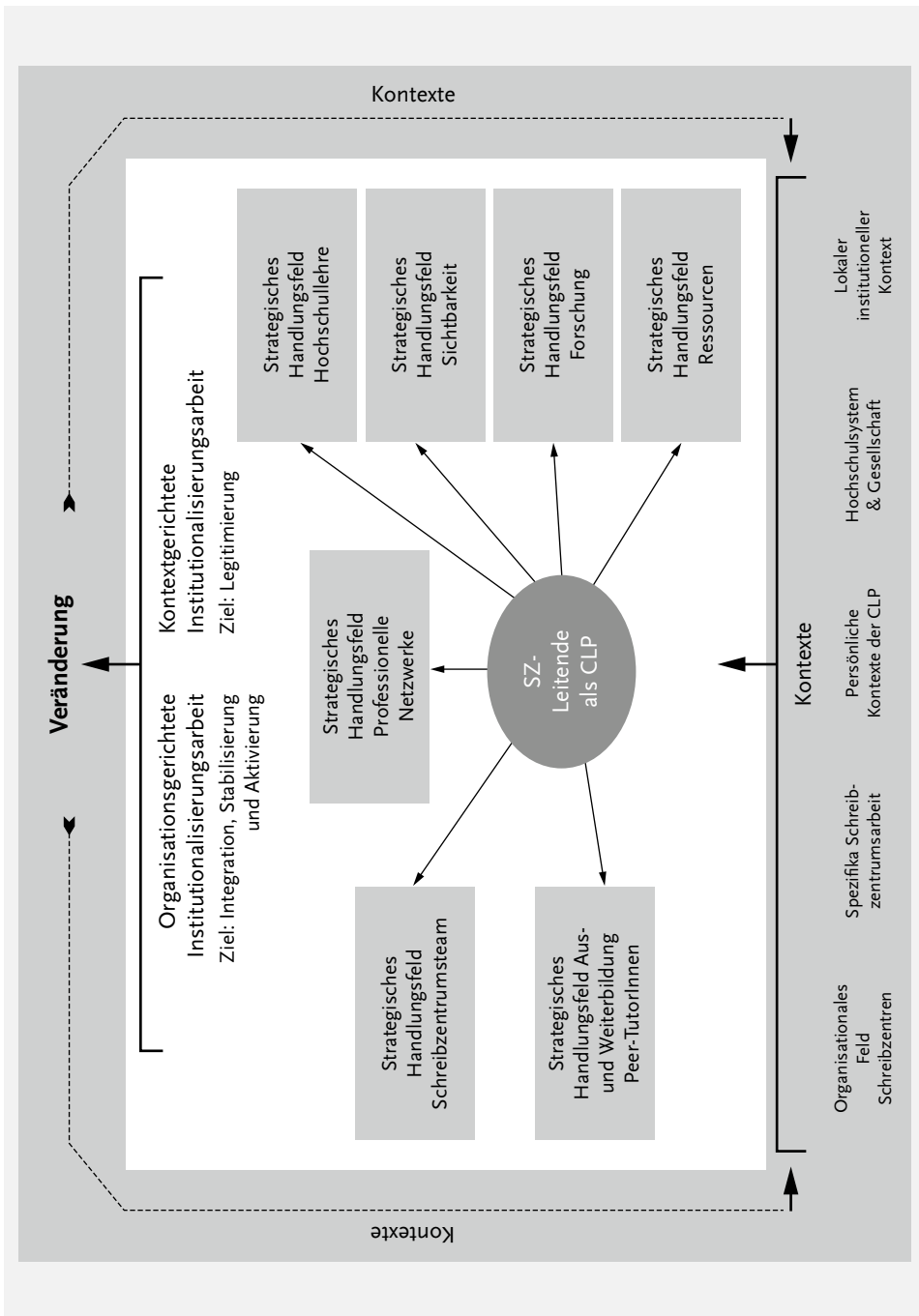


Abb. 14: Modell der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden

Wie das Modell zeigt, haben die in dieser Studie interviewten ExpertInnen Collaborative Learning – und damit eine der wichtigsten theoretischen Grundlagen für Schreibzentrumsarbeit – so internalisiert, dass es zu einer Haltung geworden ist (Kapitel 6.2). Sie handeln und interagieren in allen Kontexten aus dieser Haltung heraus. Anders gesagt: Sie handeln und interagieren als Collaborative Learning Practitioners (CLP), und zwar innerhalb verschiedener strategischer Handlungsfelder. Grundsätzlich brauchen AkteurInnen bestimmte Kompetenzen, um Institutionalisierungsarbeit leisten zu können, die insbesondere soziale Kompetenzen, Reflexionsfähigkeit und Kreativität beinhalten. Sie brauchen außerdem Werkzeuge, um diese Kompetenzen in ihren Handlungen und Interaktionen einzusetzen. Durch Collaborative Learning haben die ExpertInnen diese Kompetenzen und Werkzeuge zur Verfügung.

Die gesamte Institutionalisierungsarbeit der CLP wird von verschiedenen Kontexten geprägt. Dazu gehören das organisationale Feld der Schreibzentrumsarbeit (Kapitel 6.1.1), die Spezifika von Schreibzentrumsarbeit an Hochschulen (Kapitel 6.1.2), das durch die Gesellschaft geprägte Hochschulsystem (Kapitel 6.1.3) und der lokale institutionelle Kontext der jeweiligen Hochschule (Kapitel 6.1.4). Hinzu kommen persönliche, spezifische Kontexte der jeweiligen CLP, die sie aus ihrer Biografie, ihrem sozialen Umfeld und früheren oder parallelen professionellen Tätigkeiten mitbringen (Kapitel 6.1.5).

Die strategischen Handlungsfelder, innerhalb derer CLP agieren und interagieren, lassen sich unterscheiden in strategische Handlungsfelder für organisationsgerichtete Institutionalisierungsarbeit (Kapitel 6.3) und in strategische Handlungsfelder für kontextgerichtete Institutionalisierungsarbeit (Kapitel 6.4). Organisationsgerichtete Handlungsfelder beziehen sich auf das Schreibzentrum als Organisation, kontextgerichtete auf die Kontexte des Schreibzentrums.

In der organisationsgerichteten Institutionalisierungsarbeit ist das Ziel der CLP eine Stabilisierung der Organisation Schreibzentrum und eine Aktivierung der AkteurInnen innerhalb der Organisation Schreibzentrum im Hinblick auf die Unterstützung der kontextgerichteten Institutionalisierungsarbeit. Organisationsgerichtete strategische Handlungsfelder sind das Schreibzentrumsteam (Kapitel 6.3.1) und die Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen (Kapitel 6.3.2).

In der kontextgerichteten Institutionalisierungsarbeit ist das Anknüpfen an die Bedürfnisse anderer AkteurInnen durch Collaborative Learning darauf ausgerichtet, dass die anderen AkteurInnen dem Schreibzentrum Legitimität zusprechen. Das Schreibzentrum wird durch diese Legitimierung institutionalisiert. Zugleich gewinnt es dadurch Ressourcen, nämlich sowohl bessere Machtpositionen als auch legitimierten Anspruch auf materielle Ressourcen. Beide Arten von Ressourcen verbessern wiederum die Position der CLP in den verschiedenen strategischen Handlungsfeldern. Kontextgerichtete strategische Handlungsfelder sind die Hochschullehre (Kapitel 6.4.1), die Sichtbarkeit des Schreibzentrums (Kapitel 6.4.2), Forschung (Kapitel 6.4.3) sowie Ressourcen (Kapitel 6.4.4).

Ein beide Richtungen von Institutionalisierungsarbeit integrierendes strategisches Handlungsfeld sind die professionellen Schreibzentrums-Netzwerke der ExpertInnen, denn diese sorgen sowohl für Integrität innerhalb des Schreibzentrums als auch für Legitimierung im Hochschulkontext (Kapitel 6.5).

Die Institutionalisierungsarbeit der CLP wirkt auf alle im Kapitel 6.1 dargestellten Kontexte ein und verändert sie (Kapitel 6.6), sodass insgesamt von rekursiven Prozessen gesprochen werden kann.

In den folgenden Unterkapiteln werden diese Ergebnisse genauer ausgeführt. Dabei werden die Ergebnisse zunächst jeweils dargestellt und daran anschließend werden zusammenfassend daraus Implikationen abgeleitet. Die Darstellung enthält zahlreiche Originalzitate, um die ExpertInnen selbst zu Wort kommen zu lassen. Eine Zuordnung der Zitate zu einzelnen Interviews erfolgt bewusst nicht, weil sich durch eine Zusammensetzung von Interviewausschnitten eindeutige Hinweise auf die Personen ergeben könnten, die innerhalb des professionellen Feldes der Schreibzentrumsarbeit zum Teil prominent sind. Es wurde aber allen ExpertInnen Anonymität zugesichert, sodass auf eine Zuordnung der Interviewausschnitte verzichtet werden musste (zur Problematik der Anonymisierung von Experteninterviews vgl. Gläser & Laudel, 2010, 279 f.).

Im Folgenden werden zunächst die Kontextfaktoren der Institutionalisierungsarbeit erläutert (Kapitel 6.1). Daran anschließend wird als zentrales Ergebnis genauer vorgestellt, was es bedeutet, dass die Schreibzentrumsleitenden als CLP handeln und interagieren (Kapitel 6.2). Diese Handlungen und Interaktionen werden dann ausgeführt, wobei sie subsumiert werden unter organisationsgerichtete strategische Handlungsfelder (Kapitel 6.3) und kontextgerichtete strategische Handlungsfelder (Kapitel 6.4). Ein beide Richtungen umfassendes strategisches Handlungsfeld sind die professionellen Netzwerke, auf die ebenfalls eingegangen wird (Kapitel 6.5). Abschließend wird dann noch einmal zusammenfassend illustriert, wie die Institutionalisierungsarbeit der ExpertInnen Veränderungen bewirkt (Kapitel 6.6).

6.1 Kontextfaktoren für die Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden

Verschiedene Kontexte prägen die AkteurInnen und ihre Handlungen. Zugleich sind die Handlungen der AkteurInnen immer auch darauf ausgerichtet, diese Kontexte zu prägen. Das Handeln der ExpertInnen kann also nicht getrennt betrachtet werden von den Kontexten der Institutionalisierungsarbeit. Daher werden diese im Folgenden genauer betrachtet, bevor anschließend die Institutionalisierungsarbeit selbst in den Blick genommen wird.

6.1.1 Kontext: Das organisationale Feld der Schreibzentrumsarbeit

Organisationale Felder sind wichtig für die Entwicklung von Institutionen. Wie im Kapitel 2.2.2 erläutert, ist ein organisationales Feld nach DiMaggio & Powell eine organisationsübergreifende Gemeinschaft, die normativ auf Organisationen einwirkt, sie institutionell definiert und strukturiert. Organisationale Felder entwickeln sich durch zunehmende Interaktionen zwischen den AkteurInnen verschiedener Organisationen im gleichen Bereich, durch die sich Koalitionen bilden, Strukturen entstehen und die Menge an relevanten Informationen so sehr zunimmt, dass die AkteurInnen einander nicht mehr ignorieren können, sondern sich aneinander orientieren. In den organisationalen Feldern bilden sich Werte und Normen heraus, an denen sich AkteurInnen orientieren bzw. die sie so stark verinnerlichen, dass sie als Institutionen gelten können. Diese regulieren und beschränken die AkteurInnen in ihren Handlungen, zugleich geben sie ihnen aber auch Sicherheit und Stabilität. Dieses Phänomen gilt auch für das organisationale Feld der Schreibzentren. Es zeigt sich an diesem organisationalen Feld sehr deutlich, wie die Entstehung des organisationalen Feldes zur Institutionalisierung von Schreibzentren beigetragen hat und wie stark dieses Feld die Werte, Normen und Handlungen der Schreibzentrumsleitenden prägt – bis dahin, dass Collaborative Learning zu einer Institution geworden ist, die diese als Haltung verinnerlicht haben. Diese Entwicklung wird im Folgenden auf der Basis der erhobenen Daten illustriert, sie ist in Grundzügen aber auch im Kapitel 3.5.1 nachzulesen.

Obwohl die Geschichte von Schreibzentren in den USA bereits vor rund hundert Jahren begonnen hat, haben sich erst ab Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre Schreibzentren flächendeckend an den dortigen Hochschulen verbreitet. Unter den interviewten ExpertInnen waren viele Schreibzentrumsleitende, die schon so lange dabei sind, dass sie auf die Anfangszeit dieser damals neuen Schreibzentren zurückblicken können. Insgesamt sechs ExpertInnen hatten mehr als 25 Jahre Berufserfahrung und haben damit den in Kapitel 3.5.1 beschriebenen Paradigmenwechsel und die USA-weite Etablierung von Schreibzentren miterlebt:

„What happened when I was a graduate student was that the kind of professional side of writing centers was beginning to develop. So the writing lab newsletter was fairly new and I began to subscribe to that and read that. And I went to my first 4Cs and went to sessions about writing centers and began to discover that there was kind of a subfield of composition and a professional field emerging.“

Aus den Berichten wird deutlich, dass sich diese Entwicklung nur durch die Vernetzung und durch zielgerichtete Arbeit an der Entwicklung von Diskursen vollziehen konnte. Diese ExpertInnen waren daran aktiv beteiligt und haben sozusagen Geschichte geschrieben. So konnten dann ExpertInnen der jüngeren Generationen bereits auf etablierte Netzwerke, Publikationsorgane und Diskurse zurückgreifen, als sie ihre Schreibzentren aufbauten oder übernahmen. Es ist also ein organisationales Feld entstanden, ein Beziehungsraum, in dem AkteurInnen anderen AkteurInnen begegnen und sich bemühen, ein Verständnis für solche Belange zu entwickeln, die

für ihre Organisationen und für feldbezogene Aktivitäten wichtig sind. Die AkteurInnen begannen, einander wahrzunehmen und sich aufeinander zu beziehen (Wooten & Hoffmann, 2008, 138). Es wurden normative Prozesse in Gang gesetzt, bei denen eine „kollektive Rationalität“ entstand (Scott, 2001), die die AkteurInnen des organisationalen Feldes bis heute prägt.

Mittlerweile ist die Entstehung des organisationalen Feldes der Schreibzentrumsarbeit ein eigenes Forschungsfeld geworden. Davon zeugen Publikationen wie jene, die in Kapitel 3.5.1 ausgewertet wurden, um die Geschichte von Schreibzentren in den USA aufzuzeigen. Auch Harris (1982) berichtet in einem Artikel über die Anfänge der Professionalisierung von Schreibzentren durch erste Vernetzungstreffen und durch das Entstehen des ersten professionellen Publikationsorgans, des Writing Lab Newsletters. Kinkead (1996), als eine der ersten AkteurInnen, hält ihre Erinnerungen an die ersten schreibzentrumsfokussierten Meetings im Rahmen der Conference on College Composition and Communication und die Entstehung der National Writing Centers Association (NWCA) fest (später: IWCA). Sie geht darin auch auf die Gründung des Writing Center Journals 1980 durch Lil Brannon und Stephen North ein, die diese damit begründeten, dass reformpädagogische Bewegungen – als die sie die Schreibzentrumsentwicklungen offensichtlich betrachteten – oft kurzlebig seien und ein Journal ein nach außen gerichtetes Zeichen wachsender professioneller Legitimität sei (Kinkead, 1996, 133). Einen Blick von außen auf die Gründung der National Writing Centers Association (später: IWCA) unternimmt Smitherman (2007) in ihrer Dissertation, die sowohl die Gründungsmitglieder befragt als auch Dokumente aus der Gründungszeit untersucht (Babcock & Thonus, 2012, 83). Über die Entwicklung des Writing Center Summer Institutes als strategischer Schritt zur Professionalisierung der Schreibzentrumsarbeit berichten Gillespie, Hughes, Lerner & Geller (Gillespie et al., 2006). Dabei gehen sie auch auf den Vorläufer ein, das Summer Institute von Kenneth Bruffee am Brooklyn College (s. u.). Auch Babcock, Ferrel & Ozias blicken auf das Writing Center Summer Institute zurück und zeigen, wie viele Publikationen darauf zurückgehen (Babcock, Ferrel & Ozias, 2011).

Viele Berichte früher AkteurInnen sind zudem im Oral History Archive des „The Writing Centers Research Project“ archiviert. Die transkribierten Interviews können – ebenso wie zahlreiche historische Schreibzentrumsmaterialien – für Forschungsprojekte angefordert werden. Auf der Homepage des Projekts gibt es zudem Zugang zu den Archiven des Writing Lab Newsletters und zu älteren Ausgaben des Writing Center Journals.⁵⁵

6.1.1.1 Ergebnisse

Um zu veranschaulichen, wie einzelne AkteurInnen das organisationale Feld geprägt haben, werden im Folgenden einige Entwicklungsschritte ausgehend von den Interviews rekonstruiert.

55 Verfügbar unter <http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/> [05.08.2014].

Als ein wichtiger Akteur für die Entwicklung des organisationalen Feldes wurde in den Interviews Kenneth Bruffee hervorgehoben, auf den bereits im Kapitel 3.6.1 eingegangen wurde. Bruffee hat nicht nur die Potenziale des Peer-Tutoring für die Schreibdidaktik erkannt, sondern auch sehr früh die über die Schreibfertigkeiten hinausgehenden Wirkungen von Peer-Tutoring erfasst. Schon in seinem Artikel „The Brooklyn Plan“ von 1978 beschrieb er, wie es in den Tutoring-Gesprächen nicht nur um Schreibfertigkeiten, sondern auch um kritisches Denken, ein Einfinden in die fachlichen Diskurse und eine Wissenschaftssozialisation geht (Bruffee, 1978). Darüber hinaus hat er bereits damals festgestellt, dass die Peer-TutorInnen selbst großen Gewinn aus ihrer Tätigkeit ziehen, der ebenfalls weit über die Verbesserung von Schreibkompetenzen hinausgeht. Bruffee hat von Anfang an strategisch gedacht und viel Geduld und Energie aufgebracht, um diese Erkenntnisse zu verbreiten. Davon berichtet einer der interviewten ExpertInnen:

„So Kenneth Bruffee really deserves a lot of credit for what we now consider to be the normal. It was not normal 25 years ago to have students working with other students. That would have been very doubtful. You know, it was the blind leading the blind, how can students really help other students, you have to have a PhD to really be of use. And he, through the institute, and then he published a number of key articles, the most famous of which is ‘collaborative learning and the conversation of mankind’, but there are whole series of articles that he published and he went to conferences year in and year out. At every conference he could go to he did workshops on collaborative learning. I was part of many of those. He would invite former institute fellows to help him with the workshops. And we must have done, oh I think I did at least twenty of them with him. And he probably did close to hundred of them. So he would be invited all over the country to visit colleges and universities, to do institutes, to do conferences. So he was laying the groundwork for what then grew up. He was laying seeds out there and watering them. And now it’s just common ordinary stuff.

IV: So you mean thinking ahead and being strategic about these movements or growing is important?

Absolutely. Having a great idea is just the beginning. He had a great idea. But he knew how to prolongate that idea and to spread that idea. He thought of effective ways for doing it and then he went on and got funding to make it happen. The other thing that I really admired about his work besides the synthesis he made to come up with the notion of collaborative learning and instructive reading was his ability to repeat himself. You know, I have a hard time doing that. You tell somebody about collaborative learning and peer tutoring and then tomorrow you tell somebody else, and then you tell somebody else. And then you tell somebody else. You end up saying the same thing because they have not heard it before. Its news to them. Meanwhile, you happen to repeat yourself. Over and over and over again. And the ability to do that I think was really key to this effort. Because when you want to spread an idea you have to recognize that not everybody is on the same page. You have to go back to page one. You know page one better than you really want to, but you have to, you have to go back to that page. And

Ken did that magnificently for ten or twelve years. So much what we see in writing centers is directly attributable to his work.“

Die Kernelemente, die dieser Experte hier als Bruffees Strategien nennt, um die Idee des Peer-Tutorings zu verbreiten, sind Publikationen, Vorträge und Workshops – jene Strategien also, die typisch sind für die Entstehung eines organisationalen Feldes. Er betont außerdem, wie bedeutsam die Geduld ist, die man aufbringen muss, um immer wieder die gleichen Dinge zu erklären. Die Feststellung, dass die Geduld, immer wieder neu zu erklären, was Schreibzentren tun, dauerhaft vorhanden sein muss, zieht sich durch viele Interviews und wird an späterer Stelle aufgegriffen.

Das Institut, von dem der Experte in dem Zitat spricht, war eine besonders nachhaltige Strategie Bruffees. Dieses fünfwöchige „Brooklyn College Summer Institute in Training Peer Writing Tutors“ bildete MultiplikatorInnen aus, die an ihren Hochschulen künftig mit Peer-TutorInnen in Schreibzentren arbeiten sollten (Kail, 2008). Das Institut wurde über einen staatlichen Fond zur Entwicklung des tertiären Bildungsbereichs gefördert, sodass die Teilnahme die Hochschulen wenig kostete. Die Finanzierung war für die Hochschule jedoch an die Bedingung geknüpft, dass sie im Anschluss an die Weiterbildung Peer-Tutoring einführen würde, damit die frisch weitergebildeten Schreibzentrumsleitenden im Anschluss an das Institut in die inhaltliche Arbeit starten könnten. Auf diese Weise blieben den Teilnehmenden einige institutionelle Grundsatzkämpfe erspart, wie sich der interviewte Experte erinnert:

„I saw in the writing lab newsletter, it must have been among the first issues of the writing lab newsletter, an advertisement from the Brooklyn College Summer Institute in Training Peer Writing Tutors. That was being conducted by Ken Bruffee in New York City. And it was a fantastic deal. If I was accepted into the program, the fund for the improvement of post-secondary education, FIPSE, which was sponsoring this institute, would pay for me to come to New York, pay for my housing, give me a little stipend. And all the university had to do was to provide a little bit of funding and then agree that upon my return, this was really a key element to this, promise that on my return we would start a course in training students to be peer writing tutors. So that was build-in at the very beginning and that was crucial. Because when I came back I didn't have to make the political fight. We had already been through that.

So I went out to New York for five weeks in the summer of 1980. So they had that summer in 1980 and then repeated it, exactly the same format, in the summer of 1981. And the idea was to take the Brooklyn Plan which is what Ken Bruffee called peer tutoring, to take it out of Brooklyn into the rest of the country. So there were 15 the first year, 15 the second year. And the other really brilliant thing that Ken did, he had about five of us who were part of the first year come back to the last week of the second year to try to consolidate what was going on. And then in the third year another grant was gotten and selected people from both groups came back together to work in what was called a consolidation seminar. So there was a lot of work, very thoughtful, planned, strategic planned to take this notion of students working with each other in writing centers and expand it into a national model.“

Bruffee hat also für eine Finanzierung gesorgt, die diese fünfwöchige Weiterbildung zum einen für die Teilnehmenden, zum anderen aber auch für die Hochschulen attraktiv machte. Darüber hinaus stellte Bruffee sicher, dass die Teilnehmenden sich dauerhaft vernetzten und auch jahrgangsübergreifend miteinander arbeiteten.

Die Wirkungen dieses strategischen Vorgehens bei der Entwicklung eines organisationalen Feldes sind heute deutlich zu sehen. War Bruffee Anfang der 1980er Jahre einer der wenigen, der in seinem Schreibzentrum mit Peer-Tutoring arbeitete, sind es heute schätzungsweise 80–90 Prozent aller Schreibzentren in den USA, wobei man bedenken muss, dass mittlerweile auch viele High Schools Schreibzentren haben, die mit Peer-TutorInnen arbeiten. Er hat also eine erhebliche Massenwirkung erzielt, die zwar einerseits darauf zurückzuführen ist, dass die Methode des Peer-Tutoring gut funktioniert – andererseits ist diese Wirkung aber auch direkt auf Bruffees strategischen Einsatz zurückzuführen.

Neben der von Bruffee genutzten staatlichen Unterstützung für die Multiplikatoren-Weiterbildung gab es auch staatliche Förderungen direkt an den Hochschulen. So berichtet eine der ExpertInnen, dass ihre frühere Hochschule Geld vom Staat erhalten habe, um sogenannte benachteiligte Studierendengruppen im Studium zu unterstützen. Es wurden verschiedene Beratungsstellen aufgebaut, unter anderen auch „academic counselling“ – eine Art Studienberatung. Innerhalb dieser Förderung hat sich dann an dieser und anderen Hochschulen herauskristallisiert, dass insbesondere Schreibberatung sehr hilfreich ist für Studierende, die aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen.

Eine andere staatliche Unterstützung in der Anfangszeit von Schreibzentren war eine Förderung für Arbeitslose, die vermutlich ähnlich funktionierte wie die Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, die es in Deutschland einmal gab: Arbeitsplätze wurden für Arbeitslose für ein Jahr oder länger staatlich bezahlt, nicht zuletzt, um die Arbeitslosenstatistiken zu verbessern. Non-Profit-Organisationen waren berechtigt, sich für diese Förderung zu bewerben. Laut einem der ExpertInnen hat diese Förderung eine wichtige Rolle für die Einrichtung von Schreibzentren an vielen Community Colleges gespielt, weil diese als Non-Profit-Organisationen berechtigt waren, sich dafür zu bewerben:

„I was completing a PhD in literary studies and to support myself in the last year of my dissertation I found a job at a community college writing lab. These were very new, this was 1977. And writing labs were a new thing and I think that very little attention has been paid to the fact that many of them started in community colleges. I found a job advertisement for it in local employment agency and it was sponsored by something called the comprehensive education and training act. CDA, which was a government program designed to help unemployed people find work. Fit me to a tea. And the idea was that organizations could apply for funding and the government would pay for the position for the first year. Maybe for longer than that, but the idea was that it gave agencies, universities, colleges, nonprofit organizations an opportunity to try a position out and see if it made a difference for their organization and if so they would take over

the funding. So I got this job directing a brand-new writing lab at a community college. And that was my introduction to it. [...] I liked the one-to-one thing. We didn't have peer tutoring, it was not even thought about then. But the idea of helping writers one-to-one was sort of what interested me."

Obwohl diese staatlichen Hilfen offenbar ein fundamentaler Beitrag zur Etablierung von Schreibzentren in den USA waren, waren sie andererseits auch nicht ganz unproblematisch. Denn durch die Fokussierung auf Gruppen „problematischer Studierender“ verfestigte sich auch das Image von Schreibzentren als Serviceeinrichtungen für Problemfälle.

Neben Bruffee trugen viele weitere AkteurInnen zur Entstehung des organisationalen Feldes bei. Eine Person, die in diesem Zusammenhang von den ExpertInnen immer wieder genannt wurde, ist Muriel Harris. Sie war zunächst als „Faculty Wife“ zur Schreibzentrumsarbeit gekommen: Um ihren Mann für die Hochschule zu gewinnen, hatte man ihr einen Arbeitsplatz geschaffen und sie an einer Hochschule mit dem Aufbau und der Leitung eines zunächst wenig beachteten Schreibzentrums betraut. Sie initiierte auf einer „Four C's“ eine Special Interest Group für Schreibzentren. Die „Four C's“ ist die größte Konferenz der Schreibdidaktik in den USA, abgekürzt nach den vier Anfangsbuchstaben des Titels „Conference on College Composition and Communication“. Diese Konferenzen sind mit um die tausend Teilnehmenden sehr groß, sodass auch ein damals noch so wenig beachtetes Thema wie Schreibzentrumsarbeit ein Publikum fand. Dazu gibt es einen Bericht im Oral History Archive des Writing Center Research Projects:

„I did go – one of the big experiences of my writing center life was to go, I believe it was in 1979, the second year I was there, uh, I went to CCCC's; it was my first CCCC's. I believe it was in Minneapolis. And I believe it was the first Writing Center SIG that Muriel Harris had put together, and so I put that right on my schedule when I saw that. I knew I had to go to that. And it was a meeting. I had never been to a CCCC's conference before. I had been to a couple of MLA's but not like ... I sort of assumed that this was the same sort of stuff. So I'm walking down; I'm going to this SIG, and there's Muriel, Mickey, standing in front of the room, and she's got a shopping bag on either side. She looked a little bit, actually, like – I'm sorry, Mickey – like a bag lady. There she was, and as people came up, she was greeting them. She was shaking people's hands; she was introducing herself. She was asking who you were, and then she would reach into her bag and she would pull out a goodie for you. I don't remember what she gave me; it might have been a book mark from the Purdue Writing Lab. It could have been a pen; it could have been a book; it could have been an article, a photocopied article. And, I mean, it was truly, truly welcome, and then you went inside, and there were a lot of people in there. There were a lot of people; it was packed! And I felt, Wow! I am not alone.“⁵⁶

56 Harvey Kail im Gespräch mit Paula Gillespie und Bradley Hughes, Transkript, einsehbar in den Archiven der University of Louisville, siehe <http://casebuilder.rhet.ualr.edu/wcrp/oral.cfm>.

Da der Bedarf nach Austausch so offensichtlich war, ergriff am Ende Muriel Harris die Initiative und reichte eine Liste herum, auf der die Teilnehmenden ihre Adressen eintrugen. Daraus erwuchs das erste Publikationsorgan der Schreibzentren, der *Writing Lab Newsletter*. Zunächst auf der Schreibmaschine geschrieben und per Matrize vervielfältigt, sammelte Muriel Harris hier Informationen und Ideen und schrieb Kolumnen. Sie gab auch Peer-TutorInnen die Möglichkeit, sich im Writing Lab Newsletter zu äußern. Der Newsletter wurde an alle interessierten KollegInnen verschickt und verbreitete sich rasch.

Schreibzentrums-Sessions auf der 4 C's-Konferenz sind bis heute existent, auch der Writing Lab Newsletter existiert bis heute.⁵⁷ Darüber hinaus begannen aber bald schon Schreibzentrumsleitende damit, eigene Konferenzen zu organisieren, aus denen schließlich die National Writing Centers Association erwuchs, die mittlerweile International Writing Centers Association heißt, nachdem im Jahre 1998 die European Writing Centers Association als Regionalgruppe gebildet wurde. Den Bedarf nach solchen Konferenzen begründet einer der ExpertInnen folgendermaßen:

„There has always been the question of well, what's the purpose of this organization? What are we about? What can we provide people who belong? And I don't think that there is any great answer to that question. It is really coming down to well, we are going to provide an annual conference, which is gonna be an opportunity for people to get together and see each other. Make an excuse for people to travel and see each other, get together, share what's going on, creating potential collaborations and things like that. Whether they are research collaborations or more practical collaborations.“

Als schließlich das Internet zu Verfügung stand, gründete sich die Mailingliste der International Writing Centers Association, die mehrere der ExpertInnen als eine für sie sehr wichtige Ressource nannten. Diese Liste war in der Anfangszeit zunächst ein Zusammenschluss mehrerer miteinander befreundeter Schreibzentrumsleitender, die auf diese Weise im Alltag miteinander in Kontakt sein wollten, weil sie an ihren Institutionen keine Kollegen hatten:

„This list used to be incredibly silly. On Friday afternoons we were all just getting out and complained. [laughs] We could just talk to each other. But that's gone. Which is a note of success that there are so many people now involved. You can't sustain a close community of seven or eight hundred people. Or a thousand or whatever they are.“

Neben dieser informellen Art des Austauschs trug das Wirken der International Writing Centers Association dazu bei, KollegInnen bei der Implementierung von Schreibzentren zu unterstützen, wie sich einer der ExpertInnen erinnert:

„The National Writing Centers Association, when it was still the national one, they used to have what we called a starter kit. And it's still online, it's lately updated. But it is certainly that sort of thing: If you are brandnew to an institution, and your task is creating

57 Seit 2015 lautet der offizielle Titel nicht mehr Writing Lab Newsletter, sondern WLN – A Journal of Writing Center Scholarship. Siehe <https://wlnjournal.org/>

a writing center, what do you do? And it has all sorts of how to do that. What about staffing, about budgeting, about promotion materials. There is good resources along those lines. It came out a while ago but it is still useful. Writing center directors manuals and stuff like that are useful for that as well.“

Neben dem Writing Lab Newsletter wurde das Writing Center Journal gegründet, das längere wissenschaftliche Artikel als der Writing Lab Newsletter publiziert und zweimal jährlich erscheint. Das Writing Center Journal wurde zu einem Organ für wissenschaftliche Debatten und Kontroversen, die grundlegend sind für die Weiterentwicklung der Schreibzentrumsarbeit als eigenes professionelles Feld. Und weil es nicht genügend Publikationen auf dem Markt gab, die den eigenen Vorstellungen von Schreibzentrumsarbeit entsprachen, griffen einige der AkteurInnen selbst zum Stift und schrieben Bücher:

„So the book's representatives, who sell textbooks, would come to my writing center. And I would always say to all of them: Do you have a new book on writing center tutoring? Because we needed a new book, we needed a book. And the representative from [a publisher] would always say: You need to write it. [laughs] And one time I said okay, I am writing it. Tell me what I need to do. And that was that. That was the beginning of it.“

Mittlerweile wird die Arbeit, die in Schreibzentren geleistet wird, als eigenes wissenschaftliches Fachgebiet anerkannt, das dem wissenschaftlichen Nachwuchs Qualifizierungsmöglichkeiten bietet, wie diese Expertin betont:

„I did get some background in graduate school. But a lot of it was self-taught and for a lot of people in my generation that's the case. It's less the case now because we have courses in writing program administration, writing center administration. Students get PhDs in Rhetoric and Composition. We have been recognized as a scholarly field.

IV: How did this happen?

People were pushing it. It took twenty years of pushing. [...] And it really was work of twenty or thirty years. It involved establishing journals.“

Da es dennoch immer noch vergleichsweise wenig schreibdidaktische Studiengänge und dementsprechend viele QuereinsteigerInnen gibt, bietet die International Writing Centers Association jedes Jahr ein einwöchiges Summer Institute an, zu dem sich einer der ExpertInnen folgendermaßen geäußert hat:

„I also am, as you know, one of the original co-chairs of the IWCA Summer Institute. And an important part of that is having leaders [...] who are really smart, really dedicated, really experienced, really passionate, people with careers in writing centers have a chance to open up conversations with people at various stages at their careers about possibilities and ideas and principles and research and theory and so on. So that's a kind of leadership that by creating that institute we have tried to nurture new leaders in the profession, support people who are new in those positions, re-energize people who had been

in those positions for a while, create a structure or engineer a learning situation where people are very into these experiences and knowledge and can learn together and talk.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die AkteurInnen des Aufbaus der Anfangszeit engagiert und strategisch daran gearbeitet haben, sich ein professionelles Umfeld und ein eigenes Fachgebiet zu schaffen, auf die nachfolgende Generationen mittlerweile selbstverständlich in ihrer Arbeit aufbauen können. Nur auf dieser Basis war es möglich, dass schließlich einige ExpertInnen die Erfahrung machten, an der Universität neuen KollegInnen zu begegnen, die sie nicht mehr vom Nutzen eines Schreibzentrums überzeugen mussten, weil diese KollegInnen selbst schon während ihres Studiums von Schreibzentren profitiert hatten:

„And what helped me in the long run was that some of the younger faculty that we were hiring had actually been at schools where they had writing centers and in many cases they had worked in the writing center. So the new generation of faculty didn't have to be convinced as much as the older people who taught, because they knew the benefits, they knew what was going on. That has happened to me a lot.“

6.1.1.2 Implikationen

Die strategische Entwicklung eines organisationalen Feldes durch einige AkteurInnen ermöglicht es Schreibzentrumsleitenden, sich in ihrer Arbeit darauf zu beziehen bzw. es hat eine so normative Wirkung, dass es schwierig ist, sich in der Schreibzentrumsarbeit nicht auf dieses Feld zu beziehen. Für die Legitimierung der Vorgehensweisen innerhalb des eigenen Hochschulkontextes ist es für die AkteurInnen wichtig, sich auf ein solches Feld beziehen zu können. Zudem muss sozusagen das Rad nicht immer wieder neu erfunden werden, sondern es kann auf die Vorarbeiten anderer zurückgegriffen werden.

Für die Ergebnisse der vorliegenden Studie muss zudem hervorgehoben werden, dass die Entstehung des organisationalen Feldes auch dafür gesorgt hat, dass das Konzept des Collaborative Learnings zu einer institutionalisierten Norm der Arbeit von Schreibzentren geworden ist. Diese prägt die hier interviewten ExpertInnen so stark, dass sie Collaborative Learning als Haltung verinnerlicht haben, aus der heraus sie die Institutionalisierungsarbeit bewältigen.

Für die Institutionalisierung von Schreibzentren an einzelnen Hochschulen implizieren diese Ergebnisse, dass eine Fokussierung nur auf die eigene Hochschule zu kurz greift. Entsprechend wurde die aktive Teilnahme am organisationalen Feld der Schreibzentrumsarbeit auch als ein strategisches Handlungsfeld für die Institutionalisierungsarbeit kategorisiert (siehe Kapitel 6.5).

Bezogen auf den deutschsprachigen Raum kann aus den Ergebnissen geschlussfolgert werden, dass die strategische Entwicklung eines lokalen organisationalen Feldes in Europa überaus wichtig für die Institutionalisierung hiesiger Schreibzentren ist. Gabriela Ruhmann konstatiert für die jüngsten Entwicklungen der wissenschaftlichen Schreibdidaktik im deutschsprachigen Raum eine „informelle Bildungsreform

[...], die sich – ohne einheitliche Konzeption und ohne Verordnung von oben – von unten in den Hochschulen eingenistet hat“ (Ruhmann, 2014, 34). Anhand der von ihr nachgezeichneten Entwicklungsgeschichte der wissenschaftlichen Schreibdidaktik in Deutschland wird allerdings deutlich, dass dieses „Einnisten“ auf strategische Vernetzungen von AkteurInnen zurückzuführen ist. Auch hierzulande wurde also aktiv daran gearbeitet, ein organisationales Feld zu entwickeln. Inwiefern diese Entwicklungen „von unten“ auch zukünftig ohne politische Unterstützung „von oben“ nachhaltig sein werden, mag fraglich sein. Die Entwicklung des organisationalen Feldes wird allerdings sicherlich nicht ohne Einfluss auf etwaige bildungspolitische Entscheidungen bleiben, da es bereits normativ wirkt. Dies zeigt sich zum Beispiel an der starken Verbreitung von Peer-Tutoring in deutschsprachigen Schreibzentren. Denkbar wären ja auch andere Entwicklungen gewesen⁵⁸, doch das organisationale Feld, das zur Zeit der Entstehung vieler neuerer Schreibzentren in Deutschland bereits aktiv war, hat hier prägend gewirkt. Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie kann diese normative Prägung, die Schreibzentrumsarbeit mit dem Einsatz von Peer-TutorInnen zusammenbringt, begrüßt werden. Denn damit einher geht auch der Fokus auf Collaborative Learning in Schreibzentren, und dieser hat sich als äußerst wichtig für die Institutionalisierung erwiesen.

Zu fragen wäre, wie die lokalen organisationalen Felder weiter gestärkt werden können. Für die Professionalisierung von Netzwerken wie der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. (gefsus), der European Writing Centers Association (EWCA) und anderer Netzwerke ist es laut Kinkead (1996, 138–139) wichtig, im Zuge der Etablierung nicht in den sich entwickelnden Traditionen stecken zu bleiben und statisch zu werden, sondern die Mitglieder stark einzubeziehen, Ziele zu formulieren, gut zu kommunizieren und strategisch vorzugehen. Der von den genannten Netzwerken bereits eingeschlagene Weg, die Weiterentwicklung in *Speziellen Interessengruppen* (SIGs) zu dezentralisieren, erscheint erfolgversprechend, um möglichst breite Gruppen von AkteurInnen einzubeziehen. Um eine gute Positionierung in wissenschaftlich nahen Feldern zu erreichen, erscheint es zudem strategisch sinnvoll, stärker mit anderen professionellen Netzwerken wie z. B. der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) oder der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) zu kooperieren.

Wichtig für die Festigung organisationaler Felder ist zudem die Sicherung von Wissenstransfer, z. B. durch Publikationen. In Bezug auf Publikationen wurde in den USA beklagt, dass Fachdiskussionen zu lange und zu stark auf Erfahrungswissen basiert hätten und systematische Forschung zu wenig stattgefunden habe (Gillespie et al., 2009; Babcock & Thonus, 2012). Mittlerweile wird dafür plädiert, viel mehr sowohl qualitativ als auch quantitativ empirisch zu forschen (Babcock & Thonus, 2012; Babcock et al., 2012). Im europäischen Raum scheint es daher ratsam, systematische Forschung schon frühzeitig zu fördern und sichtbar zu machen (Girgensohn & Pe-

58 Beispielsweise sind Schreibzentren an schwedischen Hochschulen verbreitet, doch gibt es dort kaum Peer-Tutoring (Ramsey, 2005).

ters, 2012), z. B. in Form von schreibzentrumsübergreifenden Forschungs Kooperationen und durch gut zugängliche Publikationen⁵⁹ sowie durch Übersetzungen von Grundlagenliteratur wie z. B. bei Dreyfürst & Sennewald, 2014. Im Hinblick auf die Etablierung eines eigenen Forschungsfeldes ist zu bedenken, diese Publikationen nicht nur in eigenen Publikationsorganen zu veröffentlichen, sondern durch fachfremde Publikationen in Nachbardisziplinen wie Erziehungswissenschaften, Linguistik, Deutsch- und anderen Fachdidaktiken auf Schreibzentrumsforschung aufmerksam zu machen.

Im Hinblick auf Forschungsprojekte und Forschungs Kooperationen besteht aktuell allerdings die Tendenz, staatliches Geld vor allem in Forschungen zu investieren, die dem Paradigma einer rein quantitativ orientierten empirischen Bildungsforschung folgen.⁶⁰ Der staatliche Fokus auf messbare Kompetenzsteigerungen im Bereich der literalen Kompetenzen hat in den USA in der Folge zu fragwürdigen Testverfahren an Hochschulen geführt und zu didaktischen Fehlentwicklungen wie dem Grammatikdrill oder dem unhinterfragten Durchexerzieren von sogenannten „Five-Paragraph-Essays“ in den First-Year-Composition Classes, deren Nutzen für die Entwicklung des akademischen Schreibens mittlerweile stark bezweifelt wird (Lerner, 2009a, siehe auch Kapitel 3.5.1). Da sich in Deutschland ebenfalls die Tendenz abzeichnet, von staatlicher Seite vor allem groß angelegte, quantitative Kompetenzmessungsstudien zu fördern, erscheint es wichtig, dass sich AkteurInnen aus Schreibzentren auch auf politischer Ebene engagieren. Zudem erscheinen schreibzentrumsübergreifende Forschungsprojekte nötig, die sich zwar an der Forschungslogik der staatlich geförderten empirischen Bildungsforschung orientieren, aber eigene Schwerpunkte setzen und schreibdidaktisches Fachwissen einbringen.

Was im Sinne einer Professionalisierung derzeit noch fehlt, sind Studiengänge und Promotionsprogramme im Bereich der Schreibzentrumsarbeit. Da es im deutschsprachigen Raum nicht einmal breiter gefasste Angebote zur Schreibwissenschaft gibt, scheint es noch ein langer Weg bis dahin zu sein. Auch in den USA hat es relativ lange gedauert, bis es Graduiertenprogramme gab, die eine entsprechende Spezialisierung ermöglichen (Babcock, 2009). Wünschenswert wäre eine solche Entwicklung sowohl im Sinne der Peer-TutorInnen, die gerne auf diesem Gebiet weiterarbeiten möchten (explizit als Wunsch formuliert von der Speziellen Interesse Gruppe (SIG) der Peer-TutorInnen auf der Peer-Schreib-TutorInnen-Konferenz 2013 in Bochum), als auch, um fundiert ausgebildeten Nachwuchs für Schreibzentrumsleitungen zu haben und um die Qualität und akademische Anerkennung der Arbeit von Schreibzentren zu fördern. Als erste Ansätze für gezielte Weiterbildungsmöglichkeiten gibt es im deutschsprachigen Raum mittlerweile einige Weiterbildungs-

59 Vgl. z. B. die Open-Access-Reihe Schreiben im Zentrum: http://www.europa-uni.de/de/struktur/zfs/schreibzentrum/Publikationen/Schreiben_im_Zentrum/index.html [05.08.2014].

60 So zum Beispiel bei den Forschungsprojekten, die vom BMBF für die Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre gefördert werden, verfügbar unter <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1622.php> [27.05.2015].

programme⁶¹ sowie einen Wissenstransfer durch Workshops mit ExpertInnen aus den USA, z. B. an den Universitäten Bielefeld, Frankfurt/Main und Frankfurt (Oder).

6.1.2 Kontext: Spezifika von Schreibzentrumsarbeit

Eng mit dem organisationalen Feld verbunden, können die spezifischen Bedingungen von Schreibzentrumsarbeit an Hochschulen als ein weiterer Kontext kategorisiert werden, der die Institutionalisierungsarbeit prägt. Gemeint sind damit spezifische Herausforderungen, aber auch spezifische motivationale Aspekte, die hochschulübergreifend typisch für die Arbeit der ExpertInnen sind. Als intervenierende Bedingungen lassen sie sich nur theoretisch vom organisationalen Feld der Schreibzentrumsarbeit differenziert kategorisieren. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden diese Ergebnisse im Folgenden jedoch als eigener Kontext dargestellt.

6.1.2.1 Ergebnisse

Die in der Analyse herausgearbeiteten Probleme und Herausforderungen der ExpertInnen decken sich weitgehend mit Problemen, die auch in der Schreibzentrumsliteratur immer wieder diskutiert werden. Welche Probleme typisch sind für Schreibzentrumsleitende, lässt sich gut aus solchen Handbüchern ablesen, die explizit für Schreibzentrumsleitende zusammengestellt wurden. Dazu zählen zum Beispiel Silk (2003), Murphy & Stay (2006) und Myers-Breslin (1999). Themen, die immer wieder diskutiert werden, betreffen zum Beispiel die Auswahl und Ausbildung von Peer-TutorInnen, die Zusammenarbeit mit Lehrenden, die Evaluation der Schreibzentrumsarbeit, den Umgang mit Diversität, strategisches Networking innerhalb der Hochschule und den Umgang mit „Misconceptions“ und dem damit verbundenen niedrigen Prestige von Schreibzentren.

Auffällig ist, dass insbesondere *misconceptions*, also divergierende Vorstellungen anderer Stakeholder von Schreibzentrumsaufgaben, ein Problem sind. Diese führen dazu, dass die ExpertInnen ihre Arbeit als nicht genügend wertgeschätzt wahrnehmen bzw. dass die Schreibzentrumsarbeit nicht genügend durch andere Stakeholder legitimiert wird, was in der Folge beispielsweise zu Unterfinanzierung führen kann. Die Veränderung der divergierenden Wahrnehmungen anderer AkteurInnen kann also als eine zentrale Herausforderung angesehen werden. Die als kontextgerichtete Institutionalisierungsarbeit subsumierten Strategien antworten auf diese Herausforderung. Ihnen gegenüber stehen jedoch viele positive Aspekte der Arbeit bei der Leitung von Schreibzentren, die die Institutionalisierungsarbeit der ExpertInnen insofern beeinflussen, als sie die AkteurInnen motivieren. So schreibt Harris:

„Those who opt to stay in the world of writing centers do so because it is compatible with who they are as individuals and with what they can be effective at. Enjoyment of and effectiveness in student-centered collaborative work in writing centers is usually accompanied by a particularly strong preference for avoiding hierarchies. In my case, some

61 Aufgelistet auf der Homepage der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V., verfügbar unter <http://www.schreibdidaktik.de/index.php/ausbildung-qualifizierung/weiterbildung> [29.10.2015].

deep personal discomfort with rules and power structures led me to revel in creating and strengthening the guidelines for a non-hierarchic place like our Writing Lab, and I continually note how prevalent this is among others in my world.“ (Harris, 2001, 435–436)

Bevor die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt werden, soll hier eine Expertin zitiert werden, die bei einem Schul-Schreibzentrum beobachten konnte, wie sich ein Schreibzentrum entwickelt, wenn es bei der Institutionalisierung *nicht* auf die typischen Schwierigkeiten stößt:

„I did some consulting for a high school writing center in our area. They started a new writing center. And they really started it up with complete administrative support. They were so enthusiastic about it, it was unbelievable. And it seems as if they knew what they were getting. Everyone was on the same page and the director was really dynamic. And she managed to find a staff of student tutors who were really dynamic. And in the space of a year, with all of that lined up, they have an unbelievable writing center. It is as if it has been there for ten years. They hit these targets in terms of the numbers of students they work with, and with different kinds of assignments and everybody is happy. Tutors have graduated and they are now getting jobs at the university writing centers. The success of it in the space of one year was striking. And it occurred to me that it was just that they started out without hitting the struggles that are normal for most people. I don't know anyone else who is gonna have that experience but that is what it could look like. One in a million. But for the rest of us it is like one of those things that doesn't work and then you have to, you know, you go crazy.“

Ein Schreibzentrum aus einer Million, so vermutet diese Expertin, wird das Glück haben, dass alles so unkompliziert verläuft wie in diesem Beispiel. Alle anderen werden mit großer Wahrscheinlichkeit auf die im Folgenden dargelegten Probleme treffen.

Herausforderungen

„Misconceptions“ sind Außenwahrnehmungen von der Arbeit des Schreibzentrums, die nicht der Wahrnehmung, den Ansprüchen und den Ideen der ExpertInnen entsprechen. Das Thema der „Misconceptions“, also der divergierenden Vorstellungen Außenstehender (Lehrender, Studierender usw.) über Schreibzentren, wird auch in vielen Artikeln und über Jahre hinweg diskutiert (z. B. Hayward, 1983; Masiello & Hayward, 1987; Endicott & Haviland, 1992; Harris, 2001; Mullin, 2000; Devet, 2009; Bandy, 1997). Der Klassiker dieser Texte ist Stephen Norths Artikel „The Idea of a Writing Center“ (North, 1995 [1984]), in dem er die Vorstellungen seiner Kollegen im English Department zum Anlass nimmt, das Konzept eines Schreibzentrums zu erklären.⁶² Die von den ExpertInnen genannten problematischen Außenwahrnehmungen werden im Folgenden vorgestellt.

62 Zehn Jahre nach der Publikation seines Essays schrieb North mit „Revisiting the Idea of a Writing Center“ einen Essay, in dem er sich kritisch mit den von ihm selbst im Artikel propagierten Vorstellungen auseinandersetzt, die er nun zum Teil für zu idealisiert, übertrieben und verallgemeinert findet. Allerdings ist dieser Essay nicht annähernd so populär und viel zitiert wie der erste (North, 1994). Eine Übersetzung beider Essays auf Deutsch ist im Sammelband von Dreyfurst und Sennewald (2014) enthalten.

Nachhilfeinstitutionen

Eine Aufgabe, die Schreibzentren offenbar häufig zugeschrieben wird, ist es, „nachzubessern“ („remediation“). Es soll bei denjenigen Studierenden „nachgebessert“ werden, die nicht genügend Schreibkompetenzen mit an die Universität bringen. Solche Studierenden werden von Lehrenden auf das Schreibzentrum verwiesen, um sich helfen zu lassen. Hinter dieser Wahrnehmung steht zum einen die Geschichte der amerikanischen Schreibzentren, welche früher als „Writing clinics“ bezeichnet wurden: Orte, an denen Probleme diagnostiziert und therapiert werden (vgl. Kapitel 3.5.1); zum anderen lässt sich diese Wahrnehmung aber auch einfach damit erklären, dass Außenstehende divergierende Vorstellungen von dem haben, was in einem Schreibzentrum geschieht:

„And there are faculty and students who misunderstand what we do, have inappropriate expectations for what we do. [...] When I think about it theoretically, or in a broad way nationally, is that because a writing center isn't a course, because it isn't a library, because it isn't things that are kind of so familiar and second nature to people in the universities. That we essentially are a blank slate, in some ways waiting to respond to interests, to needs, to possibilities, to opportunities, to requests, that it's easy for people to expose their expectations or wishes on a writing center. And some people are great at asking about what we do and asking how we can partner and support each other. But others just, it's what Steven North said about a certain kind of ignorance about writing centers and the idea of a writing center in 1984, is they think they know what we do. Or they think they should be able to decide what we do and so and so. That's a challenge.“

Da Schreibzentren sich häufig als „offen für alle Studierenden“ charakterisieren („big tent model“, Salem, 2014), können diese Außenwahrnehmung nicht grundsätzlich konträr zu denen der ExpertInnen sein. Problematisch sind sie jedoch insofern, als sie offenbar schnell zu einem Stigma werden für diejenigen, die das Schreibzentrum aufsuchen und zu einem Imageproblem auch für diejenigen, die im Schreibzentrum arbeiten:

„I think one of the biggest challenges we face here is working against the remedial label that is put on writing centers. That the only reason you would go to a writing center is if you are struggling as a writer or your teachers told you go to the writing center – your writing stinks.“

Studierende, die das Schreibzentrum aufsuchen, weil sie von ihren Lehrenden als „schlechte“ Schreibende identifiziert wurden, können unwillig sein, ihr Schreiben zu verbessern. Sie kommen dann lediglich ins Schreibzentrum, um in irgendeiner Form etwas zu tun, um ihre Note aufzubessern. Für das in Schreibzentren intendierte Collaborative Learning ist das eine denkbar ungünstige Voraussetzung. Erfahrungsgemäß spricht es sich unter den Studierenden auch sehr schnell herum, dass ein Schreibzentrum ein Anlaufort für weniger gute Studierende ist. Das kann Studierende davon abhalten, das Schreibzentrum für Rückmeldungen auf ihre Texte aufzusuchen, um sich nicht selbst als „schlecht“ zu identifizieren. Und darüber hinaus könnte es Studierende zu der Annahme verleiten, in Schreibzentren würden

besser Schreibende ihre Texte korrigieren. Für diejenigen, die in Schreibzentren arbeiten, insbesondere Leitungspersonen, bringt das Image als Nachhilfeeinrichtung zudem wenig bis gar kein Renommee.

Verwechslung mit Fachtutoring

Eine weitere divergierende Außenwahrnehmung ist die, dass Peer-Tutoring in Schreibzentren gleichzusetzen sei mit „content tutoring“, also fachlicher Beratung. Dazu muss man wissen, dass es in den USA oft mehrere „Tutoring Center“, „Learning Center“ oder „Student Success Center“ gibt, an die sich Studierende wenden können. Häufig genießen die dortigen TutorInnen nicht eine so umfangreiche Ausbildung wie die Peer-TutorInnen in Schreibzentren, sondern werden ausschließlich nach fachlichem Können ausgesucht. Sie werden auch meistens nicht in ihrer Arbeit durch fachlichen Austausch und Supervision begleitet, sind nicht in die Forschung eingebunden und fahren nicht auf Konferenzen, um sich über die Grenzen der eigenen Institution hinweg auszutauschen. Daher können Qualitätsunterschiede in der Arbeit und ein unterschiedliches Rollenverständnis angenommen werden. Eine der interviewten ExpertInnen griff auf das lerntheoretische Konzept der Unterscheidung zwischen *Surface Learning* und *Deep Learning* zurück, um den Unterschied der Content-TutorInnen zu den Schreibzentrums-Peer-TutorInnen zu erklären. Surface Learning umfasst das Auswendiglernen von Faktenwissen und produziert kurzfristig abrufbares Wissen. Deep Learning umfasst langfristig gespeichertes Wissen sowie Strategien, um dieses Wissen zu erarbeiten und an die eigenen Wissensbestände anzuknüpfen. Zum *content tutoring* sagt die Expertin:

„So it's kind of like a supplemental instruction. So we have a set of tutors, they are peer learning assistance, they call them PLA. And they facilitate the tutoring groups after class or at night. And that's supplementing the learning of the content, material. But I am not sure that they are engaged in strategies that are about deep learning. I like to think they are. In some places I am sure they are. But in a lot of cases it's more surface learning.“

Im deutschen Kontext könnte man diese TutorInnen eventuell mit FachtutorInnen vergleichen, die in Tutorien versuchen, den Stoff großer Vorlesungen noch einmal so nachzuarbeiten, dass alle Studierenden ihn verstehen können. Auch hierzulande besteht oft das Problem, dass diese TutorInnen keine Ausbildung und keinen Austausch haben, sondern aufgrund ihres fachlichen Könnens ausgesucht werden und sich folgerichtig als eine Art HilfslehrerInnen betrachten, nicht aber als Peer-TutorInnen, die auf Augenhöhe in ein gemeinsames Erarbeiten von Wissen involviert sind (Rothärmel, 2015).

Diese Außenwahrnehmung wird von den ExpertInnen in zweierlei Hinsicht problematisiert: Zum einen müsste, wenn es um Fachinhalte geht, angenommen werden, dass alle Schreib-Peer-TutorInnen auch fachliche Rückmeldung zu den besprochenen Texten geben können. Die Annahme, es ginge um fachliche Rückmeldungen, führt dann zu einem (durchaus berechtigten) Misstrauen gegenüber der Möglich-

keit, Studierende für eine solche Aufgabe einzusetzen. Denn fachlich können Studierende nur selten die Lehrenden ersetzen, und sie können es erst recht nicht in Bezug auf alle Fächer. Zum zweiten führt diese divergierende Außenwahrnehmung zu einem fehlenden Verständnis für die Kosten, die Schreibzentren haben. Aus- und Fortbildung werden häufig ebenso wenig berechnet wie Vor- und Nachbereitungszeiten für die Schreibberatung.

Schreibzentren als Serviceinstitutionen

Von vielen ExpertInnen als problematisch empfunden wird auch die Wahrnehmung von Schreibzentren als Service-Einheiten. Einige ExpertInnen sehen in einer solchen Wahrnehmung ein Missverständnis, weil es im Schreibzentrum nicht darum gehe, Studierenden Service zu bieten. Service impliziere Dienstleistung, d. h. die Vorstellung, dass andere Menschen jemandem die Arbeit abnehmen und man diese dafür bezahlt – in Anbetracht der immensen Studiengebühren in den USA eine näherliegende Idee als in Deutschland. Dass diese Wahrnehmung nicht nur von Studierendenseite bestehen kann, sondern auch vonseiten der Verwaltung, zeigt das folgende Zitat, in dem eine Expertin berichtet, wie ein neuer Dekan ans Department geholt worden war, der das Schreibzentrum explizit nicht als akademische Institution wahrnahm, sondern als eine Serviceeinrichtung, die dazu da ist, Studierenden den erfolgreichen Abschluss der obligatorischen Schreibkurse zu Studienbeginn zu ermöglichen:

„And he said quite frankly: You are a service school. We need you only for the service courses. We are a highly focused research university in science and technology. So we have always been seen as adjunct.“

Hinzugefügt werden sollte aber, dass das Wort „Service“ (to serve) dennoch häufig in den Interviews genutzt wurde. So beispielsweise in folgendem Zitat einer Expertin: „Our mission is to serve the university as a whole.“ Auch wird die Zuordnung von Schreibzentren zu Service-Einheiten wie „Learning Centers“ nicht generell abgelehnt, sondern kann auch eine Strategie sein.

Schreiben als isolierbare Fertigkeit

Ein weiteres von den ExpertInnen identifiziertes Problem sind auseinandergelagerte Vorstellungen von Schreibprozessen und vom Schreiben lernen. So scheinen viele Menschen anzunehmen, Schreiben sei eine Fertigkeit, die sich getrennt von Inhalten trainieren lasse, wie dieses Zitat illustriert:

„People want to separate writing out from thinking, writing out from reading, writing out from speaking and writing out from participation in a discourse community. They want it to be something like riding a bicycle, that you can ride it just as well whether you are riding in chemistry or in mechanical engineering.“

Demgegenüber hat die Schreibprozessforschung gezeigt, dass Schreiben keine Kompetenz ist, die man zu einem bestimmten Zeitpunkt abschließend entwickelt hat. Schreiben kann Schreibende immer wieder vor neue Herausforderungen stellen, ab-

hängig von der Aufgabenstellung, der Aufgabenumgebung, den AdressatInnen usw. (vgl. Kapitel 3.2).

Die ExpertInnen verorten sich fachlich in diesen Diskursen und sehen Schreibzentren daher nicht nur als Orte für SchreibanfängerInnen, sondern auch als Orte, an denen sich versierte Schreibende über ihre Texte austauschen können. Im Sinne von Stephen North' viel zitiertem Essay *The idea of a writing center* (1995) gehen sie dabei davon aus, dass Schreibende den Austausch über das Schreiben brauchen. Im Gegensatz zu Norths Vorstellung reduzieren viele Lehrende das Schreiben auf ein Beherrschen von Grammatik- und Orthografieregeln, wenn sie über die Aufgaben von Schreibzentren nachdenken. Obwohl in der Wissenschaft Peer-Review-Verfahren institutionalisiert sind, scheint ein Austausch über Texte unter Peers in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben Studierender außerhalb des Vorstellungsbereichs vieler Lehrender zu liegen.

Verwechslung mit Sprachlernförderung

Einige ExpertInnen finden es problematisch, wenn Schreibzentren als Hilfseinrichtungen für nichtmuttersprachliche Studierende wahrgenommen werden, auch wenn sie der Meinung sind, dass Schreibzentren für Nicht-MuttersprachlerInnen wichtige Anlaufstellen sein sollten. Sie sehen durchaus, dass Nicht-MuttersprachlerInnen häufig größere Schwierigkeiten beim akademischen Schreiben haben als MuttersprachlerInnen und entsprechende Unterstützungsangebote brauchen. Anerkannt wird von den ExpertInnen auch, dass Schreibzentren gute Anlauforte für Nicht-MuttersprachlerInnen sind, weil sie individuelle Angebote machen und mit Peer-Tutoring arbeiten. Dieses gemeinsame Arbeiten macht sie attraktiv für ausländische Studierende, die dankbar sind für den durch das Schreibzentrum ermöglichten regelmäßigen Kontakt mit anderen Studierenden, wie das folgende Zitat zeigt:

„We are trying to internationalize and various groups on campus did research about what was necessary and what would happen if we had 300 more students on campus who were from different countries. And everybody said, everybody said, the center for writing and speaking. That's ground zero for international students, that's where they come. Not only for the help with the writing of things and the speaking but for the basics of what an American college paper is like. This is very different from country to country, as you know. And so we are ones to do that. Nobody else is doing that.“

Schreibzentren scheinen häufig in der Lage zu sein, relativ schnell auf aufkommende Bedürfnisse zu reagieren. Daher hat sich an einer anderen Universität das Schreibzentrum einfach deshalb der ausländischen Studierenden angenommen, weil diese gegenüber den Mitarbeitenden des Schreibzentrums klare Wünsche äußerten, die von anderen Stellen nicht schnell erfüllt werden konnten, wie z. B. den Wunsch nach Konversationsgruppen, in denen auch Wortschatzarbeit gemacht wird (vgl. Abschnitt 6.6).

Diese Flexibilität von Schreibzentren, auf institutionelle Veränderungen und neu entstehende Bedürfnisse zu reagieren, ist einerseits eine große Stärke. Dennoch se-

hen viele der ExpertInnen gerade die Hinwendung zur Zielgruppe ausländischer Studierender mit Sorge. Sie fürchten, das Schreibzentrum werde mit dieser Zielgruppe auf die oben bereits beschriebene „Nachbesserung“ festgeschrieben:

„We have worked very, very hard for a long time, and the writing center director before me did really work hard on that, too, so that the representation of the writing lab is not being remedial, but is being for all students. And it can be really easy for it to be perceived as remedial when 75% of our clients are ESL [English as a Second Language, KG] students. So we are kind of afraid of losing that.“

Oft seien es zwar eher die besonders guten Studierenden, die ins Ausland gingen, und ihre Schreibkompetenzen könnten sehr hoch sein. Sie würden jedoch in den Augen Lehrender dadurch zu Problemfällen, dass sie sprachliche Schwierigkeiten und eine andere akademische Sozialisation hätten, durch die sie mit den geforderten Textsorten nicht vertraut sind. Allerdings betrachten die ExpertInnen das Problem ambivalent, da sie Schreibzentren für alle Studierenden öffnen wollen und die Öffnung für spezifische Zielgruppen, wie beispielsweise ausländische Studierende, zugleich auch als Legitimierungsstrategie erkannt haben.

Mangelnde Wertschätzung der Arbeit

Viele ExpertInnen scheinen häufig den Eindruck zu haben, ihre Arbeit werde nicht genügend wertgeschätzt. Auch dieses Phänomen wird in der Schreibzentrumsliteratur vielfach diskutiert. Die Arbeit im Schreibzentrum kann verbunden sein mit einem niedrigen Prestige, zumindest im Vergleich zu anderen Institutionen wie beispielsweise Lehrstühlen. Das zeigt sich in Zitaten wie diesem:

„And I always felt that I was doing things that are important here and if nobody cared about it at least I felt that it was important. But it was frustrating. Terribly frustrating. Because, yeah, you are at the bottom of the food chain. That is an expression in English: The bottom of the food chain. And I was at the bottom.“

In der Schreibzentrumsliteratur wird im Zusammenhang mit dem niedrigen Prestige der Schreibzentrumsarbeit unter anderem die Frage gestellt, inwiefern sich hier auch eine Genderkomponente zeigt: Überproportional viele Schreibzentrumsleitungen sind mit Frauen besetzt. Da die Mehrheit der Schreibzentrumsleitenden weiblich ist (Babcock & Thonus, 2012, 62–63), wird das niedrige Prestige mit der generellen geringeren Achtung und Bezahlung weiblicher Arbeit in Verbindung gebracht, aber auch mit vermeintlich weiblichem Verhalten. So spricht Nancy Grimm von Schreibzentrumsleiterinnen als potenziellen „eager-to-please wives“, die darauf aus seien, allen zu gefallen und immer nett zu sein (Grimm, 1996, 532). Auch Stephen Ferruci weist darauf hin, dass mit Schreibzentren und ihrer Leitung das Attribut „nett“ verbunden werde und ihnen viele Eigenschaften zugeschrieben werden, die man auch Frauen zuschreibe (Ferruci, 2001). Die vergleichsweise schlechtere Bezahlung von Frauen ist ein bekanntes Problem. Die Herausforderung der nicht genug anerkannten Arbeit könnte also auch als ein Problem der nicht genug anerkannten Führungsleistung von Frauen gedeutet werden. Explizit hat eine Expertin dieses

Gender-Problem benannt, als sie berichtete, dass in der Anfangszeit der Schreibzentren deren Leiterinnen oft „faculty wives“ waren:

„I came as a faculty wife, not yet finished with my dissertation. And so the kids were young, I stayed home with them, but when I wanted to be able to work when the younger one started grammar school, this is what I wanted to do, but the salary was ridiculously low. But it didn't matter because my husband was earning a regular salary of a faculty member. And I think that early on that influenced some people. They were faculty wives; they were able to subsist with more than just their income there. And it's a low-prestige job. Very often without tenure track, stability or reassurance that you'll stay and I would say that men who already have a family and are the major income provider can't really do this kind of work sometimes.“

Finanzielle Probleme

Eng verbunden mit dem niedrigen Prestige sind finanzielle Probleme. Diese scheinen Schreibzentren auch dann noch zu verfolgen, wenn sie schon seit Jahrzehnten bestehen und deren Leitungspersonen ein nationales und sogar internationales Ansehen für ihre Arbeit genießen. Einer der ExpertInnen, zum Interviewzeitpunkt kurz vor der Pensionierung stehend, brachte es folgendermaßen auf den Punkt:

„Funding, of course, is a major challenge. Until today we still work with a very small budget that did not rise for decades.“

Da die Arbeit von Schreibzentren in den USA aus europäischer Perspektive sehr etabliert und damit auch beständig und gesichert aussieht, ist die Erkenntnis, dass es auch jenseits des Atlantiks finanzielle Schwierigkeiten von Schreibzentren gibt, ernüchternd. Diese Schwierigkeiten scheinen mitunter existenziell zu sein. Und selbst dort, wo sie nicht das gesamte Schreibzentrum in Frage stellen, sondern nur zur Streichung von Stellen führen, sind das für die Betroffenen extrem schwierige Situationen – insbesondere dann, wenn es sich bei den Leitenden um Menschen handelt, die ihr ganzes Arbeitsleben der Schreibzentrumsarbeit gewidmet und Institutionen von internationalem Ruf aufgebaut haben. Zwei ExpertInnen berichten unabhängig voneinander in den Interviews von solchen Situationen. Diese kamen für sie völlig unvorhergesehen. Beide wussten zwar von finanziellen Schwierigkeiten der Hochschulen – gerade im Zusammenhang mit der globalen Finanzkrise, die 2008 begann – und beide hatten sich darauf eingestellt, dass es Kürzungen im Budget geben könnte. Doch dass ganze Stellen wegfielen und darüber hinaus fundamental bei den Gehältern für die Peer-TutorInnen und den Sachmitteln gekürzt wurde, war ein schwerer Schlag für beide Betroffenen, mit dem sie nach so vielen Jahren äußerst erfolgreicher Arbeit nicht gerechnet hatten:

„And this is the first time, I have never been so unsuccessful in convincing people of the importance of this work and the need to fund it. They wanted to save the money. And you know, I understand that our College is struggling financially right now. Struggling with enrollment [...]. But I still feel, and my colleagues feel, that this was the [pauses] probably the most foolish of all the budget decisions, because it got at something that

was working extremely well. That was supporting all majors, all classes, all kinds of students, and that the college was famous for.“

In dem Zitat wird deutlich, dass das Wissen darum, gute Arbeit zu leisten und auch der eigenen Institution gute Dienste zu leisten, es keineswegs leichter macht, Kürzungen zu akzeptieren. Die Ausstattung mit materiellen Ressourcen ist eine wesentliche Grundlage dafür, strategisch vorgehen zu können, um auch die sogenannten autoritativen Ressourcen zu vergrößern – jene Ressourcen, die möglicherweise verhindern würden, dass ausgerechnet an der eigenen Institution Einsparungen stattfinden.

Deutlich wird in beiden Interviews, dass die ExpertInnen im Hinblick auf ihre Arbeit nichts falsch gemacht, sondern sogar – gemessen an der Auslastung und dem Ruf ihrer Schreibzentren sowie ihrem Renommee im organisationalen Feld – besonders gute Arbeit geleistet haben. Ihr Fehler war es, sich zu sicher zu fühlen und so Veränderungen im institutionellen Kontext zu spät bemerkt zu haben. Der Aspekt der Veränderungen wird im Kapitel 6.6 genauer betrachtet. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass exzellente Arbeit allein nicht ausreicht, um ein Schreibzentrum zu institutionalisieren. Interessanterweise war es in beiden Fällen so, dass innerhalb der Hochschule neue Menschen als EntscheidungsträgerInnen an Machtpositionen gekommen waren. So berichtet die eine Expertin:

„I think that because I have been at this university for such a long time and I had such a strong base of support within the faculty of this department, that I became careless about it, you know. I was assuming that it was there and then there was this huge turnover. A lot of my colleagues retired, some of them left and went to other universities and then we got a new dean and a new department head. And all of the sudden things shifted. [...] The irony is that I have, you know I have achieved a national reputation. And I know if I leave this department and I go off to conferences people know who I am and they respect my work. But within the department I sense that, you know, there is a lot of change going on. And there are some old buried issues, maybe some resentment about the power that composition and writing had in this department for a very long time and you know, they are coming to the surface now. I don't think there is any way I could have anticipated this.“

Ganz Ähnliches berichtete die andere Expertin:

„And we have a new dean and she doesn't really understand what the center was all about, even though people tried to tell her. She needed to cut a lot of money and she could get a hundred thousand from me. And there was a faculty committee that was supposed to advise her and all of the negotiations were confidential, but several of them told me that there was no consultation about this. She came to the meeting and said we are doing this. And so nobody had any input on this. And I had excellent documentation through the 25 years of the use. We had received everything that we asked for over the years, so there was approval from the administration about everything we did that was expressed by them giving us more money. And the numbers, as you know, no

writing center in the country equals that. It's just, we are just fortunate that way. And so it took me six months to even, to be able to think straight after this happened, because, at first I thought what did I do wrong? What did we do wrong? I couldn't think of anything. We are totally successful. And then I finally realized that it didn't have to do with anything. It had to do with this dean who didn't understand and thought that there should be equality between the different tutoring centers. Even though our center is all disciplines and all courses.“

Das Beispiel dieser finanziellen Rückschläge zeigt, wie sehr sich finanzielle Ressourcen und Institutionalisierung wechselseitig beeinflussen. Strategien zur Sicherung und Akquise von Ressourcen wurden deshalb als ein eigenes strategisches Handlungsfeld kategorisiert (vgl. Kapitel 6.4.4). Das Beispiel zeigt außerdem besonders deutlich, wie wichtig es ist, Veränderungen an der Hochschule wahrzunehmen, zu antizipieren und auf sie zu reagieren. Dies wird in Kapitel 6.6 genauer ausgeführt.

Konkurrenz zu anderen Institutionen

Ein weiteres Problem, das ebenfalls eng mit der materiellen Ressourcenausstattung zusammenhängt, ist die Tatsache, dass Schreibzentren im Kontext ihrer Hochschule immer um begrenzte Mittel konkurrieren, wie sich am Beispiel dieser Aussage zeigt:

„There have been times when we have been taken significant cuts in our TA staffing for example, during those budget cuts, and then we have had to argue against those cuts. We have had to compete with other very worthy things that need to be funded.“

Konkurriert wird auch um die besten studentischen Mitarbeitenden, denn für die verantwortungsvolle Tätigkeit im Schreibzentrum kommen aus Sicht vieler ExpertInnen nicht alle Studierenden in Frage (siehe Kapitel 6.3.1).

Und schließlich gibt es auch fachliche Konkurrenz. So gibt es in der Schreibzentrumsarbeit mitunter Überschneidungen mit den Arbeitsbereichen von Sprachenzentren oder Learning Centers, in denen andere TutorInnen-Programme (z. B. für Mathematik) Beratung für Studierende anbieten. Und auch zu Fachbereichen kann Konkurrenz auftreten. So berichtet im folgenden Zitat ein Experte, dass die Lehrstühle für literarisches Schreiben es nicht gutheißen, wenn das Schreibzentrum Angebot für creative writing macht:

„And so we tried to work with creative writing and I don't remember how far we got into that, but then the creative writing people said: we have that. We have creative writing. The writing lab is not for creative writing. We work on that. We have different principles than you do. It's hard, in the end we couldn't do anything.“

Vereinzelung

Eine weitere Problematik, die mehrere ExpertInnen benannt haben, scheint darin zu liegen, dass die Position als Schreibzentrumsleitende innerhalb der Hochschule zu Vereinzelung führt:

„So a writing center director position can be very lonely. You don't have natural colleagues on the campus.“

Ähnliches berichtet ein anderer Experte:

„There is no one else in this college. Completely different situation than at the university X. Because at other universities, you know, my colleague in X is surrounded by these graduate students and other faculty and so forth that are involved in writing pedagogy and composition. This is such a vibrant and wonderful community. But here at our college it is a completely different ball game. I am the only game in town [laughs]. So I can talk to myself in the mirror, or I can talk to my wife, or, you know.“

Auch dieses Problem ist eng mit der Ausstattung mit materiellen Ressourcen verknüpft, die die Einstellung weiterer MitarbeiterInnen erlauben würden.

Workload

Ein Phänomen, das in der Literatur recht wenig thematisiert wird und auch in den Experteninterviews selten direkt angesprochen wurde, ist, wie viel Schreibzentrumsleitende arbeiten. Aus den teilnehmenden Beobachtungen lässt sich schließen, dass eigentlich alle Leitungspersonen sehr viel mehr arbeiten als vertraglich vereinbart. Es gibt, wie es eine der ExpertInnen erklärt, keinen 8-Stunden-Tag:

„You are working during the day, you are present for your tutors, you are teaching, and then you are coming home and you are reading the research and you are writing. And it means that there is no such thing as an eight-hour-day. Your day is more like twelve hours of work.“

Die gleiche Expertin erklärt aber auch, warum sie diesen 12-Stunden-Tag auf sich nimmt, in dem sie sich in den Abendstunden Zeit zum Forschen reserviert:

„But if it's motivating, people will do it. [...] I think if the work is rewarding then people will feel the need to say what we know about writing center research. The research questions come if you are a practitioner in the field and then if you take those research questions, they are very motivating to try to find answers for. And then you want to contribute those answers to other people and share them with others. It's compelling. It's interesting and fun to do.“

Es gibt also eine starke Eigenmotivation, die zu freiwilliger Mehrarbeit führt. Die Herausforderung, viele Aufgaben mit einem begrenzten Zeitbudget bewältigen zu müssen, gehört deshalb zwar zu den Schwierigkeiten von Schreibzentrumsarbeit, zugleich aber auch zu den motivierenden Faktoren, die im Folgenden erläutert werden.

Motivierende Aspekte

In den Interviews wird deutlich, dass der Beruf, ein Schreibzentrum zu leiten, bei allen Schwierigkeiten offenbar viele motivierende Faktoren hervorbringt. So scheint von den ExpertInnen trotz der oben skizzierten Probleme niemand die Berufswahl zu bereuen:

„But I can say, after 26 years, it is still interesting and fascinating. Yes, it turned out to be a good job.“

Einschränkend sei gesagt, dass der sich durch alle Interviews ziehende Enthusiasmus für die Schreibzentrumsarbeit und damit für den eigenen Beruf auch darauf zurückzuführen ist, dass ausdrücklich ExpertInnen ausgewählt wurden, die sich selbst als ExpertInnen für ihre Arbeit sehen (vgl. Kapitel 5.3) und bei denen daher von einer hohen Motivation ausgegangen werden konnte. Dennoch ist es auffällig, dass für die ExpertInnen der Beruf Berufung zu sein scheint. Was sind die Gründe dafür, dass es als so positiv wahrgenommen wird, ein Schreibzentrum leiten zu können? Was macht diesen Beruf trotz der genannten Probleme so attraktiv?

Zusammenfassend lässt sich dazu sagen, dass dieser Beruf als selbstbestimmt, kreativ, herausfordernd und verantwortungsvoll erlebt wird. Er erlaubt das Überqueren disziplinärer Grenzen und bringt Begegnungen mit sehr vielen verschiedenen Menschen mit sich. Dadurch wird er als spannend und abwechslungsreich empfunden. Hinzu kommt die Möglichkeit, das Schreiben zum Beruf zu machen. Bei vielen der ExpertInnen scheint es zudem eine hohe intrinsische Lehrmotivation zu geben.

Arbeit mit Studierenden

Die Möglichkeit, mit Studierenden arbeiten zu können, hat einen sehr hohen Stellenwert für die interviewten ExpertInnen. Dabei wird insbesondere die Zusammenarbeit mit den Peer-TutorInnen als wertvoll empfunden, die im Kapitel 6.3.1 genauer beschrieben wird. Hier soll es zunächst einmal um die Arbeit mit jenen Studierenden gehen, die das Schreibzentrum aufsuchen, um von dessen Angeboten zu profitieren. Viele der ExpertInnen äußern eine Unzufriedenheit mit der traditionellen pädagogischen Arbeit im Curriculum, d. h. in traditionellen Lehrveranstaltungen. Die Arbeit im Schreibzentrum dagegen erlaube ihnen ein individuelles, sehr bedürfnisorientiertes Arbeiten. Gleichzeitig kommen sie ohne den Benotungszwang aus, den viele ExpertInnen als unangenehm erleben, wie die folgenden Zitate veranschaulichen:

„It's the most effective way to teach writing. I have been a classroom teacher for over twenty years [laughs], so I can speak from experience to say that one-to-one is the most effective way to teach writing. It's individual. It's for all of the reasons why writing centers are great. It's individualized, it's responsive, you get to hear students' stories about their writing and be able to hear about their writing processes in ways you can't when you are working with a class.“

„I liked the opportunity to be able to teach students without having to grade them and just to be able to respond to their questions rather than having to insist that I choose what it is that they have to be interested in.“

Diese individualisierte Form von Pädagogik eröffnet die Möglichkeit, die Entwicklung von Studierenden zu unterstützen, weil es möglich ist, auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden einzugehen. Damit ergibt sich die Möglichkeit, Entwicklungen mitverfolgen zu können, wie das folgende Zitat unterstreicht:

„I feel like this is where the real changes are happening, in students' learning, and in their own confidence and in their ability to chart their own learning path and so forth.“

The transformations I have seen all across the board, from struggling students and advanced students and everybody in between, tells me that this kind of learning is really, really powerful.“

Ein Experte betont insbesondere, dass sich damit auch Wege eröffnen, jene Studierenden zu unterstützen, die aus weniger privilegierten Bildungskontexten kommen und so für mehr soziale Gerechtigkeit zu sorgen:

„And I was very engaged and committed to the work. Mainly I think because of the social justice aspects of it. I guess thinking of it as a way to intervene in very powerful social processes that keep people in their places. And I like the idea of doing work that occasionally opens doors and allows students to move out of place. Out of the place where the society put them.“

Mehrfach betont wurde, dass diese Lernmöglichkeiten, die das Schreibzentrum bietet, nicht unabhängig von den Lehrveranstaltungen gesehen werden. Die individuellen Gespräche auf Peer-Ebene werden nicht nur als andere und außerhalb des Klassenraums existierende Lernsituation gesehen, sondern auch als Vorbereitung auf die Lernsituation im Seminar und als Unterstützung des regulären Unterrichts, wie z. B. das folgende Zitat zeigt:

„I think my own experience of learning always was that when I started to take things and deal with them in my own way was when I really began to use the knowledge that I had gained in a productive way. And so that's what we try to make happen for students. Not just soak it up, but use it. Recreate it. Turn it into something. Make it happen. We like to think in the center that what we do supports the classroom-teaching as well, because by getting students to engage and really interested in deep conversations about ideas and expression and so forth, we support that happening in the classroom as well. We help students achieve a voice that they can bring to the classroom. To class discussions, to peer review activities in the classroom and to other kinds of activities that aren't just the typical lecture but where students are really participating in the making of the subject matter and the meaning. So we think that, very modestly, we think that we have transformed the college by providing a lot of support for that way of learning.“

Schreibzentren werden von den Schreibzentrumsleitenden demnach als Ort individuellen Lernens erlebt, an denen Studierende ein kritisches Denken und eine individuelle Stimme entwickeln können, mit denen sie sich dann auch in regulären Lehrveranstaltungen besser zu Wort melden und positionieren können – auch dann, wenn sie diese Möglichkeiten aus ihrer Bildungssozialisation nicht mitbringen. Es scheint insbesondere dieses tiefgehende und Studierende stark prägende Lernen zu sein, das sehr zur Motivation für die Leitung von Schreibzentren beiträgt.

Intellektuelle Neugier

Die Zusammenarbeit mit den Studierenden, aber auch mit Lehrenden, ermöglicht zudem ein Lernen über die eigenen Fächergrenzen hinaus. Die Schreibenden, die das Schreibzentrum aufsuchen, kommen im Idealfall aus allen Fakultäten, und die

Lehrenden, mit denen man arbeitet, ebenfalls. Das macht die Arbeit sehr abwechslungsreich und befriedigend für jemanden mit intellektueller Neugier:

„I am intellectually curious about a lot of different things. So part of what I love about writing center work is just being able to sample what people are reading and writing about, to talk with them about what they are interested in and what they are studying. So that's very motivating for me as a teacher and I think my interest in their work is motivating to them as well. So I love that.“

Die Möglichkeit, Einblicke in viele verschiedene Fachgebiete zu bekommen, ist also ebenfalls ein Grund für die hohe Motivation Schreibzentrumsleitender.

Arbeit mit Peer-TutorInnen

Eine weitere Möglichkeit, mit Studierenden zu arbeiten, ist die Arbeit mit den Peer-TutorInnen. Durch die enge und oft sehr kollegiale Zusammenarbeit, die im Kapitel 6.3.1 genauer erläutert wird, haben Schreibzentrumsleitende Anteil an der Entwicklung von Studierenden. Dies empfinden viele ExpertInnen als sehr motivierend. Die kollaborative Arbeit im Schreibzentrum eröffnet den Peer-TutorInnen großes Entwicklungspotenzial und den Leitenden nachhaltige Möglichkeiten, dieses Entwicklungspotenzial ihrer studentischen Mitarbeitenden gezielt zu fördern. Einige ExpertInnen sprechen in diesem Zusammenhang von Mentoring:

„And the opportunities to mentor them are terrific and are part of what it means to run a writing center. That is different for me to running other kinds of programs. And I really like that.“

Andere ExpertInnen erläutern, dass sie die Arbeit im Schreibzentrum explizit als Entwicklungsprozess für die Peer-TutorInnen sehen und diesen individuell unterstützen. Einigkeit scheint darüber zu herrschen, dass die Peer-TutorInnen, die im Schreibzentrum arbeiten, vieles lernen, was ihnen bei Bewerbungen und später im Berufsleben zugutekommt. So hätten sie Beratungserfahrung, ein breites Textsortenwissen, häufig Lehrerfahrung, und durch die Übernahme weiterer Aufgaben im Schreibzentrum oft auch Organisations- und Führungserfahrung. Sie müssten eigenständig, verantwortungsvoll und reflektiert agieren. Grundlegend sei auch Empathievermögen, weil sie sich ständig auf neue Menschen und Situationen einlassen müssen. Zudem entwickelten sie ein breites Allgemeinwissen, weil sie Texte aus allen Fächern lesen. Diese Erfahrungen werden zum Beispiel dadurch untermauert, dass Peer-TutorInnen der in die Studie einbezogenen Schreibzentren oft Preise bekommen oder gute Jobangebote haben. So berichtet ein Experte, dass *alle* an seinem College vergebenen Fulbright-Stipendien in den letzten fünf Jahren an Peer-TutorInnen seines Schreibzentrums vergeben wurden. Einen der ExpertInnen führt die Begeisterung über die von ihm erlebten Entwicklungen seiner Peer-TutorInnen sogar dazu, zu überlegen, ob ein Schreibzentrum nicht eigentlich in erster Linie für die Peer-TutorInnen wichtig sei:

„Students like it so much to work in the writing center. It lets them grow. They develop so much. [...] So, overall, I think the most valuable work we do in writing centers is pro-

viding students the chance to work as peer tutors. This leads to intellectual growing and it gives them an intellectual home within the university. Of course we also care about writers, but all in all we reach about 5% of the student population. I am sure that for those 5% we really make a difference. Especially for ESL students, who come every week. I am sure that some of them would not have survived here without the writing center. But I cannot say honestly that we changed the culture of writing here at our university. We didn't. But we changed the life of several peer tutors."

Als weiterer Aspekt dieser Chancen, die Schreibzentrumsleitende den Peer-TutorInnen eröffnen, wird die Identifikation mit der eigenen Hochschule genannt. Für Studierende eröffne die Arbeit im Schreibzentrum die Möglichkeit, sich nicht nur als eine Studentin unter vielen zu fühlen. Sie seien mehr als eine Matrikelnummer, mehr als eine Einzelperson. Durch die Arbeit im Schreibzentrum, einem akademischen Ort, an dem sie einer intellektuellen Tätigkeit nachgehen, seien sie ein wichtiger und ernst zu nehmender Teil der Institution. Im Schreibzentrum repräsentieren sie die Universität und seien für sie bedeutsam:

„They are given responsibilities. They have a job to do. They have a reason for being at our college. Not just to get an education, but to help other people with their education.“

Die Arbeit im Schreibzentrum, die Verantwortung zusammen mit den zahllosen Lernchancen und der individuellen Betreuung durch die Schreibzentrumsleitenden, lässt also die Peer-TutorInnen, wie oben zitiert, „wachsen“. Und diesen Wachstumsprozess bei immer wieder neuen Studierendengenerationen erleben zu dürfen, scheint so motivierend zu sein, dass er viel dazu beiträgt, die Motivation für die eigene Arbeit zu erhöhen. Schreibzentrumsleitende scheinen Peer-TutorInnen nicht nur für die kollaborative Arbeit zu brauchen, sondern auch, um genügend Energie für ihre eigene Arbeit zu bekommen. Für die Leitung von Schreibzentren scheinen Schreibzentrumsleitende und Peer-TutorInnen eine Symbiose einzugehen, die zur Institutionalisierung von Schreibzentren beiträgt.

Verantwortungsübernahme und Gestaltungsmöglichkeiten

Ein weiterer motivierender Aspekt der Schreibzentrumsarbeit scheint die Möglichkeit zu sein, Verantwortung für Projekte und deren Erfolg sowie für die vielen unterschiedlichen Menschen, mit denen man kollaborativ zusammenarbeitet, zu übernehmen. So berichtet eine der interviewten ExpertInnen, dass ihr insbesondere die Organisation von und die Zusammenarbeit mit Kollegen gefehlt habe, als sie noch als Dozentin tätig war:

„Having a role of responsibility is what really draws me to something. And I feel I am better and happier if I manage work where I am sort of in charge for something, where I am taking responsibility for something or I am trying to get lots of people to collaborate in order to move in some direction. That's better than if I am on the edge (?) of something or if I hide in my office. So as a teacher I had sort of felt the latter. Like I was just kind of isolated and you are supposed to be sort of isolated because you are supposed to do your own courses. You hope that your department is collaborative, but actually,

where I was, most of them where not very happy. And so I recognized okay, I can organize and it feels much, much better to do that. It's hard in a way and sometimes it feels like a burden, but I like it better.“

Innerhalb eines Schreibzentrums ist es zudem möglich, immer wieder neue Ideen für Teilprojekte zu verwirklichen. Für Menschen, die gerne selbst gestalten wollen, ist das attraktiv. Menschen, die gerne schreiben, sind vermutlich häufig auch Menschen, die gerne gestalten und für die der Beruf der Leitung eines Schreibzentrums daher faszinierend sein kann. Das veranschaulichen die folgenden Zitate aus verschiedenen Experteninterviews:

„Part of what I have loved about the work that I have been able to do here is, there has always been room for growth, innovation, development and always a lot of really good people to work with to make those things happen.“

„I really wanted to get back to writing center work. [...] I sort of wanted to have something that was mine in a certain way. I mean, I am extremely hands-off in how I run things. But just being responsible for a program and its success, I really wanted that. I was a co-director of a writing-across-the-curriculum-program at my former university, but that was pretty unsatisfying in terms of the kind of responsibilities I had.“

Eng mit dieser Eigenverantwortung hängt die Freude über Erfolge zusammen. Dazu gehört zum Beispiel das Wachsen des eigenen Schreibzentrums, sei es physisch oder sei es in der Zahl der Beratungen, der Mitarbeitenden oder der verschiedenen Teilprojekte. Dazu gehören auch erfolgreiche Argumentationen: die Befriedigung, anderen das eigene Verständnis von Schreibzentrumsarbeit wirklich vermitteln zu können und dadurch beispielsweise weitere Mittel zu generieren. Genannt werden als Erfolge außerdem auch die Lebenswege der ehemaligen Peer-TutorInnen. So sei es sehr motivierend, sie auf anderen Stellen und zugleich erfolgreich in ihrem Beruf zu sehen.

Schreiben als Beruf

Als weiterer Grund für die Motivation zur Schreibzentrumsarbeit wird das Schreiben selbst genannt. Die Arbeit in einem Schreibzentrum bietet den ExpertInnen die Möglichkeit, das Schreiben zum Beruf zu machen. Man hat täglich mit Schreibenden zu tun, befasst sich theoretisch und praktisch mit Schreiben und hat die Möglichkeit, die eigene Identität als SchreiberIn zu leben:

„I mean, I really like, I am still a writer, right? That is the most important identity I hold up right and I like doing academic writing. So I have done a lot of academic writing. [...] And as I had said, my identity is firmly as a writer. That's why I need to be writing in order to be happy. And what I write now is isn't fiction, but it's academic stuff. It's about these topics. About the teaching of writing, and about learning to write, so I never have a shortage of things that I am writing about or thinking about or wanting to pursue in one way or another.“

6.1.2.2 Implikationen

Zusammenfassend gesagt, gibt es sowohl typische Herausforderungen als auch typische motivierende Aspekte bei der Leitung von Schreibzentren, die als intervenierende Bedingungen einen Kontext für die Institutionalisierung von Schreibzentren bilden.

Insbesondere divergierende Vorstellungen von Schreibzentrumsarbeit und das Gefühl mangelnder Wertschätzung scheinen Schreibzentrumsleitenden häufig Probleme zu bereiten. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob es sich dabei tatsächlich um schreibzentrumsspezifische Phänomene handelt oder ob diese nicht für den Hochschulkontext normale Erscheinungen sind. So könnten Lehrstühle neuerer Studienrichtungen, wie beispielsweise Diversity Studies, genauso mit dem Problem zu kämpfen haben, dass Außenstehende nur vage Vorstellungen von ihrem Fachgebiet haben. Wissenschaft ist generell durch hohe Spezialisierung gekennzeichnet. WissenschaftlerInnen erringen Reputation in einem Fachgebiet – weniger für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule und ihr hochschulinternes Wirken (vgl. Kühl, 2007, 8). Statt also mangelndes Verständnis und mangelnde Anerkennung als Problem zu sehen, könnten diese auch als ein Zeichen der *Zugehörigkeit* zur Hochschule und zum Wissenschaftsbetrieb umgedeutet werden.

Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang auch, dass recht diffus bleibt, von wem genau mehr Wertschätzung erwartet werden würde. Wie in Kapitel 2.1.1 gezeigt, sind Hochschulen durch eine lose Koppelung von Subsystemen gekennzeichnet, d. h., „die Hochschule“ als homogene Autorität gibt es nicht. Als AkteurInnen müssen sich Schreibzentrumsleitende innerhalb des Hochschulkontextes aktiv Resonanzgruppen suchen, die ihrer Institution Legitimität zusprechen. WissenschaftlerInnen, Studierende und Verwaltungsangestellte wechseln zudem innerhalb von Hochschulen häufig, sodass ein Verständnis für die eigenen Arbeit und Anerkennung kontinuierlich neu errungen werden muss.

Auch die hohe Motivation von Schreibzentrumsleitenden könnte, neben den herausgearbeiteten motivierenden Faktoren, durch das Berufsfeld Wissenschaft erklärt werden, das insbesondere in Deutschland nach wie vor stärker durch intrinsische als durch extrinsische Motivation gekennzeichnet ist (vgl. Wilkesmann & Schmidt, 2011).

Insofern scheinen sowohl die Probleme als auch die Motivation von Schreibzentrumsleitenden nicht ausschließlich mit den Besonderheiten der Arbeit von Schreibzentren zusammenzuhängen, sondern auch mit den Prägungen, die sich aus dem allgemeineren Kontext Hochschule ergeben. Eine Implikation, die sich daraus ergibt, ist der Rat an Schreibzentrumsleitende, sich der Besonderheiten des Kontextes Hochschule und der Spezifika von Schreibzentrumsarbeit bewusst zu sein, sodass etwa ein Gefühl mangelnder Wertschätzung nicht persönlich genommen werden muss.

6.1.3 Kontext: Hochschule und Gesellschaft

Der hochschulische Kontext ist erstens der lokale Kontext der spezifischen Hochschule vor Ort, der in Kapitel 6.1.4 betrachtet wird. Zweitens gibt es aber auch einen hochschulübergreifenden Kontext, der die Hochschule bestimmt. Da die hier vorliegende Studie in den USA durchgeführt wurde, unterscheidet sich dieser Kontext in einigen Punkten deutlich vom Hochschulkontext in Deutschland. Andererseits kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass es weltweit verbreitete gesellschaftliche Annahmen und Vorstellungen der Aufgaben von Hochschulen gibt, denn: „In nearly all modern post-industrial societies, higher education is subject to growing public, social and economic expectations“ (Wolter, 2012, 129; vgl. auch Frank & Meyer, 2007; Hedmo, Sahlin-Andersson & Wedlin, 2007; Krücken, Kosmützky & Torka, 2007). Meyer & Schofer (2007) konstatieren z. B. eine Hochschulexpansion mit „weltweiten Trends“:

„There is a worldwide ideological agreement that education is indeed a main source of social progress, but the character of the link is very unclear. This is a situation that generates the rapid diffusion of fashionable models of what an educational system should look like. Models can change rapidly, sometimes emphasizing the creation of technical skills and innovations through science and engineering, and at other times stressing the creation of socio-cultural integration through common cultural and social scientific understandings. American education has, thus, often been a kind of model for the world – but in the 1980s a substantial literature emphasized the virtues of Japanese education (e. g. Rohlen 1983), and before World War I german education was something of an ideal. Overall, we can conclude that national systems of higher education are subject to global models, and tend to change in line with changes in these models.“ (53)

Für die Verbreitung von Schreibzentren zeichnet sich deutlich ab, dass diese weltweit zunimmt und sich am US-amerikanischen Modell orientiert, auch, wenn es dabei zu lokalen Adaptionen kommt, die eigene Spezifika herausbilden (vgl. Hughes & Girgensohn, i. Vorb.).

6.1.3.1 Ergebnisse

Für einige Ergebnisse dieser Studie hat sich der US-amerikanische Hochschulkontext insofern als relevant erwiesen, als es deutliche Unterschiede zum deutschen Hochschulsystem gibt und die Ergebnisse daher für den deutschen Kontext zwar interessant sind, aber möglicherweise zu anderen Implikationen führen. Dazu gehört beispielsweise, dass Universitäten in Deutschland noch immer einen stärkeren institutionellen Charakter haben, als dass sie als Organisationen betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.1.1), auch wenn der Bologna-Prozess neue Steuerungsmodelle der deutschen Hochschulen erfordert (vgl. Wolter, 2012, 130 f.). Die akademische Selbstverwaltung in Deutschland soll die legal verankerte Freiheit von Lehre und Forschung gewährleisten (Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz), daher haben der akademische Senat und einzelne ProfessorInnen an Universitäten in Deutschland nach wie vor viel Macht, auch wenn formal von PräsidentInnen und anderen Management-Instanzen mehr

Steuerung als früher erwartet wird (vgl. Altwater, 2007; Günther, 2009; Kloke & Krücken, 2012). So schreibt Wolter (2012, 144): „Management has been strengthened but cannot lead the university without or against the traditional academic oligarchy.“ Dies ist beispielsweise für die im Kapitel 6.4.2 beschriebene Strategie relevant, Schreibzentren als wissenschaftliche Einrichtungen zu deklarieren. Zentrale wissenschaftliche Einrichtungen werden an deutschen Hochschulen in der Regel vom akademischen Senat beschlossen und professoral geleitet. Ein solcher Anspruch kann die Einrichtung eines Schreibzentrums kompliziert machen, weshalb in Deutschland viele Schreibzentren eher zentralen Service-Einheiten zugeordnet werden.

Auch die Karrierewege in der Wissenschaft sind in Deutschland anders, sodass sich die in den Interviews mehrfach thematisierten Überlegungen, ob Schreibzentrumsleitende Tenure-Track-Stellen bekommen sollten, nicht ohne Weiteres auf den deutschen Hochschulkontext übertragen lassen. Zu bedenken ist außerdem, dass es in den USA größere Unterschiede zwischen BA-Studierenden und MA-Studierenden gibt als in Deutschland. BA-Studierende in den USA sind in der Regel jünger als deutsche StudienanfängerInnen, und sie beginnen ihr Studium breit angelegt, ohne sich in den ersten beiden Jahren auf ein Studienfach festzulegen, während in Deutschland davon ausgegangen wird, dass diese breit angelegte Allgemeinbildung mit Abschluss der gymnasialen Oberstufe vorausgesetzt werden kann. In den Interviews wurde an einigen Stellen betont, dass mit „undergraduate writing tutors“ gearbeitet wird. Beispielsweise werden diese Teammitglieder des Schreibzentrums gezielt einbezogen, wenn wichtige AkteurInnen in das Schreibzentrum eingeladen werden, weil es besonderen Eindruck macht, wie diese sehr jungen Studierenden im Kontext des Schreibzentrums agieren.

Ebenfalls relevant dürfte die Tatsache sein, dass US-amerikanische Hochschulen insgesamt stärker serviceorientiert agieren als deutsche Hochschulen. Studierende erwarten aufgrund der hohen Studiengebühren, dass sie an der Hochschule Unterstützung erhalten, um das Studium zu bewältigen. Tutoring-Services sind daher generell an amerikanischen Hochschulen nichts Ungewöhnliches. Es gibt z. B. auch individuelle Unterstützung für Mathematik. Die von den ExpertInnen thematisierten divergierenden Auffassungen anderer AkteurInnen in der Hochschule davon, was die Aufgaben eines Schreibzentrums seien, müssen daher auch in diesem Kontext betrachtet werden.

Zu bedenken ist schließlich auch, dass die explizite Förderung des akademischen Schreibens der Studierenden an Hochschulen in den USA nicht ungewöhnlich ist. Wie in Kapitel 3.5 dargestellt, sind obligatorische Schreibkurse zu Studienbeginn normal. Deshalb kann auch die Existenz von Schreibzentren an Hochschulen als weniger exotisch erscheinen. Zugleich bedeutet die Existenz dieser obligatorischen Schreibkurse aber auch, dass die Arbeit von Schreibzentren von Außenstehenden als ausschließlich diesem Bereich zugeordnet wahrgenommen werden kann. Und es bedeutet, dass die Arbeit von Schreibzentren sehr stark in der Disziplin Composition verortet ist, die sich aus der flächendeckenden Verbreitung dieser obligatori-

schen Schreibkurse heraus entwickelt hat. Diesbezüglich sind im europäischen Kontext andere Entwicklungen zu erwarten, und diese sind, wie diese Expertin betont, auch wünschenswert:

„I think it’s important to have a discipline and I think it’s also extremely important not to over-define the discipline. And not to force it to fossilize and concretize around certain approaches. Because in the United States writing centers are very closely tied to composition programs and in Europe they wouldn’t be because those don’t exist. Here they are tied to the discipline of rhetoric and composition very closely and in Europe and in other places that would not be the case. So to maintain an openness I think is a very important part of this discipline, and to incorporate other studies.“

6.1.3.2 Implikationen

Insgesamt betrachtet muss der Kontext der Hochschule in der Institutionalisierungsarbeit stets mit bedacht werden, denn auch die Hochschule als Institution ist darauf angewiesen, sich nach außen zu legitimieren und nach innen auf die Integration der lose gekoppelten Einheiten, die die Hochschule ausmachen, hinzuwirken. Entsprechend wird sie versuchen, den einander zum Teil widersprechenden gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, und dies kann Auswirkungen auf das Schreibzentrum als innerhochschulische Institution haben. Denkbar ist beispielsweise, dass die Output-Orientierung im Zuge des New Public Management vom Schreibzentrum das Generieren von bestimmten Zahlen zur Auslastung oder zum Beweisen der Wirksamkeit der Maßnahmen wie Schreibberatung verlangt. Oder es könnte sein, dass von der Hochschule Inklusion gefordert und so zum Beispiel erwartet wird, Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern oder ohne Hochschulzugangsberechtigung zu fördern. Diese gesellschaftliche Erwartungshaltung ließe sich zwar einerseits gut als Legitimierungsstrategie für Schreibzentren nutzen, da Schreibzentren individuelle Förderung ermöglichen. Zugleich kann gerade eine solche gesellschaftliche Erwartungshaltung mit der machtvoller AkteurInnen innerhalb der Hochschule konfliktieren, die möglicherweise die Hochschule als explizit elitäre Einrichtung erhalten wollen, da dies auch eine Reproduktion des eigenen gesellschaftlichen Status bedeutet. Daher könnte es andererseits auch das Zusprechen von Legitimität durch solche AkteurInnen gefährden, wenn das Schreibzentrum sich dadurch legitimieren möchte, dass es diesem gesellschaftlichen Anspruch entspricht. Das Beispiel zeigt, dass Hochschulen als pluralistische Institutionen immer einen komplexen Kontext bilden, der ein strategisch-politisches Vorgehen in der Institutionalisierungsarbeit nötig macht. Einerseits ist es dabei nötig, so viele Ansprüche wie möglich zu bedienen, auch wenn diese einander widersprechen. Andererseits wird dies nie in Gänze möglich sein. Deshalb ist es so wichtig, dass Schreibzentrumsleitende das eigene Schreibzentrum stabilisieren und als integer präsentieren (vgl. Kapitel 2.3).

6.1.4 Kontext: Die lokalen Spezifika der Hochschule

Der hochschulische Kontext hat über die oben beschriebenen Dimensionen hinaus immer auch spezifische lokale Charakteristika. Die Institutionalisierungsarbeit kann nicht von diesen getrennt gedacht werden. Sämtliche Aktionen und Interaktionen der ExpertInnen sind darauf ausgerichtet, das Schreibzentrum innerhalb dieses spezifischen Kontextes zu legitimieren. In der Literatur wird sogar bezweifelt, dass es kontextunabhängige Ratschläge für die Leitung von Schreibzentren geben kann:

„[...] we don't sufficiently warn newcomers that writing centers cannot all function in similar ways or adopt rigid policies and approaches and that writing centers aren't for those who crave absolute answers. Even the guidelines worked out every week by more experienced writing center administrators cannot be removed from a variety of contexts and compromises that influence writing centers in practice.“ (Harris, 1991, 64)

Entsprechend lautet auch der Titel eines Sammelbandes, der unterschiedliche Schreibzentren vorstellt, „Writing Centers in Context“ (Kinkead & Harris, 1993). Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie unterstreichen, dass die ExpertInnen diese Korrelation ihres Schreibzentrums mit seinem Hochschulkontext reflektieren und ihr strategisches Handeln auf die Kontextbedingungen ausrichten.

6.1.4.1 Ergebnisse

In den folgenden Zitaten betonen die ExpertInnen, dass – bei aller Ähnlichkeit, die Schreibzentren generell möglicherweise aufweisen – der lokale Kontext die lokalen Schreibzentren prägt:

„And I think that's something, when you look at writing centers, that the context of the location and the school and everything is relevant to how the center should be configured. The same approach isn't gonna work from place to place. Of course you can learn from what other people are doing, but should make it serve the local purposes.“

„What I think what is interesting about writing center work is you can listen to a whole bunch of different people and read stuff and read Kenneth Bruffee or whatever, but finally you are the one on that site and what's gonna be created for your school is gonna be unique. It's so much dependent on the personalities of the people you are working with and traditions of the school and who your administrator is and where the money is, it's gonna be a whole different bargain.“

Der lokale Kontext prägt zum Beispiel die gesamte Außendarstellung des Schreibzentrums, die sowohl Werbematerialien, Veranstaltungsangebote oder die Namensgebung für das Schreibzentrum oder dessen Mitarbeitende umfasst als auch die Gestaltung der Räumlichkeiten der Schreibzentren. So nennen sich Schreibzentren etwa auch „Center for Excellence in Writing“, „Writing Studio“ oder „Multiliteracies Center“, und die Peer-TutorInnen nennen sich mitunter „Coach“ oder „Counselor“. Die Räume variieren von bibliotheksartigen oder computerlaborartigen Räumen bis hin zu Wohnzimmeratmosphäre oder Studentenclub mit Sperrmüllmobiliar. Diese Variation erklären die ExpertInnen damit, dass das Schreibzentrum im Einklang mit

der Mission der jeweiligen Hochschule stehen sollte. Je nach Ausrichtung der Hochschule orientiert sich das Schreibzentrum an anderen Werten, um Legitimation im spezifischen Kontext zu erlangen. So wird z. B. an einer forschungsstarken Universität die Forschung auch im Schreibzentrum betont oder an einem Liberal Arts College die familiäre Atmosphäre und die persönlichen Bildungsmöglichkeiten, die das Schreibzentrum den Studierenden ermöglicht.

Die Schwerpunkte, die das Schreibzentrum in seiner Arbeit setzt, werden also bestimmt vom lokalen Kontext:

„I think it's just a matter of really paying attention to what the university cares about. What do they say in their strategic plan and in their vision and finding ways that you can connect your work with that.“

Beispielsweise beinhaltet das Sample dieser Studie ein Schreibzentrum, dessen Universität für ihre Ausbildung in literarischem Schreiben bekannt ist. Entsprechend bietet dieses Schreibzentrum Schreibgruppen für literarisches und biografisches Schreiben an und publiziert jedes Semester eine Zusammenstellung literarischer und biografischer Texte, die in den Schreibgruppen entstanden sind oder in den Schreibberatungen besprochen wurden. Andere Schreibzentren legen Wert darauf, als Ressource für Forschung wahrgenommen zu werden, da die Universität großen Wert darauf legt:

„On this campus, because it is a research campus, they can see the center as also generating research.“

Wie der Experte im folgenden Interviewausschnitt erklärt, muss das Schreibzentrum immer dazu beitragen, die Ziele zu erreichen, die sich die jeweilige Hochschule für ihre Studierenden stellt:

„My job is to say: where is the writing center in this? It isn't just about what we want them to learn out of first year writing. Or what we want them to learn in this upper division, more disciplinary writing course. What do we want them to learn more generally? Including the time that they spend in the writing center. So I like thinking of the writing center and being an advocate for the writing center within that whole. Within the writing program but also the whole within the institution. And so I am engaged in all kinds of conversations along those lines. To think how does the writing center contribute to institutional goals for student learning?“

6.1.4.2 Implikationen

Die Definition des Selbstverständnisses des Schreibzentrums, der Rolle des Schreibzentrums, der Schwerpunkte der Arbeit und der Außendarstellung bis hin zur räumlichen Gestaltung und zur Namensgebung müssen also zur jeweiligen Hochschule passen, um Legitimation für das Schreibzentrum zu erlangen. Um dies zu ermöglichen, ist es für Schreibzentrumsleitende wichtig, diesen Kontext zu reflektieren. Aus neoinstitutionalistischer Perspektive ist gerade diese Reflexion des Kontextes – also ein bewusstes Wahrnehmen der Werte und Normen – schwierig, da es sich

um einen institutionalisierten Kontext handelt. Institutionen sind, wie dargelegt, dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht mehr bewusst wahrgenommen werden und normativ wirken, ohne in Frage gestellt zu werden. Hinzu kommt, dass es nicht „die Hochschule“ ist, die Werte und Normen prägt, sondern diese werden kontinuierlich geprägt von sich stetig verändernden Akteursgruppen. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass vorherrschende Werte von offiziell nach außen dargestellten Maximen entkoppelt werden. Beispielsweise wird keine Universität öffentlich verkünden, dass die Lehre weniger wichtig als die Forschung sei, da es ein gesellschaftlicher Auftrag der Universitäten ist, Studierende zu bilden. Zugleich ist es nach wie vor so, dass Forschungserfolg für die Reputation von WissenschaftlerInnen einen deutlich höheren Stellenwert hat als Lehrerfolg.

Wie also könnten Schreibzentrumsleitende vorgehen, um das Schreibzentrum innerhalb des spezifischen institutionellen Kontextes zu legitimieren? Seit im Zuge neuer Governancestrukturen an Hochschulen Ziele formuliert werden müssen (vgl. Kapitel 2.1.1), stellen die meisten Hochschulen auf ihrer Homepage die Besonderheiten ihrer Institution dar oder müssen zumindest Ziele für Akkreditierungsanträge und Zielvereinbarungen formulieren. Solche Dokumente könnten Ausgangspunkte für die Reflexion Schreibzentrumsleitender sein: Wird Exzellenz und Forschung betont? Dann kann auch das Schreibzentrum das Wort Exzellenz aufgreifen, seinen Wert für die Förderung der Forschungsaktivitäten von Studierenden herausstellen und selbst durch Forschung sichtbar werden. Wird Internationalität hervorgehoben? Dann kann auch das Schreibzentrum sich als eine Institution definieren, die Internationalität fördert, z. B. durch Angebote zum fremdsprachigen Schreiben, durch mehrsprachige Peer-TutorInnen oder durch internationale Kooperationen. Wirbt die Hochschule mit einem familiären Klima, könnte das Schreibzentrum sich als eine Art Salon darstellen, in dem intellektuelle Gespräche stattfinden können und Unterstützung geleistet wird. Und möchte die Hochschule Studierende vor allem auf künftige Berufe vorbereiten, kann der Schwerpunkt stärker auf berufliche Textsorten gelegt werden.

Allerdings muss zugleich auch davon ausgegangen werden, dass die offiziellen Statements nicht immer den tatsächlich an der Hochschule vorherrschenden Werten und Normen entsprechen. Dies liegt, wie bereits erläutert, an der spezifischen organisationalen Struktur von Hochschulen: Selbst wenn die Hochschulleitung bestimmte Werte propagiert, kann es durchaus sein, dass diese von einflussreichen Akteursgruppen innerhalb der Hochschule nicht geteilt werden und die tatsächlichen Aktivitäten entkoppelt werden von dem Bild, das nach außen gezeigt wird. Es besteht daher die Gefahr, durch eine zu explizite Ausrichtung des Schreibzentrums auf z. B. ein Mission Statement einer Hochschule Widerstand bei wichtigen AkteurInnen auszulösen. Entsprechend erfordern die Bemühungen, die Legitimierung durch den Hochschulkontext zu erlangen, eine fortlaufende Beobachtung und Reflexion dieses Kontextes, um AkteurInnen und strategische Handlungsfelder zu identifizieren. Bevor diese Handlungsfelder und das strategische Vorgehen der ExpertIn-

nen genauer betrachtet werden, soll jedoch zunächst noch ein weiterer Kontext der Institutionalisierungsarbeit einbezogen werden.

6.1.5 Kontext: Persönliche Erfahrungen, persönliches Wissen

Neben den bereits erläuterten äußeren Kontexten, die die Institutionalisierungsarbeit prägen, beeinflussen auch jene Werte und Normen die ExpertInnen, die diese aus ihrer persönlichen Lebenserfahrung mit in den Beruf bringen. In den Interviews wurden die ExpertInnen nach Einflüssen auf ihre Arbeit gefragt, weil nicht davon ausgegangen werden konnte, dass sie eine spezielle Ausbildung im Bereich Schreibzentrumsarbeit absolviert hatten. Dabei fiel auf, dass viele von ihnen Einflüsse nannten, die nicht unbedingt im professionellen Feld der Schreibzentrumsarbeit verortet sind. Die ExpertInnen zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sie persönliche Erfahrungen und außerhalb des Schreibzentrums erworbenes Wissen in ihre Arbeit im Schreibzentrum einbringen. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

6.1.5.1 Ergebnisse

So verweist eine Expertin auf ihre Familienarbeit, durch die sie gelernt habe, verschiedene Aufgaben gleichzeitig zu bewältigen:

„I think that having had a child really helped me to learn to do that. Because you learn to juggle a lot of things. People say that it is not easy to multitask. But I think that depends on what they mean by multitasking. I think if you are trying to read a book and look at your e-mail at the same time, that's a bad kind of multitasking. But if you work for several hours a day and then you come home and make dinner for the child and put the child to bed and then you put your books out and do another thing, that's what I consider multitasking. You are working during the day, you are present for your tutors, you are teaching, and then you are coming home and you are reading the research and you are writing.“

Ein anderer Experte berichtet, dass er sowohl von seinem Vater viel gelernt habe, was er für die Schreibzentrumsarbeit nützlich findet, als auch davon, andere Leute in seinem Umfeld zu beobachten:

„My father was the president of a big bank. And he cared very deeply on nurturing big talent in people who worked with him. And helping them learn more and advancing their careers. And so on our dinner table conversation was often about recruiting and selecting and choosing really good people to work with and taking joy in their success. And their growth. And so that was part of it. Also I learned a lot about kind of basic economics from my family because of their professions and work. And then I like to observe people who are very good at what they do and to learn from them.“

Viele der ExpertInnen beziehen sich auf Philosophien und Theorien aus den unterschiedlichsten Bereichen jenseits der Hochschule. Wesentlich erscheint dabei die Offenheit und Bereitschaft, verschiedene Lebensbereiche zusammenzubringen. So erzählt eine der ExpertInnen, in deren Schreibzentrum während der teilnehmenden

Beobachtungen eine Krisensituation entstanden war, dass sie in solchen Momenten versucht, Denktechniken einzusetzen, die sie bei den Jesuiten kennengelernt hat:

„One of the things that I learned from the Jesuits when I was there is that it is important to be slow and methodical about important decisions that involve other people and their welfare. I had now suddenly seven students who were expecting to have a conference with someone and no one is there to have the conference with them. And the way the Jesuits, the process of deferment was developed when the Jesuits were rebelling against the church hierarchy. They had to be very careful and very systematic and methodical about what they did. And they couldn't just jump in and take action in that era of inquisition. That was a dangerous time to rebel against the church. My decision yesterday was no way nearly as dangerous as that [laughs]. But they have a series of steps that you go through and I know I won't be able to remember all of them but some of them are so important to me. One of them is to be in an unemotional frame of mind when you make the decision you have to make. And I could not get into, I could not shift my car onto neutral, do you know? I was very upset. [...] And then the other thing was: How am I gonna solve this problem? I was not in a very objective position. The second part of that is to be in possession of all the facts. And there I was. I knew what I needed to know. I knew where I could possibly draw more help from. I had a basic idea of how to solve the problem. But maybe not the idea of whether that was the best solution. The Jesuits ask themselves what is for the greater good, do you know? What are the forces of good and what are the forces of evil? What is going to be bad for people and what is going to be good for people? [...] And then I like to add to what the Jesuits say seek advice from other people. Listen to other people and listen to their opinions. Once you are in a nice neutral frame of mind talk to others and get advice because seeking advice and getting advice is one of the things that I have had to learn to do. And now I really look forward to doing it. And getting advice from good people is so helpful.“

Die drei Elemente, die in diesem Zitat beschrieben werden, sind also erstens Entschleunigung, um keine vorschnellen Entscheidungen zu treffen. Zweitens versucht die Expertin, in einen nicht emotionalen, neutralen Zustand zu kommen, bevor sie handelt. Und drittens sucht sie Rat von anderen Menschen. Diese drei Elemente bilden für die Expertin eine gute Ergänzung ihres professionellen Wissens und ihrer professionellen Haltung.

Ein anderer Experte berichtet vom Einfluss seiner Beschäftigung mit der Emergenztheorie auf sein berufliches Handeln. Demnach ist er der Überzeugung, dass kluge Entscheidungen in einer Gemeinschaftskultur entstehen, in der viel kommuniziert wird:

„I eventually stumbled across of what is called 'emergence theory'. I don't know if you are familiar with that. It actually comes out of the study of ant colonies. And ants are interesting little creatures because the individual ant is not very smart. But if you put a whole bunch of ants together, and if they are frequently communicating with each other, then an ant colony can make really sophisticated decisions. And so what we are trying to do with regard to our writing center, is if we can get a whole bunch of students together

and then they are frequently communicating with each other, the right kinds of behaviors will emerge.“

In eine ähnliche Richtung geht Etienne Wengers Konzept der *Communities of Practice* (Wenger, 1999). Es wurde von mehreren ExpertInnen erwähnt, was sicherlich auch auf den Erfolg des Buchs *The everyday writing center* (Geller et al., 2007) zurückzuführen ist, das die Idee der *Communities of Practice* auf die Schreibzentrumsarbeit überträgt. So erläutert einer der ExpertInnen:

„It is educational theory about how people learn in the workplace. And some of the concepts in there and theories about how people create a community in a workplace, devoted to a particular kind of work or practice within that work, that has really influenced my thinking about how we design tutor education, how we design professional development, how we work collaboratively on projects. I really admire that and have learned a lot.“

Weiterhin wurde das Buch *Finite and Infinite Games* (Carse, 1987) erwähnt:

„I have a kind of quote that I keep in my head. It's from a book called Finite and Infinite Games. It's a very good book. It's a philosophical approach to things that I appreciate.“

In diesem Buch, so die Expertin, gehe es darum, spielerisch und kreativ mit auftretenden Situationen umzugehen und bereit zu sein, sich überraschen zu lassen, statt mit vorgefertigten Rezepten auf Situationen reagieren zu wollen.

Ein anderer Experte berichtete von verschiedenen Management-Theorien, die ihn in seiner alltäglichen Arbeit beeinflussen:

„There is one by Zue Mcloud, titled moving up the administrative ladder, that I admire a lot and learned a lot from. And a piece by Louise Weatherby-Felbs from Syracuse University titled Turtles all the way down, about educating academic leaders. And a book that lots of the management people read in the United States by Thomas Peters and Robert Waterman, titled In Search of Excellence, which is lessons from companies that are well run and I have learned some important things from there.“

Verschiedene ExpertInnen verwiesen auf erziehungswissenschaftliche Theorien. Dazu gehören kritisch-emanzipatorische Ansätze von Paolo Freire, Ira Shor, Henry Giroux, James Paul Gee und anderen. Weitere erziehungswissenschaftliche Theorien, die genannt wurden, betreffen Deep Learning und Surface Learning (Marton & Saljo, 1976), Scaffolding (vgl. dazu Thompson, 2009) und Transfer Studies (Moore, 2012).⁶³

Genannt wurden auch Texte über Queer-Theorien, Feminismus, Postmoderne, oder, wie das folgende Zitat zeigt, über Rassismus:

„I have been reading lately about racism and inequality in various kinds, especially as it relates to language, but not exclusively. I was thinking about racism for a while and it is

63 Transfer Studies sind nicht zu verwechseln mit der deutschen Transferforschung, die aber ebenfalls interessante Bezugspunkte zur Schreibförderung in Schreibzentren hat.

an aspect of our tutor development at our writing center that is just not very developed. Like we say racism matters [laughs]. I am joking a little bit. We just don't do much with it and I wish I understood more.“

6.1.5.2 Implikationen

Alles in allem wurde sehr deutlich, dass die ExpertInnen persönliche Lebenserfahrungen einbringen und auch auf Theorien und Fachwissensbestände zurückgreifen, die sie aus anderen Bereichen ihres Lebens mit in die Schreibzentrumsarbeit bringen. Zudem bilden sie sich gezielt fortlaufend weiter, um ihr Wissen und Handlungsspektrum zu vergrößern.

Das Schreibzentrum als Arbeitskontext der ExpertInnen hat demnach nicht nur Berührungspunkte mit dem Hochschulkontext, sondern auch mit der Gesellschaft, dem Leben außerhalb der Hochschule und den Erfahrungen, die die ExpertInnen als AkteurInnen in diesen Kontexten sammeln. Die Feststellung, dass die ExpertInnen Wissen und Erfahrungen aus unterschiedlichen Kontexten zusammenbringen, weist darauf hin, dass es sich dabei um eine Fähigkeit handelt, die ihnen in ihrer Leitungstätigkeit zugutekommt. So verweisen z. B. auch Grover & Miller (2013) in ihrer Studie zu Führungspersonen in sozialen Bewegungen und ehrenamtlichen Organisationen darauf, dass diese Führungspersonen sich dadurch auszeichnen, sich selbst gezielt weiterzubilden und dieses Lernen und das Gelernte in soziale Interaktion einzubinden.

Es bestätigt sich also, dass die Kontexte der Institutionalisierungsarbeit sich überschneiden und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Wie die Ergebnisse zeigen, ist das Einbringen von Erfahrungen und Wissen aus anderen Kontexten in die Institutionalisierungsarbeit etwas, das die ExpertInnen bewusst und mit Gewinn tun. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Schreibzentrumsleitende gut daran tun, sich bewusst mit ihrer ganzen Person und ihrem ganzen Erfahrungswissen in die Schreibzentrumsarbeit einzubringen. Diese Schlussfolgerung passt auch zu den in Kapitel 2.3 vorgestellten Strategien der Institutionalisierungsarbeit, die Kraatz (2009) und Washington et al. (2008) vorstellen und in denen betont wird, dass die Institutionalisierungsarbeit die Narration der persönlichen Biografie einschließt:

„An institutional leader's own life story, thus, enters into the vision formation process along with the life story of the organization itself and its members. [...] an institutional leader imparts much of their own meaning and sense-making onto the organization; actions and events are interpreted through the lenses of thematic and causal coherence in the context of the histories of both the organization and the institutional leader.“
(Washington, Boal & Davis, 2008, 727)

Eine weitere Schlussfolgerung könnte ein Plädoyer für andauernde und vielfältige Weiterbildung Schreibzentrumsleitender sein, denn offensichtlich bereichert es die Institutionalisierungsarbeit, wenn Wissen aus anderen Kontexten eingebracht werden kann.

6.2 Schreibzentrumsleitende als Collaborative Learning Practitioners

Wie das theoretische Modell der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden (vgl. Abbildung 14) zeigt, stehen im Zentrum der Institutionalisierungsarbeit die Schreibzentrumsleitenden als Collaborative Learning Practitioners. Denn ein wesentliches Ergebnis dieser Studie ist es, dass die ExpertInnen Collaborative Learning nutzen, um Institutionalisierungsarbeit zu leisten. Durch Collaborative Learning haben sie die für die Institutionalisierungsarbeit nötigen Kompetenzen und Werkzeuge zur Verfügung. *Collaborative Learning* wird in dieser Arbeit nicht übersetzt, da keiner der im Deutschen gebrauchten Begriffe wie kollaboratives Lernen oder kooperatives Lernen mit dem Diskurs übereinstimmt, der sich im englischsprachigen Raum um diesen Begriff entwickelt hat.

Wie bereits im Kapitel 3.6 dargestellt, ist Collaborative Learning eine für die Schreibzentrumsarbeit grundlegende Theorie, auf der insbesondere das Peer-Tutoring in Schreibzentren basiert. Es hat sich gezeigt, dass die ExpertInnen das Collaborative Learning als eine Haltung verinnerlicht haben, die sie nicht nur in der Tutoring-Situation einnehmen, sondern in allen ihren Aktionen und Interaktionen. Sie werden damit zu *Collaborative Learning Practitioners (CLP)* in Ted Panitz' Sinne:

„Collaborative learning (CL) is a personal philosophy, not just a classroom technique. In all situations where people come together in groups, it suggests a way of dealing with people which respects and highlights individual group members' abilities and contributions. There is a sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the groups' actions. The underlying premise of collaborative learning is based upon consensus building through cooperation by group members, in contrast to competition in which individuals best other group members. CL practitioners apply this philosophy in the classroom, at committee meetings, with community groups, within their families and generally as a way of living with and dealing with other people.“
(Panitz, 1996, o. S.)

Collaborative Learning ist demnach eine persönliche Philosophie, eine Lebensart und eine Haltung im Umgang mit anderen Menschen in jedem Bereich. Die Haltung des Collaborative Learnings zeigt sich daran, dass die ExpertInnen immer wieder andere Menschen in ihre Ideen- und Entscheidungsfindungsprozesse involvieren. Sie begegnen ihnen entsprechend mit der grundsätzlichen Annahme, dass diese mit einer für das Anliegen der Begegnung wichtigen Expertise ausgestattet sind und dass es in der Interaktion gelingen kann, gemeinsam neues Wissen zu konstruieren, das beiden Parteien nützt. Entsprechend begegnen sie anderen AkteurInnen mit Empathie, wertschätzen und würdigen deren Beiträge und nehmen deren Anliegen als Ausgangspunkt für Gespräche. Sie sind bereit, eigene Meinungen in Frage zu stellen und nehmen auch langwierige Aushandlungsprozesse in Kauf. In Gesprächen stellen sie offene Fragen, sie spiegeln den GesprächspartnerInnen ihr Verständnis wider, sie formulieren ihr Verständnis in eigenen Worten, um es zu

überprüfen, und sie fokussieren zunächst auf übergeordnetes Verständnis statt auf Details.

Ein Charakteristikum für diese Haltung wurde von einem der ExpertInnen als „being positive“ bezeichnet: Es komme darauf an, eine positive Haltung gegenüber dem Hochschulkontext und den Stakeholdern einzunehmen:

„I have watched over a very long period of time our program become more and more central and more and more people across campus know us and think to call us, e-mail us, invite us to be part of those conversations. [...] I do think that's come from, and I know that sounds naive, I know, and I don't mean it to be, I think it's actually a very strategic choice, it comes from being positive, from believing that we belong, behaving as if we belong, and then finding ways to get involved, engaged, in a lot of these conversations that I think we have something to contribute to.“

Die positive Haltung ist, wie im Zitat gesagt wird, eine bewusste und strategische Entscheidung. Sie wird ergänzt durch den Entschluss, sich so zu verhalten, als gehöre man dazu, auch wenn andere AkteurInnen dies vielleicht zunächst nicht so sehen mögen. Collaborative Learning ist also eng verbunden mit einer Selbstermächtigung der AkteurInnen, die es ihnen auch in solchen Konstellationen erlaubt zu handeln, in denen sie in einer schwächeren Machtposition sind.

Dies sei an einem Beispiel illustriert. Das folgende Zitat zeigt, dass selbst eine Idee, die in einem grundsätzlichen Gegensatz zur Arbeit des Schreibzentrums steht, nicht einfach abgelehnt wird. Die Expertin berichtet, dass ihre Hochschule ein Computerprogramm einführen möchte, durch das die Essays der Studierenden korrigiert und benotet werden. Computer könnten also künftig das Feedback Lehrender und eventuell auch Schreibzentrumsmitarbeitender auf Texte Studierender ersetzen. Statt in Opposition zu diesem Vorschlag zu gehen, hat sich die Expertin dafür eingesetzt, Teil des entsprechenden Komitees zu werden, das sich mit diesem Vorschlag befasst. Sie berichtet, wie sie aus einer Haltung des Collaborative Learnings heraus ihren KollegInnen in dem Komitee begegnet:

„We, my colleague and I are in the uncomfortable position now of being in a committee where there are a lot of members who want to find a computer program that will grade essays. [laughs] I know. But you see, people from the different disciplines want this. And they think it exists. And so my colleague and I just say, well show us what you have and we will discuss it with you. We want to be open to them because someone could – maybe someone can do it. I haven't seen it, but maybe someone can do it. And maybe there might be a little part of this process that might be able to be accommodated by a program that somebody might look at. Maybe part of it is possible. So I don't want to be so close-minded that I say oh no this can't be done. I really feel it can't be done but I don't have to say that to them the first time. I can just say well, let's see what's out there. I am saying don't close doors that need not to be closed. Keep dialogue open but don't give in and say okay, well, we don't need the writing center any more, we'll just hand people's essays out to programs and then turn it into a computer lab. You know,

turn it into a computer lab. Turn it into a grammar checker, so that means it's a wonderful program. Well, show me what your program can do and I can show you what some of the limitations are. And then let's talk about whether it's a good idea. Maybe it's a good idea for you, in your context. You might like it. I might be using it."

Wie das Beispiel illustriert, sind Schreibzentrumsleitende Collaborative Learning Practitioners, wenn sie Collaborative Learning nicht nur als eine pädagogische Theorie für Lehr- und Lernsituationen wie die Schreibberatung begreifen, sondern es als eine Haltung verinnerlicht haben, aus der heraus sie sämtliche Aktionen und Interaktionen angehen. In diesem Fall geht die Expertin aufgrund ihrer eigenen Expertise zwar davon aus, dass es nicht möglich ist, produktives Feedback auf studentische Texte von Computern generieren zu lassen. Zugleich erkennt sie aber die Expertise der anderen AkteurInnen an und geht deshalb davon aus, dass es in deren Handlungsfeldern möglicherweise sinnvolle Einsatzbereiche für solche Computerprogramme geben könnte oder dass andere AkteurInnen tatsächlich in der Lage sein könnten, eine Software zu finden, die in Teilen sinnvoll ist. Als CLP ist sie reflektiert genug, um zu sehen, dass ihre eigene Sichtweise auf die Problematik so stark durch ihren Schreibzentrumskontext und das dahinter stehende professionelle Feld geprägt ist, dass es für sie schwierig ist, in dem Wunsch nach Computer-Feedback etwas Positives oder Machbares zu sehen. Dennoch sucht sie das Gespräch, sie sucht, um es in Bruffees Worten auszudrücken, den *Boundary Discourse*. Sie ist auch kreativ genug, um in der Situation eine Chance zu erkennen, die ihrem Schreibzentrum nutzen kann – sie bekommt die Chance, die Expertise des Schreibzentrums einzubringen. Als CLP hat sie außerdem die nötigen sozialen Kompetenzen, um die Interaktion positiv zu gestalten. Sie knüpft an die Bedürfnisse der anderen AkteurInnen an und stellt diese in den Mittelpunkt. Vermutlich nutzt sie dafür die Werkzeuge des Collaborative Learnings, indem sie das Gespräch auf die Bedürfnisse der AkteurInnen ausrichtet, offene Fragen stellt und ihr Verständnis spiegelt. Als CLP kann es der Expertin gelingen, die Arbeit der Kommission zu nutzen, um für die Expertise und Arbeit des Schreibzentrums Legitimität zugesprochen zu bekommen. Sie leistet hier also Institutionalisierungsarbeit, und diese wird durch ihre Haltung als CLP ermöglicht.

Es besteht demnach eine Kongruenz zwischen einem der wichtigsten theoretischen Ansätze für Schreibzentrumsarbeit und der praktischen, alltäglichen Leitungsarbeit. Das pädagogische Handeln wird auf das Führungshandeln übertragen. Diese Kongruenz zwischen der Theorie und der alltäglichen Praxis stellt den ExpertInnen Kompetenzen, Strategien und Werkzeuge zur Verfügung, die sie handlungsfähig machen und ermächtigen. Als Collaborative Learning Practitioners können sie auch dann handeln, wenn sie sich aufgrund ihrer Positionen im jeweiligen strategischen Handlungsfeld in schwächeren Machtpositionen befinden.

Möglicherweise wird diese Haltung nicht immer bewusst eingenommen. Laut Eodice (2003) werde innerhalb von Schreibzentren Collaborative Learning so unbewusst und natürlich wie das Atmen praktiziert. Sie fordert dazu auf, dies viel bewusster

auch außerhalb des eigenen Schreibzentrums zu tun, wenn auf dem Campus mit verschiedenen Menschen und Institutionen zusammengearbeitet wird. Allerdings berichten Cogie, Janke, Kramer & Simpson (2007) davon, wie schwierig es ist, eine Haltung des Collaborative Learnings durchzuhalten, wenn das Schreibzentrum mit Lehrenden außerhalb des Schreibzentrums zusammenarbeitet. Am Beispiel des Einsatzes von Peer-TutorInnen des Schreibzentrums im Rahmen von Lehrveranstaltungen in verschiedenen Fächern zeigen sie, wie problematisch, aber auch gewinnbringend es ist, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Bedürfnisse beider an einer solchen Kooperation beteiligten Seiten aufrechtzuerhalten. Auch Young (1992) setzt sich mit dem Begriff Collaboration im Kontext der Hochschulkultur auseinander. Er zeigt, was Collaboration jenseits von Peer-Tutoring bedeutet, wenn das Schreibzentrum für Lehrende Schreibworkshops anbietet. Ebenso befassen sich die Autorinnen von „The Everyday Writing Center“ (Geller et al., 2007) insbesondere in dem Kapitel zu „Everyday Administration“ damit, was es bedeutet, ein Schreibzentrum zu leiten und dabei die Lernkultur des Schreibzentrums explizit auf die Verwaltung und Leitung des Schreibzentrums zu übertragen. In den USA ist auch der Begriff „Collaborative Administration“ geläufig (Schell, 1998), der in Abgrenzung zu Leitungsfunktionen, die an eine Person gebunden sind, Entscheidungsfindungen, repräsentative Funktionen und Autorität auf mehrere Personen verteilt. Dies geschieht entweder durch inoffizielle Leitungsteams oder die Leitungsfunktionen werden explizit auf mehrere Personen verteilt bzw. die Aufgaben rotieren. Entsprechend hat auch das Journal „Writing Program Administration“ bereits 1998 ein Heft der „collaborative administration“ gewidmet, dessen verschiedene Artikel sich zwar nicht alle explizit auf Schreibzentren beziehen, sondern auf unterschiedliche Schreibprogramme, die jedoch durchaus übertragbar sind.⁶⁴

Der Blick auf die Literatur zeigt, dass es schwierig sein kann, als Collaborative Learning Practitioner zu handeln. Ein wesentlicher Grund dafür sind die unterschiedlichen Machtkonstellationen, in denen Schreibzentrumsleitende sich im Hochschulkontext befinden. Collaborative Learning geht von einer Gleichstellung der Beteiligten aus. Diese nicht-hierarchische Konstellation ist außerhalb der Lehr-Lern-Situationen im Schreibzentrum keineswegs immer gegeben (und auch innerhalb dieses Rahmens umstritten, wie in Kapitel 3.6.3 gezeigt wurde). Dennoch ermöglicht es die Haltung als Collaborative Learning Practitioner den ExpertInnen, Institutionalisierungsarbeit zu leisten.

Dies wird in den folgenden Kapiteln auf der Basis der Interviews gezeigt und im Hinblick auf praktische Implikationen diskutiert. Beeinflusst von den oben dargestellten Kontexten und auf diese einwirkend, identifizieren die ExpertInnen strategische Handlungsfelder, innerhalb derer sie mit anderen AkteurInnen interagieren und so Institutionalisierungsarbeit leisten. Wie im Kapitel 2.3 ausgeführt, ist Institutionalisierungsarbeit gekennzeichnet durch zwei Erfordernisse: „the simultaneous need to pursue legitimacy and maintain integrity“ (Kraatz, 2009, 73). Dementspre-

64 WPA 21, Vol. 2/3 Spring 1998, verfügbar unter <http://wpacouncil.org/21n2-3> [25.08.2014].

chend lassen sich die strategischen Handlungsfelder zwei Bereichen zuordnen: Zum einen gibt es strategische Handlungsfelder, die der organisationsgerichteten Institutionalisierungsarbeit zuzuordnen sind und zum anderen gibt es strategische Handlungsfelder, die sich der kontextgerichteten Institutionalisierungsarbeit zuordnen lassen. Mit Organisation ist in diesem Fall das Schreibzentrum als Einheit gemeint, die es zu leiten und damit zu organisieren gilt und in der Integrität erhalten werden muss. Mit Kontext sind alle oben beschriebenen Kontexte gemeint, wobei insbesondere die Institution der spezifischen Hochschule, an der sich das Schreibzentrum befindet, im Fokus steht. In diesen Handlungsfeldern ist die Institutionalisierungsarbeit darauf ausgerichtet, von AkteurInnen, die in diesem Kontext strategisch wichtige Positionen besetzen, Legitimität zugesprochen zu bekommen.

6.3 Organisationsgerichtete Institutionalisierungsarbeit

Im Folgenden soll es zunächst um die organisationsgerichtete Institutionalisierungsarbeit gehen. Diese hat zum Ziel, das Schreibzentrum als Organisation zu stabilisieren und die dem Schreibzentrum zugehörigen AkteurInnen zu aktivieren, sodass sie die kontextgerichtete Institutionalisierungsarbeit stärken und sich an ihr beteiligen. Sie hat außerdem das Ziel, das Schreibzentrum als integer darzustellen. Denn wie in Kapitel 2.3 ausgeführt, ist es wichtig, dass die Organisation Schreibzentrum den Eindruck vermittelt, geschlossen ein Ziel zu verfolgen und auf eine Idee ausgerichtet zu sein, obwohl davon auszugehen ist, dass die Hochschule als pluralistische Institution das Schreibzentrum mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert. Collaborative Learning ist daher für die organisationsgerichtete Institutionalisierungsarbeit nicht nur als Werkzeug und Kompetenz für die Leitungsperson wichtig, sondern es spielt auch eine wichtige Rolle als integrierende Leitidee, an der sich die Schreibzentrumsmitglieder orientieren können.

Für die organisationsgerichtete Institutionalisierungsarbeit hat die Datenanalyse als strategische Handlungsfelder das Schreibzentrumsteam und die Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen identifiziert. Die Aktionen und Interaktionen in diesen strategischen Handlungsfeldern werden nun näher ausgeführt. Dabei wird gezeigt, inwiefern die Haltung als Collaborative Learning Practitioner es den ExpertInnen ermöglicht, diese organisationsgerichtete Institutionalisierungsarbeit zu leisten.

6.3.1 Strategisches Handlungsfeld Schreibzentrumsteam

Aus der Sicht der ExpertInnen ist der Erfolg von Schreibzentren abhängig vom gesamten Team, von jeder einzelnen Person, die im Schreibzentrum mitarbeitet. Das ist selbst dann so, wenn die Schreibzentrumsleitenden die einzigen Personen sind, die im Schreibzentrum eine Stelle innehaben und alle anderen als studentische Hilfskräfte arbeiten. Die Haltung des Collaborative Learnings bezieht die studentischen Mitarbeitenden, also die Peer-TutorInnen, mit ein. Ihre Expertise ist den

ExpertInnen sogar besonders wichtig, weil sie als Studierende einen Zugang zum studentischen Leben und Sichtweisen auf die Universität haben, die den Schreibzentrumsleitenden nicht möglich sind. Umso wichtiger ist es daher, geeignete Mitarbeitende zu finden und im Team zu halten – seien es Peer-TutorInnen oder wissenschaftliche oder administrative Mitarbeitende.

6.3.1.1 Ergebnisse

Die Wichtigkeit des Teams bringt einer der ExpertInnen folgendermaßen auf den Punkt:

„It's really about people as you know. And it's talking with people. And so on. But recruiting, retaining a really strong staff is absolutely key to success. That's it.“

Zum Team gehören in allen in diese Studie einbezogenen Schreibzentren Peer-TutorInnen. Die Aufgabe, gute Peer-TutorInnen zu finden, beschäftigt die interviewten ExpertInnen sehr und ist eine Herausforderung. Das Finden von anderen Mitarbeitenden wird dagegen weniger thematisiert – vermutlich, weil es in den USA etablierte Strukturen zur Suche von Schreibzentrumspersonal gibt wie beispielsweise die Website der IWCA, die Mailingliste der Organisation und viele weitere. Das weitere Schreibzentrumspersonal wird daher erst an späterer Stelle thematisiert, wenn die Strategien erläutert werden, mit denen die ExpertInnen die Zusammenarbeit mit ihren Mitarbeitenden organisieren.

Zunächst stellt sich die Frage, was denn überhaupt „gute“ Peer-TutorInnen sind. Nach was suchen die ExpertInnen? Welche Eigenschaften sollten Peer-TutorInnen haben? Die Antworten auf diese Fragen sind unterschiedlich. Einigen ExpertInnen ist es sehr wichtig, dass ihre Peer-TutorInnen Vorbilder sind in dem Sinne, dass sie gute Noten haben, sehr gut schreiben können und allgemein aktive Studierende sind:

„They have to be what I call good campus citizens. They have to go to class. They have to be present and participating and so forth. Because when you have good students, good tutors, then the faculty say oh wow, you have so and so who is a great student. That was important to me.“

„We pay very much attention to their grades. We want people where we don't have to worry about their academics. We know that they are gonna be solid.“

Aus Sicht mehrerer ExpertInnen gibt es verschiedene Gründe für die Auswahl besonders leistungsstarker Studierender als Peer-TutorInnen. So erhöhe es das Ansehen des Schreibzentrums, wenn die Lehrenden wissen, dass dort sehr leistungsstarke Studierende arbeiten. Und auch für Studierende könnte die Möglichkeit, von besonders guten KommilitonInnen zu lernen, ein Anreiz sein, das Schreibzentrum zu besuchen. Zudem entlaste es die Leitenden, wenn sie wissen, dass die Leistungen der Studierenden konstant gut sind. Denn dann ist anzunehmen, dass auch im Schreibzentrum konstant gute Leistungen gebracht werden und dass die zusätzliche Arbeit im Schreibzentrum sich nicht negativ auf das Studium auswirken wird.

Jedoch wird eine Fokussierung auf besonders leistungsstarke, aktive Studierende von anderen ExpertInnen auch als problematisch gesehen. Denn wenn ausschließlich besonders gute Studierende im Schreibzentrum arbeiten, könnte das die Peer-Ebene in einigen Beratungen beeinträchtigen. Für Studierende, die mit Schreibschwierigkeiten zu kämpfen haben, könnte es problematisch sein, Peer-TutorInnen als gleichrangig anzuerkennen, denen scheinbar alles im Studium leichtfällt. Und umgekehrt könnte es solchen Peer-TutorInnen auch schwerfallen, bestimmte Schwierigkeiten nachzuvollziehen, sodass es leichter zu nachhilfeähnlichen Situationen kommen könnte, die nicht dem Ideal einer Beratung auf Augenhöhe entsprechen.

Eine der ExpertInnen betonte, dass gute Noten und ein selbstbewusstes Auftreten als „good campus citizen“ oft auch eine Folge davon seien, dass Studierende bereits aus dem Elternhaus einen akademischen Hintergrund mitbringen, der es ihnen an der Universität leicht macht. Studierende hingegen, die aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen, die vielleicht in einer Zweit- oder Drittsprache schreiben oder die vor der Hochschule weniger Förderung genossen haben, seien möglicherweise genauso leistungsstark, werden aber nicht entsprechend wahrgenommen. Ihr genereller Rat lautet daher, zu versuchen, das Peer-TutorInnen-Team so divers wie möglich zusammenzustellen. Peer-TutorInnen sollten möglichst verschiedene Geschlechter, verschiedene Studienfächer, verschiedene Interessen, verschiedene Herkunftsländer, verschiedene Erstsprachen und verschiedene akademische Hintergründe repräsentieren (vgl. zur Diversität von Peer-TutorInnen auch Scanlon, 1986 und Grimm, 1999, 144 f.).

Ausschlaggebender als die Noten finden viele der ExpertInnen die interaktiven Fähigkeiten der Peer-TutorInnen, ihre Neugier, die Bereitschaft, sich auf unterschiedlichste Themen, GesprächspartnerInnen und Situationen einzulassen, wie dieses Zitat veranschaulicht:

„I knew, right from the beginning, that we needed persons with certain kinds of skills. And there are some things that you can teach with regard to working in the writing center, but some things you can't. A whole bunch of interpersonal skills, for example, the ability to carry on a conversation, the ability to ask questions, the ability to show real curiosity and interest. Somebody who is really excited and interested in a wide variety of subjects. Because I knew we would be working with papers on all kinds of different topics.“

Die Fähigkeit, ein Gespräch am Laufen zu halten, wird als unentbehrliche Eigenschaft von Peer-TutorInnen auch im folgenden Interviewausschnitt hervorgehoben.

„Actually, I am looking for one characteristic: And it is a characteristic, in which the way in which they respond invites a response from me. Basically, conversations divide into two categories. And so one kind of conversation is that I will ask you a question. You answer. And the way in which you answer closes the conversation off. And then I have to research the conversation. But that's not what's happening here. You and I are having this conversation where you are constantly coming back and asking questions so that the

conversation keeps going back and forth. Neither one of us has to work. At least I don't feel, maybe you feel [laughs], but for me, I shouldn't speak for you, but for me I don't feel like I have to work in this conversation. The way in which you nod your head, the way in which you smile, the way in which your questions come out of what's just have been said. It's just a natural give and take. And that's all I am looking for. And so when I do the phone conversations [to interview students who applied for the writing center peer tutoring staff], when I ask somebody a question, how they respond, does their response invite me to respond? Or do I have to start over again. The way in which they respond keeps the conversation going. Then, this is the kind of person I am looking for. And if I have to constantly have to start the conversation again, then probably not. And once in a while there are exceptions to that, with regard to very shy people. But one of the advantages with regard to the phone conversations is even for people who are very shy, they can feel much more comfortable on the phone. And so we actually do periodically hire people in the writing center that are very shy and normally very quiet. But there is something about the kind of conversations that we have in the writing center that even those people will feel comfortable. And it usually shows up on the phone in the conversation.

Interessanterweise wird in diesem Interview betont, dass auch das wichtigste Auswahlkriterium des Experten nicht als absolut zu betrachten ist. Es kommt vor, dass er Studierende einstellt, die schüchtern sind und deshalb Schwierigkeiten haben, ein Gespräch voranzutreiben. Auch diese Einschränkung ist ein Indikator dafür, wie bedeutsam die Diversität im Schreibzentrumsteam ist. Denn es könnte für Schreibende, die selbst eher schüchtern und zurückhaltend sind, durchaus angenehm sein, mit Peer-TutorInnen zu arbeiten, die ebenfalls eher still sind (Nakaue, 2013).

Suche nach Peer-TutorInnen

Wie gelingt es Schreibzentrumsleitenden, Peer-TutorInnen zu finden? Um möglichst viele unterschiedliche Studierende anzusprechen und sie dazu zu bringen, sich als Peer-TutorIn zu bewerben, versuchen die interviewten ExpertInnen, die Arbeit im Schreibzentrum möglichst attraktiv zu machen. Eine Möglichkeit dafür ist es, sie gut zu bezahlen. So meint eine Expertin: "I need to pay them the highest salary on campus, because of the nature of the work." Dieser Anspruch ist jedoch oft nicht leicht zu erfüllen, zumal es meistens feste Stundensätze für studentische TutorInnen gibt. Daher achten die ExpertInnen darauf, zumindest alle mit der Arbeit zusammenhängenden Tätigkeiten zu bezahlen. Dazu zählen auch Vor- und Nachbereitungen von Beratungen sowie Weiterbildungen und Teamtreffen. Soweit wie möglich versuchen Schreibzentrumsleitende außerdem, die Ausbildung, die Peer-TutorInnen durchlaufen, anzuerkennen als einen Grund, ein höheres Gehalt zu zahlen als für gewöhnliche Hilfskrafttätigkeiten gezahlt wird. Ob diese Ausbildung selbst bereits eine bezahlte Tätigkeit ist und ob sie vor oder nach dem Bewerbungsverfahren absolviert wird, wird unterschiedlich gehandhabt (vgl. Abschnitt 6.3.2).

Die Mitarbeit im Schreibzentrum kann aber auch aus anderen als finanziellen Gründen attraktiv sein. Sie bietet zahlreiche Möglichkeiten, Verantwortung zu überneh-

men, Erfahrungen zu sammeln und sich selbst weiterzuentwickeln. Die beste Möglichkeit, dies potenziellen BewerberInnen bekannt zu machen, ist Mundpropaganda:

„I think another key to our success is making the writing centers places where really good teachers want to be. And really good tutors want to be. So how do you do that? You do it in lots of different ways. By creating a culture that replicates itself. Where current tutors attract good new tutors who want to work there and where you have some selectivity in who works there, so that it's considered a very desirable place to work, because your work will be respected.“

Darüber hinaus suchen einige ExpertInnen aktiv nach den Studierenden, von denen sie möchten, dass sie sich bewerben. Ein guter Ausgangspunkt dafür ist das Schreibzentrum selbst. Denn Studierende, die das Schreibzentrum nutzen, haben bereits selbst den Wert von Gesprächen über das Schreiben erfahren. In einem der besuchten Schreibzentren war im Eingangsbereich ein Flipchart aufgestellt, das die Studierenden einlud, sich zu bewerben und sie aufforderte, ihre SchreibberaterInnen darauf anzusprechen, wenn sie interessiert sind. Auch können die Peer-TutorInnen im Rahmen von Schreibberatungen ihre Peers darauf aufmerksam machen, dass sie selbst im Schreibzentrum mitarbeiten könnten. Um Studierende zu finden, die besonders gut zum Schreibzentrum passen, setzen einige ExpertInnen zudem darauf, andere Menschen nach Empfehlungen zu fragen. Sie bitten Lehrende, Studienberatende und Peer-TutorInnen, ihnen Studierende für die Arbeit im Schreibzentrum zu empfehlen.

Studierende, die empfohlen wurden, oder die anderweitig als geeignet aufgefallen sind, werden dann persönlich angesprochen:

„So we had a couple of students that we recruited. We ran after them. Because we knew that they had a leadership role on our campus or they were gonna be able to represent underrepresented population and we need to not to say oh we would like to have more diverse students apply, we went after them.“

Einer der interviewten Experten schreibt dafür persönliche Briefe:

„And then I run into students that I meet, that I think would be good, and then I write them all a letter and ask them if they would be interested in this opportunity to take this [tutor education] course.“

Allerdings kann es passieren, dass entsprechende Studierende auch von anderen Seiten, beispielsweise von Lehrstühlen, umworben werden und eine Konkurrenzsituation entsteht. So berichtete ein Experte, dass sein Schreibzentrum gleich am Anfang seines Bestehens in Misskredit geriet, weil es Peer-TutorInnen abwarb, die zuvor an Lehrstühlen gearbeitet hatten:

„I immediately recognized that I've got a problem: That I can't be seen as somebody going out stealing from other programs.“

Die Lösung, die dieser Experte für das Problem gefunden hat, ist kreativ: Er rekrutiert den Nachwuchs für sein Team bei Studierenden, noch bevor sie überhaupt

anfangen zu studieren. Zu dem Zeitpunkt nämlich, wenn sie sich für das College bewerben:

„It would be like developing, you know, the Colleges in the United States have important sports names. The basketball coach, he does not wait to see who are the best basketball players that show up on campus. He goes out and he recruits the best basketball players. And I would view to a degree the same attitude with regard to a writing center. We know a lot about the characteristics of the people that will work effectively here. So rather than wait and see who shows up on campus, let's go out and see if we can recruit the very best people that are already gonna come in with some of the basic skills that we know people who work in the writing center should have.“

Für diese Art der Nachwuchsrekrutierung kooperiert der Experte mit dem Immatrikulationsbüro. Er konnte die Hochschule davon überzeugen, Stipendien für die Arbeit im Schreibzentrum zur Verfügung zu stellen. Der Nutzen für die Hochschule ist folgender: Ein Stipendium macht die Bewerbung für gute Studierende attraktiv und das Schreibzentrum übernimmt den Part der Auswahl, sodass nicht wesentlich mehr Arbeit anfällt. Diese Form der Rekrutierung hat noch weitere Vorteile. So ermöglicht es dieser frühzeitige Einstieg in die Schreibzentrumsarbeit, dass die Peer-TutorInnen sehr lange im Schreibzentrum mitarbeiten können. Während andere Studierende erst im Laufe ihres Studiums vom Schreibzentrum und seinen Möglichkeiten erfahren und so mitunter nur noch für relativ kurze Zeit mitarbeiten können, sind im Vorfeld angeworbene Peer-TutorInnen in der Regel ihr ganzes Studium hindurch am Schreibzentrum angestellt und sorgen so für Kontinuität im Team. Zugleich ist sichergestellt, dass jedes Jahr neue Peer-TutorInnen hinzukommen. Entscheidend ist außerdem der Aspekt, dass diese Studierenden von Beginn ihres Studiums an in die Community ihres Schreibzentrums hineinwachsen. Sie haben Verantwortung und Aufgaben sowie ein Team, zu dem sie gehören, welches sie unterstützt. Das kann sich sehr positiv auf den Studienbeginn und damit auch auf den gesamten Studienverlauf auswirken, denn eine soziale Integration an der Hochschule trägt wesentlich zum Studienerfolg bei.

Auswahl von Peer-TutorInnen

Im Idealfall entsteht durch die beschriebenen Strategien eine Bewerbungssituation, die den ExpertInnen eine Auswahl der geeignetsten KandidatInnen ermöglicht. Der Auswahlprozess selbst basiert meistens sowohl auf schriftlichen Bewerbungsunterlagen als auch auf mündlichen Bewerbungssituationen. Häufig beteiligen die ExpertInnen Peer-TutorInnen an den Bewerbungskommissionen. Einige Bewerbungskommissionen bestehen sogar ausschließlich aus Peer-TutorInnen:

„I have very little to do with hiring. So the associate director will every semester create the hiring committee of students. And then they design questions for interviews and criteria. So the students say to me okay, when can I apply for the writing center? So we have a window at the end of the semester, so you can go and apply, it has nothing to do with the course or your grades or anything like that. And then the students will go through the application and interview process. And our students will then decide. And

then they bring me the list. They come in my office, they sit down, they say okay, we interviewed six people, these four we would really like to hire. And I say okay, why, tell me why. And they convince me or whatever.“

Nicht immer besteht die mündliche Bewerbung aus klassischen Jobinterviews. In einem Schreibzentrum werden die BewerberInnen gebeten, der Kommission etwas beizubringen, wobei völlig offengelassen wird, was damit gemeint ist. Auf diese Weise, so berichtet der Experte, hätten die Peer-TutorInnen beispielsweise gelernt, wie man Salsa tanzt, Origamifiguren faltet oder einen Verein gründet. Getestet werden soll auf diese Weise die Fähigkeit der BewerberInnen, etwas zu erklären und auf die Lernenden einzugehen. In einem anderen Schreibzentrum werden alle BewerberInnen eingeladen, mit dem bestehenden Peer-TutorInnen-Team einen gemeinsamen Tag zu verbringen, an dem unter anderem auch gemeinsam gekocht wird und Spiele gespielt werden. Auf diese Weise verschaffen sich die Peer-TutorInnen einen umfassenderen Eindruck als in kurzen Gesprächen in einer Stresssituation.

Welche Wege auch immer beschritten werden, um Peer-TutorInnen zu rekrutieren und auszuwählen, festzuhalten ist, dass den ExpertInnen die Möglichkeit wichtig ist, eine Auswahl zu treffen. Modelle, bei denen alleine das Absolvieren der Ausbildung zur Mitarbeit berechtigt, wurden in den Interviews nicht genannt. Ebenso wenig kommt es für die ExpertInnen in Frage, Studierende nur deshalb in das Team aufzunehmen, weil sie eine bestimmte Finanzierung wie etwa sogenannte Work-study-Stipendien bekommen könnten (vgl. Abschnitt 6.4.4).

Insgesamt lässt sich zur Suche und Auswahl von Peer-TutorInnen festhalten, dass Collaborative Learning dabei eine wichtige Rolle spielt. So werden die Peer-TutorInnen danach ausgewählt, dass sie in der Lage sein müssen, in der Schreibzentrumsarbeit Collaborative Learning zu ermöglichen. Entsprechend wichtig werden die sozialen Kompetenzen der BewerberInnen eingeschätzt. Bei der Auswahl wird zudem durch Collaborative Learning ein Auswahlprozess ermöglicht, der die Expertise der von der Auswahl Betroffenen einbezieht. So sind die Peer-TutorInnen häufig in den Bewerbungs- und Auswahlprozess involviert, und auch KooperationspartnerInnen des Schreibzentrums wie z. B. bestimmte Lehrende unterstützen die Suche nach geeigneten KandidatInnen.

Organisation des Schreibzentrumsteams

Sind Mitarbeitende – sowohl Peer-TutorInnen als auch reguläre Angestellte – gefunden, kommt es darauf an, diese im Sinne des Collaborative Learnings in die „Community of Knowledgeable Peers“ (Bruffee, 1999, vgl. Kapitel 3.6.2) zu integrieren bzw. diese Community immer wieder neu entstehen zu lassen. Im Folgenden wird daher gezeigt, inwiefern die Haltung des Collaborative Learnings den Führungsstil der Schreibzentrumsleitenden prägt.

Innerhalb der durch das Collaborative Learning geprägten Leitung des Schreibzentrums gibt es bei den ExpertInnen verschiedene Ausprägungen dieser Haltung. So gibt es ExpertInnen, die sich selbst als „extremly hands-off“ bezeichnen. Sie überlassen Peer-TutorInnen und anderen Mitarbeitenden sehr weitreichende Verantwor-

tung und halten sich weitgehend im Hintergrund. Andere Schreibzentrumsleitende setzen zwar ebenfalls stark darauf, von- und miteinander zu lernen und ihre Autorität weitgehend zu teilen, haben aber stärker das Bedürfnis, an Entscheidungen beteiligt zu sein und genau informiert zu sein über alles, was im Schreibzentrum passiert. Es gibt also innerhalb der Haltung des Collaborative Learnings bei den ExpertInnen ein Spektrum unterschiedlicher Ausprägungen. Dies sollen die folgenden Zitate aus verschiedenen Interviews illustrieren.

„And then new people come in, learn not from me, but they learn from the other consultants. I mean, if we are a writing center, then rather than having instruction coming top-down, we really want students engaged in working with each other and developing the techniques and strategies in which we work with student writers. Because they are the ones who are actually doing it, you know? And not me.

And so right from the beginning I wanted my role to be primarily to establish kind of a basic philosophy: Here is fundamentally our identity. And a few ground roles with regard to how we operate. And then as much as possible allow the culture to emerge and to develop.

You don't have to tell people this is how we do things. They will discover that. They will make good decisions. And so my job is to try to create a situation where you get the kinds of behaviors and practices to emerge out the staff. Where they feel they have made the discovery. They found out, this is how we do it. And they pass that on to other new ants. Other new people who come in the writing center. And I am kind of a Queen B [laughs]. I am certainly bigger and I have been around a long time. But the queen B is not in charge of the ant colony. And I certainly do have some responsibilities with regard to directing the writing center. But as much as possible I would like to do as little leading as possible. I try to be a good shepherd, okay? But I want the flock to be responsible for figuring out how we are going to function as much as possible as a flock.

Collaborative Learning is important for leadership in writing centers. But unlike many people think, collaborative learning is not just letting people do whatever they try to do. You have to set up a framework in the background. Like a canvas, or wallpaper, it is in the background and no one will recognize it, but it is there. And within this framework you will get people to work collaboratively. So I see myself as the person in the background, providing the framework.

I leave it up to them. So in some sense that is my approach. I try to create autonomy for my staff. They make choices about the consequences. They take on or don't take on. But I am trying to create opportunities for them.

I don't want them [the two graduate assistant directors] always asking me what to do and then saying yes Mam. I want them to contribute their ideas and in order for them to be. They are both creative. They should make good creative contributions to the writing center but they won't do it if I am the only one who is ever coming up with ideas.”

„IV: You said that you discussed this decision a lot with your staff. Could you say that this is part of your leadership philosophy that the decisions grow in the team?“

„Oh definitely, yes. [...] Their participation in all of these kinds of decisions is really key. I learned so much from them. I mean with some things it certainly is my duty to do it. I have to make decisions about personal. I have to make decisions about staffing. I have to make decisions about performance. But things about policy or interaction with students, I try to make those as collaborative as possible.

There are limits; there are ideas that are bad. And I hate to ask people on my leadership team that I have had to say no I don't think this is going to work. That really made me sad to have to say no to someone, to discourage them from pursuing something, but I could see that the ideas were not going to lead anywhere. And I was disappointed to have to say no. But I want ideas to be organic and to arise out of discussions that the three of us will have. And I want there to be a creative exchange of good leadership. And I want us to try things that might not work. But when I can see that someone is coming up with an idea that is absolutely not gonna go, there are things that I am not willing to let my staffers do. Things that I feel would waste their time. I wish I could come up with a specific example but I can't come up with one.“

Wie in einigen der vorangegangenen Zitate explizit gesagt, gehört es zur Aufgabe der Leitung, die Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer Collaborative Learning stattfinden kann. Selbst Schreibzentrumsleitende, die sehr „hands-off“ leiten, lassen also nicht einfach den Dingen ihren Lauf, sondern sehen sich dafür verantwortlich, die Bedingungen zu schaffen, unter denen das Collaborative Learning funktionieren kann. Wie die Analyse der Experteninterviews zeigt, tragen Schreibzentrumsleitende durch folgende Faktoren dazu bei, diese Rahmenbedingungen zu schaffen:

- Aufmerksamkeit und Beobachtung
- Schaffen von Gelegenheiten für Interaktion und Kommunikation
- Förderung einer spielerischen, positiven Atmosphäre
- Würdigung von Beiträgen
- Förderung von Talenten
- Anbieten professioneller Entwicklungsmöglichkeiten
- Flexibilität trotz Planung
- Teilen von Verantwortung und Autorität

Im Folgenden werden diese Faktoren durch Beispiele aus den Interviews illustriert.

Aufmerksamkeit und Beobachtung

Ein genaues und aufmerksames Beobachten der Geschehnisse im Schreibzentrum ist eine Grundvoraussetzung dafür, alle weiteren Faktoren berücksichtigen zu können, die die Rahmenbedingungen für Collaborative Learning schaffen. So verglich einer der ExpertInnen die Genauigkeit dieser Beobachtung mit dem wissenschaftlichen Beobachten, das er seinen Studierenden in seinen Seminaren zu vermitteln versucht:

„I'd like to observe when things develop and much how they develop and that's why I think of myself more as an observer [than a leader]. A lot of the classes that I teach rely

a lot on observation. I teach a nature writing class and every summer the College has a wilderness field station. And a lot of this class is we travel around in canoes and then it's writing about things that we observe. [...] The way in which I teach, let's say, nature writing in class is actually kind of similar to how I would hope to direct a writing center. Occurring, I am the director, but a lot it just feels like kind of watching and just trying to pay attention."

Der Experte führt nicht weiter aus, was das Beobachten beim „nature writing“ beinhaltet. Doch es ist anzunehmen, dass die Studierenden lernen, sehr genau hinzuschauen und die Beschreibung zunächst von jeglicher Interpretation und Bewertung zu trennen. Letzteres entspricht wiederum auch den Gesprächsprinzipien des Collaborative Learnings in der Schreibberatung: Die Peer-TutorInnen hören aufmerksam zu und spiegeln ihren Gesprächspartnern dann, was sie verstanden haben, ohne es zu bewerten. Demnach zeigt sich auch in diesem Detail die Kongruenz der Schreibzentrumspädagogik mit der Leitungsphilosophie für erfolgreiche Schreibzentren.

Gelegenheiten für Interaktion und Kommunikation schaffen

Zu den zu schaffenden Bedingungen für Collaborative Learning gehört es auch, genügend Gelegenheiten für Interaktion und Kommunikation zu geben:

„The organizational structure is quite good as it is, I think. We encouraged a lot more interaction between the different groups and that has been really useful.“

Die Möglichkeiten, Interaktionen im Team zu fördern, sind vielfältig. Viele davon fallen in die Kategorie der Aus- und Weiterbildung. Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen ist ein Prozess, der andauert, so lange die Peer-TutorInnen im Schreibzentrum arbeiten (vgl. Kapitel 6.3.2). Interaktionen finden außerdem auch dadurch statt, dass Peer-TutorInnen substanzielle Aufgaben im Schreibzentrum übernehmen. Doch auch Aktivitäten außerhalb der eigentlichen Aufgabenbereiche fallen in diese Kategorie des Ermöglichens von Interaktionen, wie zum Beispiel Partys:

„I think, Pizza Parties are important. I don't socialize with my tutors, you know. They are 40 years younger than I am. But I invite them to a chill party every year and I have done that for more than 30 years now. And they really like that. Because it is an academic environment. They come and they thank me for the invitation and bring their potato chips or whatever, they make their contribution, and they tell me how glad they are to be there. But then they come in and merge with the other tutors and ignore me. Because this is what they want: they want to be with their peers. But because I am there and I am in the background they do not talk about sports or drinking or whatever, but they talk about teaching, and writing, and reading, and learning. They have academic talk. And they really enjoy that. They do not have many other opportunities for that. I do not know how this is in Europe, but here, our universities, seem not to provide too much possibilities for intellectual growing outside the classrooms. It is divided. You have school and then you have leisure time. But having parties in the writing center environment gives them an opportunity to combine both. Working in the writing center provides

this opportunity for them. They build an academic community amongst each other. They talk about work, on a party, and I think parties are serious academic work, you know?“

Die Interaktionsmöglichkeiten werden auch durch die räumliche Gestaltung des Schreibzentrums beeinflusst, wie das folgende Zitat zeigt:

„The way our offices are set up, the doors are all right next to each other. So some of it is just we are always around of each other. So we are always talking about what we are doing. A lot of times we are just sending e-mails. Some of them are just like I am just writing it down so that you have it. Where you write everything and then it is in somebody's mailbox and they can keep it.“

Erschwert wird die Interaktion häufig dadurch, dass es problematisch ist, gemeinsame Zeitfenster zu finden. Einer der Experten schickt deshalb jedes Semester zu Beginn eine E-Mail herum, in der er erklärt:

„Dear wonderful colleagues,

*I know this may seem like a strange thing to say. And I know I've already said this to many of you before, for some of you, many times. But I want to make sure I've said it to all of you recently and that you believe me If you happen to stop by to see me (which I hope you'll do and which I always enjoy), and I happen to be meeting with someone or happen to have the door almost closed or happen to look busy when you come by, or if I pretend that I'm trying to meet a deadline, please, please don't hesitate to interrupt. I'm interruptible. I want to be interrupted. I want to be available to talk with you. I really mean it. Don't think twice, just knock. If the door is closed, please knock to see if I'm around. I really mean it. I do *not* want you to feel as if you have to schedule an appointment in advance to chat with me briefly. Seeing and talking with you will always be very high priorities to me. I know your time is limited and I know that you're on campus only certain times during the week, and I don't want to miss the chance to chat briefly when you do have time, or to arrange a time that's convenient for both of us. [...]*

Please remember, I'll be disappointed if you don't interrupt me. Have a great semester.“

Förderung einer spielerischen, positiven Atmosphäre

Ein weiterer Aspekt, der dazu beiträgt, die Bedingungen für Collaborative Learning im Team zu schaffen, ist es, die intrinsische Motivation der Mitarbeitenden zu fördern. Die Arbeitsatmosphäre leistet dazu einen wesentlichen Beitrag. Eine positive Atmosphäre begünstigt Kreativität und ermöglicht es den Teammitgliedern, sich angstfrei einzubringen. Eine der ExpertInnen bringt dies zusammen mit dem Aspekt des Spiels und erklärt, dass Schreibzentrumsleitende eine spielerische Haltung haben sollten:

„I would say that good writing center directors have that sense of play. They just want to make everything fun because learning should be fun. Fun is important, too.“

Auch hier zeigt sich wieder eine Übereinstimmung mit Prinzipien des Collaborative Learnings in der Schreibberatung. Dort versuchen die Peer-TutorInnen ebenfalls, eine Atmosphäre zu schaffen, die ein entspanntes und angstfreies Miteinander ermöglicht und Kreativität begünstigt.

Würdigung von Beiträgen

In den Interviews fällt auf, wie stark Schreibzentrumsleitende die Anteile ihrer KollegInnen und Peer-TutorInnen am Erfolg des Schreibzentrums hervorheben. Sätze wie dieser fielen häufig:

„My assistant director did all these graphic arts and backgrounds. I have no talent to do stuff like that.“

Zwar scheint es generell in den USA eine stärkere Kultur des Lobens und Würdigens zu geben als im deutschsprachigen Raum. Dennoch ist dieses Phänomen in den Interviews auffällig, denn gefragt wurde ausdrücklich nach der Rolle der Leitungspersonen. Es ist zudem explizit ein Teil der oben genannten Definition des Collaborative Learning nach Parnitz, die Beiträge anderer zu würdigen: “a way of dealing with people which respects and highlights individual group members’ abilities and contributions” (Parnitz, 1996, o. S.).

Förderung von Talenten

Eng verflochten mit der Würdigung der Beiträge aller Mitglieder der Community ist die Förderung individueller Talente. Die Förderung der Stärken einzelner Mitglieder ermöglicht es ihnen, diese Stärken im Sinne des Collaborative Learnings in die Community of Knowledgeable Peers einzubringen. Die Förderung jeder einzelnen Person bringt also die gesamte Community voran. Einer der ExpertInnen erinnert sich, dass er in diesem Aspekt beeinflusst wurde von Büchern über Unternehmensmanagement:

„I really remember being influenced by chapters about how to choose people or select people to hire for leadership positions and to see people’s talents rather than to see their shortcomings. And to help structure their work around their talents and their strengths. Giving them opportunities to work areas where they need to work and grow and get better but not forcing them in those directions.“

Konkret bedeutet dies, Studierenden bewusst Aufgabenbereiche zu geben, in denen sie sich entwickeln können, wie diese Expertin erläutert:

„The students who work here, we look at in developmental terms. So the student is very shy, or he is having trouble organizing his time, or whatever it is, we will think about a way to help that student strengthen something. So it’s a developmental process. So we look at some students and we think okay, he hasn’t had an opportunity to do something yet in leadership. So let’s ask him to take on this role for this semester or whatever.“

Professionelle Entwicklungsmöglichkeiten

Diese Förderung ist aber nicht nur individuell zu betrachten. Grundsätzlich sorgen die ExpertInnen dafür, dass sich alle Teammitglieder professionell weiterentwickeln können:

„I see my role, so I run, for example, we have monthly staff meetings. And I run those, that's my role. Those are professional development or professional preparation.“

Im Kapitel 6.3.2 wird die Aus- und Weiterbildung im Schreibzentrumsteam ausführlicher erläutert.

Flexibilität trotz Planung

Die Vielfalt der strategischen Handlungsfelder für die Institutionalisierungsarbeit weist darauf hin, dass Schreibzentrumsleitende umsichtig und vorausschauend handeln müssen, um alle diese Bereiche im Blick behalten zu können. Zugleich erfordert die Haltung des Collaborative Learnings aber auch, dass keine zu starren Pläne verfolgt werden. Denn wenn man von der Expertise anderer Menschen profitieren möchte, muss man bereit sein, sich auf neue und unerwartete Ideen einzulassen:

„I would say that a good writing center director wants to think ahead but should be free to explore. I wouldn't want to have a rigid plan: this is where I want to be tomorrow.“

Dies gilt insbesondere für das Collaborative Learning im Rahmen des eigenen Schreibzentrumsteams. Wenn Schreibzentrumsleitende die Ideen ihrer Teammitglieder ernst nehmen und ihnen die Möglichkeit geben möchten, diese umzusetzen, werden sie sich nicht immer an vorher gefasste Pläne halten können.

Teilen von Verantwortung und Autorität

Das Teilen ihrer Verantwortung und Autorität sehen die ExpertInnen als entscheidende Bedingung dafür, Collaborative Learning im Schreibzentrumsteam zu ermöglichen. Das bezieht Peer-TutorInnen genauso ein wie alle anderen Mitarbeitenden. Eine der ExpertInnen erläutert dieses Verständnis, indem sie erklärt, warum sie von „wir“ statt von „ich“ spricht, wenn es um das Schreibzentrum geht:

„We really try to discuss things that we want to change or things that we want to do and create a sense of we. And I never ever say my tutors. I can't stand that because it always feels to me like when you say my, you are applying an I and a them. And I have authority over or own or manage them. I always say the tutors or the center's tutors, because they are not mine. My tutors is just like my puppy dogs or my kitty cats, you know, my pets or something like that [laughs]. But I try to make the we function as much as I possibly can. It isn't always possible of course.“

Als ein Beispiel für dieses „wir“ in der Leitung von Schreibzentren kann eines der Interviews gelten, das mit der Leiterin eines Schreibzentrums vereinbart worden war. Zum vereinbarten Termin erschienen gleich drei Interviewpartnerinnen als Expertinnen. Diejenige der drei, mit der das Gespräch arrangiert worden war, be-

merkte die entstandene Irritation und erklärte, dass es nicht möglich sei, innerhalb des Dreierteams „die“ Leiterin zu identifizieren; deshalb seien sie alle drei zum Interview erschienen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde später in der Transkription und in der Beschreibung des Samples dieses Team zu einer Person zusammengefasst. Die Begeisterung, mit der die drei Frauen über ihre gemeinsame Leitung sprachen, scheint typisch:

„IV: So you are like a leadership team here?“

„Very much so. Yeah. Hmhm. And I love it. So often the model of a writing center is just a single person and then maybe a staff of student writing consultants. [...] It was when we merged the different centers that we could have this kind of collaboration. And it's so much better. I love it. So much better. I love it, you know? Just to have thinking partners and to share the work. Because the work, there is a lot of it. And I think we support each other in all sort of ways. Because we have different strengths. So there is a bit of dividing in concrete, but there is a lot of collaboration. And it's great.“

In diesem Ausschnitt wird der hohe Arbeitsaufwand angesprochen, den die Schreibzentrumsleitung mit sich bringt. Das Teilen dieser Arbeit ist also auch, neben dem Bemühen um Collaborative Learning, einfach der Menge der Arbeit geschuldet. Immer wieder wurde deshalb in den Interviews hervorgehoben, wie hilfreich es sei, weitere Mitarbeitende zu haben:

„Now, we have a coordinator, but at that time I didn't have anybody. And there is a limit to what I can do.“

Entsprechend versuchen Schreibzentrumsleitende, mehr Stellen zu schaffen. Diese werden geschaffen als *Writing Center Coordinator*, *Writing Center Assistant Director*, *Office Manager*, *Secretary* oder als *Coordinator* für bestimmte Bereiche:

„We appointed more coordinators for more positions. I think had we always had an ESL coordinator and a workshop coordinator, but we increased the time and the focus for those positions. And we started to have an OWL mail coordinatorship. The OWL mail coordinator. We have a section on our website where people can ask questions. So there is this person who coordinates those people who answer these questions.“

Häufig sind *Coordinator*-Positionen mit Studierenden besetzt. In einigen Schreibzentren sind diese Stellen explizit als Möglichkeit gedacht, Studierende zu fördern und auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, wie das folgende Zitat zeigt:

„I think, another strength or something that helped to our success, is creating leadership positions for students on our staff. So we have worked really hard to do that and those have grown over the years. There are two undergraduate writing fellows in the writing fellows assistant director positions, I think, they are really important. And then the positions for teaching assistants in leadership positions. And we didn't use to do that. We used to not have opportunities for growth or career paths and so on.“

Grundsätzlich scheint es für die Gewinnung solcher Stellen eine gute Strategie zu sein, die Aufgabenbereiche explizit zu benennen, um gegenüber der Hochschulverwaltung deutlich zu machen, warum mehr Stellen nötig sind.

Wie aber kann die Arbeitsteilung praktisch so umgesetzt werden, dass sie kollaborativ erfolgt? Eine Möglichkeit dafür ist es, ein Rotationsprinzip für alle Teilbereiche der Arbeit zu organisieren, auch für jene Bereiche, die weniger beliebt sind. Dies führt eine Expertin folgendermaßen aus:

„So the way we do the writing center now, which I have developed through having lots of different colleagues over time, is that we share some parts of the work across the board. Like the work that nobody wants to do that is very paperworkish. We make sure everybody is doing something. And then everybody has one or two projects that are just their own, that they get to be in charge of, to feel their own creativity. Although other people may help. Like some things you need on your own, roughly. And then, I would say the majority of what we do, we do it together. Like training tutors. We do that together. Everybody has a part in it and that part changes all the time. And sometimes it seems a little chaotic, because it doesn't settle like oh, you always do this. But I like it better if it changes periodically so you don't get bored in what you are doing. I think figuring out that about the ground work is important. As the director I could just say I don't want to do any of the paperwork, somebody else has to do it. But then I feel like the people that I work with are not really my peers and I want peers to collaborate with. And I also feel like more people would be willing to take the job, because it looks like a better job if you know that it is shared in that way. So sharing, like asking how do you picture that, rather than putting all the lower stuff on one person, you share it with all like that.“

Obwohl die Expertin in diesem Zitat betont, dass die Aufgaben insgesamt rotieren, statt immer von derselben Person übernommen zu werden, ist es ihr wichtig, dass zugleich alle Teammitglieder auch ganz eigene Projekte und Verantwortungsbereiche haben. Sie findet diese eigenen Bereiche nötig, damit alle kreativ sein können. Auch trägt die Möglichkeit, eigene Arbeitsbereiche zu haben und eigenverantwortlich zu handeln, entschieden zur Steigerung der intrinsischen Motivation der Mitarbeitenden bei (Wilkesmann & Schmidt, 2011).

Ein anderer im Zitat angesprochener Aspekt ist die Bemühung darum, unangenehmere Teile der Arbeit gerecht zu verteilen. Dazu gehört zum Beispiel „paperwork“. Eine andere Expertin benennt „logistics“. Sie rät dazu, klar zu trennen zwischen „logistics“ und konzeptioneller Arbeit:

„I mean, there are management tasks that have to be done. We tend to call them logistics here, right? So we say okay, this meeting will be half logistics and half whatever. So once a week, every Monday morning, all of our team meet. And it's a two part meeting. One is we go around, everybody talks about what's going on, what's happening, what do they need this week. And then we go around again and we talk about how do I do this? Or I need you to help me with this. Or need a student to help me with this. So

that's kind of pro-active problem-solving. But most of it is logistics and we know that. We talk about it in that way. [...] And after we take care of logistics and help people solve problems, then we might start talking about some conceptional things. Like how do we want to change this other workshop? Or how do we want to change our website to be more interactive? So then we start to make more conceptual plans.“

In sehr vielen der Experteninterviews wurde deutlich, wie wichtig es ist, regelmäßig Zeit zu schaffen für solche Meetings. Das entspricht der oben genannten Voraussetzung für Collaborative Learning, Gelegenheiten für Interaktion zu schaffen. Die ExpertInnen sehen es als ihre Aufgabe, dafür zu sorgen, diese Zeiten zu ermöglichen:

„We have periodic meetings with the assistant director, the two secretaries and me. And the assistant director and I meet every week, just to make sure that we talk to each other. We talk a lot especially in times when emergencies come up, but we just found that if we didn't have a regular time, sometimes things really just went kind of chaotic.“

Diese Treffen müssen nicht unbedingt immer harmonisch ablaufen, wie das folgende Zitat illustriert:

„We talk about things, we disagree with each other and then eventually come up with a solution to it. I think we all really respect each other, too. I might disagree on one decision that we make, but you are gonna win something else. But we really do try to reach kind of a consensus. We can really disagree. Really challenge each other in ways in ways like: wait, what if this happens? And dadada. And I think we do that in a way because we are really trying to push each other's thinking. We are not trying to just make consensus so that we all feel good. We are actually knowing that if we tease out the problems of a decision, that it will help us in the long run. But sometimes I know we all get frustrated arguing. Just make the call and move on. Because sometimes we hassle over things for a long time. But to the outside we act like one voice. They don't see the no I disagree. That is important. That kind of collaboratively leading together works pretty well for us. But it has taken us a while to figure that out, too. And that's why I think our weekly meetings are pretty sacred.“

Gerade die Diskussionen, in denen es schwierig ist, Einigkeit herzustellen, bringen also die Arbeit besonders voran. Sie fördern das kritische Nachdenken über mögliche Probleme. Zugleich wird in dem Zitat auch deutlich, dass es sehr anstrengend sein kann, sich auf diese Art des kollaborativen Leitens einzulassen. Und es wird betont, dass Uneinigkeit im Team niemals nach außen gezeigt wird, denn nach außen muss das Schreibzentrum – bei allen internen Diskussionen, Widersprüchen und verschiedenen Meinungen – geschlossen erscheinen. Dies ist ein wichtiger Aspekt der Institutionalisierungsarbeit, der in der Fachliteratur häufig erwähnt wird (vgl. Kapitel 2.3).

Teilen der Arbeit mit Peer-TutorInnen

Wie bereits gesagt, betrifft das Teilen der Arbeit und der Verantwortung auch die Peer-TutorInnen. Sie sind aus Sicht der ExpertInnen ein sehr wichtiger Teil der

Community und tragen wesentlich zur Institutionalisierung des Schreibzentrums bei. Die Möglichkeiten, die im Schreibzentrum anfallende Arbeit mit ihnen zu teilen, sind vielfältig, wie die folgende Auswahl an Zitaten zeigt. So diskutieren Peer-TutorInnen zum Beispiel, ob das Schreibzentrum ein offizielles Statement zum Thema Plagiarismus haben sollte oder entwickeln Regeln für den Umgang mit Studierenden, die nicht zu den vereinbarten Terminen erscheinen:

„All decisions about policies were co-developed by my staff. I mean what happens if students come late, what happens if students don't show up. Should we have an official statement about plagiarism or academic integrity and things along those lines. They were all co-developed by my staff. And I tried to have as little a role in those as possible. I wanted to do what the staff wanted to do. They were the ones there on the ground, on the day-to-day basis. It was kind of funny, though, because I never quite could remember what our policies were [laughs]. I always had to ask my staff.“

Auch generell helfen die Peer-TutorInnen entscheidend dabei, neue Ideen zu entwickeln. So berichtet eine Expertin, wie die Idee entstand, Powerpoint-Präsentationen für das Schreibzentrum zu entwerfen:

„And sometimes you can just get silly. And I was just talking about these teaching incentive grants. At that time that probably was a decent amount. A bunch of graduate students and I just sat around, saying okay, let's apply for another one, because we had been getting some of the things we needed. And one of the guys said we really need a projector, because we had some computers. We could go to classes and give workshops. And I thought that was great. And then someone else said well you know, we could have powerpoints in here, because powerpoint had just come out. And so we began a whole bunch of powerpoints. And it was her idea, the girl's idea, and she did some fantastic ones. And so things grew. [...] Teachers could download those powerpoints and we had instructional notes [...] and so teachers began to using those. And that I never would have thought of. Nor any of us in the group would have thought of that until we said what could we do with a projector.“

Peer-TutorInnen übernehmen es häufig auch, die Homepage zu bearbeiten oder die Facebook-Seite zu betreuen. In manchen Schreibzentren gibt es Komitees für die Pflege oder Überarbeitung der Homepage, in anderen haben einzelne Peer-TutorInnen die Aufgabe, interaktive Teile der Homepage zu betreuen:

„Then there is also a committee of people who develop web content and then we build different new pages with new information and so on. [...] So let's say the references for citation and references across the disciplines, not just APA and MLA but really specific to our disciplines. We wanted to collect those and put those on our website. So I think for two or three people that was their project.

We have a section on our website where people can ask questions. [...] It's usually tutors who get an hour of release time from tutoring in order to answer these questions.“

Ähnliches gilt für die Erstellung von Handouts:

„And at that time we had cabinets in here filled with handouts. Paper handouts that we, just all of us, did together. Which was another way that the graduate students professionalized themselves, even the undergraduate tutors. We all got together and worked on these handouts, based on what we knew students asked, the way they needed knowledge, we would build these handouts.“

Einige Schreibzentren geben eigene Publikationen heraus, die von Peer-TutorInnen erstellt werden:

„There is a publication committee and they [...] put together that booklet every semester. It's called Waffles for Writers. So there is a publications committee and an editor and then some other people who work on that.“

Peer-TutorInnen sind außerdem oft, wie oben bereits geschrieben, verantwortlich für die Bewerbungen neuer Peer-TutorInnen. Sie organisieren Bewerbungskomitees, legen Kriterien fest, sichten Bewerbungsunterlagen und führen Auswahlgespräche. Darüber hinaus sind sie oft involviert in die Ausbildung der neuen Peer-TutorInnen.

Ein ebenfalls geteilter Aufgabenbereich des Schreibzentrums ist die Forschung. Auch daran sind Peer-TutorInnen in vielen Schreibzentren beteiligt (vgl. Kapitel 6.4.3). Das Gleiche gilt für die Durchführung von Werbeaktionen wie beispielsweise den Besuch von Seminaren, um das Schreibzentrum vorzustellen. Auch Schreibgruppen, Events, Team-Weiterbildungen und Workshops werden häufig von Peer-TutorInnen vorbereitet und durchgeführt:

„It also partly depends on the interests of our staff and the ideas they have for new things. We have graduate teaching assistants who propose ideas for new workshops and we try to create some opportunities for them to do some of those.“

Alles in allem scheint kaum eine Aufgabe zu anspruchsvoll für die Peer-TutorInnen zu sein. Die ExpertInnen heben immer wieder hervor, wie groß der Unterschied zu den Aufgaben studentischer Hilfskräfte in anderen Bereichen der Universität sei:

„So our university has a significant number of people who have students with special needs of different kinds, like they have autism or who knows what, and they come to the writing center, too. And so there are peer tutors and well, that is complicated. So what resources are we gonna draw on to make this work, we are just temporarily, part-time student workers. While in other parts of the university students do just simple paperwork, they file things. So we are asking quite a lot of them.

IV: And do they complain about that?

No, I think they love, they love the professional environment. They like having the sense of responsibility and the complexity of the work. It's a real position. It really is. That's truly needed. There is no question about that the work what they are doing is real and substantive.“

Der letzte Punkt, nämlich das Bewusstsein dafür, wirklich bedeutsame Arbeit zu leisten, trägt sicherlich wesentlich dazu bei, die Verantwortung zu übernehmen, die für Collaborative Learning nötig ist. Die ExpertInnen sehen es daher als ihre Aufgabe, dieses Bewusstsein der Teammitglieder zu stärken:

„We are really important. And I really believe that. And I want to help our staff believe that. And to help our student writers who come here believe that. And there are lots of different ways how to do that.“

Zusammenfassend gesagt, konnte gezeigt werden, dass die ExpertInnen auf Collaborative Learning setzen, um ein gutes Schreibzentrumsteam zusammenzubringen und dass innerhalb des Teams die Zusammenarbeit durch Collaborative Learning geprägt ist, für das die ExpertInnen die Bedingungen schaffen. Collaborative Learning nutzt und fördert die Expertise aller Beteiligten. Deshalb fühlen sich alle Teammitglieder mitverantwortlich für das Schreibzentrum und beteiligen sich aktiv an dessen Institutionalisierung. Zum Collaborative Learning gehört auch Boundary Discourse – Auseinandersetzungen an den Grenzen dessen, was innerhalb der Gemeinschaft als Konsens gilt. Die Bedingungen für Collaborative Learning umfassen daher auch die Bedingungen dafür, dass alle Beteiligten Kritik äußern und Widersprüche aushandeln können. Zugleich umfasst die Institutionalisierungsarbeit aber auch die Sorge dafür, dass das Team nach außen geschlossen auftritt.

6.3.1.2 Implikationen

Die Schreibzentrumsleitenden in dieser Studie haben im Grunde keine andere Wahl, als Collaborative Learning auch als Führungsstil in der Zusammenarbeit im Schreibzentrum zu nutzen, denn sie berufen sich in der Schreibzentrumsarbeit auf Collaborative Learning als pädagogische Grundlage. Daher müssen sie auch integer sein in Bezug auf diese Grundlage. Als Führungskräfte stehen sie mit ihrer ganzen Person für die Prinzipien ein, die durch ihre Organisation verkörpert werden sollen. Und wie im Kapitel 2.3 ausgeführt, lässt sich eine solche Integrität nicht gut vortäuschen. Hierarchische Entscheidungsfindungen oder ein autoritäres Delegieren von Arbeit würden im Widerspruch stehen zu dem, was das Schreibzentrum als seine Aufgaben sieht und nach außen verkörpert. Collaborative Learning in der alltäglichen, auch administrativen Schreibzentrumsarbeit zu praktizieren, ist daher für die ExpertInnen nicht nur eine organisatorische Frage bzw. ein Werkzeug, das sie nutzen, sondern auch eine Möglichkeit, Integrität zu schaffen.

Dafür müssen sie Rahmenbedingungen für Collaborative Learning herstellen, die es allen im Team ermöglichen, voneinander als ExpertInnen zu lernen und so kollaborativ zum Erfolg und der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Zentrums beizutragen. Schreibzentrumsleitende suchen dafür Mitarbeitende, die bereit sind zu solchen Lernprozessen und fördern sie so, dass sie ihre Expertise und ihre Talente entfalten können.

Was bedeutet dies konkret für die Führung von Mitarbeitenden? In der Schreibberatung gehört zum Collaborative Learning auch, dass Reflexion angeregt wird, sodass

die Schreibenden selbst die Stärken und Schwächen ihrer Texte und ihrer Schreibprozesse erkennen und in der Konsequenz verändern können. Die dafür verwendeten Techniken bestehen vor allem darin, das eigene Verständnis des Textes oder der mündlichen Aussagen zu spiegeln und offene Fragen zu stellen, die zu Erklärungen anregen. Diese Prinzipien lassen sich auf die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitenden übertragen. Demnach sind Schreibzentrumsleitende dafür verantwortlich, deren Reflexion zu fördern – beispielsweise, indem sie spiegeln, wie sie Handlungen der Mitarbeitenden erleben oder indem sie mit offenen Fragen in Gespräche gehen.

Darüber hinaus erfordert dieser Leitungsstil die Fähigkeit, sich zurücknehmen und Verantwortung abgeben zu können. Dazu gehört auch, dass z. B. Peer-TutorInnen so viel Vertrauen entgegengebracht wird, dass sie ggf. auch Fehler machen dürfen, aus denen sie dann lernen können (vgl. Girgensohn, 2014).

Wie gezeigt wurde, impliziert Collaborative Learning als Organisationsform im Schreibzentrum zudem, dass die Leitenden trotz vorrausschauender Planung flexibel bleiben. Hier ist insofern ein Bezug zum Kontext der Hochschule gegeben, als dass Planung in diesem Bereich ohnehin als schwierig gilt. Hochschulen gelten als Organisationen, die es aufgrund der losen Koppelung der Teilsysteme schwierig bis unmöglich machen, Abläufe und Entwicklungen vor auszuplanen und zu steuern (vgl. Kapitel 2.2.2). Weick (2009, 90) schreibt dazu:

„Unglücklicherweise gehen Organisationen nach wie vor davon aus, dass Planung gut sei, sie verwenden viel Zeit auf Planung und messen Handlungen daran, wie gut sie zu den Plänen passen. Unterstellt man eine mögliche lose Koppelung zwischen Intentionen und Handlungen von Mitgliedern einer Organisation, so kann es nicht überraschen, dass Administratoren erstaunt und verärgert darüber sind, dass sich manche Dinge niemals so entwickeln, wie sie es sollten.“

Die Haltung der Leitung als Collaborative Learning Practitioner legt demgegenüber nahe, statt mit Verärgerung mit Neugier auf ungeplante Entwicklungen zu reagieren. Grundsätzlich wird angenommen, dass das Gegenüber über eine hohe Expertise verfügt und die Handlungen aus Perspektive dieser Expertise Sinn ergeben. Aufgabe der Leitung ist es, diese Expertise mit der eigenen Expertise zusammenzubringen, um in einem kollaborativen Lernprozess neues Wissen zu generieren, das über die Expertise der einzelnen Beteiligten hinausgeht.

Kollaborative Leitung ist nicht immer einfach zu bewältigen, weil sie zeitaufwändig ist, viel Geduld erfordert und immer wieder alles Gegebene und Erarbeitete in Frage stellt. Zudem wird sie immer wieder auch zu Irritationen aufseiten des Teams führen, weil solche partizipatorischen Prozesse für viele Menschen ungewöhnlich sind und erst erlernt werden müssen. Die Teamarbeit wird also nicht immer einfach und harmonisch sein. Daher ist es hilfreich, in neuen Teamkonstellationen immer wieder zu erklären, warum diese Arbeitsweise gewählt wird und nach welchen Regeln sie ablaufen soll.

Harrington et al. verweisen im Zusammenhang mit kollaborativer Administration auf die Gefahr, dass Konflikte im Team unterdrückt werden, um schneller einen Konsens herstellen zu können. Sie empfehlen, Konfliktmanagementregeln aufzustellen und Konflikte nicht zu vermeiden, sondern sie sogar zu provozieren. Als wichtigste Ressource für funktionierende Collaborative Administration sehen auch sie Kommunikation (Harrington, Fox & Hogue, 1998, 60). Bedingungen für gute Kommunikation zu schaffen und – im theoretischen Vokabular von Collaborative Learning ausgedrückt – *Boundary Discourse* zu begünstigen, ist daher eine wichtige Verantwortung der Schreibzentrumsleitenden.

Bezogen auf den deutschen Hochschulkontext ist zu vermuten, dass dieser Leitungsstil hierzulande noch ungewöhnlicher ist als in den USA. So vergleicht Froese (2013) die Organisationsformen von Departments an Hochschulen in den USA mit Organisationsformen von Lehrstühlen an deutschen Universitäten und stellt fest,

„... dass die Lehrstuhlorganisation durch lose gekoppelte Einheiten, isoliert arbeitende Wissenschaftler, hierarchische Beziehungen innerhalb der Lehrstühle und ein geringes Maß an Interaktion charakterisiert ist. Die Departmentorganisation dagegen ist durch eine engere thematische und räumliche Kopplung der Professoren, ein hohes Maß an Austausch zwischen den Professoren und gemeinsam genutzte Ressourcen gekennzeichnet.“ (130, Herv. i. Org.)

Eine durch Collaborative Learning organisierte Institution innerhalb der Hochschule kann daher möglicherweise schon allein durch ihre Organisationform Legitimierungsprobleme bekommen. Dies sollte Schreibzentrumsleitenden im deutschen Hochschulsystem bewusst sein. Entsprechend könnte es für Schreibzentrumsleitende wichtig sein, die organisationalen Strukturen des Schreibzentrums punktuell von den nach außen dargestellten Strukturen zu entkoppeln. Beispielsweise könnte es strategisch sinnvoll sein, Gespräche mit hierarchisch höher gestellten Personen jenen Personen im Team zu überantworten, die mit akademischen Titeln aufwarten können, auch wenn die Expertise zu dem bestimmten Thema möglicherweise bei den studentischen Teammitgliedern höher ist.

6.3.2 Strategisches Handlungsfeld Aus- und Weiterbildung der Peer-TutorInnen

Die Peer-TutorInnen wurden in den Interviews als essentiell für die Arbeit der Schreibzentren hervorgehoben. Alle ExpertInnen arbeiten mit studentischen SchreibberaterInnen und betrachten dies als Kernstück ihrer Arbeit – und gleichzeitig als Motivator, wie in Kapitel 6.1.2 beschrieben. Für die Zusammenarbeit im Sinne des Collaborative Learnings bildet die Ausbildung der Peer-TutorInnen die wichtigste Grundlage, wie in den folgenden Ergebnissen gezeigt wird. Vorab wird zunächst kurz der Stand der Diskussion in der Forschungsliteratur skizziert. Die vergleichsweise große Menge der entsprechenden Publikationen verweist auf die Wichtigkeit, die diesem Thema zugeschrieben wird.

Anregend insbesondere für neu beginnende Schreibzentrumsleitende könnte die Zusammenstellung zur Peer-TutorInnen-Ausbildung sein, die Diane Boehm mit Teilnehmenden der Konferenz der European Writing Centers Association 2008 erstellt hat (Boehm, 2009). Ebenfalls aus dem europäischen Raum stammt der Beitrag von O'Neill, Harrington & Bakhshi (2009), der ein Peer-TutorInnen-Training in London vorstellt. Mit der Übertragbarkeit US-amerikanischer Ausbildungskonzepte in andere länderspezifische Kontexte beschäftigt sich z. B. Santa (2009) mit Blick auf Osteuropa, Ronesi (2009) für den arabischen Raum und Emerson (2012) für Neuseeland. Einen Überblick über generelle Erwägungen zur Ausbildung von Peer-TutorInnen geben Gillespie & Olson (2002). Auch Harris (2006) widmet sich generellen Überlegungen und warnt mit Blick auf Hunderte in diversen Datenbanken und Bibliographien aufgeführte Titel zum Thema davor, die Ausbildung zu überladen. Ein multiperspektivischer Einblick stammt von Adam, Child, Harris & Henriott (1987). Ihre Sichtweisen als neuer Schreibtutor, Dozent, Schreibzentrumsmitarbeiter und Schreibzentrumsleiterin zeigen, wie vielfältig die Interessen sind, die bei der Ausbildung von Peer-TutorInnen berücksichtigt werden müssten.

Für die Ausbildung von Peer-TutorInnen gibt es in den USA zahlreiche Handbücher, die in den Ausbildungsseminaren als Lektüre genutzt werden. Populäre Handbücher sind zum Beispiel Bruce & Rafoth (2009), Gillespie & Lerner (2000), Maxwell (1997), Murphy (2011), Rafoth, (2005), Reigstad & McAndrew (1984), Ryan & Zimmerelli (2010) oder Soven (2006). Alle genannten Bücher gehen ausführlich auf die Peer-Tutoring-Situation ein und geben Hilfestellungen für die Schreibberatung. Auf Deutsch kann das Buch „Zukunftsmodell Schreibberatung“ für die Ausbildung von Schreib-Peer-TutorInnen genutzt werden. Es bietet darüber hinaus einen umfassenden Überblick über die Hintergründe von Schreib- und Leseberatung an der Hochschule und enthält im Praxisteil sowohl Fallbeispiele als auch Übungen, die sich für die Peer-TutorInnen-Ausbildung sehr gut eignen (Grieshammer et al., 2012). Alle vier Autorinnen sind ehemalige Peer-TutorInnen – und liefern mit dem Buch einen Beweis dafür, wie nachhaltig diese Tätigkeit wirken kann.

Es gibt jedoch auch Kritik an der Nutzung von Peer-TutorInnen-Handbüchern wie den oben genannten, weil sie möglicherweise zu einer zu starren und rezeptartigen Beratungshaltung führen könnten. So betonen Singley & Boucher (1988), dass die Ausbildung von Peer-TutorInnen, wenn sie aus einer Haltung des Collaborative Learnings heraus stattfindet, nicht auf einem festgelegten Curriculum basieren dürfe. Ein festgelegtes Curriculum für die Ausbildung („Syllabus“) mit von den Auszubildenden festgelegten Themen widerspräche dem beim Collaborative Learning stattfindenden wechselseitigen Lernprozess. Die Lehrpläne sollten vielmehr die Bedingungen für einen Dialog schaffen, bei dem Autorität in Frage gestellt und ein gleichberechtigter Dialog gefördert werde, in dem Peer-TutorInnen jene Fragen identifizieren und bearbeiten, die sie für ihre Arbeit im Schreibzentrum brauchen. Ebenfalls dialogorientiert arbeitet Clark (1982), wenn sie vorschlägt, dass in der Peer-TutorInnen-Ausbildung fiktive Dialoge mit Studierenden geschrieben werden, deren Ausgangspunkt ein studentischer Text ist, den die zukünftigen Peer-TutorInnen aus-

gehündigt bekommen. Auch Boquet (2002) plädiert gegen zu starke Regulierungen und möchte durch ihre Peer-TutorInnen-Ausbildung Improvisation fördern und Dissonanzen erlauben. Ihr Ziel ist es, die Peer-TutorInnen dazu zu bringen, Risiken in Kauf zu nehmen.

Eine sehr kreativitätsorientierte Ressource für die Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen ist der von Dvorak und Bruce (2008) herausgegebene Band *Creative Approaches to Writing Center Work*, u. a. mit Rollenspielvorschlägen (McGlaun, 2008) und einem Aufsatz darüber, wie man zu viel Ernsthaftigkeit in der Ausbildung verhindert (Zimmerelli, 2008).

Generell ist neben der Arbeit mit Handbüchern die Lektüre von Grundlagentexten zur Schreibzentrumsarbeit eine wesentliche Komponente der Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen. Kail & Dubay (1984) stellen in einem Aufsatz mehrere Texte und Bücher vor, die für die Ausbildung von Peer-TutorInnen verwendet werden können. Einige der vorgestellten Texte sind auch 30 Jahre später noch als Klassiker aktuell, beispielsweise Peter Elbows *Writing Without Teachers* (Elbow, 1973, 1998) und Kenneth Bruffees *A Short Course in Writing* (Bruffee, 1993). Die Texte werden jeweils sowohl aus der Perspektive des Ausbildenden beleuchtet als auch aus der der Peer-Tutorin.

Ein weiterer, häufig zitierter Grundlagentext, der in der Ausbildung gelesen wird, ist *Peer Tutoring – a Contradiction in Terms?* (Trimbur, 1987). Trimbur befasst sich darin damit, wie schwierig und ungeklärt die Rolle von Peer-TutorInnen sein kann, da sie einerseits als TutorInnen einen Wissens- und Autoritätsvorsprung haben und andererseits als Peers auf gleicher Ebene wie ihre KommilitonInnen stehen sollen. Die Ausbildung solle diesen Konflikt thematisieren und Peer-TutorInnen ermutigen, die sozialen und hierarchischen Strukturen, die dahinter stehen, kritisch zu sehen. Es müsse nicht darum gehen, Rollen zu übernehmen, sondern darum, zu lernen, mit potenziellen Rollenkonflikten umzugehen.

Vandenberg (1999) erläutert, wie Peer-TutorInnen sich in ihrer Ausbildung mit Fragen nach Autorität sowohl in der Universität als Institution als auch in der Autorschaft beim Schreiben auseinandersetzen. Dabei ist es ihm sehr wichtig, dass sie sich auch mit theoretischen Grundlagen von Schreibzentrumsarbeit befassen. In diesem Artikel setzt er sich auch kritisch mit mehreren der oben genannten Handbüchern für die Ausbildung der Peer-TutorInnen auseinander. Auch Jacoby (1983) befasst sich mit der Frage nach der Autorität von Peer-TutorInnen und möchte sie in der Ausbildung darin ermutigen, ihre Peer-Rolle zu stärken. Dafür bringt er eine soziolinguistische Perspektive in die Ausbildung ein und widmet sich insbesondere der interpersonellen Kommunikation. In seinem Artikel stellt er verschiedene Texte vor, die er in der Ausbildung mit den Peer-TutorInnen liest und erklärt, wie Sprachanalysen in die Ausbildung integriert werden. Eine deutschsprachige Perspektive könnte hier ein Aufsatz von Nicolini ergänzen, der sich zwar nicht explizit der Ausbildung von Peer-TutorInnen widmet, aber sehr anschaulich zeigt, wie Studierende für präzisen wissenschaftlichen Sprachgebrauch sensibilisiert werden können (Nico-

lini, 2013). Eine weitere Ergänzung für die Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen auf Deutsch liefern Sennewald & Dreyfürst (2014). Ihr Sammelband bietet sowohl aus dem Englischen übersetzte Grundlagentexte für Peer-TutorInnen als auch einige eigens für die Peer-TutorInnen-Ausbildung geschriebene Aufsätze deutschsprachiger AutorInnen. Hintergrundlektüre für Peer-TutorInnen zum Thema Schreiben, Schreibdidaktik und Schreibforschung auf Deutsch bietet zudem der Einführungsband von Girgensohn & Sennewald (2012).

Mills (2008) schlägt vor, dass die Peer-TutorInnen in der Ausbildung aufgefordert werden, die anderen angehenden Peer-TutorInnen über die fachlichen Besonderheiten des Schreibens in ihrem Fach aufzuklären. Um sich darauf vorzubereiten, interviewen die Studierenden jeweils zwei Lehrende ihres Fachs und erstellen daraus ein Handout für das Schreibzentrum. Einen ethnografischen Ansatz schlägt auch Emerson (2012) vor: Sie möchte mit den angehenden Peer-TutorInnen Aktionsforschung durchführen, als Vorbereitung auf Schreibberatung in einem Schreibzentrum in Neuseeland.

Posey (1986) schlägt als eine Möglichkeit der fortlaufenden Weiterbildung von Peer-TutorInnen vor, dass diese Materialien für das Schreibzentrum entwickeln, ein prozessorientiertes Protokoll schreiben und selbst an einer Schreibgruppe teilnehmen. Auch Bell (2001) schlägt vor, die Reflexion der Peer-TutorInnen fortlaufend zu stärken, indem sie reflexive Protokolle und ein Journal schreiben, sowie indem sie Audioaufzeichnungen ihrer Beratungen analysieren.

Geller und ihre Ko-Autorinnen (Geller et al., 2007) beschreiben in *The Everyday Writing Center* mehrere Aktivitäten der Weiterbildung von Peer-TutorInnen, die von deren Alltag im Schreibzentrum statt von vorab festgelegten Curricula ausgehen. So stellte eine Schreibzentrumsleiterin beispielsweise fest, dass auf dem Computer der Peer-TutorInnen ein Lesezeichen bei einer Horoskopseite gesetzt war und kreierte daraus einen Workshop, in dem sich das Team mit den Zielsetzungen für das neue Jahr beschäftigte (56 f.). Ein weiteres Kapitel des Buchs befasst sich damit, wie die Rolle von Peer-TutorInnen als Schreibende und Produzierende von Texten für das Web und Social Media in die Aus- und Weiterbildung integriert werden kann (72 ff.). Eine aktive Auseinandersetzung mit Diversität, Gender und Rassismus sollte nach Meinung der Autorinnen ebenfalls Thema der Aus- und Weiterbildung sein. Vorschläge dafür liefern sie in Kapitel 6 (87 ff., vgl. dazu auch Denny, 2010).

Als eine weitere Perspektive auf die Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen kann das Peer Writing Tutor Alumnis Research Projekt (PWTARP) gesehen werden. Es fragt nicht danach, wie die Aus- und Weiterbildung aussehen sollte, sondern danach, was sie für ehemalige Peer-TutorInnen im Laufe ihres weiteren Lebens nach dem Studium bedeutet. Die Forschenden betrachten die gesamte Tätigkeit im Schreibzentrum als Bildungsprozess. Entsprechend haben sie ehemalige Peer-TutorInnen und Writing Fellows dreier Universitäten dazu befragt, inwiefern ihre frühere Tätigkeit im Schreibzentrum sie auf ihrem weiteren Lebensweg beeinflusst hat (Hughes, Gillespie & Kail, 2010). Das Sample umfasste 126 Alumni, die sowohl ei-

nen Fragebogen beantworteten als auch auf offene Fragen schriftlich antworteten. Die Schreibzentrumstätigkeit lag bis zu dreißig Jahre zurück, und die von den Alumni abgeschlossenen Studienrichtungen beinhalteten unter anderem Rechtswissenschaften, Mikrobiologie, Musikwissenschaften und Medizin. Die befragten Alumni haben also sehr unterschiedliche Berufe ergriffen. Die Antworten ergeben trotz dieser diversen Tätigkeiten ein eindrucksvolles Bild davon, dass die ehemaligen Peer-TutorInnen in ihren Schreibzentren sehr viel mehr als das Schreiben gelernt haben. Alle geben an, in ihren Berufen, aber auch im Privatleben stark von den Kompetenzen profitiert zu haben, die sie in den Schreibzentren entwickeln konnten. Einer meint gar: „No workday goes by, quite frankly, without some echo of what I learned as a peer tutor.”⁶⁵ Und ein anderer: „Any time I make an effort to understand another person's point of view, I reconnect to the values I learned in the process of becoming and serving as a peer tutor” (Hughes, Gillespie & Kail, 2010, 12).

Zusammengefasst, so die Forschenden Bradley Hughes, Harvey Kail und Paula Gillespie, haben die Peer-TutorInnen durch ihre Tätigkeit im Schreibzentrum langfristig Folgendes gewonnen:

- a new relationship with writing
- analytical power
- a listening presence
- skills, values, and abilities vital in their professions
- skills, values, and abilities vital in families and in relationships
- earned confidence in themselves
- and a deeper understanding of and commitment to collaborative learning.

(Hughes, Gillespie & Kail, 2010, 13)

Das PWTARP ist das erste Forschungsprojekt, das systematisch den schon von Bruffee (1978) proklamierten Lerneffekt belegt, den Peer-TutorInnen von ihrer Tätigkeit haben. Die Forschenden des PWTARP nennen noch einige weitere Beiträge, die sich damit befassen, was Peer-TutorInnen durch ihre Arbeit im Schreibzentrum lernen (aus der Sicht früherer Peer-TutorInnen selbst: Douglas, 2003; Kedia, 2007; McGlaun, 2003. Weitere Beiträge sind z. B. Cox, 2004; Dienitz & Kiedaisch, 2009; Bell, 1985; Welsch, 2008; Whalen, 2005, vgl. Hughes, Gillespie & Kail, 2010, 20). Videoclips, in denen Peer-TutorInnen sich dazu äußern, inwiefern ihre Arbeit im Schreibzentrum sich auf ihre Kompetenzen, ihre Karrieren und ihr Leben auswirkt, hat das Writing Center der University of Wisconsin-Milwaukee erstellt und veröffentlicht.⁶⁶

Im Folgenden wird nun dargestellt, was aus Sicht der befragten ExpertInnen für die Peer-TutorInnen-Aus- und Weiterbildung wichtig ist und inwiefern ihre Haltung als Collaborative Learning Practitioner dafür eine Rolle spielt.

65 Zitiert von der Homepage des Forschungsprojekts, verfügbar unter http://www.writing.wisc.edu/pwtarp/?page_id=59 [10.05.2014].

66 Verfügbar unter <http://www4.uwm.edu/writingcenter/video.cfm> [10.05.2014].

6.3.2.1 Ergebnisse

Für die Ausbildung der Peer-TutorInnen soll zunächst einmal festgehalten werden, dass der früher geläufige Begriff „Tutor Training“ inzwischen weitgehend durch „Tutor Education“ ersetzt wurde. Begründet hat eine der ExpertInnen dies damit, dass der Begriff „Education“, ähnlich wie „Bildung“, kein Ende impliziert, während der Begriff „Training“ suggeriere, dass die Ausbildung irgendwann abgeschlossen ist und die Lernprozesse beendet sind:

„Just changing the word from training makes a big difference. Because training is usually finite. Let me train you how to fix the television. Or ride a horse. Or whatever. But it's like dead ends. Like oh, I am done, now I know how to do this. But I don't think our students should ever be done learning new things, right?“

Im Interesse des Ziels, im Schreibzentrum fortlaufend Collaborative Learning zu ermöglichen, ist es wichtig, die Ausbildung nie als abgeschlossen zu betrachten. Entsprechend legen die ExpertInnen Wert darauf, auch nach der Ausbildung fortlaufende Weiterbildung zu ermöglichen.

Für die Aus- und Weiterbildung ist es den ExpertInnen wichtig, die Fähigkeiten der Studierenden nicht zu unterschätzen. Entsprechend anspruchsvoll sollten auch die Inhalte und Methoden der Aus- und Weiterbildung sein. Deshalb erscheint es den ExpertInnen falsch, Beratungsabläufe zu mechanisieren, indem bestimmte Abläufe und Regeln eintrainiert werden, die vermeintlich immer funktionieren. Die TutorInnen sollen darauf vorbereitet werden, überrascht zu werden:

„I have visited a lot of writing centers, too. And sometimes I was just shocked at how the students were trained to be so mechanical, you know? [...] To prepare against surprise is training. To prepare for surprise is education. So I think of what we do more of a preparation for whatever happens. And your responses are based on some foundational things that you, you build. You don't look it up in a book. You decide how to interact with the person. You use improvisation rules which is you say yes, and you lean into the situation and try to negotiate and help the person solve whatever they are thinking about. But you can't get there from a training manual.“

In diesem Zitat wird sehr deutlich, dass Collaborative Learning mehr auf einer Haltung basiert als auf bestimmten Abläufen. Es ist wesentlich, dass die Peer-TutorInnen bereit sind, sich auf Unvorhergesehenes einzulassen. Dieser Haltung entsprechend gehört es auch zur Aus- und Weiterbildung der Peer-TutorInnen, dass sie selbst Verantwortung im Schreibzentrum übernehmen, und zwar auf eine autonome Art und Weise. Wie bereits beschrieben, übernehmen sie Aufgaben, die sie zwar begleitet durch die festen MitarbeiterInnen erfüllen, aber nicht fortlaufend kontrolliert durch diese. Denn auch hier gilt, dass das Team sich auf die Expertise einlässt, die die studentischen Mitarbeitenden mit- und einbringen.

Mehrere ExpertInnen finden es außerdem hilfreich, flexibel mit den obligatorischen Bestandteilen der Aus- und Weiterbildung umzugehen. So berichtet eine Expertin, dass es zwar Kurse gäbe, die die im Schreibzentrum arbeitenden Peer-TutorInnen

anfangs durchlaufen, dass sie aber mitunter auch Studierende kennengelernt habe, die sie unbedingt in ihrem Team haben wollte und für die sie die Ausbildung flexibel gestaltete:

„We have hired some students who didn't take the class. And we have certainly – we look at things case by case. [...] So in some cases we did kind of alternative types of activities to get them ready to work here. In every case it has been different. It has been a small handful of students like that. For example to one or two we said why don't you just come over and hang out a few hours a week? And you can bring your work and you can study, but just put yourself in the environment, just hang out. And then we will stop and talk about it after a couple of weeks and we see: what do you think? We will have a conversation; see what your observations have been. Maybe from their conversation we can tell how ready you feel about getting into that next part of the process. We also sometimes do scaffolding, where you would partner with somebody for a month. And then you can go work by yourself with somebody. Things like that.“

Auch aus diesem Zitat wird deutlich: Als Collaborative Learning Practitioner ist es der Expertin wichtiger, jede Begegnung mit anderen Menschen als Einzelfall zu betrachten, als sich an die Regeln und Abläufe zu halten, die sie mit ihrem Team vorab für die Ausbildung der Peer-TutorInnen festgelegt hat. Um bestimmte Studierende für ihr Team zu gewinnen, kommt sie ihnen so weit entgegen, wie sie es gerade noch für verantwortbar hält, und versucht eine Situation herzustellen, auf die sich beide Seiten einlassen können und von der beide Seiten einen Nutzen haben.

Ausbildungsinhalte

Welche Inhalte prägen nun die Aus- und Weiterbildung der Peer-TutorInnen, die von den ExpertInnen als so grundlegend für den Erfolg des Schreibzentrums erachtet wird? Zusammenfassend kann gesagt werden, dass einige grundsätzliche Ideen von Schreibzentrumsarbeit wie z. B. Collaborative Learning und nicht-direktive bzw. studierendenzentrierte Beratung fundamentale Inhalte sind. Dazu gehört auch, dass die Peer-TutorInnen ihre Rolle reflektieren und sich selbst als Lernbegleitende statt als WissensvermittlerInnen sehen. Das ist insbesondere für diejenigen Peer-TutorInnen wichtig, die als Teaching Assistants schon in anderen Bereichen der Universität arbeiten und dann im Schreibzentrum als SchreibberaterInnen anfangen:

„There is a real transition to be made from teaching to tutoring. It's a very different sort of thing and we are very aware of that and try to help students make the transition.“

Mehrere ExpertInnen haben allerdings auch betont, dass sie der Meinung sind, das, was man über Schreibberatung wirklich lernen könne, sei „very basic“ – das Wissen spiele eine bescheidenere Rolle als die Haltung und die Erfahrung, die im Laufe der Zeit kommt. Entsprechend pragmatisch wird von einigen das gesehen, was Peer-TutorInnen zu Beginn ihrer Tätigkeit wissen müssen. Oft gibt es vor Beginn der Tätigkeit im Schreibzentrum eine intensive Lernphase mit einigen wesentlichen Inhalten und Rollenspielen. Die Auseinandersetzung mit den Theorien der Schreibzentrums-

arbeit erfolgt dann aber erst im Laufe der Zeit, parallel zur eigenen Beratungstätigkeit:

„We have tried to figure out: what does the first semester tutor really need to know at the beginning of the semester? What kind of questions do they have? What do we want them to know that they don't know yet. That they are ready to learn at that point. [...] What you likely want to hear at this point, I guess. Coming off of the idea that at the very beginning, most tutors are worried about how do I get the session started, not what are the theories that I should be able to articulate separately from tutoring. So very pragmatic at first.“

Damit das oben beschriebene Teilen von Aufgaben und damit auch von Verantwortung im Schreibzentrum möglich wird, ist *Teambuilding* ein weiteres wesentliches Element von Aus- und Weiterbildung. Teambuilding-Aktivitäten sehen ganz unterschiedlich aus. Oft sind es mit Aufgaben im Schreibzentrum gekoppelte Gruppenarbeiten, die die Peer-TutorInnen stärker zusammenschweißen. Dazu gehören aber auch gemeinsame Fahrten zu Konferenzen:

„Well, one thing that really had a huge impact on us is that I try to take the staff members to one or two conferences every year. And so they get a lot of ideas from those experiences. And that's really hard on our budget. so we took 27 people to a conference in Miami in November [laughs]. And so, I mean, it's really expensive to fly 27 to Miami, but on the other hand you just can't beat that kind of experience. And having the chance to meet people from writing centers from all over the United States. It's kind of like the fish that doesn't understand the fishbowl until he gets outside the fishbowl. I have always felt that it is really important. I have started these trips actually in the second year the writing center existed. It was to get the people out of the writing center, starting to interact with other people. So they can then more clearly see what we are doing. But also come up with ideas. Just a second – we could do this differently. And this continues till today.“

Als Teambuilding-Aktivität werden auch gemeinsame Essen veranstaltet, die bei einem der Schreibzentren sogar dazu geführt haben, eine große eigene Küche einzurichten:

„This is probably one of the nicest kitchens, if not the nicest kitchen of any writing centers in the United States [laughs]. But that's also, I mean I really believe in the importance of food and getting people together just to socialize. And just to have opportunities to converse and talk around at a dining room table. This past Sunday we probably had 40 or 45 people that came here for an evening meal. And being able to have that kind of kitchen that becomes really important to us.“

Und in einem der besuchten Schreibzentren steht sogar jedes Jahr eine gemeinsame mehrtägige Kanufahrt auf dem Programm, bei der alle neu beginnenden Peer-TutorInnen mit einem Teil der erfahrenen Peer-TutorInnen zusammenkommen, um einander besser kennenzulernen. Alle diese Aktivitäten schaffen die für das Collaborative Learning so wichtigen Bedingungen für Kommunikation und Interaktion.

Ein weiterer Inhalt der Aus- und Weiterbildung ist eigene Forschung im Zusammenhang mit dem Schreibzentrum. Diese gestaltet sich in den Schreibzentren der interviewten ExpertInnen ganz verschieden – von kleinen Projekten, die im Rahmen der Aus- und Weiterbildungsklassen bearbeitet werden, bis hin zu über mehrere Jahre laufenden Einzelprojekten, die Peer-TutorInnen sich selbst als Aufgabe im Rahmen ihrer Schreibzentrumstätigkeit stellen. Häufig werden die Ergebnisse solcher studentischen Forschungsprojekte dann im Rahmen von Schreibzentrums-Fachkonferenzen präsentiert. So erfüllt diese Forschung mehrere Zwecke: Sie führt zu einer tiefgreifenden Auseinandersetzung der Peer-TutorInnen mit Inhalten ihrer Arbeit und der Arbeit des Schreibzentrums, sie bringt für die Schreibzentren selbst wichtige Erkenntnisse über ihre Arbeit, sie macht das Schreibzentrum als wissenschaftliche Institution sichtbar (vgl. Kapitel 6.4.3), und sie ermöglicht es den Peer-TutorInnen, sich selbst als Teil einer wissenschaftlichen Community zu erleben und Collaborative Learning zu praktizieren.

Wie mehrere ExpertInnen hervorgehoben haben, ist gerade der letzte Aspekt eine Besonderheit von Schreibzentren. Die Erfahrung, selbst auf einer wissenschaftlichen Konferenz eigene Forschungsergebnisse vorzutragen, bleibt den meisten Studierenden im Studium vorenthalten, insbesondere auf Bachelor-Niveau. Diese Erfahrung ermöglicht es den Studierenden, sich selbst als (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen zu erleben. Dadurch identifizieren sie sich mit wissenschaftlicher Arbeit und sehen sich als Teil der Universität. Da es Aufgabe in der Schreibberatung ist, Studierenden den Einstieg in dieses System zu ermöglichen, ist dies ein bedeutender Inhalt. Es findet eine Hochschulsozialisation statt, die es den Peer-TutorInnen ermöglicht, auch andere besser auf diesem Weg zu begleiten.

Ein weiterer Inhalt von Peer-TutorInnen-Aus- und Weiterbildung ist es, die Arbeit im Schreibzentrum im professionelles Feld der Schreibzentrumsarbeit zu verorten. Die Peer-TutorInnen sollen wissen, dass es theoretische Diskurse und einen entsprechenden Kanon an Texten gibt, über die sie mit anderen Schreibzentren weltweit verbunden sind. Andererseits sollen sie aber auch ein Gefühl für die Spezifik ihres eigenen Schreibzentrums bekommen. So wurde in zwei Interviews explizit gesagt, dass die Teilnahme an Konferenzen es den Peer-TutorInnen ermöglicht, zu erkennen, inwiefern sich ihr Schreibzentrum von anderen unterscheidet:

„So the conference is great. And we always, we learn a lot at these conferences. But we also learn, you know, one part of the learning is seeing that we do things that we think are really, really good. And we don't necessarily recognize that until we go to the conference and see how other people are doing things. And we often come back and say oh, we are doing pretty well. But we also learn from other people and we get new ideas.

And when we take the undergraduates as well as the graduate coaches to conferences, regional conferences, national conferences, they always come back saying that our center is very different from what they hear other people talking about.“

Um ein Gefühl für die Spezifik des eigenen Schreibzentrums zu bekommen, sollen die Peer-TutorInnen nach Meinung mehrerer ExpertInnen außerdem auch etwas über die Geschichte des eigenen Schreibzentrums erfahren und dessen Wurzeln kennen:

„And so this is one of the aspects with regard to the staff development course, [...] is that we will have people read through things that have been written by people ten, fifteen, twenty years ago. And reflect on how well does this still apply to our current situation.“

Auch dies ist ein Aspekt von Collaborative Learning: Die Leistung und Expertise von Menschen, die zu früheren Zeitpunkten im Schreibzentrum gearbeitet haben, wird anerkannt. Die Peer-TutorInnen sehen ihre eigene Arbeit in einem größeren Zusammenhang.

Formale und informelle Lernsituationen in der Aus- und Weiterbildung

Wie werden nun diese und weitere Inhalte vermittelt, gelernt, erfahren und entwickelt? Generell kann zur Beantwortung dieser Frage unterschieden werden zwischen formalen und informellen Lernsituationen.

Formale Aus- und Weiterbildungssituationen sind solche, die regelmäßig und in der Regel auch obligatorisch in den Arbeitsalltag des Schreibzentrums integriert sind. Die häufigsten dieser Aus- und Weiterbildungssituationen sind Seminare und Workshops, die in irgendeiner Weise Ausbildungscurricula beinhalten, sowie regelmäßige Teamtreffen.

Für die Ausbildungscurricula gibt es in den besuchten Schreibzentren ganz unterschiedliche Modelle. In keinem der Schreibzentren wird jedoch auf eine anfängliche Ausbildung verzichtet. Regelmäßige Weiterbildungen für die Peer-TutorInnen gibt es in unterschiedlichen Formaten ebenfalls überall. Die Organisation der Aus- und Weiterbildungen ist zum Teil auch abhängig von der Anzahl der Peer-TutorInnen – in Schreibzentren mit 60 bis 100 Peer-TutorInnen sind solche Lernsituationen selbstverständlich anders organisiert als in kleineren Institutionen. Bei größeren Schreibzentren wird mehr mit Kleingruppen, manchmal auch Mentoring Gruppen genannt, gearbeitet.

In einigen Schreibzentren gibt es für die neuen Peer-TutorInnen eine zwei- oder mehrtägige Schulung. Dann beginnen sie mit der Beratungstätigkeit, haben aber fortlaufend parallel Seminare, in denen sie die Beratungssituationen besprechen und sich weiteres theoretisches Wissen anhand von Texten und Diskussionen erarbeiten. Andere besuchen zunächst ein ganzes Semester lang ein Seminar, in dem sie sich theoretisch und praktisch mit Peer-Tutoring auseinandersetzen, eigene Forschungsarbeiten anfertigen und hospitierten, bevor sie sich dann für die Mitarbeit im Schreibzentrum bewerben dürfen. Wieder andere arbeiten dezentralisierter. Die neuen Peer-TutorInnen bilden Teams mit erfahreneren Peer-TutorInnen und erarbeiten in autonomen Kleingruppen Wissen zu ihrer Tätigkeit.

Ähnlich verschieden organisiert und unterschiedlich intensiv sind die formalen Weiterbildungsangebote. Einige Peer-TutorInnen-Teams treffen sich wöchentlich zu Weiterbildungen, andere nur einmal im Monat oder zwei- bis dreimal pro Semester. In einem Schreibzentrum muss jede Peer-TutorIn jedes Semester an einem arbeitsintensiven, im Curriculum verankerten und kreditierten Seminar teilnehmen. In einem anderen Schreibzentrum wird jedes Semester mit dem ganzen Team ein Forschungsprojekt durchgeführt, zu dem in Kleingruppen gearbeitet wird und zu dem es wöchentlich eine Art Kolloquium gibt. In sehr großen Schreibzentrumsteams treffen sich feste Kleingruppen während des monatlichen Teamtreffens – bei Bedarf auch darüber hinaus – und tauschen sich über die laufende Arbeit aus, bevor es einen gemeinsamen Teil für das ganze Team gibt.

Die erste Phase der Ausbildung ist oft noch nicht bezahlt und häufig als Studienleistung anerkenbar. In vielen Schreibzentren müssen die Studierenden sogar für das Ausbildungsseminar bezahlen, da es für das Studium anerkannt wird und generell alle Lehrveranstaltungen in den USA bezahlt werden müssen.

Erfahrenere Peer-TutorInnen werden oft in die Gestaltung der ersten Ausbildungsphase miteinbezogen, indem sie Konzepte dafür entwickeln und Teile davon selbst durchführen. Manche Schreibzentren entwickeln umfangreiche Ausbildungsmaterialien selbst, zum Beispiel Reader mit ausgewählter Schreibzentrumslektüre oder mit Essays von früheren Peer-TutorInnen zu bestimmten Phänomenen in Beratungssituationen. Wichtig scheint es zu sein, die Curricula flexibel zu halten und sie an den Bedürfnissen der Peer-TutorInnen zu orientieren. Manchmal werden Peer-TutorInnen auch verpflichtet, selbst das Schreibzentrum für Schreibberatungen aufzusuchen, um die Perspektive ihrer GesprächspartnerInnen im Blick zu behalten. Allerdings entstand bei den meisten Besuchen der Eindruck, dass diese Verpflichtung in der Regel gar nicht nötig ist, da die Peer-TutorInnen den Wert der Beratung kennen und die Angebote des Schreibzentrums ohnehin auch für ihr eigenes Studium nutzen.

Die obligatorischen Weiterbildungsveranstaltungen zählen in der Regel als Arbeitszeit und werden bezahlt. Die Peer-TutorInnen gestalten diese Weiterbildungsveranstaltungen – sei es in Form von wöchentlichen Teamtreffen oder in anderer Form – häufig selbst. Die Treffen haben oft einen workshopartigen Charakter. Empfohlen wird von den ExpertInnen, die organisatorischen Belange nicht zu sehr in den Vordergrund dieser Treffen zu rücken. Wenn sich das abzeichnet, werden andere Wege gesucht, damit umzugehen, zum Beispiel durch die Gründung von Untergruppen, die sich um bestimmte Belange kümmern, oder durch die Verlagerung von Diskussionen und Anfragen auf die gemeinsame E-Mail-Liste oder ins gemeinsame Onlineforum. Regelmäßig wiederkehrende Inhalte der Weiterbildungen sind die Diskussion von Beratungssituationen und die gemeinsame Lektüre von für die Schreibzentrumsarbeit relevanten wissenschaftlichen Texten. Durch die gemeinsamen Weiterbildungen wird im Sinne des Collaborative Learnings die „Community of Knowledgeable Peers“ gestärkt.

Der Übergang zu den eher informellen Aus- und Weiterbildungssituationen für die Peer-TutorInnen im Schreibzentrum ist fließend. So gibt es zum Beispiel häufiger Lese- und Diskussionsgruppen oder Arbeitsgruppen, die sich innerhalb der Peer-TutorInnen-Teams bilden und die in manchen Schreibzentren offiziell als Teil der Weiterbildung und damit als Teil der Arbeit zählen, während sie sich in anderen Schreibzentren einfach als Interessengemeinschaften bilden, die an einem Thema besonders interessiert sind und es gemeinsam bearbeiten möchten:

„We would have a meeting and we would decide we would have an issue we want to discuss. And we would send the message out. We have a whole-lab-listserv and then listservs for the various staffs. And the assistant director and the clerical staff and I are on all the listservs. And we would just send out a whole-lab-invitation if anybody is interested in discussing this issue or working on it. We are gonna meet at this time. If you are interested and you can't meet let us know.“

Die Arbeit in gemischten Teams erfahrener und weniger erfahrener Peer-TutorInnen unterstützt das Lernen von- und miteinander. Die Schreibzentrumsleitenden mögen die Theorie besser kennen und die Verantwortung für eine produktive Lernumgebung haben, doch Beratungserfahrungen in der Peer-Situation haben die Peer-TutorInnen häufig mehr als die Leitenden. Deshalb bilden erfahrenere und weniger erfahrene Peer-TutorInnen oft Tandems, die beieinander hospitieren oder auch in der Anfangszeit gemeinsam beraten. In den größeren Schreibzentren werden dafür auch Online-Möglichkeiten genutzt. Auf geschlossenen E-Mail-Listen der Peer-TutorInnen oder auf Foren innerhalb von Lernplattformen entwickeln sich Diskussionen über Beratungssituationen, werden praktische Fragen gestellt, Informationen ausgetauscht und Bedürfnisse eruiert:

„We have a system⁶⁷ online, where our consultants write their notes about consultations and where students can schedule appointments. And embedded in that same system is a private staff blog. So a lot of that conversation takes place on the private blog. Which is wonderful. The blog has really become a virtual place of professional development. We all use it. So this informal conversation is a big part of our professional development.

We have a writing center blackboard course where we ask the consultants to journal at least once a week. That's a way to get a sense or flavor of what people's concerns are. And once we have a sense of critical mass or critical tipping point of concerns, then we do programing in relationship to that.“

Die ExpertInnen sehen es also als ihre Aufgabe, die Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen Collaborative Learning stattfinden kann und die es Peer-TutorInnen erlauben, neue Erfahrungen zu machen. Dazu gehört auch die schon erwähnte Möglichkeit, Erfahrungen außerhalb des eigenen Schreibzentrums zu sammeln, indem die Peer-TutorInnen an Konferenzen teilnehmen und dort WissenschaftlerInnen und anderen Peer-TutorInnen begegnen.

67 Gemeint ist hier die Software WCOonline, die speziell dafür entwickelt wurde, diese Aufgaben zu verbinden und die in vielen Schreibzentren in den USA eingesetzt wird.

Eine andere Lernmöglichkeit für Peer-TutorInnen ist die Mitarbeit an Publikationen. Ein Schreibzentrum produziert beispielsweise alle 14 Tage einen kleinen Newsletter, der auf den Tischen des Schreibzentrums verteilt wird und als interne Publikation für die Peer-TutorInnen dient. Er enthält Betrachtungen zu verschiedensten Themen rund um das Schreibzentrum, erinnert an Tutoringtipps, die in Aus- und Weiterbildung besprochen wurden, kündigt Veranstaltungen an oder gratuliert zu Geburtstagen. Diese Publikation schafft einerseits ein verbindendes Element innerhalb des großen TutorInnenteams und signalisiert andererseits auch Studierenden, die das Schreibzentrum aufsuchen und die Publikation auf den Tischen liegen sehen, dass hinter den Beratungen ein professionell agierendes Team steht. Darüber hinaus ermöglicht es den Peer-TutorInnen, an einer hausinternen Publikation mitzuarbeiten und diese zu gestalten. So können sie kreativ werden und zugleich grundlegende Erfahrungen sammeln, die über die Schreibberatung hinausgehen und später im Berufsleben nützlich werden könnten.

Ein anderes Schreibzentrum publiziert jedes Semester eine kleine Anthologie mit literarisch-kreativen Texten, die in den Schreibgruppen und Workshops des Schreibzentrums entstanden sind. Und ein drittes Schreibzentrum publiziert eine Zeitschrift, die sich an ein Publikum außerhalb des Schreibzentrums richtet und gar nicht mehr erkennen lässt, dass es einen Zusammenhang mit dem Schreibzentrum gibt. Die Intention bei der Arbeit an dieser Zeitschrift, so erklärt der interviewte Experte, sei es, den Peer-TutorInnen die Möglichkeit zu geben, auch Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Publizieren kennenzulernen, die in der Schreibberatung keinen Raum haben, so zum Beispiel die redaktionelle Arbeit an Texten, die manchmal auch Eingriffe in die Autorschaft erfordert, oder das Endkorrektorat und das Layout:

„And then did you get copies of our literary journal? [...] As far as I know we are the only writing center in the United States that has their own literary journal. [...] Our publication, actually, you would never notice that it comes from the writing center. Almost all of our admissions come from people who have actually no connection to our College. It's a literary journal and it focusses on multicultural issues and diverse cultural issues. [...] It receives about 1500 submissions a year. And so the staff spends about two months going through submissions from literally all over the world. A lot of it deals with travel experiences. We have things from Germany [laughs] [...] But anyway, it gives a lot of opportunity for the staff to do a lot of practice with regard to editing issues, layout, and in fact just today the editor was showing me several ideas for what will be the cover and trying to decide what the cover will look like. It gives an opportunity for students who probably are not English majors to have some experiences with regard to working on a publication.“

Aus dieser Aussage wird deutlich, dass dieser Experte die Aufgabe des Schreibzentrums nicht nur darin sieht, Studierende der Universität beim Schreiben zu unterstützen, sondern auch darin, den Peer-TutorInnen eine umfassende Bildung im weiteren Zusammenhang mit dem Schreiben zu ermöglichen. Die Mitarbeit an einer professionellen Publikation geht über das hinaus, was Studierende für die

Schreibberatung können müssen. Sie erhöht deren Textwissen und erweitert das Repertoire an Handlungskompetenzen im Zusammenhang mit Texten. Durch das Einbeziehen von layouterischen Tätigkeiten wird zudem ein Begriff von Literalität unterstützt, der im Sinne des Begriffs der *Multiliteracies* visuelle Komponenten von Text einbezieht.

Weitere weniger formale Lernmöglichkeiten für Peer-TutorInnen sind zum Beispiel die Mitarbeit in verschiedenen Gremien, etwa Beteiligung an Bewerbungskomitees für neue Peer-TutorInnen, Mitarbeit bei der Öffentlichkeitsarbeit des Schreibzentrums und vieles mehr. Dazu gehört auch, dass viele Schreibzentrumsleitende sich explizit bemühen, sogenannte „Leadership positions“ für Peer-TutorInnen zu schaffen. Das sind Stellen im Schreibzentrum, in denen die Peer-TutorInnen explizit und nach außen offiziell kommuniziert über die Beratungstätigkeit hinausgehende Verantwortung übernehmen. In den meisten Schreibzentren sind diese Stellen so angelegt, dass sie nur für eine bestimmte Zeit (von einem Semester bis zu zwei Jahren) vergeben werden, um möglichst vielen die Chance zu geben, eine Weile diese spezielle Verantwortung zu übernehmen. Dazu gehört zum Beispiel die Stelle eines „Assistant Directors“, bei dem die Peer-TutorIn eng mit der Leitungsperson zusammenarbeitet und spezielle Aufgaben übernimmt. Andere solcher Posten, die manchmal auch anders bezeichnet werden (z. B. „senior tutor“) beinhalten die Vorbereitung der Weiterbildungen, Öffentlichkeitsarbeit und vieles mehr. Während sich die Peer-TutorInnen in einigen Schreibzentren formal auf die speziellen Posten bewerben – in der Regel dann, wenn damit auch höhere Stundenzahlen und mehr Geld verbunden sind – vergeben andere Schreibzentrumsleitende diese Verantwortlichkeiten ganz gezielt, um die Peer-TutorInnen in ihrer Weiterentwicklung zu fördern. Wie beschrieben, werden Studierenden dann z. B. in Bereichen eingesetzt, in denen sie aus Sicht der Leitungspersonen noch Entwicklungsbedarf haben.

Ähnlich individuell wird in manchen Schreibzentren auch der Lektürekanon gehandhabt:

„We always ask students to read different things and so there isn't one single thing that everybody reads, probably. I mean we, the associate director and I, like to think about the individual student and say okay, what kinds of reading should that student read?“

Ein weiterer, wenig formalisierter Aspekt von Aus- und Weiterbildung ist die Möglichkeit für Peer-TutorInnen, das Schreibzentrum als ihren persönlichen Ort an der Universität zu nutzen. In vielen der besuchten Schreibzentren waren die Peer-TutorInnen auch außerhalb ihrer Arbeitszeiten im Schreibzentrum anzutreffen, weil sie dort hinkommen, um zu lesen, zu schreiben oder andere Peer-TutorInnen zu treffen. Häufig gibt es räumliche Gegebenheiten, die dies unterstützen, zum Beispiel einen kleinen Nebenraum oder eine Ecke, in der die Peer-TutorInnen ihre eigenen Sachen lassen können, wo sie essen, am Computer sitzen oder sich zum Reden zurückziehen.

Betrachtet man diese Aspekte der Peer-TutorInnen-Aus- und Weiterbildung, wird offensichtlich, dass die gesamte Arbeit im Schreibzentrum von den ExpertInnen als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit für die Peer-TutorInnen gesehen wird – die Peer-TutorInnen erleben, dass das Lernen ein andauernder Prozess ist, der innerhalb einer Gemeinschaft stattfindet. Die Verantwortung für umfassende Aus- und Weiterbildung, für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für die einzelnen Peer-TutorInnen, wird sehr ernst genommen und nimmt einen sehr hohen Stellenwert innerhalb der eigenen Arbeit ein. Wenn die ExpertInnen keine Kapazitäten haben, um viele Angebote zu machen – insbesondere, was die weniger formalen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten betrifft – achten sie darauf, dass andere Teammitglieder für diese Möglichkeiten sorgen: zum Beispiel, indem sie dafür sorgen, dass unter den Peer-TutorInnen eine eigene Kultur entsteht, in der sie sich untereinander weiterbilden und voneinander lernen, auch wenn keine Leitungsperson dabei ist. Daran zeigt sich sehr deutlich die Grundhaltung des Collaborative Learnings, bei der alle Menschen innerhalb der Community als ExpertInnen angesehen werden. So können auch die Peer-TutorInnen selbst ihre Aus- und Weiterbildung gestalten, und die Schreibzentrumsleitenden können genauso viel von den Peer-TutorInnen lernen wie diese von ihnen.

6.3.2.2 Implikationen

Wie die Ergebnisse zeigen, ist die Aus- und Weiterbildung der Peer-TutorInnen ein wichtiger Bestandteil der Institutionalisierungsarbeit, der die Voraussetzungen dafür schafft, die Institution Schreibzentrum dauerhaft zu erhalten. Die Aus- und Weiterbildung legt die Basis für das Collaborative Learning, das wiederum die Grundlage für die Institutionalisierungsarbeit ist. Zugleich werden auch die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten erst durch Collaborative Learning ermöglicht.

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass nicht nur eine vorgeschaltete Ausbildung oder die Anfangszeit als Ausbildung begriffen werden. Vielmehr gilt die gesamte Zeitspanne, die Studierende als Peer-TutorInnen im Schreibzentrum verbringen, als Bildungsprozess. Wie dargelegt, wird in den USA deshalb inzwischen lieber der Begriff „peer tutor education“ verwendet statt „peer tutor training“. Wie diese Unterscheidung sich im Deutschen sprachlich umsetzen lassen würde, ist nicht leicht zu sagen, zumal der Begriff „Training“ eingedeutscht wurde. Der Begriff „Ausbildung“ ist ebenfalls nicht ganz passend, denn er impliziert, dass man irgendwann ausgelernt hat. Im Grunde müsste man von Peer-TutorInnen-Bildung sprechen, zumindest aber von Aus- und Weiterbildung als einem zusammengehörenden Konstrukt.

Jedenfalls ist es wichtig, dass Aus- und Weiterbildung nicht dazu verleiten, zu starr an Regeln oder Mechanismen festzuhalten. Es gibt für die Schreibberatung keine Patentrezepte. Beispielsweise wird sich die Nicht-Direktivität und Studierendenzentriertheit in der Beratung immer auf einem Kontinuum zwischen nicht-direktiv und direktiv bewegen. Entsprechend gibt es auch keine idealtypischen Modelle der Aus- und Weiterbildung, die sich auf andere Hochschulen übertragen ließen. Gezeigt hat sich, dass die Grundlagen für den Einstieg auch sehr „basic“ sein und dann im

Laufe der Tätigkeit gezielt um weiteres Wissen ergänzt werden können. Entscheidender ist es, dass die Aus- und Weiterbildung den Peer-TutorInnen Bedingungen und Gelegenheiten für Collaborative Learning schafft. Zu diesen Bedingungen und Gelegenheiten gehört, dass es Kommunikations-, Austausch- und Reflexionsanlässe gibt sowie die Möglichkeit, eigenständig zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen.

Das Schreibzentrum ist damit eine Lernumgebung nicht nur für die Schreibenden, die es aufsuchen, sondern auch für die Peer-TutorInnen. Diese Lernumgebung produktiv zu gestalten, ist Aufgabe der Schreibzentrumsleitung. Die Bildungs- und Entwicklungschancen, die Schreibzentren dann für ihre Peer-TutorInnen bieten können, sind sehr groß. Dies hat eindrucksvoll das Peer Writing Tutor Alumni Research Project (PWTARP, s. o.) gezeigt. Das PWTARP versteht sich ausdrücklich als Einladung zum Mitforschen. Auf ihrer Homepage⁶⁸ geben die Forschenden einen detaillierten Überblick darüber, in welchen Schritten ein ähnliches Forschungsprojekt an jedem Schreibzentrum begonnen werden kann. Mit Blick darauf, wie jung die Schreibzentren, die mit Peer-Tutoring arbeiten, im deutschsprachigen Raum noch sind, könnte es sinnvoll sein, ein solches Forschungsprojekt frühzeitig mitzudenken. Eine Alumni-Datenbank anzulegen und regelmäßig zu aktualisieren, wäre ein guter Grundstein dafür.

Für den deutschsprachigen Raum verweisen die Ergebnisse, die sich aus der Analyse der Experteninterviews ergeben haben, auf den für die Institutionalisierung von Schreibzentren hohen Stellenwert der Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen. Die Ausrichtung der Aus- und Weiterbildung auf Collaborative Learning und die Rolle, die die Schreibzentrumsleitenden dabei als Collaborative Learning Practitioners einnehmen, ermöglichen die Organisation des Schreibzentrums und stärken und aktivieren die Mitglieder der dort entstehenden Community of knowledgeable Peers. Um die Institutionalisierung von Schreibzentren im deutschsprachigen Raum zu fördern, ist es daher wichtig, auch die Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen zu fördern. Dies geschieht beispielsweise im Rahmen der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. (gefsus), innerhalb derer die Spezielle Interessengruppe „SIG Peer Tutor*innen Ausbildung“ Qualitätsstandards für die Aus- und Weiterbildung⁶⁹ erarbeitet hat. Damit ist für den deutschsprachigen Raum ein sehr wichtiger Schritt getan, um dafür zu sorgen, dass die Ausbildung der Peer-TutorInnen in Schreibzentrum den Stellenwert erhalten kann, der nötig ist, um die Qualität der Arbeit und die Institutionalisierung von Schreibzentren zu fördern. Dabei kommt es, wie die Analyse gezeigt hat, weniger auf festgelegte Strukturen an, sondern eher darauf, Aus- und Weiterbildung als ein *Recht* der Peer-TutorInnen zu begreifen, für das durch die Schreibzentrumsleitenden fortlaufend die nötige Arbeitsumgebung geschaffen werden muss.

68 Verfügbar unter <http://www.writing.wisc.edu/pwtarp/> [04.03.2016].

69 http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf.

Wie beschrieben, ist neben den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im eigenen Schreibzentrum auch der sprichwörtliche Blick über den Tellerrand wichtig, der Peer-TutorInnen zum Beispiel im Rahmen von Konferenzen ermöglicht wird. Dafür gibt es auch im deutschsprachigen Raum Gelegenheit: Seit 2008 finden jährlich Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenzen⁷⁰ (SPTK) statt. Was 2008 mit knapp 20 Teilnehmenden an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) begann, ist bis 2015 an der Universität Hamburg zu einem Event mit mehr als 150 Teilnehmenden angewachsen.⁷¹ Die Schreib-Peer-TutorInnen-Konferenz findet jedes Jahr an einer anderen Universität statt und wird durch die dortigen Peer-TutorInnen weitgehend eigenständig organisiert. Die Konferenzbeiträge, Workshops und Vorträge werden von Peer-TutorInnen aus unterschiedlichen Hochschulen konzipiert und durchgeführt und sind darauf ausgelegt, Einblicke in die eigenen Arbeitsweisen zu geben und Austausch zu initiieren. Ein offenes Austauschformat wie Open Space oder Worldcafé wird zudem jedes Mal dazu genutzt, die Peer-TutorInnen schreibzentrumsübergreifend zu bestimmten Themen zu vernetzen. Wie oben erläutert, bietet die Möglichkeit, aktiv an Konferenzen teilzunehmen, Studierenden eine oft einmalige Gelegenheit, auch diesen Aspekt von Wissenschaft kennenzulernen und sich als Mitglieder einer fachlichen Gemeinschaft zu erleben. Wünschenswert ist es, diese Art des Austauschs der Peer-TutorInnen auch europaweit auszudehnen. Ein erster Versuch war der European Peer Tutor Day im Vorfeld der Konferenz der European Writing Centers Association (EWCA) 2014⁷², der 2015 in den Niederlanden in Niemejen⁷³ stattfand und 2016 in Łódź⁷⁴ fortgesetzt wurde.

Die EWCA hat zudem einen Platz im Vorstand der gleichnamigen Organisation für Peer-TutorInnen reserviert, sodass diese ihre eigenen Interessen auch auf europäischer Ebene vertreten können. Auch in der 2013 gegründeten Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. arbeiten Peer-TutorInnen in verschiedenen Speziellen Interessengruppen (SIGs) und im Vorstand mit. In Anbetracht der vorliegenden Forschungsergebnisse scheint das so auch auf der Ebene des professionellen Feldes der Schreibzentrumsarbeit praktizierte Collaborative Learning vielversprechend für die andauernde Institutionalisierung der Schreibzentrumsarbeit.

70 Die Schreibweise und die Abkürzung wurden 2015 in einem Online-Abstimmungsverfahren von Peer-TutorInnen so festgelegt, nachdem wechselnde Schreibweisen im Umlauf waren und weil es mittlerweile an deutschen Hochschulen auch Peer-TutorInnen in anderen Bereichen als dem Schreiben gibt.

71 Siehe Bericht zur Tagung, verfügbar unter <https://www.universitaetskolleg.de/veranstaltungen/ptk15/nach-der-tagung/15-10-16-bericht-ptk15.html> [09.03.2016].

72 Verfügbar unter <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsf/institutionen/schreibzentrum/Dokumentation/EWCA2014/Peer-Tutor-Day/index.html> [09.03.2016].

73 Verfügbar unter <http://www.writingcenters.eu/blog/2015-peer-tutor-day-tutors-around-the-globe> [09.03.2016].

74 Verfügbar unter http://filolog.uni.lodz.pl/ewca/?page_id=173 [09.03.2016].

6.4 Kontextgerichtete Institutionalierungsarbeit

Die kontextgerichtete Institutionalierungsarbeit richtet sich auf strategische Handlungsfelder im Kontext der Organisation Schreibzentrum. Der unmittelbarste Kontext ist die Hochschule, an der das Schreibzentrum sich befindet. Die Institutionalierungsarbeit der ExpertInnen ist hier auf die AkteurInnen ausgerichtet, die in diesem Kontext, also vor allem innerhalb der Hochschule, strategisch wichtige Positionen besetzen. Wie bereits diskutiert, sind Hochschulen aus organisationaler Perspektive keine „normalen“ Organisationen, d. h., sie sind anders organisiert als Wirtschaftsunternehmen. Auch wenn es formale organisationale Hierarchien gibt, wie sie beispielsweise im Organigramm einer Hochschule sichtbar werden, ist davon auszugehen, dass Entscheidungen und Veränderungen (oder auch Resistenz gegen diese) von vielen AkteurInnen und Akteurskonstellationen abhängen.⁷⁵ Wissen um diese AkteurInnen und ihre Positionen im organisationalen Feld der lokalen Hochschule zu erlangen ist damit Teil der Institutionalierungsarbeit, denn das Ziel der kontextgerichteten Institutionalierungsarbeit ist es, von diesen AkteurInnen Legitimität zugesprochen zu bekommen. Sowohl das Erlangen von Wissen über AkteurInnen und ihre Positionen als auch das Erlangen von Legitimität durch diese AkteurInnen gelingt den ExpertInnen in dieser Studie dadurch, dass sie als Collaborative Learning Practitioners interagieren und handeln. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

6.4.1 Strategisches Handlungsfeld Hochschullehre

Die Hochschullehre ist ein wichtiges strategisches Handlungsfeld für Schreibzentrumsleitende, weil die wissenschaftlichen Schreibprozesse der Studierenden, um die es in der Schreibzentrumsarbeit geht, in diesem Rahmen stattfinden. Die Studierenden müssen wissenschaftliches Schreiben erlernen und die von ihnen im Kontext der Lehrveranstaltungen verfassten Texte sind Leistungsnachweise, die wesentlich sind für den Studienabschluss. Zudem ist das Schreiben im Studium ein Lernmedium und hat daher eine hochschuldidaktische Komponente. Auch wenn viele der Angebote in Schreibzentrum extracurricular sind, weil sie optional und außerhalb von Lehrveranstaltungen aufgesucht werden, sind sie doch eng mit diesen verbunden, weil die Texte, um die es geht, in der Regel für Lehrveranstaltungen geschrieben werden. Daher sind die Lehrenden an einer Hochschule AkteurInnen, die für das Schreibzentrum äußerst wichtig sind, um Legitimität zugesprochen zu bekommen. Ein großer Teil der kontextgerichteten Institutionalierungsarbeit ist deshalb auf diese AkteurInnen ausgerichtet: Die Zusammenarbeit mit Lehrenden nimmt viel Raum ein im Arbeitsalltag der ExpertInnen.

Entsprechend häufig wird die Zusammenarbeit mit Lehrenden auch in der Schreibzentrumsliteratur diskutiert. Dabei wird deutlich, dass die bereits in Kapitel 6.1.2 beschriebenen divergierenden Vorstellungen von den Aufgaben eines Schreibzen-

75 Ebenfalls zu bedenken ist, dass die hier ausgewerteten Interviews alle an US-amerikanischen Hochschulen durchgeführt wurden. Deren Organisation unterscheidet sich von der deutscher Hochschulen und ist z. B. durch mehr tatsächliche Entscheidungsmacht von Dekanen gekennzeichnet (vgl. Günther, 2009, siehe Kapitel 6.1.3).

trums insbesondere zwischen Lehrenden und Schreibzentrumsleitenden bestehen. So stellen Hayward (1983) sowie erneut Hayward & Masiello (1987) fest, dass viele Lehrende glauben, in Schreibzentren würden die Texte Studierender korrigiert und studentische TutorInnen seien nicht in der Lage, „Higher Order Concerns“ (Reigstad & McAndrew, 1984), also z. B. die Struktur von Texten betreffende Probleme, mit den Schreibenden zu besprechen. Grimm berichtet von Lehrenden, die die Seminare von Lehrenden des Schreibzentrums nicht als gleichwertig mit anderen Lehrveranstaltungen an der Hochschule anerkennen wollen (Grimm, 1996). Harris (2007) erinnert daran, dass es Lehrenden anderer Fächer an Begriffen mangle, um über Schreibprozesse zu sprechen. Gleichwohl seien alle Lehrenden auch Schreibende und würden sich daher auch als ExpertInnen betrachten, die ebenfalls über das Schreiben sprechen können. Es sei der Mangel einer Metasprache, der dazu führe, dass Lehrende vom Schreibzentrum Hilfe beim Korrigieren erwarten würden („fix spelling or commas or fragments“, 77).

Latchaw (2011) betont, dass Lehrende in der Regel dem Schreibzentrum nicht abgeneigt gegenüberstünden, wenn auch nur wenige Lehrende aktive Verbündete seien. Aus seiner Perspektive als Hochschullehrer erinnert er daran, dass Hochschullehrende in der Regel nur dann an ihre Position kommen, wenn sie sich sehr stark auf ihr eigenes Gebiet fokussieren, ihre eigenen Positionen abgrenzen, ihre Probleme selbst lösen und in Konkurrenz um Gelder ihre eigenen Territorien verteidigen (234). Deshalb würden sie es oft nicht mögen, wenn andere Menschen ihre Probleme lösen oder sie unterstützen wollen. Er sagt:

„We often misuse resources such as writing centers [...] because we have preconceived notions of their roles in the education process [...]. Pulled in many directions by the sometimes conflicting responsibilities of teaching, research, and service, we become creatures of habit in many aspects of our professional lives for the sake of efficiency, and we are reluctant to disturb the status quo, often perceiving such changes as additions to our workload.“ (S. 234)

Da es zudem häufig schwierig sei, zwischen Fachinhalten und fachlichen Schreibprozessen zu differenzieren, komme es zu einem Unverständnis dafür, was ein Schreibzentrum leisten könne, da Lehrende sich – zu Recht – als verantwortlich für die Fachinhalte sähen. Das Schreibzentrum werde deshalb lediglich als zuständig für das Gesehene, was aus ihrer Perspektive jenseits des Fachlichen dann noch bleibe: Grammatik und Rechtschreibung nämlich. Auf der anderen Seite sei es problematisch, dass auch Schreibzentrumsleitende ein stark ausgeprägtes Fachwissen und ein ähnliches Verhalten der Verteidigung ihres Territoriums hätten. So komme es trotz gegenteiliger Beteuerungen häufig nicht dazu, dass die Expertise von Fachlehrenden anerkannt werde. Ein die Lehrenden befremdender schreibzentrumsspezifischer Fachjargon und Schreibprozessmodelle, die den Lehrenden als Status quo, nicht aber als diskutierbar präsentiert würden, erschwerten Kooperationen zwischen Fachlehrenden und Schreibzentrum. Latchaw kritisiert, dass einige Schreibzentrumsmitarbeitende offenbar zu wissen meinen, was die Lehrenden brauchen, statt ihnen of-

fen zuzuhören und gemeinsam mit ihnen zu überlegen, wie das Schreibzentrum sie mit den Ressourcen, die es hat, unterstützen kann. Diese Kritik unterstreicht erneut die Bedeutung der Kernkategorie: Collaborative Learning als verinnerlichte Haltung würde dazu führen, gerade *nicht* die eigene Expertise über die der Lehrenden zu stellen, sondern vielmehr die Expertise der Lehrenden als Lerngelegenheit zu begreifen und Lösungen auszuhandeln, in die beide Seiten ihre Expertise einbringen können und aus der beide Seiten Gewinn ziehen. In der Schreibzentrumsliteratur gibt es daher den Begriff „Outreach“ als Kategorie für Aktivitäten des Schreibzentrums, die sich explizit nach außen wenden und z. B. mit Lehrenden gemeinsam entwickelt werden (z. B. LeBlanc & Nelson, 1998). Ein konkreter Vorschlag dazu kommt von Petersen (1997), die Lehrende in die Schreibworkshops des Schreibzentrums einlädt, um dort über ihre eigenen Schreiberfahrungen zu sprechen. Sie berichtet über ihre Erfahrungen mit diesen Workshops:

„Professors have been willing, often eager, to participate because they enjoy sharing their own writing experiences and they are concerned about the quality of their students' writing. Moreover, they can count this participation as a form of service to the institution, and it involves little preparation. Students have attended – usually in much larger numbers than at our more general workshops – because they want to hear what their professors have to say. Their evaluations have been enthusiastic, and many have started visiting the Writing Center because of these sessions. As for us, we are spreading the word about our mission, getting good publicity, and finding out what professors value in student writing.“ (S. 7)

Der Artikel macht Vorschläge zu möglichen Fragen an die Lehrenden. Von einer ähnlichen Veranstaltung berichtet John Bradley in seinem Beitrag über die Schreibzentrumsserie „A Dinner and a Draft“, in der Lehrende bei einem Abendessen mit Studierenden einen von ihnen frisch geschriebenen Text vorstellen und erzählen, wie sie ihn entwickelt und überarbeitet haben (Bradley, 2012).

Die in den USA verbreiteten Writing-Across-the-Curriculum/Writing-in-the-disciplines-Programme werden in der Literatur als Ansatzpunkte für Kooperationen zwischen Schreibzentren und Lehrenden besprochen, beispielsweise 1985 von Haviland und 1988 von Wallace, während Louise Z. Smith noch 1986 konträre pädagogische Haltungen bei WAC-Programmen und Schreibzentren befürchtete (Smith, 1986). 1999 wurde dann ein ganzer Band dieser besonderen Kooperation gewidmet, der zahlreiche Ideen und Konzepte vorstellte (Barnett & Blumner, 2006).

Stark verbreitet haben sich in den letzten Jahren in Schreibzentren in den USA auch sogenannte *Writing-Fellows-Programme*. *Writing-Fellows* sind schreibdidaktisch ausgebildete Studierende, die im Rahmen von fachspezifischen Lehrveranstaltungen obligatorisch individuelle Schreibberatungen für ihre KommilitonInnen durchführen. Das Konzept der Writing Fellows wurde dem Bedürfnis entsprechend entwickelt, die Arbeit von Schreibzentren stärker in die Fachlehre zu integrieren und zudem auch Studierende zu erreichen, die die extracurricularen Angebote des Schreibzentrums nicht nutzen (vgl. Haring-Smith, 1992; Leahy, 1999; Severino & Knight, 2007; Spi-

gelman & Grobman, 2005; Spigelman & Grobman, 2005; Zawacki, 2008). In Writing-Fellows-Programmen ergibt sich eine neue Konstellation des Collaborative Learnings dadurch, dass die Writing Fellows mit den Lehrenden bei der Konzeption der Schreibaufgaben zusammenarbeiten. Sie nehmen hier eine ganz andere Rolle ein als normalerweise in der Konstellation Lehrende-Studierende üblich, da sie den Lehrenden aus studentischer Perspektive Feedback geben und sie beraten (vgl. Hall & Hughes, 2011; Salem & Jones, 2010).

Wie die folgenden Ergebnisse zeigen, nutzen die ExpertInnen ebenfalls viele der in der Literatur diskutierten Kooperationsmöglichkeiten mit Lehrenden.

6.4.1.1 Ergebnisse

Dass die ExpertInnen in den Lehrenden eine Akteursgruppe sehen, die besonders wichtig dafür ist, dem Schreibzentrum Legitimität zu verschaffen, zeigt sich in den Interviews deutlich. Fast alle ExpertInnen sind der Meinung, dass die Zusammenarbeit mit Lehrenden eine der wesentlichen Strategien ist, um das Schreibzentrum an der Universität zu verankern. Allerdings soll auch auf eine Ausnahme hingewiesen werden: Einer der Experten ist explizit der Meinung, dass das Schreibzentrum für die Studierenden da ist und es deshalb nicht nötig sei, zu viel Energie darauf zu verwenden, mit Lehrenden zusammenzuarbeiten oder diese von der eigenen Arbeit zu überzeugen:

„I am not necessarily defending this. It just happens to be my attitude that I don't worry very much about other faculty's attitudes. I can't control them. And my focus is, should be, on students. What I don't want are faculty that are really negative and going around, you know, trying to undermine. But, I think, at a school like here, I have no idea with regard to your school, but at a school like here you need some faculty that are strong supporters and the rest of the faculty you hope will be kind of neutral. They may not like you, you know [laughs], and so they kind of ignore you, and that's fine. Because most of our work is directly with students. And so what we need to keep our focus on is appealing to the students. If we provide a good service for the students, then that will be fine. And the faculty, you know, are kind of. But that wouldn't be true at all institutions. I might change my attitude quite dramatically if I am at another kind of institution.“

Der Experte betont hier, dass aus seiner Sicht an seiner Hochschule die Studierenden für die Legitimierung seines Schreibzentrums wichtiger sind als die Lehrenden. Sein lokaler Kontext legt es ihm nahe, die Studierenden als Stakeholder höher zu bewerten als die Lehrenden. Dieser lokale Kontext ist ein sehr kleines Liberal Arts College, bei dem explizit die Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden das Ziel ist und das sehr stark die familiäre Atmosphäre und gute Betreuung betont. Es ist ihm aber wichtig hervorzuheben, dass sein Handeln im Hinblick auf die Kooperation mit Lehrenden an einer anderen Hochschule möglicherweise „dramatisch“ anders aussehen würde. Interessanterweise ist gerade bei diesem Schreibzentrum die Institutionalisierungsarbeit weniger erfolgreich gewesen im Hinblick darauf, dass das Zentrum auch unabhängig von der Leitungsperson

weiter besteht: Nach der Pensionierung des Experten (zwei Jahre nach dem Interview) wurde es stark verkleinert, in seinen Aufgaben beschränkt und in ein Lernzentrum integriert. Es liegt nahe, hier einen Zusammenhang damit zu sehen, dass es vonseiten der Lehrenden wenig Legitimierung gab.

Lehrende als AdressatInnen von Aufklärungsarbeit

Alle anderen ExpertInnen bewerteten die Zusammenarbeit mit Lehrenden als unbedingt notwendig – wenn auch nicht immer als einfach. So schätzt eine der ExpertInnen ein, dass Lehrende meist eher ein Interesse daran hätten, alles so zu belassen wie es ist, statt Dinge zu verändern – während ein Schreibzentrum tendenziell eher ein Ort mit Reformpotenzial sei. Eine wesentliche Aufgabe besteht also darin, Lehrende von der Arbeit des Schreibzentrums zu überzeugen. Die Lehrenden sind AdressatInnen der immerwährenden Aufklärungsarbeit; es gilt, ihnen immer wieder zu erklären, was man im Schreibzentrum tut und warum. So trifft man nach Erfahrung der ExpertInnen gerade unter Lehrenden immer wieder auf die Sichtweise, ein Schreibzentrum habe für fehlerfreie Texte zu sorgen. Auch die Aufgabe von Lektoratsdiensten werde dem Schreibzentrum zugeschrieben:

„We had one senior faculty member in economics, a great professor. And he told me later on, after we had been here for a while, that initially he was not a supporter of my philosophy and practice. And he had been a journalist at one time and he was a skilled editor. But he said eventually he had begun to realize that probably we did know what we were doing. And then he could see a difference in students who actually had figured out how the writing center works and how to make the best use of it. And that in fact students do become better editors often by not focusing on the editing but by focusing on other things. And so, as their ideas become clearer, as they worked through the revision process, they get a better idea with regard to the audience, better idea with regard to the organization. Just a really clearer conception of what they want to say and how they want to say it. Many of these editing errors will tend to be eliminated. And so many errors occur because of carelessness. And students often are just handing in what's basically a first draft. There are gonna be a lot of mistakes. And just by getting students to go back through a paper and focus on these other issues, they will find many of the errors. They won't find them all. But they certainly will substantially improve the quality of the paper. But there are also a lot of conferences where we do go through papers sentence by sentence and help them on those issues.“

In dem zitierten Beispiel treffen zwei unterschiedliche Sichtweisen darüber aufeinander, wie man Studierende dazu bringt, korrekte Texte zu schreiben: Der gelernte Journalist hatte erwartet, dass im Schreibzentrum die Texte der Studierenden korrigiert oder die Texte zumindest Satz für Satz mit ihnen durchgegangen würden. Der Experte hingegen bezieht sich in seiner Ausführung auf die Sichtweisen, die im organisationalen Feld der Schreibzentrumsarbeit vertreten werden. Er sieht die Aufgabe daher eher darin, die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre Texte selbst noch einmal zu überarbeiten, damit sie sie nicht als erste Rohfassung abgeben. Was den skeptischen Professor und gelernten Journalisten am Ende überzeugte, war die

Qualität der Arbeit, die das Schreibzentrum leistete. Für ihn zählten die Ergebnisse. Er konnte beobachten, dass die Studierenden, die das Schreibzentrum nutzten, sich tatsächlich weiterentwickelten.

Die Art und Weise, wie der Experte hier von dem Professor erzählt, zeigt zudem, dass er auch dessen Perspektive würdigt. So hebt er hervor, dass es ein großartiger Professor und begabter Textredakteur sei, der als Journalist gearbeitet habe. Damit signalisiert er, dass er die Sichtweise des Professors nicht als „falsch“ bewertet, sondern sie einem anderen Kontext – nämlich dem Journalismus – zuordnet. Als Collaborative Learning Practitioner ist es ihm wichtig, dies in der Interviewsituation deutlich zu machen. Es ist anzunehmen, dass er dem Professor auch in dieser Haltung gegenübergetreten ist, sodass es am Ende nicht nur die Qualität der Arbeit des Schreibzentrums war, die den Professor von der Herangehensweise des Schreibzentrums überzeugte, sondern dass diese Begegnungen es ihm vermutlich überhaupt erst ermöglicht haben, sich auf eine andere Sichtweise einzulassen.

Anknüpfungspunkte für Kooperationen

Die Möglichkeit, Lehrende von der Arbeit des Schreibzentrums zu überzeugen, bekommt man allerdings nur, wenn man es schafft, dass sich Lehrende für das Schreibzentrum interessieren. Wie gelingt das? Wie bringen die ExpertInnen Lehrende dazu, sich mit der Arbeit des Schreibzentrums auseinanderzusetzen und mit ihm zu kooperieren?

Als eine Möglichkeit wurde genannt, zu Fakultätsratssitzungen zu gehen und dort über die Arbeit des Schreibzentrums zu sprechen. Dort hat man zwar die Möglichkeit, mehrere Lehrende gleichzeitig zu treffen, ist aber nur ein Tagungsordnungspunkt unter vielen. Eine der ExpertInnen plädierte stattdessen für „custom crafted relationships“, womit sie meinte, dass man mit einzelnen Lehrenden Beziehungen aufbaut, die sich an dem orientieren, was diese individuell brauchen. Diese Bedürfnisse der Lehrenden herauszufinden, sei nicht immer einfach, denn genau wie viele der Studierenden, die zum ersten Mal ins Schreibzentrum kämen, wüssten auch Lehrende nicht, was sie erwarten können, und dementsprechend falle es ihnen schwer, Bedarfe zu formulieren:

„And it's like sometimes our students who come in and they are not really asking the question that they really need to ask, right? It takes a while for them to find out what they really want to find out. So you just have to give people time.“

Geduldig zu sein und den Lehrenden Zeit zu geben, wird hier als eine Taktik genannt. Auch dies entspricht dem Collaborative Learning – das individuelle Bedürfnis und damit auch das individuelle Tempo des Gegenübers sind wichtig.

Ebenso erklärte einer der ExpertInnen, dass er sich nicht darüber ärgere, wenn Lehrende vom Schreibzentrum möchten, dass es Studierende bei Rechtschreibung und Grammatik unterstützt, sondern ihnen beipflichtet:

„The faculty tend to see the writing center as a solution to their problems. They read a lot of student writing and they see a lot of bad student writing. So what they want to do

is have the writing center kind of take care of the grammar and mechanics part. So that when they get the paper it's kind of cleaned up. We don't exactly do that, but we do take advantage of their anxiety and their frustration.

IV: So you don't argue against that?

No, no. I have colleagues here in composition who want to argue that. I don't argue about it. I just try to go ahead and help them. So if they complain about grammar and mechanics I nod my head. I say yes we can help students with grammar and mechanics. We can. We can help with a lot more than that, too. But we can help with that. They see a need and that is a good starting point for me.“

An diesem Beispiel zeigt sich die Haltung des Collaborative Learnings in dem Sinne, dass der Schreibzentrumsleiter in der Lage ist, sein Expertenwissen zurückzustellen. Er ist bereit, sein Wissen und seine eigenen Vorstellungen von Schreibzentrumsarbeit zugunsten der Bedürfnisse seines Gegenübers in den Hintergrund zu rücken. Er kann sich in dessen Lage versetzen und so Bedeutung herstellen, die für sein Gegenüber sinngebend ist. Dessen Bedürfnis wird für ihn zum Ausgangspunkt, um möglicherweise einen Verbündeten zu gewinnen und so Legitimität zugesprochen zu bekommen.

Die Bedeutsamkeit des Zuhörens und Eingehens auf die Bedürfnisse der Lehrenden zeigt auch das folgende Beispiel, in dem der Ausgangspunkt der Widerstand einer Lehrperson gegen mehr Schreibaufgaben in ihrer Lehrveranstaltung ist, da ihr Schreibaufgaben negative Evaluationsergebnisse vonseiten der Studierenden einbrachten:

„And I have found being with faculty, once I demonstrated that I was listening, and I am genuinely listening, often this faculty just wanted talk. They just want to get something out there, you know? And then that helps you understand a little bit better. For example I have faculty who say I am not gonna have more writing in my class because time I did my evaluations were terrible. The students complain. So I ask that person to tell me what was the hardest thing? And really, we spend a lot of time talking until we went all the way round to the goal, which the faculty member has to articulate. The goal, right? What would be the goal of doing what you did already or adding more writing or whatever. Well I want the students to improve. So let's work backwards from that and think what kinds of things would work to help them improve their writing? And let's find out what they think would help improve their writing? Is it more varied writing, different types of writing? Is it more specific expectations for the writing? Let's figure it out. Because if you found the products were better and they found the products were better, the payoff would be very positive for everybody, right?“

Das Beispiel zeigt, dass es der Expertin darum geht, die Situation gewinnbringend für die Lehrperson zu lösen. Darüber hinaus versucht sie, zu einem Ergebnis zu kommen, das zudem gewinnbringend für die Studierenden des Kurses ist, über den sie sprechen.

Auch der Ansatz, Konflikte als Gesprächsanlass bzw. als Möglichkeit für die Suche nach Verbündeten zu nutzen, lässt sich mit der Haltung der ExpertInnen als Collaborative Learning Practitioners erklären: Sie wissen „Boundary Discourse“ zu schätzen, sehen darin eine Gelegenheit zur Weiterentwicklung der eigenen Community. Dies wird in folgender Aussage deutlich:

„But the other thing I set out in the very beginning was win the trust of the faculty. There are some faculty, a few faculty, a very small number, who said nobody can teach my students how to do this except me. Well, that's foolish. And that's a waste of, well, they are dreaming if they think that is true. But I can't be disrespectful. Or I can't ignore such concerns. So I tried to work with everybody in the way that was most suited to them.“

Entsprechend können Beschwerden ein guter Ausgangspunkt sein, um mit Lehrenden ins Gespräch zu kommen. Dies illustriert der folgende Gesprächsausschnitt, in dem eine der ExpertInnen zunächst betont, wie hilfreich es sei, Gespräche mit Lehrenden zu führen und erläutert, dass frustrierende E-Mails am Ende zu guten Gesprächen führen können:

„So actually when you said you were interested in how to keep a writing center going I wanted to put that idea out there. Because I think a lot of writing centers put a wall up in front of faculty, in different ways, at least in the US. So in a lot of US writing centers they try to keep the faculty out of the writing center and they don't give the faculty information about what they did in tutoring sessions, even if they are directly asked. And often, there is an attitude of distrust, I guess, of faculty. So when faculty come forward and say you know, I sent my student to the writing center, what happened when he was here? The writing center would be like well, we have talked to the student but we can't give you the information or those kind of defensive things. Whereas I feel like we have to have those conversations with faculty every time they present themselves. Every single time. And try to open the door to more of them, even if they are frustrating, which they often are. Because they are sort of about misconceptions about writing, and how writing develops, and what students are learning in terms of writing. And they just need to hear it again and again and again. And it works better if it is specific and related to something, right? That's realistic. So they just made this assignment, it didn't go well, why not? That's easier to address than talking about theories of development in general. So that means a lot of one-on-one conversations, e-mails. So it might start with a really frustrating e-mail where they write an e-mail and they say: My student came to the writing center and there are still grammar errors in her paper. Could you please explain why? And I say yes, as a matter of fact, we can. And I will. And just explain it. And try not to even let one hint of defensiveness come in, just have those conversations. So, a lot of that. And that's really a lot of work, but really cool and interesting. I love talking to faculty about all of that stuff, even if it's frustrating at first. [...] I feel like they even want more than we can actually give them. They come and ask, especially if you open the doors to those initial conversations. So if I talk to someone, saying something at the end of the conversation that indicates here is how you can follow-up. So if I have a conversa-

tion about a student, at the end of it I'll say something like I have really enjoyed talking with you about this and if other things come up in future that are confusing, I hope you pick up the phone and call me or just come by anytime, we'd love to talk about your students, your assignments. Sometimes I'll throw in ESL students, plagiarism, whatever else he might be concerned about. Just like here are the things you can bring here. And over time it builds up. [...] It's good and I think that in the long run that's where a lot of the work has to happen.“

Die Expertin hebt hervor, dass sie konkrete Klagen über schlechte Texte Studierender zum Anlass nimmt, ihr Fachwissen über Schreibprozesse einzubringen. Der Anlass hilft ihr, das abstrakte Wissen zu konkretisieren.

Ein interessanter Aspekt ist in diesem Zitat die Empfehlung, solche Gespräche nicht aus einer defensiven Haltung heraus zu führen. Die Expertin begibt sich in eine Situation, in der sie sich selbst als gleichberechtigt sieht, nicht in einer Verteidigungshaltung. Sie nimmt also eine Haltung des Collaborative Learnings ein, in der sie zwar auf die Vorwürfe ihres Gegenübers eingeht, sich aber nicht verteidigen muss, weil sie sich aufgrund ihrer eigenen Expertise auf gleicher Ebene mit der Lehrperson wahrnimmt – auch wenn jene das zunächst nicht so sehen mag.

Wenn es der Expertin auf diese Weise gelungen ist, das Vertrauen herzustellen, das für die Kooperation notwendig ist, bringt sie strategisch weitere Themen ein, von denen sie annimmt, dass sie ihrem Gegenüber ein Anliegen sind, beispielsweise Plagiarismus. Damit macht sie deutlich, dass sie auch auf diesem Gebiet eine Expertise hat und die Kooperation für ihr Gegenüber gewinnbringend fortgesetzt werden kann. Sie arbeitet also bewusst auf eine Sinngebung hin, die für ihr Gegenüber attraktiv ist und die es dazu bringt, auch zukünftig mit dem Schreibzentrum zu kooperieren und seine Arbeit so im Kontext der Hochschule zu legitimieren.

Solche „custom crafted relationships“ werden dann zur Ausgangsbasis dafür, weitere KooperationspartnerInnen zu finden. So laden zum Beispiel einige Schreibzentren regelmäßig Lehrende ein, im Schreibzentrum vor Studierenden über ihre Arbeit zu sprechen. Lehrende, mit denen bereits Kooperationen bestehen, sind in der Regel eher bereit, auch bei öffentlichkeitswirksamen Aktionen mitzumachen. Dazu gehören an einigen der besuchten Schreibzentren „How do I write“-Abende, an denen Lehrende aus ihrer eigenen Arbeit berichten.

Eine andere Möglichkeit, die ExpertInnen nutzen, um Lehrende einzubinden, ist, sie in die Peer-TutorInnen-Aus- und Weiterbildung einzubeziehen. Beispielsweise laden sie Lehrende zu Teamtreffen ein, um von ihnen direkt zu erfahren, welche Erwartungen sie an die Arbeiten ihrer Studierenden haben:

„And then we, the people who teach general education, especially that large lecture class, because it is such a large lecture class, there is five key faculty and we invite them to come to like a kick-off-meeting once a year. And we invite them to talk about their disciplinary expertise and how that affects the choices they make as teachers so they have an opportunity to represent their perspective on the course.“

Auf diese Weise fühlen sich die Lehrenden in ihrer Expertise wertgeschätzt, und gleichzeitig lernen sie so das Schreibzentrum und dessen Team kennen:

„And we would often have faculty come and talk to the tutors. That was a regular part of the program from the beginning. In that way they knew what was going on, they felt comfortable there, they saw, they'd look around the room and see all these great students.“

Eine weitere Kooperationsmöglichkeit, die gezielt an die Expertise Lehrender anknüpft, ist deren Beteiligung an der Auswahl von Peer-TutorInnen. So bitten einige ExpertInnen Lehrende um Empfehlungen von Studierenden, die sie als besonders gute Schreibende identifiziert haben.

Andere laden Lehrende ein, mit ihrem ganzen Kurs ins Schreibzentrum zu kommen, um den Studierenden des Kurses das Schreibzentrum vorzustellen. Was vordergründig für die Studierenden angeboten wird – eine Informationsveranstaltung des Schreibzentrums – dient oft zugleich als Möglichkeit, die begleitenden Lehrpersonen über das Schreibzentrum zu informieren.

In einem der besuchten Schreibzentren gibt es einzelnen Fakultäten direkt zugeordnete Peer-TutorInnen. Diese wurden am Schreibzentrum ausgebildet und sind auch in das Schreibzentrumsteam eingebunden. Die Schreibberatungen werden jedoch nicht im Schreibzentrum angeboten, sondern in einem eigenen Büro in der jeweiligen Fakultät:

„The best model is, we kind of embed them in the department, so they get space over there, an office. And so the graduate students have their office hours there and so they get to visit with the students there in that department. We have been doing this now for almost five years.“

Auch diese Strategie schafft direkteren Kontakt zu Lehrenden und sorgt für Kooperationen, denn auch hier gelingt es, eine für beide Seiten gewinnbringende Situation herbeizuführen. Die Lehrenden erfahren eine personelle Stärkung ihres Fachbereichs, wenn dort speziell für ihre Studierenden Angebote gemacht werden und AnsprechpartnerInnen vor Ort sind, während zugleich für das Schreibzentrum eine Präsenz innerhalb der entsprechenden Fakultät erzeugt wird, die für weitere Legitimierung der eigenen Arbeit sorgt.

Eine der ExpertInnen berichtete von einem Fall, in dem sie den von der Hochschulleitung geäußerten Wunsch nach Akkreditierung des Peer-TutorInnen-Programms nutzen konnte, um KooperationspartnerInnen unter den Lehrenden zu gewinnen. Die Hochschulleitung wollte eine externe Akkreditierungsagentur einsetzen. Es gibt in den USA mehrere Vereinigungen, die Zertifizierungen für TutorInnen-Programme anbieten. Allen gemein ist laut der Expertin, dass sie viel Geld kosten und in der Regel in dem, was sie an Qualitätsstandards verlangen, ohnehin weit hinter dem zurückbleiben, was Peer-TutorInnen in Schreibzentren an Ausbildung und Betreuung bekommen. Die Expertin war der Meinung, dass die Universität kein wirkli-

ches inhaltliches Interesse an einer Akkreditierung hatte, sondern diese wollte, um der Universität Renommee und den Anschein einer Qualitätssicherung zu verschaffen. Aus ihrer Perspektive handelte es sich also bei dem Wunsch nach Akkreditierung um eine Legitimierungsstrategie der Hochschule, bei der diese funktional nach außen agieren wollte, ohne wirkliches Interesse an der Qualität der Arbeit des Schreibzentrums mit den Peer-TutorInnen. Ihrer Einschätzung nach teilten viele der Lehrenden der Universität den Unwillen gegenüber solchen Governance-Instrumenten. Sie schlug daher vor, dass eine Kommission aus Lehrenden zunächst die Arbeit des Schreibzentrums evaluieren sollte, und zwar, indem sie zunächst einfach eine Weile im Schreibzentrum hospitierten. Danach könne immer noch entschieden werden, ob eine externe Evaluation nötig sei. Auf diese Weise gelang es ihr, jene Lehrenden, die sich gegen den Einkauf teurer Akkreditierungen ausgesprochen hatten, zu ihren Verbündeten zu machen und sie dazu zu bewegen, sich genauer mit der Arbeit des Schreibzentrums auseinanderzusetzen. Diese Hospitationen scheinen sehr überzeugend gewesen zu sein. So schlussfolgert sie:

„Really, if you can, you should try to get some professors to come and sit in here and just work. And believe me; they will observe the environments' values and features. And they will tell other people how it works.“

Unterstützung der Lehre und Lehrender durch das Schreibzentrum

Als eine gute Möglichkeit, mit Lehrenden zu kooperieren, sehen die ExpertInnen auch Angebote, bei denen das Schreibzentrum Lehrende beim Lehren unterstützen. An vielen der besuchten Schreibzentren waren WAC- oder WID-Programme und Writing-Fellows-Programme an die Schreibzentren angebunden. Zumindest aber bestanden sehr enge Kooperationen, wenn solche Programme bestehen:

„And I think from a writing across the curriculum perspective, which I really think we should take, you have a real case for teaching all writers how to write. The whole idea that different disciplines have different genres, different conventions. And that part of learning the field is learning to write in the field. And that just doesn't come with the student, the student has to be taught to it. And has at some point to metacognite about it, has to understand that they are learning to something that is not transparent. There are things that you can teach, there are things you can learn about writing. And it is very hard for faculty in fields outside of writing, I would say including literature, certainly in history, and in many of the technological disciplines, it is easy for faculty not to remember, understand, think about their own process of their own learning to write in the field. So that is the problem.

IV: Would you see that as a general advice? When you start a writing center think of WAC?

I would say so. I would say so definitely. I think that they go together really well. [...] And if you are not funded by the English department, or the German department in your case, the best show is going across disciplines.“

Ein für die Zielgruppe der Lehrenden maßgeschneidertes Angebot sind die an einigen Schreibzentren angebotenen *Writing Retreats* für Lehrende:

„Someone [...] began to realize that faculty who have to publish need help with writing. She began having these teacher-retreats. Instructor-retreats. They write their own articles for publications and became like a writing group. And she got funding from her university. And she said to me that now it's an incredible successful program.“

Writing Retreats sind zum Beispiel Schreibwochen für Lehrende, die es diesen ermöglichen, sich im Rahmen ihrer Arbeitszeit Zeitfenster zum Schreiben zu schaffen, die sie dann im Rahmen einer Gruppe Gleichgesinnter im Schreibzentrum nutzen. Andere Schreibzentren bieten Schreibgruppen oder Schreibtage an. Ein Schreibzentrum reserviert zum Beispiel das Schreibzentrum jeden Freitagvormittag als ungestörten Schreibort exklusiv für Lehrende. Die Bedürfnisse der Lehrenden – in diesem Fall das Bedürfnis danach, Forschung mit der Lehre verbinden zu können – werden ausgelotet und befriedigt, z. B., indem Strukturen geschaffen werden, die regelmäßige Zeitfenster zum Schreiben und für fachlichen Austausch schaffen. Als „Gegenleistung“ können die ExpertInnen davon ausgehen, dass ihnen von diesen Lehrenden Legitimität zugesprochen wird.

Alles in allem wird die Kooperation mit Lehrenden als so grundlegend für den nachhaltigen Erfolg des Schreibzentrums bewertet, dass eine der ExpertInnen die Überlegung anstellte, die Institutionalisierung eines Schreibzentrums auf dieser Ebene zu beginnen statt auf der Ebene der Studierenden:

„Also, I have heard from other writing centers, mainly in Africa and the Middle East, that they start working with faculty and graduate students and only later open up for undergraduates. So they are coming the opposite way that we are going and there is a lot of logic to that. And I wonder if that might also be a way to keep the doors open. Like when you are planning a writing center that you are planning services that faculty really need as writers. [...] If there would be a way to bring it in at the start to work with faculty. Wouldn't that be great?“

6.4.1.2 Implikationen

Zusammenfassend gesagt, identifizieren die ExpertInnen in dieser Studie die Hochschullehre als wichtiges strategisches Handlungsfeld. Ihre Institutionalisierungsarbeit richtet sich in diesem strategischen Handlungsfeld auf die Legitimierung des Schreibzentrums durch Lehrende. Die Institutionalisierungsarbeit kann sich auch darauf ausrichten, zu verhindern, dass Lehrende das Schreibzentrum delegitimieren, beispielsweise, indem sie Ärger über enttäuschte Erwartungen gegenüber Studierenden oder anderen Lehrenden äußern. Wie die Ergebnisse zeigen, können enttäuschte Erwartungen aufgrund divergierender Vorstellungen von den Aufgaben eines Schreibzentrums leicht entstehen. Als Collaborative Learning Practitioners sind die ExpertInnen jedoch in der Lage, Ärger und Konflikte mit Lehrenden als Anlass für Gespräche zu sehen und diese Gespräche strategisch dafür zu nutzen, Verbündete zu gewinnen.

Die Experteninterviews zeigen zudem, dass einzelne gute Kontakte wichtig sind als Ausgangspunkt für die Institutionalisierungsarbeit. Denn wenn die Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrenden gut funktioniert, werden diese anderen Lehrenden von der erfolgreichen Kooperation berichten und so neue Kontakte ermöglichen.

Im deutschsprachigen Raum ist für die Kooperation mit Lehrenden das Schreiblabor Bielefeld wegweisend. Durch die Fortbildung von Lehrenden wird dort versucht, die Schreibkultur in den verschiedenen Fächern nachhaltig zu verändern.⁷⁶ Gefördert vom Qualitätspakt Lehre wurden zudem SchreibspezialistInnen eingestellt, die direkt in den einzelnen Fächern angesiedelt sind und aus dieser Position heraus mit dem Schreiblabor kooperieren. Da fachliche Schreibkompetenz und fachliches Handlungswissen nach Erfahrung der KollegInnen in Bielefeld kaum voneinander zu trennen sind, ist aus der Schreibförderung dort mittlerweile der Ansatz erwachsen, Lehrende dabei zu unterstützen, forschungsorientiert zu lehren. Im deutschsprachigen Raum ist das Schreiblabor Bielefeld damit bisher das einzige Schreibzentrum, das ein derart fächerübergreifendes WAC/WID-Programm hat. Stefanie Haacke und Andrea Frank plädieren in diesem Zusammenhang dafür, stets von der Expertise der Fachlehrenden auszugehen:

„Unsere Arbeit zielt also nicht darauf, die Lehrenden aus einer Art Methodenkoffer mit Tipps, Tricks und Kniffen zur individuellen Performancesteigerung zu bedienen, sie zu schulen oder mit Ratschlägen zu versehen“ (Haacke & Frank, 2012, 235).

Die Unterstützung der Lehrenden sei vielmehr immer auf die Konzeption konkreter Lehr-Lernveranstaltungen und die Umsetzung konkreter Lernziele bezogen. Haacke und Frank sehen ihre Aufgabe daher darin, implizites Wissen explizit zu machen, indem sie Fragen an die Lehrenden aus einer Außenperspektive stellen. Sie agieren demnach ebenfalls als Collaborative Learning Practitioners.

Auch Writing-Fellows-Programme gibt es mittlerweile im deutschsprachigen Raum, und zwar bisher an den Universitäten Frankfurt/Main und Frankfurt (Oder) (vgl. Kirschbaum, 2014 und Kirschbaum, 2015). Als wie anschlussfähig an die disziplinäre Fachlehre diese Programme wahrgenommen werden, zeigt deren Auszeichnung mit der „Hochschulperle des Monats August 2014“ des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft sowie die Aufnahme der Programmleitungen in das Jahresprogramm „Lehre“. Dieses Programm ist eine Gemeinschaftsinitiative mehrerer bedeutender deutscher Stiftungen und des Stifterverbandes, dessen Ziel es ist, „herausragende Projekte der lehrbezogenen Hochschulentwicklung zu versammeln“⁷⁷ und einen Transfer an andere Hochschulstandorte zu fördern.

Zusammenfassend betrachtet, lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen schlussfolgern, dass bei der Konzeption von Schreibzentren die möglichen Formen der Zusammenarbeit mit Lehrenden von Anfang an mitbedacht werden sollten – auch

76 Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/slab/schreibenlehren/Weiterbild_Schreibenlehr.html [18.05.2014].

77 Verfügbar unter <http://www.lehrehochn.de/programm/jahresprogramm/> [14.10.2015].

dann, wenn programmatisch die Studierenden im Fokus der Schreibzentrumsarbeit stehen. Die Haltung von Schreibzentrums-AkteurInnen als Collaborative Learning Practitioners erweist sich für die häufig als schwierig empfundene Akteurskonstellation mit Lehrenden als geeignetes Werkzeug.

6.4.2 Strategisches Handlungsfeld Sichtbarkeit

Unentbehrlich für die Legitimität des Schreibzentrums ist es, dass dieses innerhalb der Hochschule wahrgenommen wird. Entsprechend muss es sichtbar gemacht werden. Nur dann, wenn es sichtbar ist, kann es auch bedeutend genug sein, um finanziert und/oder z. B. bei strategischen Entscheidungen der Universitätsleitenden mitbedacht zu werden. Die im vorigen Abschnitt beschriebene Kooperation mit den wichtige Positionen einnehmenden und als einflussreiche AkteurInnen eingeschätzten Lehrenden kann an sich bereits als Strategie zur Erhöhung der Sichtbarkeit eingeordnet werden. Weitere Sichtbarkeitsstrategien werden im Folgenden ausgeführt. Dabei zeigt zunächst der Blick auf die Schreibzentrumsliteratur, dass die Sichtbarkeit auch dort vielfach thematisiert wird: „The challenge to attract attention to our world of writing centers remains a formidable but not impossible task“, stellt Harris (2001, 439) fest. Eodice (2003) bringt auf den Punkt, dass auch für die Sichtbarkeit Collaborative Learning die Basis ist:

„We have read plenty of listserv posts and articles about how to make ourselves visible: we need direct and clear reporting lines, we should learn to count beans and disseminate our data, and so on and so on. In addition to these sensible practices, what we could be doing to ensure visibility is what we do best, and what we do in a powerful collection of moments all the hours we are open: collaborate.“ (116)

Harris (2010) hat Werbematerialien verschiedener Schreibzentren analysiert. Ihre Analyse zeigt, dass es – ganz im Sinne des Collaborative Learnings – bei der Entwicklung von Werbematerialien nicht ausreicht, nur auf die Expertenmeinung der eigenen Community zu setzen. Sie stellt die These auf, dass die Außendarstellung von Schreibzentren „sticky“ werden müsste: eingängiger, sodass sie hängenbleibt. So stellt sie, wie vor ihr z. B. auch schon Carino (2009), fest, dass Schreibzentren sich in der Darstellung ihrer Tätigkeiten anscheinend oft schwertun und sich vor allem dadurch definieren, dass sie sich von verschiedenen anderen Bereichen abgrenzen und sich über das definieren, was sie *nicht* tun oder sind. Zum Beispiel werde betont, dass Schreibzentren keine Korrekturservices oder Ghostwritingservices seien. Unter Rückgriff auf psychologische Kommunikationsforschung zeigt sie, dass Negationen rhetorisch ein schlechter Weg sind, weil letztlich doch vor allem das hängen bleibt, was man negiert. Ein anderes Problem ist es nach Harris, dass auch die positiv formulierten Aussagen in diesen Materialien sehr stark von dem ausgehen, was aus der Perspektive von Schreibzentrumsliteratur *theoretisch* im Schreibzentrum passieren sollte. Diese Botschaften richten sich offensichtlich an die Fachkolleginnen innerhalb des organisationalen Feldes der Schreibzentren, nicht aber an Außenstehende. Wesentlich sei es stattdessen, so konkret wie möglich zu werden. Studie-

rende würden sich zum Beispiel wünschen, dass jemand ihren Text liest und ihnen etwas dazu sagt – nicht aber ein abstraktes „wir unterstützen dich in deinem Schreibprozess.“ Zudem sei es nötig, nicht mit allen Materialien alle möglichen Rezipienten zugleich zu adressieren, sondern je nach AdressatInnen unterschiedliche Materialien zu generieren:

„We have diverse audiences – students, instructors in composition, instructors across campus, and administrators. Each group asks different questions about our work and wants different answers. [...] Can there really be single explanations of writing center work that speak to all these audiences? Given that we cannot explain writing centers similarly to all audiences, we might begin addressing different audiences in different ways.“ (78)

Auch Beech (2007) widmet sich den Dokumenten, mit denen Schreibzentrum in ihren Hochschulen an die Öffentlichkeit treten. Sie plädiert dafür, in allen Schriftstücken konsequent und beständig das eigene Verständnis von Schreibzentrumsarbeit öffentlich zu machen und nennt das „impression management“ (199). Schreibzentrumsleitende sollten außerdem strategisch und subtil immer wieder deutlich machen, dass die pädagogische Arbeit im Schreibzentrum auf wissenschaftlichen Diskursen basiert:

„We must find subtle ways of educating others about the disciplinary status of writing center studies, bringing to light that we have all the traditional markers of disciplinarity: journals, newsletters, and a canon of scholarship; scholarly conferences and institutes; masters and doctoral programs offering training; and even Ph.D. specializations in writing center theory and practice. [...] However, simply going around campus telling anyone whose ear we might bend that we are, in fact, specialists will not accomplish much. Instead, our actions, documents, and other information games must be more subtle and strategically coordinated.“ (204)

Neben Dokumenten auf Papier spielen auch die sozialen Medien eine zentrale Rolle. Shapiro (2012) diskutiert, wie sich Twitter für die Sichtbarkeit des Schreibzentrums nutzen lässt. Er betont den interaktiven Charakter, den das Twittern im Idealfall haben sollte und regt an, auch die Twitterkonversation des Schreibzentrums konsequenter auf ein Collaborative Learning auszurichten, indem in den 140 Zeichen kurzen Nachrichten über das Schreiben gesprochen wird, statt nur Veranstaltungen anzukündigen. Er stellt fest:

„At its best, Twitter gives writing centers privileged insight into how our students feel about writing, and makes it possible for us to intervene in moments when they are struggling as writers.“ (o. S.)

Zu beachten sei allerdings, dass Twittern Zeit kostet und Schreibzentren, die sich für dieses Medium entscheiden, eine durchdachte Twitterstrategie ausarbeiten sollten – nicht nur dazu, was getwittert wird, sondern auch, wer das wann im Namen des Schreibzentrums tun wird. Ähnliche Überlegungen sind bedenkenswert in Bezug auf Blogs, Facebookseiten und andere soziale Medien.

Pressearbeit ist ebenfalls ein Weg, der viel zur Sichtbarkeit von Schreibzentren beitragen kann. Davon berichtet zum Beispiel Frey (2007), deren Peer-TutorInnen mit Artikeln aus der New York Times gearbeitet hatten und der Zeitung dazu einen Bericht schickten, der dann in der Onlineausgabe über Wochen auf der Titelseite zu finden war. Auf potenzielle Gefahren von Pressearbeit weist allerdings Lerner hin. So berichtete die New York Times über die Writing Clinic am Dartmouth College und lamentierte darüber, wie schlecht die Studierenden heutzutage schreiben würden, was dazu führte, dass Studierende die Writing Clinic nicht mehr aufsuchen mochten, um nicht als „schlechte Schreibende“ zu gelten.⁷⁸

Als Unterkategorie der Strategien zur Sichtbarkeit wird im Folgenden auch der physische Raum des Schreibzentrums thematisiert. Dieses Thema ist in der Literatur ebenfalls schon vielfach diskutiert worden und wurde dabei stark verwoben mit dem institutionellen, politischen Raum von Schreibzentren, z. B. von Carol Haviland und anderen:

„Although location is not everything, it too is important, for material spaces have political edges that are costly if ignored. Location is political because it is an organizational choice that creates visibility or invisibility, access to resources, and associations that define the meanings, uses, and users of designated spaces. [...] These locations [...] shape the roles others perceive writing, writers, and writing centers to play as well as the images writers and writing centers have of themselves.“ (Haviland, Fye & Colby, 2001, 85 f.)

Es scheint jedoch wenig Forschung zu diesem Thema zu geben. Als einzige empirische Arbeit nennen Babcock & Thonus (2012, 63) eine Masterarbeit von Oliver (2009). Diese habe herausgearbeitet, dass der Ort des Schreibzentrums für Studierende und Peer-TutorInnen eine Rolle spiele, sie jedoch keine Verbindung herstellen zwischen dem institutionellen Standing und den Räumen des Schreibzentrums. Viel zitiert wird mittlerweile Grutsch McKinneys Apell, Schreibzentren nicht als Zuhause und geschützten Raum zu metaphorisieren (Grutsch McKinney, 2005). Sie problematisiert zum einen, dass Gemütlichkeit sehr stark kulturell konnotiert sei:

„To begin, one problem of creating a home in the writing center is the fact that homes are culturally marked. If a writing center is a home, whose home is it? Mine? Yours? For whom is it comfortable? Everyone, likely more than once, has entered another person's home and immediately felt uncomfortable, however welcoming the host or however strong our desire to be there.“ (ebd., 16)

78 Aus eigener Erfahrung mit Pressevertretern, z. B. im Kontext der „Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“, kann bestätigt werden, dass die Presse gern über die vermeintlich immer schlechter werdenden Schreibfähigkeiten Studierender, über Schreibprobleme und Schreibblockaden berichtet, nicht aber über die Normalität von Gesprächen über das Schreiben oder über die Potenziale von Schreiben für das Lernen. Es lohnt sich daher, Pressegespräche, auch mit Peer-TutorInnen, gut vorzubereiten.

Zum anderen befürchtet sie, dass zu viel Gemütlichkeit Studierenden nicht deutlich genug machen könnte, dass sie beim Schreiben harte Arbeit leisten müssen, statt sich gemütlich zurückzulehnen.

Auch Mageehon (2008) problematisiert am Beispiel seines eigenen Schreibzentrums, dass die Einrichtung zum Gegenstand von Verhandlungen mit seinen Peer-TutorInnen wurde, bis Kompromisse gefunden wurden, mit denen alle leben konnten.

Zum organisatorischen Platz des Schreibzentrums innerhalb der Hochschule gibt es ebenfalls Diskussionen, denn auch dieser entscheidet über die Sichtbarkeit. Dazu gehört beispielsweise die Frage, ob Schreibzentrumsleitende als Verwaltungsangestellte eingestellt werden sollte oder Tenure-Track-Positionen bekommen (z. B. Levenenz, 2000).

6.4.2.1 Ergebnisse

Das strategische Handlungsfeld der Sichtbarkeitsstrategien nimmt im Arbeitsalltag der ExpertInnen eine zentrale Stellung ein, der viele Ressourcen gewidmet werden. Als Collaborative Learning Practitioners ist ihnen bewusst, dass sie das Schreibzentrum und seine Aufgaben, seine Vorgehensweisen und Werte, immer wieder neu und immer wieder anderen Menschen erklären müssen:

„So it's a never-ending challenge to explain a writing center and its mission, its values, its methods to an ever changing audience.“

Dabei sehen die ExpertInnen sich selbst als Anwälte („Advocates“) für ihr Zentrum:

„I don't want the good work we do and the influence we have on students and faculty to be invisible.“

IV: So you care for visibility.

Sure, that's part of leadership and part of being an advocate for a program.“

Der Begriff „advocate“ verweist auf das auch im strategischen Handlungsfeld Sichtbarkeit intendierte Ziel: Es geht darum, die Legitimität des Schreibzentrums zu sichern. Anderen AkteurInnen muss die Arbeit des Zentrums sichtbar gemacht werden, damit diese die „gute Arbeit“ (s. o.) wahrnehmen und dem Schreibzentrum dafür Legitimität zusprechen.

Die Institutionalisierungsarbeit in diesem strategischen Handlungsfeld umfasst diverse Strategien. Neben klassischer Öffentlichkeitsarbeit und Lobbyarbeit gehören dazu auch die Sichtbarkeit des physischen Raumes Schreibzentrum und die Sichtbarkeit des Schreibzentrums auf organisationaler Ebene innerhalb der Hochschule. Diese Strategien werden im Folgenden genauer ausgeführt. Dabei wird gezeigt, wie die ExpertInnen als Collaborative Learning Practitioners im strategischen Handlungsfeld der Sichtbarkeitsstrategien mit anderen AkteurInnen zusammenzuarbeiten, um die Sichtbarkeit des Schreibzentrums zu steigern.

Klassische Öffentlichkeitsarbeit wie Printmedien und Homepage

Die ExpertInnen nutzen klassische Werbematerialien wie Flyer, Plakate, Lesezeichen und natürlich die Homepage. Dabei ist es ihnen wichtig, sehr genau darüber nachzudenken, welche Botschaften diese Werbeträger nach außen tragen. Um dies zu eruieren, beziehen sie Personen ein, die eine Außensicht auf das Schreibzentrum haben und nicht mit den Diskursen darüber vertraut sind und bitten sie um Rückmeldung. Dazu gehören natürlich Studierende, aber auch Lehrende oder Angehörige der Marketingabteilungen der Hochschule.

Das Gleiche gilt für die Ankündigungen von Workshops oder von Sprechzeiten über Infoscreens, Newsletter oder Broschüren der Universität. Auch diese senden Botschaften über das Schreibzentrum und machen öffentlich, wer Zielgruppen des Schreibzentrums sind und welche Ziele es verfolgt. So hebt einer der ExpertInnen hervor, wie stark die Themen öffentlich angekündigter Workshops des Schreibzentrums imageprägend wirken können:

„And I really believe, one of the reasons I'm so committed to workshops, short-term workshops on different topics, is that I think the publicity for those send messages about who the writing center is for. [...] And I really think offering workshops in an advanced level with topics that convey particular research writing, writing in particular disciplines, writing at high levels, writing with new media, all of these send messages about who the writing center is for.“

Einer der ExpertInnen ist es insbesondere über die Homepage gelungen, Sichtbarkeit für das Schreibzentrum zu erlangen. Ihr war in den Schreibberatungen aufgefallen, dass die Schreibenden Schwierigkeiten damit hatten, die Konventionen unterschiedlicher Zitierrichtlinien wie MLA-Style und APA-Style herauszufinden. Als das Internet sich etablierte, entwickelte sie mit ihren Peer-TutorInnen die Idee, auf der Homepage des Schreibzentrums die unterschiedlichen Zitierkonventionen ausführlich zu erklären und so das Nachschlagen für die Studierenden zu erleichtern. Sie ging also von den Bedürfnissen der Studierenden aus, die sie im Schreibzentrum erlebt hatte. Da die Homepage des Schreibzentrums die erste weltweit war, die eine solche Zusammenstellung anbot, wird sie von Schreibenden rund um den Globus als Ressource genutzt. Diese Tatsache hat die Expertin in der Hochschule bekannt gemacht:

„IV: Your Online Writing Lab is quite famous. Is the university proud of that?

They brag about it all the time. That's why on the university homepage, there is a direct link to the OWL. Because we get over 180 Million hits a year. We get more hits than the university homepage gets. [laughs] So the president always likes to talk about this.“

Die Legitimierung des Schreibzentrums erfolgt hier also über den Bekanntheitsgrad jenseits der Hochschule. Die Hochschulleitung kann in diesem Fall die Bekanntheit des Schreibzentrums für die eigene Legitimierung nutzen, da 180 Millionen NutzerInnen über das Schreibzentrum mit dem Namen der Hochschule vertraut sind. So entsteht eine für das Collaborative Learning typische Win-win-Situation: Das

Schreibzentrum profitiert von der Legitimierung, die ihm von der Hochschulleitung zugesprochen wird, und die Hochschule profitiert von der Legitimierung innerhalb des weltweiten organisationalen Feldes der Hochschulen, die durch die Bekanntheit des Schreibzentrums entsteht.

Aus ähnlichen Gründen werden auch Presseberichte über das Schreibzentrum in der Regel von Universitätsleitungen sehr geschätzt. Die ExpertInnen versuchen daher, die Presse auf Veranstaltungen des Schreibzentrums aufmerksam zu machen. ExpertInnen informierten zum Beispiel die Presse, wenn die eigenen Peer-TutorInnen Preise und Stipendien erlangten, wenn Schreibberatung für die Gemeinde angeboten wurde oder wenn Jubiläen anstanden.

Lobbyarbeit

Direkte Kommunikation mit verschiedensten AkteurInnen und die Pflege von Beziehungen zu AkteurInnen ist ebenfalls eine zentrale Komponente von Sichtbarkeit und kann als Lobbyarbeit bezeichnet werden.

Um Beziehungen zu anderen AkteurInnen aufzubauen, haben mehrere der ExpertInnen eine Art Beirat für das Schreibzentrum initiiert:

„If I could do it all over again, there is one thing that I would do that I did not do. So this is a lesson that I have learned from this. And it's something that I think other colleagues have done really well is to develop an advisory board. And to have people from different departments who are invested in teaching and learning and particularly the idea of student writing and who are forward thinking and who have a lot of, who are held in esteem at the university, either because of their position or their work or whatever. And maybe you have that board meet once a year, at most, but share your information with them regularly and they can be aware of the accomplishments and the challenges and they can be advocates. And I think as advisors they can also be bringing things to your attention that maybe you may not have noticed and so.“

Ein solcher Beirat scheint insbesondere dann hilfreich zu sein, wenn mit der Leitung des Schreibzentrums nur eine einzige Person betraut ist, die keine weiteren Mitarbeitenden außer den Peer-TutorInnen hat, wie dieser Experte betont:

„So we have a faculty writing committee which ultimately has all these kinds of responsibility with regard to the writing center. And this committee still exists, but it no longer has much involvement with regard to the writing center. But in the first couple of years they played a very active role, because I would frequently talk with them about programs, and if we were trying to do this or we are thinking about this. We kind of used it as a sounding board. Because there is no one else in this college. [...] But I had this writing committee, which was a chemistry professor and a music professor and a psychology professor.“

Wie das Zitat zeigt, kommen die am Beirat beteiligten AkteurInnen nicht aus Disziplinen, bei denen man sofort eine Nähe zum Thema Schreiben assoziiert. Vielmehr nutzt der Experte die Bildung des Komitees, um z. B. Verbindungen zu einem Che-

mieprofessor aufzubauen. Das Komitee hatte insbesondere in den Anfangsjahren explizit die Aufgabe, den Schreibzentrumsleiter bei der Entwicklung von Programmen des Schreibzentrums zu beraten. Als Collaborative Learning Practitioner vertraute er darauf, von der Expertise der Komiteemitglieder lernen zu können, wenn er diese mit seiner Expertise zur Schreibzentrumsarbeit zusammenbrachte. Die Anerkennung dieser Expertise baute zugleich Beziehungen zu den Mitgliedern des Komitees auf, die dazu beitrugen, die Arbeit des Schreibzentrums zu legitimieren.

Eine andere Expertin erinnert sich, dass sie in Prozesse kollaborativen Lernens mit IT-ExpertInnen der Hochschule involviert war, die ihr dauerhaft dazu verhalfen, das Schreibzentrum mit technischen Ressourcen auszustatten:

„They wanted it to be a computer center. And I said well, we want computers, of course. But it's not a computer classroom. That's not the dominant thing that is going to go on here. But at the same time I made friends with the IT-people, because I said we are at the forefront of teaching students how to make use of technology. So we need the latest equipment. And they fell for that, too. [laughs] And to this day, if there is innovation, we get it first.“

Ein anderer Weg für die ExpertInnen, Beziehungen zu anderen AkteurInnen aufzubauen, besteht darin, in verschiedenen Gremien und Komitees außerhalb des Schreibzentrums mitzuarbeiten:

„Another key part of visibility and leadership is being on committees across the university and I am not on committees to represent the writing center. I am on committees to represent the university and to care about students and learning and to contribute to the mission of that particular committee. But as a consequence of being on those committees and in those conversations, all of which take time, it helps people get to know the writing center.“

Auch in diesem Zitat zeigt sich, dass die Haltung des Experten als Collaborative Learning Practitioner bedeutsam ist für das Ziel, durch die Gremienarbeit das Schreibzentrum bekannt zu machen. So agiert er in den Gremien explizit nicht als Anwalt des Schreibzentrums, sondern orientiert sich an den jeweiligen Bedürfnissen der AkteurInnen und den Zielen der Gremien.

Mehrere ExpertInnen berichten, dass sie Gremienarbeit insbesondere deshalb wichtig finden, weil sie durch die Arbeit im Schreibzentrum sehr direkt erfahren, was die Bedürfnisse der Studierenden sind und sich daher in der Lage fühlen, diese Bedürfnisse in Gremien einzubringen:

„I tried to represent the student perspective as I understood it, having worked so closely with them for so many years.“

Ein Werkzeug, das die ExpertInnen bewusst einsetzen, um in Prozessen kollaborativen Lernens Beziehungen zu AkteurInnen aufzubauen, ist die Sprache. Die Rhetorik ist entscheidend für die Überzeugungsarbeit. Von zentraler Bedeutung dafür ist

aus Perspektive der ExpertInnen ein sehr genaues Nachdenken darüber, wie man kommuniziert:

„And so in every communication, every e-mail we send out, every meeting that we are part of, every committee that we are on, we are building relationships, we are earning respect and trust or not. And we have to be very deliberate about how we do these kinds of things and care about that.“

Als eine weitere Möglichkeit, AkteurInnen von der Arbeit des Schreibzentrums zu überzeugen, wurde genannt, überzeugende Berichte über die Arbeit zu verfassen. In der Regel muss man die eigene Arbeit ohnehin schriftlich dokumentieren. Diese Berichte schicken viele der ExpertInnen dann nicht nur an die Personen, die diese Berichte routinemäßig einfordern, sondern auch an andere AkteurInnen, von denen sie denken, sie sollten über die Arbeit des Schreibzentrums informiert sein.

Allerdings kommt auch hier der Rhetorik entscheidende Bedeutung zu. So betonte einer der ExpertInnen, dass sehr viele verschiedene Abteilungen der Hochschule diese Strategie verfolgen würden. Daher sei die Wahrscheinlichkeit, dass der eigene Bericht nur eine weitere Schicht im Papierstapel auf irgendjemandes Schreibtisch wird, hoch. Deshalb versuche er, seine Berichte so zu schreiben, dass sie kurz und leicht zu erfassen sind:

„I teach a lot of technical writing, so I have learned shorter is better. Particularly for reports like that. Two sides of one page, this is the longest they will be. We are putting in any figures or things like that. So short is good. And I send it to my supervisor, I send it to the chair, I send it to the director of the writing program. In the fall I send it to the dean and the associate dean who provide some of the funding. So who you send it to is key, right? I don't expect, whether they read it or not, but they have them and they might pass them along to somebody else, right? So you can use whatever you created for other audiences. Think there is another entity who seeks funding. You can use your report and say here, here is my report, you can use that. We wrote an article for the alumni-net newsletter and I used the data from the report for that. I gave a presentation to starters in the writing program in the fall, and I used the data from the report for that. So it becomes really useful for all kinds of purposes because, there is all these constituencies who you want to be informed about what you do and what you did. There is always gonna be some folks who you send it to and you never gonna hear anything again. And when you have a future conversation, I am sure you already had this, but you say: Didn't you read that report I sent you? But you said it. So that's important for it, right? Rather than not.“

Die Haltung des Experten als Collaborative Learning Practitioner zeigt sich hier in der Fähigkeit, die Bedürfnisse und Probleme des Gegenübers zu antizipieren. Diese bestehen in einem begrenzten Zeitbudget und dem Bedürfnis, die wichtigsten Informationen herausgefiltert und leicht fassbar aufbereitet zu bekommen. Der Experte geht davon aus, dass dieses Eingehen auf die Bedürfnisse des Gegenübers ihn in die Position versetzt, in Zukunft auf die verschickten Berichte verweisen zu können.

Selbst wenn sein Gegenüber die Berichte nicht gelesen hat, wird er das Gefühl bekommen, dass er sie gelesen haben sollte, da sie so stark auf seine Bedürfnisse zugeschnitten waren. Dies verschafft dem Experten einen potenziellen Vorteil in Gesprächssituationen. Zugleich nutzt er den Anlass als Lerngelegenheit für sich selbst, indem er die zusammengestellten Daten im Kontext anderer Gelegenheiten nutzt und interpretiert.

Zu bedenken ist aber nicht nur die Rhetorik der Darstellung, sondern auch eine geschickte Fragestellung, wie eine der ExpertInnen erläutert. So seien bei ihr allein die Zahlen der durchgeführten Schreibberatungen nicht überzeugend, wenn man sie in Relation zur Gesamtzahl der Studierenden sehe. Dagegen scheint es sehr beeindruckend zu sein, zu zeigen, mit wie vielen verschiedenen Muttersprachen die Schreibenden ins Schreibzentrum kommen. Entsprechend betont sie in den Berichten diesen Aspekt, denn aus ihrer Haltung als Collaborative Learning Practitioner kann sie damit an ein Bedürfnis der Hochschulleitung anknüpfen, deren explizites Ziel es in diesem Fall ist, die Hochschule stärker zu internationalisieren.

Neben der schriftlichen Kommunikation mit Stakeholdern nutzen die ExpertInnen auch direkte Kommunikation, um Beziehungen aufzubauen. Neben der schon erwähnten Gremienarbeit wird als eine Möglichkeit dafür genannt, Leitungspersonen, die neu an die Universität kommen, zu konsultieren. Auch hier gilt, dass es viele Institutionen an der Universität gibt, die diese Strategie verfolgen und um Termine bitten werden. Daher betont ein Experte, dass er solche direkten Gespräche gut vorbereitet und sich bemüht, das Schreibzentrum und seine Angebote möglichst kurz und überzeugend vorzustellen. Der gleiche Experte berichtet, dass ab und zu Lehrende den Dekan wissen lassen, wie sehr sie von der Arbeit des Schreibzentrums profitieren. Einige kämen von selbst auf diese Idee, davon an höherer Stelle zu berichten, andere werden von ihm vorsichtig darum gebeten:

„And then I think the reputation that we have earned with faculty across campus, when they say something good about the writing center, not always, but often, try to make sure that key decision makers and stakeholders on campus hear that feedback from faculty whom they value. So I work very hard on that.

IV: Do you sometimes ask them to pass the word?

That's a great question. It varies. There are times when a faculty member, I remember a former chair here of the history department, a renowned teacher and scholar, had undergraduate writing fellows from our staff working in an undergraduate course with student writers. And he had just done on his own on a Saturday, when he was reading student papers and was very impressed by the revisions that students had done, he wrote an e-mail to the dean, saying, it was funny, the way it began: I am not writing to ask for anything, I am not writing to complain about anything. I am writing to tell you that something you have invested in really works. And he went online. I can show you that e-mail, it's just an amazing one. And he said things like I have learned more from undergraduate writing fellows about giving good feedback on student writing and coaching

students to revise than I have ever learned in all my graduate training. And so on he said. And so sometimes faculty will simply do that. They will simply be thoughtful enough to say that and to let me know that they have said that. Other times I get and my colleagues get a lot of thank yous from faculty for that we do together with them and not always, but sometimes, we will ask if they would be willing to share that or let us share that with the deans or with key administrators. And then there are other times, not very often, but once in a while when somebody says something about our work orally to us, I say: Oh, would you be willing to write a short version of that for the dean. And I don't do it always, I don't think I should do it always and I feel bad on posing on a person who was nice enough to thank us for something, but I worry that otherwise good work could be invisible.“

Das Zitat zeigt, wie die AkteurInnen, zu denen der Experte Verbindungen aufgebaut hat, ihrerseits zur Legitimierung des Schreibzentrums beitragen, indem sie dessen Arbeit loben. Diese Legitimierung ist auch durch Studierende wichtig. Studierende agieren zwar aus schwächeren Positionen als Lehrende im organisationalen Feld der Hochschule. Sie sind aber in der Regel die Hauptzielgruppe des Schreibzentrums, sodass ihre Einschätzung durchaus Gehör finden sollte:

„And it helps when students say to the president I had the best experience at the writing center and that kind of thing.“

Studierende werden auch einbezogen, wenn als wichtig erachtete AkteurInnen in das Schreibzentrum eingeladen werden:

„One thing that has made a huge difference for me, I used to always invite new administrators, new directors, to come to one of our writing center meetings and I would ask the undergraduates to talk about their work. The undergraduate tutors. And that has always made an impression on them. Well, you know, sometimes we have had some that think they are going to come and tell us what we need to know [laughs]. So I usually, I script it very carefully. I make sure that the undergraduates all have identified something they want to talk about and that they have practiced it a little bit. And that there is enough represented around the table of different perspectives, different majors. And they are just so passionate about their work and they are so articulate and they represent the university. I mean the students are the bread and butter.“

Für die Lobbyarbeit ist es den ExpertInnen äußerst wichtig, dass sie tatsächlich eine hohe Qualität ihrer Arbeit vorweisen können und diese nicht nur behaupten:

„It's also, and I think I talked about this earlier, trying in everything we do, in every conversation we have across campus, every interaction we have with students, to make it really high quality and to work hard to help other people to accomplish what they want to accomplish. And to get known for that.“

Eine Möglichkeit, für Qualität bekannt zu werden, ist es, Preise zu bekommen. Die ExpertInnen sorgen dafür, dass entsprechende Erfolgsmeldungen in Umlauf kommen, beispielsweise, wenn Peer-TutorInnen Preise und Stipendien gewinnen.

Der Raum des Schreibzentrums

Die Sichtbarkeit des Schreibzentrums kann auch ganz wörtlich genommen werden, wenn man den physischen Raum des Schreibzentrums in den Blick nimmt. Der physische Raum trägt viel dazu bei, wie das Schreibzentrum gesehen wird – zum einen dadurch, wo auf dem Campus das Schreibzentrum zu finden ist und zum anderen dadurch, welche Botschaften die Einrichtung des Schreibzentrums sendet.

In der US-amerikanischen Schreibzentrumsliteratur sind die *Basement*-Schreibzentren sprichwörtlich geworden. Sie symbolisieren die Stellung, die Hochschulen in der Anfangszeit den Schreibzentren oft zugedacht hatten: irgendwo versteckt im Keller. Eine der ExpertInnen beschreibt diesen Prozess, den Schreibzentren durchlaufen, um räumlich sichtbar zu werden, und wünscht den europäischen Schreibzentren, sie könnten gleich „upstairs“ anfangen:

„And then you know there are a lot of writing centers here in the US who start in the basement and then get upstairs. I wonder if you could just start upstairs. [laughs] Instead of having to go through that whole transition. Which is so awful.“

Entsprechend ist für einen der ExpertInnen der Kampf um die Räume eine der größten Herausforderungen bei der Institutionalisierung seines Schreibzentrums:

„IV: And when you say defend the writing center, were there situations where you had the impression that you had to defend the writing center?“

Well, one is with regard to where we are located now. I don't want to get into the battle, but there were real differences and different opinions with regard to the location. Where the writing center should be located. How much space it should have and what kind of space. And that part I did not want to discuss. But that was a pretty, that was a fairly tough battle. And I spent a lot of time. You know in one sense we are a pretty visible operation. And we are pretty well known on campus. But on the other hand, let's say the academic dean, who is my boss, has spent no time in the writing center. And she knows nothing about writing centers. So she is a very smart person, but with regard to a minimum knowledge of what this culture is like and how it works and what kind of things you can or can't do, I mean, for our writing center location is very important. Where we are located. The nature of the space. There are times when there are only two or three people in the writing center. There are times when there are forty or fifty people in the writing center. And so that was one area that the dean really hadn't thought through. So her initial suggestion with regard to the location of the writing center was not where we are located now and would have been really difficult. It was several months, two months I guess, of pretty serious argument back and forth. And I wouldn't have any chance of winning that argument if I didn't have with, let's say, with regarding to being able to attract students. Our ability to recruit students. That is something a dean and a president recognize is important. Much more difficult for them to understand the nature and the culture and how it can be influenced by where you are located and what kind of space you have.“

Der Experte beschreibt, wie er über Monate hinweg in Gesprächen mit der Dekanin und dem Präsidenten über Räume verhandelt hat. Das Zitat illustriert, dass auch hier die Haltung des Collaborative Learnings ausschlaggebend für den Erfolg ist: Es gelingt dem Experten, seine Bedürfnisse nach adäquaten Räumen für das Schreibzentrum zusammenzubringen mit Bedürfnissen der Dekanin und des Präsidenten, die darin bestehen, Studierende für die Hochschule zu gewinnen. Er schafft es, den Zusammenhang zwischen den Räumen des Schreibzentrums und der Attraktivität der Hochschule für Studierende deutlich zu machen. Ihm ist zudem klar, dass seine Gegenüber keine konkrete Vorstellung von der Arbeit des Schreibzentrums haben und daher nicht verstehen, warum das Schreibzentrum die vom Experten gewünschten Räume braucht. Daher involviert er sie in einen langwierigen Lernprozess zur Arbeit des Schreibzentrums, den er jedoch strategisch auf ihre Bedürfnisse ausrichtet, da er sich selbst in einer schwächeren Machtposition befindet.

Neben der Lokalisierung des Schreibzentrums auf dem Campus trägt auch die Raumgestaltung aus der Perspektive der ExpertInnen viel dazu bei, wie das Schreibzentrum wahrgenommen wird. Schreibzentren bilden Lernumgebungen, ihre physische Gestalt solle also produktive Lernprozesse unterstützen:

„You somehow know that you are stepping into a learning environment, so that helps you be open, as the faculty member or the student, to a degree. But then there have to be other features in the environment that will work to keep things open. To keep things in that kind of active learning. And you have to be sure that your learning environment has those features which can be physical, like the furniture, the welcoming piece, the hospitality, the way the students interact each other, with a lot of respect and conversation.“

„Welcoming“ und „hospitality“ verweisen in diesem Zitat darauf, dass die Lernumgebung auf Collaborative Learning ausgerichtet ist: Sie soll Lernsituationen unterstützen, in der sich die Lernenden miteinander wohlfühlen.

Wie das im Einzelnen aussieht, kann sehr unterschiedlich sein und ist auch sehr abhängig vom Hochschulkontext. An kleinen Colleges wirken die besuchten Schreibzentren häufig wie familiäre Wohnzimmer: Sofaecken als Sitzgelegenheiten, Zimmerpflanzen und Kunst an den Wänden. Die besuchten Schreibzentren an großen und forschungsorientierten Universitäten wirken sachlicher, präsentieren dafür umfangreiche Bücherregale und haben häufig einen integrierten Computerpool. Eines der besuchten Schreibzentren an einer international ausgerichteten Universität greift dieses Thema in der Raumgestaltung auf und schmückt die Räume mit Fahnen aus aller Welt, präsentiert Weltkunst an den Wänden, hat Globen und Landkarten ausgestellt und präsentiert eine umfangreiche Sammlung an Wörterbüchern.

Meistens zeichnen sich die Räume der besuchten Schreibzentren dadurch aus, dass sie multifunktional sind und Arbeitsbereiche bieten, in denen Einzelgespräche stattfinden können, aber auch Bereiche für Gruppenarbeiten und für Workshops. Häufig gibt es eine Art Rezeption im Eingangsbereich, und oft sind auch Ecken oder Extra-

räume für die Peer-TutorInnen in das Schreibzentrum integriert. Die Büros der Mitarbeitenden und Leitungspersonen sind in mehreren Schreibzentren vom Hauptraum durch Glaswände abgetrennt, sodass sie mitbekommen, was im Schreibzentrum passiert:

„I know that a lot of people disagree and say that they need a place to go hide in, but I think a writing center director should be in the middle of things.

Sometimes I wish I had another office, but I am isolated enough back here. You lose track very quickly of what is going on in a writing center if your office isn't in it.“

Die Nähe des Büros zum Schreibzentrum hat für die ExpertInnen auch den Vorteil, dass sie sich durch das Beobachten des Geschehens die Motivation holen können, die sie für die weniger schönen Seiten ihres Berufes brauchen, wie diese Expertin erläutert:

„That's why I like having my office right here. Because when the door is open I am seeing the fruits of my labors. When I hear consultations happening I am thinking: That's why I go to the budget meetings. That's why I am spending time making those excel charts. Because this gets to happen, because of that. And that helps me a lot. I would be sad if I wasn't in the space all the time. Because I get a lot of energy from that. We really want to be in it. Because that makes the administrative work that we do feel more important.“

In einem der besuchten Schreibzentren, wo die Leitungsperson aufgrund mehrerer beruflicher Funktionen verschiedene Büros hat, empfinden es die Peer-TutorInnen als schwierig, dass der Leiter wenig präsent ist. Es sei für sie manchmal unmöglich zu wissen, wo er sei und wie sie ihn finden könnten, und das sei manchmal ein Problem, da es Situationen gebe, in denen sie den Rat oder die Unterstützung des Leiters bräuchten.

Dass die besuchten Schreibzentren meist deutlich anders aussehen als die üblichen Universitätsräume, spricht für die Bedeutung, die die ExpertInnen der Raumgestaltung zumessen. In jenen besuchten Schreibzentren, die schon seit Jahrzehnten bestehen, gab es teilweise irgendwann von offizieller Seite die Möglichkeit, Räume aktiv mit zu gestalten, wenn das Schreibzentrum in andere Gebäude umzog. Mehrere ExpertInnen wurden eingeladen, die Raumaufteilung zu bestimmen, Möbel auszuwählen und Farbkonzepte zu überlegen. Sehr viel häufiger aber werden Räume in Eigeninitiative umgestaltet, oft, ohne offiziell um Erlaubnis zu fragen und mit Hilfe der Peer-TutorInnen, wobei oft irgendwo zusammengeklautete gebrauchte Möbel zum Einsatz kommen:

„And then this area out here I really wanted to make it feel sort of like a big living room. A place not particularly fancy, not, you know, to a degree it's institutional, but, somebody described it looks more like a used furniture store. And in fact, all the furniture, every piece of furniture in the writing center is used.“

Die eher informell wirkende Möblierung solle schon beim Betreten des Raumes zeigen, dass es sich um eine andere Art von Raum im universitären Kontext handelt, so diese Expertin:

„I think that's what students appreciate. They don't feel, well, there are so many things with regard to culture in a university that are institutional. And so you really feel that the one who enter in your writing center, that they feel that this is a different kind of space.“

Interessant ist in diesem Zitat die Verwendung des Wortes „institutional“. Die Expertin möchte nicht das Gefühl eines institutionalisierten Raumes vermitteln, da sie vermutet, dies sei für die Studierenden wenig einladend. Sie möchte von den Studierenden Legitimität zugesprochen bekommen, indem sie sich durch die Raumgestaltung von der Institution Hochschule distanzieren. In diesem Fall besteht die Institutionalierungsarbeit also gerade in der Distanzierung vom organisationalen Kontext. Oder, anders ausgedrückt, in einer Deinstitutionalisierung des organisationalen Kontextes durch Schaffung einer Art Gegenkultur. Mit dieser Entscheidung ist jedoch auch verbunden, dass die Legitimierung durch andere Akteursgruppen als der der Studierenden möglicherweise leidet. So ist es denkbar, dass die Andersartigkeit des Raumes bei Lehrenden dazu führen könnte, das Schreibzentrum als Institution weniger ernst zu nehmen. In diesem Fall hat sich die Expertin dafür entschieden, die Akteursgruppe der Studierenden wichtiger einzuschätzen als die Akteursgruppe der Lehrenden. Auch wenn letztere stärkere Positionen im organisationalen Kontext der Hochschule besetzen mögen, ist der Expertin die Legitimierung durch die Studierenden zunächst wichtiger.

Die besuchten Schreibzentren sind gekennzeichnet durch eine offene Raumgestaltung. So gibt es häufig durch Raumteiler abgetrennte Nischen, aber keine Wände zwischen den Beratungsplätzen. Überwiegend findet die Schreibberatung an im Raum verteilten, oft kleinen runden Tischen statt. Eine der ExpertInnen berichtete, sie habe lange überlegt, als sie von der Universität die Möglichkeit bekam, den Raum neu zu gestalten und habe sich schließlich bewusst für die offene Variante entschieden. Sie habe eine offene Atmosphäre gewollt, in der sich niemand mit Gesprächen über das Schreiben verstecken muss. Ein Kompromiss in ihrem Schreibzentrum seien die vom Raum abgehenden, durch Glastüren mit ihm verbundenen kleinen Arbeitsräume für Gruppenarbeiten, da bei Gruppenarbeit der Lärmpegel manchmal zu hoch werde, um an anderen Tischen noch produktive Gespräche führen zu können. Für die runden Tische habe sie sich entschieden, weil auf diese Weise weniger eine Sprechstundenatmosphäre mit hierarchischen Konstellationen entstehe, sondern eher eine Kaffeehausatmosphäre, die zu Gesprächen einlade. Da der Raum aber auch oft für Teamtreffen und Workshops genutzt wird, haben die runden kleinen Tische alle Rollen, mit denen sie leicht hin- und hergeschoben werden können.

Wie weit es gehen kann, dass die Peer-TutorInnen sich den Raum wirklich zu eigen machen, zeigt dieses Beispiel:

„We had plants, we had cookies, we had coffee pots. We didn't have pictures, we had student art all over the room. And the students donated old couches. [...] The fashion model here was salvation armeer model, old broken down couches. We had a microwave. Sometimes kids brought their lunches in and sat down and ate them. [...] They cared for the plants. There were people who were fanatical for the plants and one guy even brought his pet, a blizzard was it. [...] We were interviewing the students, asking how they felt the room looked. And this one student said: It looks like my dorm room, a mess. And I said: Is that bad? He said no. And that gets these kinds of comments like, here I guess I could relax. There were two big couches over there and a couple of big plants. And then plants all over the place, because somehow that made the room look alive. And we had little silly things all over the windows. And one guy had moneybanks, you know, banks you put money in and they do things. And he would stack these around the benches and there was silly stuff on the windows. In the backroom, where the peer tutors used to be, they had their own culture back there, we had what was called a deadly couch. You could not sit on it for more than five minutes without falling asleep. You just felt oach. And they would sleep in there from time to time.“

Dieser Experte redet in dem Zitat in der Vergangenheitsform, weil der Raum inzwischen unter der Leitung seiner Nachfolgerin umgestaltet wurde – aus Sicht des Experten, dem früheren Schreibzentrumsleiter, nicht zum Vorteil des Raums und des Schreibzentrums. Er bedauert insbesondere, dass die Graffitis, die seiner Meinung nach ein Ausdruck der ganz eigenen Peer-TutorInnen-Kultur gewesen waren, nicht mehr da seien. Dazu erläutert er:

„I am not sure how it started, but I think there was a conference here and [some] tutors actually wrote something on one wall. And so when the peer tutors came in, who worked in that room, they said well we want to write something on the walls. And I said here is the magic marker, let's go with it. And then people began writing on the walls and it was like a writing culture. You make your mark through writing. And students would come in and whisper could I write something? And I would invite them and they would start write some things. They even got these ceilings covered. There were people who managed to get up there. I should never know how they did that. They were funny, but people also had theoretical arguments going on. And among those silly ones there were quotes from Shakespeare that people replied to. [...] It became a contest and I had the peer tutor training class in there and at the end of the semester I just said to the kids what did we not do that we should have been doing during this training class? And one time one of them said: I spent the whole semester wondering what I should write on the wall, we really should have talked about that. And I looked around and everyone said yeah, I can't just leave here, I have to write something. And I thought isn't that marvelous? That writing means you, and you leave a mark in the world. [...] And that was a sense of fun, but it did something.“

In einem anderen Interview hingegen berichtete die heutige Schreibzentrumsleiterin, dass die Peer-TutorInnen die von dem Experten beschriebenen vollgekritzelten Wände nicht gemocht hätten. Es habe sich ein Raumkomitee der Peer-TutorInnen gegründet und die Wände kurzerhand gestrichen:

„So we started working with what the students wanted and how they wanted to envision the space. The backroom used to be filled with graffiti and the tutors hated it. [...] And so [the assistant director] got a bunch of tutors together and without any sort of authorization from the university they just went in and repainted it.“

Beide ExpertInnen haben also Peer-TutorInnen in die Gestaltung des Raums mit einbezogen – mit ganz unterschiedlichen Ergebnissen. Mit einer neuen Leiterin und vermutlich einer gewissen Anzahl an neuen Peer-TutorInnen hat sich die räumliche Gestaltung grundlegend verändert, obwohl der ursprüngliche Leiter davon ausgegangen war, dass die Gestaltung dem Geschmack der Peer-TutorInnen entspricht.

Hier kommt jener Aspekt des Collaborative Learnings zum Tragen, den Bruffee als „nonstandard discourse“ bezeichnet (Bruffee, 1999, 123, vgl. Kapitel 3.1.1). Laut Bruffee findet Collaborative Learning normalerweise innerhalb von „communities of knowledgeable peers“ statt. Innerhalb dieser communities findet „normal discourse“ statt, d. h. Gespräche zwischen Mitgliedern der Community, die ihre eigenen Werte, Normen und Sprache haben und einander deshalb verstehen. „Nonstandard discourse“ ist dagegen „boundary discourse“ (ebd.). Er findet an den Grenzen der Werte, Normen und Sprache statt, die die Gemeinschaft entwickelt hat. AußenseiterInnen und neu hinzustoßende Mitglieder tragen dazu bei, dass sich die „community of knowledgeable peers“ zu einer „transition community“ wandelt, die teilweise neue Werte, Normen und Sprache entwickeln wird. Bruffee schreibt: „nonstandard, boundary discourse is the more powerful and problematic“ (ebd.). Machtvoll, aber auch problematisch kann es also werden, wenn sich die Community durch neue Mitglieder ändert. Genau dies scheint im beschriebenen Schreibzentrum geschehen zu sein.

Genau dies geschieht auch, wenn Leitungspersonen im Sinne des Collaborative Learnings immer wieder bewusst Meinungen von Menschen einholen, die außerhalb der eigenen „community of knowledgeable peers“ stehen und diese als ExpertInnen wertschätzen. Dadurch wird es zwar „problematic“, d. h. anstrengend und mitunter auch langwierig, aber auch „powerful“ – machtvoll und wirksam. Das Beispiel des umgestalteten Schreibzentrums zeigt, wie sehr die Raumgestaltung auch Einfluss darauf nimmt, wer sich angesprochen fühlt: Wenn sich eine bestimmte Gruppe von Studierenden eingeladen fühlt, schreckt dies möglicherweise eine andere Gruppe ab. Das Nachdenken über die Raumgestaltung ist daher oft geprägt von vorsichtigen Erwägungen.

Schreibzentren großer Universitäten arbeiten häufig mit mehreren über den Campus verteilten Räumlichkeiten, „Satelites“ genannt. Satelites sind meist keine fest zum Schreibzentrum gehörenden Räume, sondern zu bestimmten Zeiten für Bera-

tungen genutzte Tische in Wohnheimen, Cafeterien, Bibliotheken oder anderen Räumlichkeiten. Dann macht ein Schild darauf aufmerksam, dass sich hier temporär eine Außenstelle des Schreibzentrums befindet. Wenn mehr Andrang herrscht, als es Beratungsmöglichkeiten gibt, geben manche Schreibzentren per Twitter bekannt, ob und wo es in anderen Satellite-Locations noch freie Plätze gibt. Eine räumliche Gestaltung ist in den temporären Satelliten-Schreibzentren oft nicht möglich, doch die Präsenz des Schreibzentrums an unterschiedlichen Orten fördert seine Sichtbarkeit sehr.

Viele der besuchten Schreibzentren sind inzwischen auch in virtuellen Varianten vorhanden, indem sie online Unterstützung für das Schreiben anbieten:

„I think the model of this whole physical work in where the writing center is just waiting for the students to come to you is fine, but it has its limitations. You can't do that because there is not one way that all writers seek assistance or need assistance. And so thinking about how we can go to where writers are, has been in my mind since I have been here. And there are a few things about that. One is how can we use technology? And so what we have been doing in this spring and will continue it in the summer is having real-time online consulting. Where students sign up for an appointment as they would sign up for a physical appointment. But they are working in front of their computer and my consultants in front of her computer. And they are looking at a shared document. That sort of thing.“

In dem Zitat wird deutlich, dass das virtuelle Schreibzentrum aus dem Versuch entstand, den Bedürfnissen der Schreibenden noch stärker entgegenzukommen: Das Schreibzentrum geht dahin, wo die Studierenden sind. Auch dies entspringt der studierendenzentrierten Haltung des Collaborative Learnings in der Schreibberatung.

Im Zusammenhang mit der Raumgestaltung fällt außerdem auf, dass immer wieder die Bedeutung von Essen angesprochen wird. Viele der ExpertInnen sind der Meinung, Essen gehöre zu der Lernumgebung, die sie schaffen möchten, dazu. Miteinander zu essen habe eine starke soziale Komponente. Es verbinde und trage bei zu der erwünschten gastlichen und willkommen heißen Atmosphäre:

„We always, from the very beginning, from day one in 1988 we have had food in the center. And we are the only computer center on campus that allows food. And we have never had a single accident with regard to food. So this idea that food and computers don't mix is just silly. You know, if somebody comes in with a hamburger and fries, we want them to be neat about it. But we always serve coffee and tea and of course you can bring food in if you want. We just want people to clean up after themselves.“

Auch dies ist eine Komponente des Collaborative Learnings: Es wird dafür gesorgt, dass sich die am Lernprozess Beteiligten möglichst wohlfühlen.

Die Wahrnehmung des Schreibzentrums im organisationalen Kontext

Jenseits der physischen Lokalisierung des Schreibzentrums spielt auch seine organisationale Platzierung an der Hochschule eine Rolle für seine Sichtbarkeit. Für die Wahrnehmung des Schreibzentrums macht es einen Unterschied, ob es zu einem

English Department gehört, eine zentrale Einheit ist oder einem Service-Center zugeordnet wird. Die Platzierung kann mit mehr oder weniger Prestige verbunden sein, sie hat Einfluss darauf, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, und sie entscheidet, welche AkteurInnen wie viel Möglichkeiten haben, dem Schreibzentrum Legitimität zuzusprechen.

Den meisten ExpertInnen in dieser Studie ist es wichtig, dass das Schreibzentrum als explizit akademische Institution wahrgenommen wird. Sie legen Wert darauf, das Schreibzentrum von reinen Serviceeinrichtungen wie Career-Services oder Studienberatungsstellen zu unterscheiden. Denn akademische Einrichtungen genießen bei jenen AkteurInnen, die im organisationalen Feld machtvolle Positionen innehaben, ein höheres Prestige als Serviceeinrichtungen. Zu diesen AkteurInnen gehören Lehrende, Forschungsstellen und Hochschulleitung. Diese gewichten Forschung und Lehre in der Regel höher als Studierendenservice.

Die Sichtbarkeit des Schreibzentrums als akademische Institution ist allerdings nicht ausschließlich von der organisationalen Zuordnung bestimmt. In der Studie wurden drei wesentliche Strategien deutlich, die dazu beitragen, dass das Schreibzentrum als akademische Institution wahrgenommen wird: erstens der explizite Bezug der praktischen Arbeit auf wissenschaftliche Diskurse, zweitens die Beschäftigung wissenschaftlichen Personals und drittens Forschung. Das Thema Forschung hat sich allerdings als so fundamental erwiesen, dass es als eigenes strategisches Handlungsfeld identifiziert wurde, das in Kapitel 6.4.3 genauer betrachtet wird.

Der explizite Bezug auf wissenschaftliche Diskurse findet zum Beispiel dann statt, wenn die ExpertInnen in öffentlichen Vorträgen, in Workshops, Seminaren, aber auch auf Gremiensitzungen oder in Einzelgesprächen deutlich explizieren, dass die praktische Arbeit des Schreibzentrums auf systematischer Forschung und auf wissenschaftlichen Theorien basiert. So werden, wenn sich die Gelegenheit ergibt, in der Schreibberatung Verweise auf entsprechende Forschungsergebnisse eingeflochten. In Workshops werden kurze Hinweise darauf gegeben, dass Übungen oder Vorgehensweisen auf Forschungsergebnissen basieren, oder es werden Literaturlisten zur Vertiefung verteilt. Damit machen die ExpertInnen Fachfremden deutlich, dass sie eine disziplinäre Verortung haben, die ihnen Legitimität verleiht.

Disziplinäres Wissen kann auch genutzt werden, um unpopuläre Vorgehensweisen zu begründen. So berichtete eine der ExpertInnen von ihrer Arbeit als Peer-Reviewerin für eine Fachzeitschrift. Sie begutachtete einen Artikel, in dem der Autor dafür plädierte, die Arbeit des Schreibzentrums stärker auf die Wünsche der Lehrenden auszurichten, um es besser an der Hochschule zu verankern. Dazu habe nach Meinung des Autors gehört, dem Wunsch vieler Lehrender zu entsprechen, die Texte der Studierenden Korrektur zu lesen, damit die Studierenden bei ihnen fehlerfreie Texte einreichen. Die Expertin kritisierte diese Sichtweise:

„We won't always serve what the faculty wants us to do. We will do what our discipline tells us is best for writers. And writers are our primary concern. So we have an obliga-

tion to serve writers well. And if it means that we have to come into discussion or dialogue or negotiation with people that we disagree with, then we have an obligation to let them know what our profession stances are and not just go along with things.“

Der Rückgriff auf disziplinäres Wissen bedeutet in diesem Beispiel das Wissen darüber, dass es keinen merklichen und nachhaltigen Beitrag zur Schreibkompetenz Studierender leistet, wenn man ihre Texte korrigiert. Dem Wunsch der Lehrenden nachzukommen würde hier bedeuten, konträr zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu handeln. Eine Platzierung des Schreibzentrums als wissenschaftsbasierte Institution muss in diesem Fall bedeuten, den Wunsch der Lehrenden nach fehlerfreien Texten nicht einfach zu erfüllen. Der Haltung des Collaborative Learnings entsprechend, wird der Wunsch jedoch nicht einfach abgelehnt, sondern es wird versucht, die Lehrenden in einen Lernprozess zu involvieren. Unter Bezug auf wissenschaftliche Ergebnisse kann begründet werden, warum es nicht sinnvoll ist, die Texte der Studierenden zu korrigieren. Der Verweis auf die Forschungsergebnisse dient dazu, von den Lehrenden legitimiert zu werden – trotz der Unmöglichkeit, ihren Bedürfnissen nach fehlerfreien studentischen Texten nachzukommen.

Die Platzierung des Schreibzentrums als akademische Institution erfolgt auch durch die Selbstwahrnehmung der ExpertInnen von sich selbst als WissenschaftlerInnen:

„We try to help some people understand that this is intellectual work. That means you have to study and read. And you should rely on things that are available to you to formulate a way that you are gonna be.

I think we overmanage our writing centers. Because we are obsessed with that. And again, I can see people coming into my door and saying you have got a lot of nerve, I have my budget cuts, I have these problems, I have that problem, how can you say to me you should be reading articles in your office. But I am gonna say it anyway: This is what we do at a university or a college or a community college. We must continue to study. And we must create a base from which our decisions are made. Not have our decisions made for us by a manual.“

Im zweiten Zitat wird deutlich, dass das *Managen* eines Schreibzentrums nicht ausreicht, um es zu institutionalisieren. Die Organisation Schreibzentrum muss in Kongruenz mit den Werten und Normen der Organisation Hochschule wahrgenommen werden, um legitimiert zu werden. Entsprechend gehört es für die Expertin dazu, sich auf dem aktuellen Stand der Forschung zu halten, indem sie sich Zeit zum Lesen von Fachartikeln nimmt, auch wenn Managementfragen vordergründig dringlicher erscheinen. Denn nur wenn sie wissenschaftsbasiert argumentieren kann, wird dem Schreibzentrum von wichtigen AkteurInnen die nötige Legitimität zugesprochen, welche wiederum die Voraussetzung für die Lösung der im Zitat angesprochenen Probleme (z. B. Kürzungen) bildet.

Der zweite Faktor, der ein Schreibzentrum als akademische Institution kennzeichnet, ist die Einstellung von wissenschaftlichem Personal. In den USA bedeutet dies, Schreibzentrumsmitarbeitende als „Faculty“ einzustellen, nicht als „academic staff“.

Diese unterschiedlichen Positionen lassen sich nicht problemlos mit den Abstufungen im deutschen Universitätssystem vergleichen. Schreibzentrumsleitende und Schreibzentrumsmitarbeitende, so könnte man vielleicht vergleichend folgern, sollten nach Meinung vieler ExpertInnen als akademische Mitarbeitende angestellt werden statt auf Verwaltungsstellen.

Einige ExpertInnen sind der Meinung, dass Schreibzentrumsleitende ProfessorInnen sein sollten bzw. *Tenure Track Positions* haben sollten, mit denen sie schrittweise zur Vollprofessur aufrücken. Dies zeige eindeutig, dass es sich bei dem Schreibzentrum um eine akademische Institution handelt. Und sie mache es für die Leitenden leichter, auf Augenhöhe mit anderen ProfessorInnen zu sprechen und autonom zu handeln, ohne alle Entscheidungen auf höherer Ebene absprechen zu müssen. Zudem könne es für die Finanzierung entscheidend sein, dass das Schreibzentrum zu einer Fakultät gehört und nicht als außerfakultäre Einrichtung außen steht. Die akademische Position, die man mit einer *Tenure-Track-Stelle* als Schreibzentrumsleitung habe, mache es auch leichter, die Seminare, die der Ausbildung der Peer-TutorInnen dienen, als Teil des Curriculums anerkennen zu lassen, was es wiederum leichter mache, gute Peer-TutorInnen zu finden. Als ein weiteres Argument für *Tenure-Track-Stellen* wird die Möglichkeit hervorgehoben, im Schreibzentrum zu forschen. Dies ginge nur auf einer explizit wissenschaftlichen Stelle.

Exemplarisch veranschaulicht der folgende Ausschnitt diese Überlegungen:

„I also wanted to go back to being a faculty member. That was very important. It was particularly important from an administrator point of view. If I was gonna run a program and get leverage and have autonomy and access, it come much more readily when you are a faculty member than when you are a lecturer or an administrator in my experience, at least in the institution where I have been. [...] It becomes important being a faculty member in terms of how the writing center is funded. So I report to the chair of the English department as a faculty member but also as a writing center director. And we are part of the College of Social Sciences and Humanities. And my funding comes from the College. It comes from the dean of the College. So I feel like I have a closer relationship to the chair and to the dean as a faculty member than I would if I were an administrator. Before I came here, the writing center had always been run by a fulltime lecturer. In its entire history I am the first faculty director of the writing center here. And it was purposefully made a faculty position to give more leverage to grow the writing center or to expand its vision.“

Andererseits gaben mehrere ExpertInnen zu bedenken, dass eine *Tenure-Track-Stelle* auch eine hohe Arbeitsbelastung mit sich bringe. So wird man im amerikanischen System auf einer solchen Position regelmäßig evaluiert, und man muss fortwährend lehren, forschen und publizieren, um dabei zu bestehen. Problematisch wird gesehen, dass für Schreibzentrumsleitende zur normalen *Tenure-Track-Belastung* noch zahlreiche und umfangreiche Tätigkeiten hinzukommen, außerdem die Verantwortung für die Peer-TutorInnen.

Daher finden es einige der ExpertInnen sinnvoller, die Schreibzentrumsleitung *nicht* zu einer Tenure-Track-Position zu machen, um die Schreibzentrumsleitung von dem damit verbundenen Karrieredruck zu entlasten. So berichtete einer der Experten, dass seine Stelle, bevor er kam, eine Tenure-Track-Stelle gewesen sei, dass es dem Inhaber der Stelle aber nicht gelungen sei, Tenure zu bekommen. Daher habe die Universität sich bewusst entschieden, die Stelle zu einer „staff position“ zu machen:

„The first director was an assistant professor who did not receive tenure and then they decided to make it a career academic staff position, they are called here. Because they thought that the expectations, the scholarly expectations for assistant professors getting tenure in addition to the leadership responsibilities for the writing laboratory, as it was called at the time, were too much for being able to succeed in getting tenure in that.“

Eine andere Expertin berichtet, dass sie die ersten Jahre in ihrem Schreibzentrum wenig Energie darauf verwenden konnte, das Schreibzentrum, das sie übernommen hatte, zu verbessern oder zu verändern, weil sie sich darauf konzentrieren musste, die nötigen Publikationen für ihre Karriere zusammenzubekommen. Erst danach habe sie angefangen, sich auf das Schreibzentrum zu konzentrieren und konnte strategisch agieren, um es zu institutionalisieren. Sie steht der Tenure-Track-Position kritisch gegenüber und merkt an:

„There are a lot of well-known writing centers where the directors are not faculty members. They are well-known in the writing center world.“

Unter den besuchten Schreibzentren waren sowohl solche, die offensichtlich an der eigenen Universität ein hohes Ansehen genossen, obwohl die Leitungsperson „staff member“ war, als auch solche, die trotz Professorenstatus der Leitungsperson immer wieder mit Institutionalisierungsschwierigkeiten kämpften. Insofern scheint es keine allgemeingültige Antwort auf die Frage zu geben, welche Position aus ExpertInnensicht die bessere ist. Auf jeden Fall jedoch scheint weiteres Personal erforderlich, wenn die Schreibzentrumsleitung eine Tenure-Track-Position innehat:

„So then you have the issue if you can really move ahead as a faculty member if you are directing a writing lab. And clearly to me a writing lab needs another fulltime person or an assistant director or associate director position. Otherwise, way too much work falls on the secretaries and graduate students.“

6.4.2.2 Implikationen

Das strategische Handlungsfeld der Sichtbarkeitsstrategien stellt eine andauernde Herausforderung für Schreibzentrumsleitende dar. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass strategisches Handeln in diesem Bereich irgendwann nicht mehr notwendig ist; ein Experte sprach von einem „never ending challenge“. Entsprechend wichtig ist es, die Institutionalisierungsarbeit in diesem strategischen Handlungsfeld als Arbeitsbereich von Schreibzentrumsleitung zu konzipieren. Es besteht die Gefahr, dass der Umfang, den dieser Arbeitsbereich einnimmt, unterschätzt wird. Gerade die Strategien, die als Lobbyarbeit beschrieben wurden, sind sehr zeit-

intensiv, insbesondere, da sie aus einer Haltung als Collaborative Learning Practitioner heraus geschehen. Ein Bewusstsein für diesen Arbeitsaufwand könnte sich zum Beispiel darin ausdrücken, dass Gremienarbeit explizit als Teil der Arbeitszeit eingeplant wird.

Herausgearbeitet wurde auch, wie der physische Raum des Schreibzentrums zur Sichtbarkeit beiträgt. Dies dürfte sich insbesondere für die neu entstehenden Schreibzentren an Hochschulen im deutschsprachigen Raum zu einer Herausforderung entwickeln, weil es angesichts der Raumnot an den meisten deutschen Hochschulen schwierig werden könnte, zentral gelegene und ausreichend große Räume zu bekommen. Dennoch lohnt es sich, darauf Energie zu verwenden, denn die in den USA sprichwörtlich gewordenen, in abgelegenen Kellern versteckten „Basement Writing Centers“ haben sich als ein Fehler erwiesen, den nachfolgende Generationen, wenn es irgendwie machbar ist, vermeiden sollten.

Aus eigener Erfahrung kann das bestätigt werden: Als die Schreibzentrumsarbeit in Frankfurt (Oder) 2005 mit Schreibberatungs-Sprechstunden von Studierenden für Studierende begann, boten die Peer-TutorInnen ihre Gespräche in Büros und Unterrichtsräumen an, immer dort, wo gerade etwas frei war. Als das Schreibzentrum 2007 offiziell eröffnet wurde und einen eigenen Raum bezog, steigerten sich die Beratungszahlen schlagartig – alleine dadurch, dass das Schreibzentrum mit einem eigenen Raum präsent war.

Dass das Konzept „Raum“ weit gedacht werden kann, zeigt das Beispiel des Schreibzentrums der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Dort hat sich das Team dafür entschieden, in Form einer mobilen Beratung flexibel an verschiedenen Orten auf dem Campus präsent zu sein. Um dennoch eine Art Raum zu haben, wurden auffällige Schreibberatungstaschen aus Lkw-Planen designt und mit allem bestückt, was Peer-TutorInnen brauchen – neben Papier, Stiften und Handouts beispielsweise auch mit Schokolade, um die im Ergebnisteil beschriebene „Essens-Komponente“ wieder aufzugreifen. Dieses Schreibzentrum schafft durch das Design der Taschen eine mobile räumliche Identität, die die Studierenden klar erkennen lässt, dass die Schreibberatung ein professionelles Angebot ist.

In Bezug auf die Platzierung des Schreibzentrums als akademische Institution ist im Kontext der vorliegenden Studie zu bedenken, dass die Organisationsstrukturen der Hochschulen in den USA sich von denen in Deutschland unterscheiden. So können in Deutschland wissenschaftliche Einrichtungen an Hochschulen in der Regel nur durch ProfessorInnen geleitet und institutionalisiert werden, und akademische MitarbeiterInnen-Stellen unterliegen dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz, das es durch die umfangreichen Befristungsregelungen häufig schwierig macht, personelle Kontinuität zu bewahren. Daher werden derzeit an vielen Hochschulen Schreibzentren als zentrale Einheiten konzipiert, die mit Mitarbeitenden auf Verwaltungsstellen besetzt werden. Es ist wichtig, dass sich Hochschulleitungen und Schreibzentrumsmitarbeitende über die damit verbundenen Schwierigkeiten im Hinblick auf die Legitimierung der Schreibzentrumsarbeit als akademische Arbeit bewusst sind.

Allerdings wurden im Ergebnisteil zahlreiche Möglichkeiten aufgezeigt, wie Schreibzentren auch bei Zugehörigkeit zu Serviceeinrichtungen als wissenschaftliche Institutionen wahrgenommen werden können. Von den ExpertInnen wurde unter anderem der Verweis auf die Fundierung der eigenen Arbeit in wissenschaftlichen Diskursen hervorgehoben. Dafür ist es notwendig, die entsprechenden Diskurse auch zu rezipieren. Zur Institutionalisierung gehört es daher auch, Sachmittel zu verhandeln, mit denen Konferenzen, Gastvorträge, Bücherkäufe und Zeitschriftenabonnements finanziert werden können. Auch sollte es den Leitenden und Mitarbeitenden des Schreibzentrums möglich sein, Teile der Arbeitszeit explizit darauf zu verwenden, den aktuellen Forschungsstand zu rezipieren und zu diskutieren. Als Collaborative Learning Practitioners können Schreibzentrumsleitende beispielsweise initiieren, im Team regelmäßig einen „Text des Monats“ zu diskutieren oder Teammitglieder damit beauftragen, dem Schreibzentrumsteam neu erschienene Bücher vorzustellen.

Als besonders relevanter Indikator für die wissenschaftliche Fundierung eines Schreibzentrums gilt die Forschung. Aufgrund dieser besonderen Relevanz gilt Forschung als eigenes strategisches Handlungsfeld, das im Folgenden beleuchtet werden soll.

6.4.3 Strategisches Handlungsfeld Forschung

Zum Thema Schreibzentrumsforschung wurde bereits im Kapitel 3.5.2 ein Überblick gegeben, der zeigt, welchen Fragestellungen sich Schreibzentrumsforschung widmen kann. Babcock & Thonus (2012, 170 f.) geben zahlreiche Beispiele für Forschungsfragen, die sich in Schreibzentren durch systematische Datenerhebungen und -auswertungen erforschen lassen. So können dort beispielsweise Daten generiert werden, die Aufschluss darüber geben, welche Aspekte des Schreibens Studierenden Schwierigkeiten bereiten, inwiefern Tutoring-Gespräche Schreibprozesse beeinflussen, welche Sprache Studierende entwickeln, um ihre Schreibprozesse zu thematisieren etc. Dass nicht nur in der Literatur der Forschung ein hoher Wert für die Schreibzentrumsarbeit zugemessen wird, sondern dass auch die befragten ExpertInnen Forschung für äußerst wichtig halten, soll im Folgenden gezeigt werden.

6.4.3.1 Ergebnisse

Um ein Schreibzentrum als akademische Institution zu platzieren, ist Forschung aus Sicht der ExpertInnen von wesentlicher Bedeutung. Denn an den meisten Universitäten hat Forschung – zumindest inoffiziell – deutlich mehr Prestige als Lehre. In den Forschungsberichten zu erscheinen oder in den von vielen Hochschulen jährlich zusammengestellten Publikationslisten des wissenschaftlichen Personals der Hochschule, kann einem Schreibzentrum Sichtbarkeit und Anerkennung verschaffen. Im Idealfall kann die Forschung des Schreibzentrums sogar dazu beitragen, die Universität zu Problemen zu informieren, die über das Schreibzentrum hinausgehen. Die ExpertInnen nannten zum Beispiel ihren Vorsprung im Bereich der Online-Lehre oder in der Arbeit mit ausländischen Studierenden, der es ihnen möglich

machte, eigene Daten zu konsultieren und fundierte Beiträge zu liefern, als die jeweilige Universität begann, sich damit zu befassen, wie sie ihre Angebote in diesen Bereichen verbessern könne.

Darüber hinaus schreiben die ExpertInnen der Forschung verschiedene andere zentrale Funktionen zu, die zur Institutionalisierung des Schreibzentrums beitragen. So helfe Forschung dabei, zu verstehen, was im Schreibzentrum passiert und die Qualität der Arbeit fortlaufend zu verbessern. Forschung trage dazu bei, Annahmen mit Fakten zu belegen und so den Wert der Arbeit besser zeigen zu können. Das ist beispielsweise wichtig für Verhandlungen zum Budget, zu neuen Projekten und bei vielen weiteren Gelegenheiten. Forschung sei aber auch wichtig, um für die Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz bei den NutzerInnen des Schreibzentrums glaubwürdig zu sein. Wenn das Schreibzentrum ein Ort ist, an dem Studierende das wissenschaftliche Schreiben lernen, sollten sie es dort auch mit Menschen zu tun haben, die selbst wissenschaftlich schreiben – und entsprechend auch forschen. Grundsätzlich scheint es jedoch problematisch zu sein, der Forschung im Schreibzentrumsalltag Zeit einzuräumen. Auch um diesem Problem zu begegnen, agieren die ExpertInnen als Collaborative Learning Practitioners: Sie initiieren Forschungsprojekte in Kooperation mit Fachlehrenden oder beziehen Mitarbeitende, Peer-TutorInnen und KollegInnen in die Forschung ein, wie im Folgenden gezeigt wird.

Forschung mit Peer-TutorInnen

Forschungsprojekte in Zusammenarbeit mit den Peer-TutorInnen sind für die ExpertInnen eine Möglichkeit, regelmäßig einen forschenden Blick auf die eigene Arbeit zu werfen. Einige Schreibzentren nutzen, wie bereits in der Beschreibung der strategischen Handlungsfelder Team und Peer-TutorInnen-Ausbildung erläutert, gemeinsame Forschungsprojekte als Weiterbildung und zugleich als Teambuilding-Aktivitäten. So berichteten mehrere ExpertInnen, dass das Team sich jedes Semester auf eine oder mehrere Forschungsfragen einigt, die dann bearbeitet werden, indem Literatur gelesen und diskutiert wird, Daten erhoben und ausgewertet werden und am Ende des Semesters Präsentationen für eine Konferenz oder eine Präsentation an der eigenen Universität entstehen. Die Forschungsfragen werden dabei aus einem neugierigen Blick auf das eigene Schreibzentrum generiert, wie das folgende Beispiel zeigt. In diesem Schreibzentrum basieren die Forschungsprojekte der Peer-TutorInnen immer auf den Statistiken und Beratungsprotokollen:

„We do research projects every year. So the staff are frequently reading each other's. And so, we have groups right now. There is one group that is looking in gender issues. And what they are curious about is: Does it make any difference whether there are male consultants conferences with female student writers as opposed to conferences with male student writers. Are there any differences in the patterns of those conferences? This could be length, or evaluation, or what kinds of issues were addressed. One interesting thing, I think interesting issue that we track is the difference between draft focused conferences and talk focused conferences. And so draft focused conferences are the ones where pretty much the structure of the conference is driven by the draft of the paper that you are

reading. And then there are other conferences where there is much more conversation, even if there is a draft. You may not be really using the draft or the paper. And so I am curious to know whether it makes any difference and if that's a gender issue. With regard to the consultants, whether it makes a difference whether they are draft or talk focused conferences. So at the moment I don't know actually."

Als Collaborative Learning Practitioners wertschätzen die ExpertInnen in der gemeinsamen Forschung mit Peer-TutorInnen die unterschiedlichen Fachrichtungen, die diese in die Forschung einbringen können. Dadurch wird es möglich, die Schreibzentrumsarbeit aus unterschiedlicher disziplinärer Perspektive zu betrachten, wie diese Expertin ausführt:

„We are doing research with our tutors, also. So whatever their field was, especially the graduate students, they were bringing in aspects of that field. And if you asked them what's the purpose of tutoring, their answer would be very strongly inflected by the field that they came from. And you could put every field on that. Like if it was music history. Whatever it was. They would find a way to see that in there. Because they are struggling to make sense of something based on what it is that they know. It's great that in writing center work you can bring in everything."

ExpertInnen mit Tenure-Track-Stellen nutzen zudem häufig die Möglichkeit, Abschlussarbeiten und Dissertationen der eigenen Peer-TutorInnen zu betreuen, um Schreibzentrumsarbeit zu beforschen.

Für die Peer-TutorInnen bedeutet die Möglichkeit, selbst am Schreibzentrum zu forschen, dass sie als Teil des professionellen Feldes ernst genommen werden, für das sie eigene Beiträge leisten. Sie erfahren sich auf diese Weise selbst als schreibende WissenschaftlerInnen. Diese Erfahrung ist sehr nützlich in Bezug auf ihre Rolle als GesprächspartnerInnen für die Schreibenden, die das Schreibzentrum aufsuchen. Denn Schreibberatung dient auch dazu, Studierenden zu ermöglichen, in die Hochschule und die Wissenschaftsgemeinschaft hineinzuwachsen. Im Gespräch unter Peers haben sie die Möglichkeit, das Entwickeln von Ideen und Argumenten zu erlernen. Wenn die Peer-TutorInnen sich selbst als Teil der Wissenschaftsgemeinschaft erleben, sind dafür bessere Voraussetzungen gegeben.

Evaluation

Eine weitere Möglichkeit, am Schreibzentrum zu forschen, sehen die ExpertInnen in der Erweiterung der Evaluation der Schreibzentrumsarbeit zu begleitender Evaluationsforschung. Denn selbst Schreibzentren, die explizit vonseiten der Universität als Serviceeinheit platziert werden und somit womöglich gar nicht forschen *dürfen*, müssen Berichte liefern, mit denen sie die Geldgebenden über die Verwendung der Gelder informieren und Aufschluss darüber geben, wer die Angebote des Schreibzentrums genutzt hat. Auch solche Evaluationen können als Forschung begriffen werden, wie die Expertin im folgenden Ausschnitt betont.

„Doing research can be conceived of as an extra burden on a writing center director, especially if their job description doesn't include that requirement. But research is in most

cases, the data needed to engage in a kind of intellectual work with the data, it's already there if you are doing data collection and assessment, right? So [...], if you have to do x, y and z already, if you have to report to your campus leadership, okay, here are the numbers for students who are multi-lingual, well, look at those numbers and yes, you are reporting. But look at those numbers and figure out, think about what is interesting about that, what is going on, and see what kinds of questions can be generated about that. That's a dataset that you have in front of you. And people don't realize that. Some people think research in the humanities means I have got to sit in the library and I have got to read texts that I then will analyze, because that's kind of the humanities model. And so maybe part of the issue is helping people with a humanities background who now find themselves in program management to get them to see that data that is in front of them can make interesting research questions. [...]"

Auch hier zeigt sich die Haltung als Collaborative Learning Practitioner der Expertin. So reflektiert sie, dass die meist geisteswissenschaftlich ausgebildeten Schreibzentrumsleitenden aufgrund ihrer Wissenschaftssozialisation nicht erkennen, dass die in Evaluationsberichten vorliegenden Zahlen zu interessanten wissenschaftlichen Fragestellungen führen können. Sie schlussfolgert, dass hier die Expertise anderer ExpertInnen eingebracht werden müsse, um den GeisteswissenschaftlerInnen zu helfen, aus Zahlen interessante Forschungsfragen zu generieren. Wie im weiteren Gesprächsverlauf deutlich wurde, hat sie selbst genau dies getan: Sie hat StatistikerInnen an ihrer Hochschule aufgesucht und sich von ihnen Unterstützung geholt sowie mehrere Kurse in Statistik belegt:

„I am doing a lot of survey research. So I did some coursework in statistics and then I read and used and learned about survey research. So designing surveys, survey questions, analytical strategies for surveys, using different kinds of statistics and the kinds of methodical errors that creep in. So I sort of did a big study of that at the same time I was doing some key surveys around things related to our program. So I was learning about the program and at the same time I was really practicing all that methodological stuff. So I have done now maybe six major projects that were survey-based and I kind of feel like okay, I have got that. That I know how to do [laughs].“

Die Expertin berichtet zudem, dass einige Schreibzentrumsleitende die eingeforderten Evaluationen als bürokratische Willkür wahrnehmen und plädiert dafür, diese stattdessen als Lernmöglichkeit für die Hochschule und die Schreibzentrumsleitenden zu begreifen, die für beide Seiten einen Mehrwert bringt. Die Hochschule kann über die Arbeit des Schreibzentrums unterrichtet werden, und das Schreibzentrumsteam kann ein tieferes, datenbasiertes Verständnis für die eigene Arbeit entwickeln.

Damit es möglich wird, tatsächlich zu einem tieferen Verständnis zu gelangen, ist es allerdings wichtig, dass die Evaluationsfragen in Prozessen kollaborativen Lernens generiert oder angepasst werden. Die ExpertInnen werden daher selbst aktiv, statt nur auf Evaluationsanforderungen zu reagieren. Mehrere von ihnen berichten, sich mit Forschungsmethodik zu befassen, um zu wissen, wie man Forschungsfragen

stellen kann, die zu Schreibzentren passen. Denn ein großes Problem im Hinblick auf Evaluation sei es, dass die standardisierten Befragungen, die die Universität durchführt, oft nicht zu dem passen, was in Schreibzentren passiert:

„Because once you become an administrator all you want is numbers and that kind of evidence. And education, particularly writing, is not something that adds up in a numerical way very well. A couple of my administrators are always saying well, you could look at grades. You could see if students' grades improve. And I say no, because you could never understand exactly what it was that made the grades improve. A student could learn a tremendous amount of writing in a semester and her grades stay the same for a whole variety of reasons or even go down. That doesn't mean that she didn't learn a lot that will eventually find a way of improving her performance. It is the kind of thing that takes a lot of time. There is a certain gestation period, you can't just say okay, I learned this, now I am twenty percent better or something like that. There have to be other ways of looking at improvement and learning that don't require an immediate numerical positive indication, because it just doesn't work that way. As we know. It is very hard to explain that to the money-people.“

Daher erscheint es vielen ExpertInnen sinnvoll, in kollaborativen Lernprozessen mit anderen AkteurInnen Fragestellungen und Methoden zu entwickeln und zu erlernen, die dem, was in Schreibzentren geschieht, besser gerecht werden. Denn die Frage, wie sich beispielsweise der direkte Einfluss der Schreibberatung auf das Lernen der Studierenden messen lasse, sei kaum zu beantworten:

„You know, there is a listserv for writing center directors, and once in a while someone is posting: How do you come up with evidence to proof that you are doing any good? And I think it's very very difficult, maybe close to impossible, to come up with any evidence with regard to general student body that we are making much of a difference. I mean there are so many people who are doing only one or two conferences with us in a year. So, I mean, is thirty minutes or sixty minutes going to make a difference, you know? Very unlikely that you ever get it to be statistically significant.“

Statistisch signifikante Beweise für die Effizienz von Schreibberatung zu erbringen ist also schwierig. Deshalb ist es den ExpertInnen wichtig, auch andere Forschungsmethoden jenseits von statistischen Auswertungen zu kennen:

„Because there is only about so many questions you can ask effectively in that way. I have other questions essentially that need other methods.“

Viele der ExpertInnen forschen daher qualitativ. Qualitative Forschungsdesigns erscheinen ihnen als leichter vereinbar mit der alltäglichen Arbeit:

„Also, you can try to create research designs that fit in your everyday work. Our project was perfect for this, because it allowed us to expand it over time and to involve peer tutors. I was able to manage it parallel to my work as writing center director.

The research questions come if you are a practitioner in the field and then if you take those research questions they are very motivating to try to find answers for. And then

you want to contribute those answers to other people and share them with others. It's compelling. It's interesting and fun to do.“

Qualitative Forschung generiert zwar möglicherweise nicht die Zahlen, die die Verwaltung braucht, aber sie erlaubt es, die Perspektiven anderer Menschen besser zu verstehen. Die Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer Menschen zu versetzen sowie die Reflexionsfähigkeit sind zudem maßgeblich dafür, als Collaborative Learning Practitioner agieren zu können. Entsprechend fließen die Ergebnisse qualitativer Forschung direkt in die alltägliche Arbeit zurück. So berichtet diese Expertin, dass sie regelmäßig Abläufe in der Schreibzentrumsarbeit verändert aufgrund der Forschungsergebnisse, die ihr Peer-TutorInnen-Team generiert:

„We usually try to implement a change or some changes that have to do with the research [that we conduct throughout the year]. Sometimes it's little things, sometimes it's bigger things, but we try to take the results to heart and do something differently because of what we learned.“

Der Wunsch nach einem tieferen Verständnis der eigenen Arbeit war der Grund für einen der Experten, ein Schreibzentrum als Forschungsfeld für seine Dissertation zu wählen:

„I decided I am gonna study the writing center [laughs]. And it kind of brought it all together. I mean at that point I was learning about research and I had a lot of interest in doing naturalistic or qualitative research, trying to understand people's perspectives about certain kinds of experiences. And the perspectives of tutors and students in the writing center seemed like a great thing to capture. I was interested in the writing center for its collaborative processes.“

Ein Motivator für Forschung ist für die ExpertInnen auch die eigene Neugierde:

„Research is important to me. I am not sure how best to express this, but I am just really kind of curious all the time, about how things work. And I have enough formal training as a researcher to rely on relatively formal research processes to try to answer the questions that I have. About students' learning, about students' learning to write, about the teaching of writing. So it becomes important to me just to kind of expand my horizons and learn about the things that I want to learn about and to share those with others. I mean that is what publication is about. So that is part of the driving force.“

Als einen großen Vorteil nehmen viele der ExpertInnen die interdisziplinäre Natur von Schreibzentren wahr. Die ExpertInnen haben häufig interdisziplinäre Verbindungen zu Lehrenden oder Studierenden sehr unterschiedlicher Fächer, die es ihnen erlauben, mit anderen zu kooperieren und deren disziplinäres Wissen zu nutzen:

„People have done so very successfully, looking at research outside of the field of writing centers. And outside of the field of rhetoric and composition and outside of the field of linguistics and applied linguistics. They have gone to sociology, they have gone to all kinds of economics and other kinds of disciplines. And I think that every time we go outside of our field and bring something new in, we enrich and enhance the discourse.“

Auch in diesem Zitat wird deutlich, wie sehr die Expertin die Haltung des Collaborative Learnings verinnerlicht hat. Es ist ihr wichtig, von anderen Disziplinen zu lernen. Gerade durch das Zusammenbringen der verschiedenen Disziplinen erhofft sie sich eine Weiterentwicklung.

Trotz des Plädoyers für Interdisziplinarität ist die Rezeption des Forschungsstandes im Feld der Schreibzentrumsarbeit für die ExpertInnen eine Grundvoraussetzung der Forschung:

„And the other thing I feel pretty strongly about and I am not sure that others would agree with me, but there is a certain level we have reached as a profession and we have a degree of research and we have now a history of scholarship, and I think that people who come into the field need to know that that is there and that they are responsible for becoming familiar with that work.

I do read what is in our field. So I do read pretty much everything that is published about writing centers. And I read a lot of stuff about composition. And I think that is certainly an influence on my work. Even if I get mad about it, like why are you writing about this? But knowing that people are thinking about it makes me think about it a little bit.“

Entsprechend ist es für die ExpertInnen ein Anliegen, mit ihrer Forschung nicht nur die Legitimität innerhalb der eigenen Hochschule zu erhöhen, sondern auch eigene Beiträge zum professionellen Feld zu leisten und es so voranzubringen. Mehrfach wurde von den ExpertInnen beklagt, dass nicht genügend Schreibzentrumsleitende zur Weiterentwicklung des Feldes beitragen:

„I mean some of the best articles I have read, writing center empirical work, has been a very simple thing that came out of assessment data. Oh, look, our students say this or our students are thinking that, let me explore that. And they contribute to the field and that's one of the problems that is of concern to me, [...] is that there doesn't seem to be this. When you look at the faculty member down the hall in physics, he will be able to tell you: it's very important for me to contribute to the field. But we are not hearing that with the writing center directors. They feel like they do enough already just keeping their writing center going. But we need more people to engage with work and contribute to the field.“

Die Forschung der ExpertInnen wirkt durch Beiträge zum Feld über die eigene Universität hinaus, sie wirkt aber auch wieder auf diese zurück. Denn wenn Schreibzentrumsforschung sich als akademisches Fachgebiet stärker etabliert, wird es auch als solches von der Universität stärker wahrgenommen.

Zusammenfassend gesagt, ist Forschung also nicht nur eine Strategie, um die Sichtbarkeit des Schreibzentrums zu erhöhen. Sie ermöglicht den ExpertInnen zudem ein tieferes Verständnis der eigenen Arbeit und trägt zum Selbstverständnis als Schreibende und WissenschaftlerIn bei, und zwar sowohl von Leitungspersonen als auch von Peer-TutorInnen. Forschung kann sowohl das eigene professionelle Feld

voranbringen als auch Erkenntnisse generieren, die für andere Disziplinen oder die eigene Universität wichtig sind.

6.4.3.2 Implikationen

Forschung ist auch an deutschen Universitäten nach wie vor diejenige Tätigkeit, die am meisten Prestige bringt – mehr Prestige als gute Lehre und erst recht mehr Prestige als Service oder Verwaltung. Doch sollte deutlich geworden sein, dass nicht nur aus Prestigegründen geforscht wird in Schreibzentren. Forschung hilft Schreibzentrumsleitenden dabei, ihre Tätigkeiten systematisch zu reflektieren und Annahmen immer wieder in Frage zu stellen, was wiederum ihre Kompetenzen als Collaborative Learning Practitioners fördert. Forschung hilft zudem dabei, neue Sichtweisen auf das Schreiben und die Förderung des Schreibens, aber auch auf Wissenschaftssozialisation, studentisches Lernen und viele weitere Bereiche zu generieren, die nicht nur für das eigene Schreibzentrum wichtig sind, sondern auch für die Fachcommunity der Schreibzentren im deutschsprachigen Raum und weltweit.

Daher sollte bei der Definition eines Aufgabenportfolios bei der Gründung von Schreibzentren Forschung von vornherein einbezogen werden. Wie die Ergebnisse zeigen, können Schreibzentrumsleitende auch dann nach Wegen suchen, zu forschen, wenn ihre Zentren als reine Serviceeinheiten gegründet und klassifiziert wurden. Dafür hilft die Haltung als Collaborative Learning Practitioner. So kann beispielsweise die Zusammenarbeit mit Lehrenden gesucht werden, die Forschungsmethoden unterrichten, um in Seminargruppen oder in Abschlussarbeiten Studierender Daten des Schreibzentrums auswerten zu lassen. Solche Daten müssen häufig nicht einmal neu erhoben werden, da Schreibzentren in der Regel ohnehin regelmäßig Evaluationen ihrer Angebote durchführen und statistische Daten zur Nutzung erheben. Solche Erhebungen werden in der Schreibzentrumsliteratur als „Assessment“ von „Research“ unterschieden. Sie haben jedoch das Potenzial, zur Beantwortung von Forschungsfragen genutzt zu werden, die über das jeweilige Schreibzentrum hinaus relevant sind. Schreibzentrumsleitende können Kontakt suchen zu Lehrstühlen, die sich mit empirischer Forschung befassen oder zu Qualitätsbeauftragten der Hochschule, um sicherzustellen, dass sie die Daten erheben, mit denen sie ihre potenziellen Fragen beantworten können.

In Bezug auf die künftige Professionalisierung des Feldes im deutschsprachigen Raum und die mögliche Konzeption von entsprechenden Masterstudiengängen oder Graduiertenprogrammen sollte eine forschungsmethodische Ausbildung entsprechend mitgedacht werden.

Zu bedenken ist, dass Forschung nur dann relevant wird, wenn sie veröffentlicht wird. Regelmäßige Publikationen sollten daher ebenfalls per definitionem in das Aufgabengebiet von Schreibzentrumsleitenden fallen. Das im Arbeitsalltag zu verwirklichen, scheint nicht immer einfach. Allerdings verfügen gerade SchreibdidaktikerInnen über das Wissen und die Strategien, Schreibzeiten möglich zu machen und Publikationsstrategien zu entwickeln, beispielsweise durch kollegiale Schreib-

gruppen (vgl. Girgensohn et al., 2009; Badley, 2005) oder Writing Retreats (vgl. Buchanan, 2010; Schendel, 2010).

Zusammenfassend gesagt, sollten Schreibzentrumsleitende die Schreibzentrumsarbeit in allen ihren Facetten als wissenschaftliche Tätigkeit begreifen und sie damit auch als Forschung definieren. Wie in der Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) kann die eigene Praxis so zum Ausgangspunkt für Forschungen werden, wenn sie folgende Bedingungen erfüllt:

- Schreibzentrumsarbeit ist eine Form der Erforschung (studentischen) Lernens, insbesondere des Schreiben lernens.
- Schreibzentrumsarbeit ist keine Privatsache, sondern öffentlich und orientiert sich an der wissenschaftlichen Community der Schreibzentren.
- Schreibzentrumsarbeit als Forschung muss evaluiert und in Review-Verfahren publiziert werden und so anderen im Feld zugänglich gemacht werden.

(Orientiert an der Definition von Scholarship of Teaching and Learning auf der Homepage des International Journals Scholarship of Teaching and Learning (ij-SOTL).⁷⁹)

6.4.4 Strategisches Handlungsfeld Ressourcen

Das strategische Handlungsfeld Ressourcen bezieht sich in erster Linie auf materielle Ressourcen. Zwar sind auch andere Ressourcen wie z. B. autoritative Ressourcen für die Schreibzentrumsarbeit wichtig. Diese ergeben sich jedoch aus der Institutionalisierungsarbeit in allen hier dargelegten strategischen Handlungsfeldern. Denn die Institutionalisierungsarbeit intendiert Legitimierung und damit autoritative Ressourcen. Die materiellen Ressourcen hängen zwar eng zusammen mit autoritativen Ressourcen, sind jedoch konkreter fassbar und bilden damit ein eigenes strategisches Handlungsfeld. So kann es zum Beispiel nur gelingen, in allen beschriebenen strategischen Handlungsfeldern zu agieren, wenn materielle Ressourcen für genügend Mitarbeitende vorhanden sind, um Aufgaben zu verteilen. Daher verwundert es nicht, dass auch in der Schreibzentrumsliteratur die mangelnde Ausstattung mit materiellen Ressourcen immer wieder problematisiert wird (vgl. z. B. Makau, Schonberg & Mendelsohn, 2003). Dennoch finden sich vergleichsweise wenige Publikationen, die sich explizit damit befassen, wie die materielle Ressourcenausstattung gesichert oder verbessert werden kann. Kail (2000) beschreibt seine Strategie, stets auf eine Finanzierung aus unterschiedlichen Quellen zu achten:

„Writing centers, even big ones, are relatively small time operations, and, as such, chronically suffer budgetary anxiety. [...] Our Writing Center budget consists largely of what one can easily think of as ‘donations’ from the community, a form of ritualized giving from a variety of units on campus: the English department, the College of Liberal Arts and Sciences, the office of the Vice-President for Academic Affairs, the office of Student Financial Aid (which is the single biggest player in the Writing Center budget consor-

79 Verfügbar unter <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/scholarship.html> [27.08.2014].

tium), the Alumni Association Travel Fund for Undergraduates, the Graduate Student Association Travel Fund, the Student Technology Fee Committee, etc. The drawback to this kind of budgeting process is that these sources of money must be solicited every year. They are not guaranteed. The benefit, if there is one, is that our Writing Center has multiple sources of revenue. If one unit doesn't come through with its anticipated contribution, another might be in a position to increase its donation, at least temporarily.“ (ebd., 26 f.)

Auch Fitzgerald nennt Strategien, die für sie zum „budget game“ gehören: Wertvolle Arbeit für viele verschiedene Einheiten der Hochschule zu leisten; möglichst weit oben in der administrativen Hierarchie von der Arbeit des Schreibzentrums berichten und die Studierenden so weit wie möglich einzubeziehen, damit diese im Fall von Kürzungen protestieren (vgl. Fitzgerald, 1994). Verschiedene Finanzierungsquellen, die Schreibzentrumsleitende austesten könnten, wie z. B. Gebühren für Schreibberatungen oder staatliche Förderprogramme, führt auch Jolly (1984) auf. Und Speck (2006) rät dazu, die Perspektive der Finanzabteilung der Hochschule kennen- und verstehen zu lernen, auch wenn dies für viele Schreibzentrumsleitende eine fachfremde Perspektive ist. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auch die Zusammenlegung von Schreibzentren mit anderen Einheiten diskutiert (siehe dazu z. B. Elmborg et al., 2005 und Trabold, 2014).

6.4.4.1 Ergebnisse

Aus den Experteninterviews geht hervor, dass die Sicherung und Erweiterung von materiellen Ressourcen von den ExpertInnen als dauerhafte Herausforderung wahrgenommen wird. Kürzungen des Budgets, das z. T. über Jahrzehnte hinweg erarbeitet worden war, wurden beispielsweise von zwei ExpertInnen als Niederlage mit nahezu traumatischen Ausmaßen erlebt (vgl. Kapitel 6.1.2).

Die Frage, wie viel Finanzierung ein Schreibzentrum braucht, lässt sich auf Grundlage der Experteninterviews nicht pauschal beantworten. So scheint es zwar normalerweise eine Grundfinanzierung durch die Hochschule zu geben, doch häufig reicht diese nicht aus, um neue Ideen umzusetzen, das Schreibzentrum zu vergrößern, Konferenzreisen zu finanzieren oder neue Technik anzuschaffen. Tendenziell sehen die ExpertInnen Schreibzentren als geeignete Orte dafür, immer wieder neue Programme aufzulegen und Reformprojekte anzustoßen. Diese verursachen Kosten. Betont wurde auch, dass Schreibzentren im Vergleich zu anderen Abteilungen der Hochschule vergleichsweise wenig kosten, da viel mit studentischen Arbeitskräften gearbeitet wird. Mitzudenken ist, dass es grundsätzlich schwierig ist, die Finanzierung der amerikanischen Hochschulen mit Hochschulen in Deutschland zu vergleichen. Der staatliche Anteil an der Finanzierung ist vergleichsweise gering, es werden grundsätzlich auch an staatlichen Universitäten private Gelder eingeworben. Darüber hinaus spielen natürlich auch die aus hiesiger Sicht horrenden Studiengebühren eine Rolle bei der Finanzierung. Dennoch sind die im Folgenden beschriebenen Strategien sicherlich auch für Schreibzentrumsleitende im deutschsprachigen Raum von Interesse. Wie in den anderen bisher beschriebenen strategischen Hand-

lungsfeldern ermöglicht auch in diesem Feld das Collaborative Learning den ExpertInnen die für die Sicherung und Erweiterung der Ressourcen nötigen Aktionen und Interaktionen.

Schreibzentrumsleitende als institutionelle UnternehmerInnen

Viele der ExpertInnen versuchen, die von der Hochschule zugeteilte Grundausstattung aus verschiedenen Quellen zu erweitern, wie das folgende Zitat illustriert:

„IV: And how did you manage that, to get more funding?

Oh, in so many different ways. There was an instructional something in the university for faculty and whoever was in charge they gave me some money for the first computer. Teaching incentive grants that the university gave out, I always applied for those. Those were 750 Dollars. The school of business students were coming over with their resumes so talking with the advisors there, would they give us some money for the tutors here to work on their resumes which took it of their desks and they said sure, so that was five hundred dollars a year. And the student services gave us a little money and so one, those different sources.“

Oft handeln die ExpertInnen, wie im obigen Zitat erwähnt, inneruniversitäre Bezahlungen aus, wenn Mitarbeitende und Peer-TutorInnen des Schreibzentrums für bestimmte Projekte von anderen Abteilungen angefragt werden. Dafür ist es nötig, den Nutzen, den die anderen Abteilungen und Programme von den Angeboten des Schreibzentrums haben, deutlich zu machen. Die ExpertInnen eruieren also die Bedürfnisse der anderen AkteurInnen und gehen darauf ein.

Ein Beispiel dafür sind Online-Schreibberatungen. Diese funktionieren wie die direkten Beratungen im Schreibzentrum, finden aber auf virtuellen Plattformen statt. Programme wie Skype oder Adobe Connect bieten beispielsweise die Möglichkeit, den Bildschirm zu teilen und so von verschiedenen Orten aus gemeinsam ein Dokument anzusehen und zu bearbeiten, während man miteinander spricht. Auf diese Weise kommt die Online-Schreibberatung der direkten Face-to-Face-Beratung sehr nahe. Nun werden in den USA immer mehr Studiengänge aufgelegt, die überwiegend online stattfinden. Für solche Distance-Programme ist es ein Wettbewerbsvorteil, wenn sie ihren Studierenden die Möglichkeit eröffnen können, Online-Schreibberatungen des an der Hochschule etablierten Schreibzentrums zu nutzen. Denn häufig bringen die Studierenden dieser Programme Berufserfahrung mit, doch haben sie schon lange keine wissenschaftlichen Texte mehr geschrieben. Eine individuelle Unterstützung durch Schreibberatung könnte für diese Studierendengruppe besonders wertvoll sein. Damit bietet sich für die ExpertInnen eine gute Gelegenheit, auf die Bedürfnisse der Programmverantwortlichen einzugehen.

Einer der ExpertInnen berichtet von einem solchen Fall, in dem zugleich mit der Etablierung der Fernstudien vom Präsidium der Hochschule der Beschluss gefasst wurde, dass diese neuen Studiengänge keine Ressourcen der Universität in einer Weise nutzen dürften, die diese für die anderen Studierenden einschränken würde.

So konnte der Experte gut argumentieren, dass die Finanzen des Schreibzentrums nur für eine bestimmte Anzahl an Peer-TutorInnen ausreichen und vermehrt angebotene Online-Schreibberatungen finanziell durch das Fernstudienprogramm finanziert werden müssen. Ähnlich sah das auch diese Expertin:

„For us it's an issue of funding. We don't want to cut off what we have got and we have been talking with, we are doing a lot more with distance education now. And the people from distance education would like their students to have access to the OWL [Online Writing Lab, KG] or the writing lab, to the actual tutoring function. And that's not currently possible, but it seems to me that they should pay. We negotiate it. You know, they really want it. The thing is that if you are talking about funding, the OWL is funded from the provost's office. Most of our tutors are funded from the English department. Most of the people who are looking for tutoring support online are not from the English department. The Agrar School is really rich. The Engineering School is really rich. The Management School is really rich. The College of Liberal Arts is really poor. So we have really gotten into this: If you want more from us you have got to supply the funds for it. And what do you think about the logistics? What computers are you gonna use? Books, space, you need all that kind of stuff. When the tutoring goes online, all that stuff has to be worked out.“

Wie im Zitat beschrieben, suchen einige ExpertInnen gezielt die Zusammenarbeit mit Fakultäten, von denen sie wissen, dass diese über besonders viele Ressourcen verfügen. In der Regel sind das nicht die Fakultäten, die man klassischerweise mit dem Schreiben in Verbindung bringt, sondern wirtschaftswissenschaftliche oder naturwissenschaftliche Abteilungen. Eine Strategie, um materielle Ressourcen zu erweitern, hat eine der ExpertInnen daher genannt: „Go where the money is.“ Aufgabe der Schreibzentrumsleitenden sei es, auf andere Fakultäten oder Abteilungen zuzugehen und ihnen zu zeigen, dass es für sie eine sinnvolle Investition sein kann, mit dem Schreibzentrum zusammenzuarbeiten. Schreibzentrumsleitende hätten daher zu agieren wie UnternehmerInnen:

„You run a business within a large business, you know, the institution. You constantly try to get money from the large business, try to find out who are the ones with the money.“

Dieses Zitat zeigt sehr deutlich, wie sehr die Leitung eines Schreibzentrums jenem Akteurstyp entspricht, der in institutionstheoretischer Literatur als institutioneller Unternehmer („institutional entrepreneur“) bezeichnet wird. Dazu passt auch die Metapher, die die folgend zitierte Expertin benutzt. Sie spricht von Marktforschung, die sie betreibt, um herauszufinden, welche Angebote das Schreibzentrum machen könnte:

„And you also have to do some market research. Market research really means going out and finding out if it's possible to offer the things you want to offer.“

Auch hier wird die Haltung des Collaborative Learning Practitioners offensichtlich: Die Expertin geht nicht gleich davon aus, dass die Angebote, die sie machen möchte, dem entsprechen, was gebraucht wird. Vielmehr versucht sie, herauszufinden, was

die Bedürfnisse anderer AkteurInnen sind und diese Bedürfnisse dann sinnvoll mit den eigenen Ideen zusammenzubringen.

Ein weiteres Beispiel für dieses Vorgehen ist die Kooperation einiger Schreibzentren mit Studierendenwohnheimen. Wohnheime für Studierende („dorms“/„residence halls“) sind in den USA insbesondere für BA-Studienangebote wichtig. Es wird häufig als Teil der „College-Experience“ gesehen, mit anderen Studierenden auf dem Campus zu wohnen. Oft werden Studierende im ersten Jahr in Zweibettzimmern untergebracht, um soziale Kontakte zu forcieren. Zudem sind die BA-Studierenden häufig noch unter 21 Jahre alt und damit in einigen Bundesstaaten noch nicht volljährig, und in fast allen Bundesstaaten dürfen sie noch keinen Alkohol trinken. Für die Eltern der Studierenden ist die Entscheidung für eine Hochschule daher häufig auch mit ihrem Eindruck von den Wohnheimen verbunden: Sie möchten ihre Kinder gut aufgehoben wissen. Deshalb bemühen sich viele Wohnheimbetreibende, zusätzliche Angebote für Studierende in die Wohnheime zu integrieren, um sie attraktiver zu machen. Schreibberatungsangebote direkt in Wohnheimen können daher für die BetreiberInnen ein attraktiver Zusatz sein und für die Schreibzentrumsleitenden eine zusätzliche Finanzierungsquelle:

„So part of what we have worked on very hard in the past 15 years is to grow new programs with new sources of funding outside our base funding. So for example we have satellite locations in the residence halls, in housing on campus. As we developed those over the past 15 to 20 years, we have done that in partnership with residential life, with housing, asking them to fund some of that instruction. And we leverage some of our existing budget to fund the other part of it. And we have been very successful doing that and making the argument that housing or residential life wants to offer out of classroom learning experiences for their students. And they are on a competitive housing market, because students can live off campus and they are interested in partnering with departments to offer courses within their residence halls and to offer tutoring there as well. I think it has been a wonderful partnership. And we have done the same thing with campus libraries, partnering with them in some ways that provide some funding and so and so. I think some of our growth in the past 15 years is not been in the base budget that we have but it's actually been through partnerships with parts of campus that have some funding that allows us to extend or expand in some ways. So that's some of what we have done with them.“

Auch mit der Aufgabe, Ressourcen zu akquirieren, sind Lernprozesse verbunden. So müssen die ExpertInnen potenzielle Geldgebende darüber aufklären, was die eigene Arbeit wert ist. Beispielsweise ist den Verantwortlichen anderer Programme und Abteilungen möglicherweise nicht klar, dass sie Studierende buchen, die eine umfangreiche Ausbildung durchlaufen haben und die die Qualität ihrer Arbeit kontinuierlich auch dadurch absichern, dass sie an Teamtreffen und Weiterbildungen teilnehmen. Immer wieder komme es laut den ExpertInnen daher vor, dass die anfragenden Verantwortlichen zu wenig Geld eingeplant haben. Es sei dann ihre

Aufgabe, sie darauf aufmerksam zu machen und sie so zugleich auch über die Arbeit des Schreibzentrums aufzuklären:

„I got an e-mail this morning from someone who is looking for, and I usually refer this to my staff, to run some workshops for thesis writers in her program. And she said we have this amount of money to spend. And I wrote back and saying that's not very much money, if you really want, you know, so that is part of my education as well. Here is how much people within your same college pay us for the same work. Well, [laughs] you need to be aligned with that. So part of my job as well is in terms of educating the institution, is about compensation as well. Here is what we do and here is how much we get paid for it.“

Work-Study-Programms

Eine weitere Möglichkeit, die Peer-TutorInnen zu finanzieren, von der mehrere der interviewten ExpertInnen Gebrauch machen, sind sogenannte *Work-Study-Programme*. Ähnlich wie beim deutschen BAföG sollen Work-Study-Programme es durch staatliche Förderung auch Kindern aus weniger reichen Familien ermöglichen, zu studieren. Die Work-Study-Programme geben Studierenden Jobs auf dem Campus, und die Bezahlung dieser Jobs erfolgt zu 80 Prozent durch den Staat. Wenn man Work-Study-Studierende im Schreibzentrum anstellt, werden sie also überwiegend durch Drittmittel vom Staat finanziert. Allerdings ist diese Möglichkeit nicht unproblematisch, denn sie führt dazu, dass nur bestimmte work-study-berechtigte Studierende als Peer-TutorInnen angestellt werden können. Die Arbeit im Schreibzentrum unterscheidet sich aber sehr von anderen work-study-Jobs, die in der Regel eher aus einfachen Hilfstätigkeiten bestehen, wie zum Beispiel Kopieren oder Essen ausgeben. Wie bereits gezeigt, ist die Suche nach geeigneten Peer-TutorInnen ein wichtiger Faktor für die Institutionalisierung von Schreibzentren (vgl. Kapitel 6.3.1). Durch die pragmatische Lösung, work-study-Studierende einzustellen, wird diese Suche deutlich behindert. Work-study-Programme können daher nicht die einzige Lösung zur Frage nach der Finanzierung der Peer-TutorInnen-Stellen sein, auch wenn diese Lösung aus der Perspektive der Verwaltung zunächst naheliegender erscheint, wie das folgende Zitat zeigt:

„And I started lobbying with different people on campus, for example I went to the deans and I said I need to pay students. First of all I need a budget to hire the best students for this work, because it's so important, it's part of the academic program. And it's not like a regular work-study-job, like sitting in the library and stamping books or doing photocopies or something like that. It's teaching. So they gave me a budget. [...] Because I said I can't be depended on work-study, because only a certain portion of students get work-study. I said I need to choose the best students, regardless of what their financial situation is. [...] And there was resistance, but eventually I won it over.“

Auch hier ist also die Erweiterung der Ressourcen mit einem Prozess verbunden, in dem die Hochschulverwaltung etwas über die Inhalte und den Wert von Schreibzentrumsarbeit lernt. Zugleich ist aber auch die Perspektive der Verwaltung wichtig, für

die es nötig ist, die Work-Study-Programm-Studierenden unterzubringen. Eine Lösung für dieses Bedürfnis ist es, solche Studierenden, die diese Finanzierung mitbringen, aber weniger geeignet scheinen für die Arbeit als Peer-TutorInnen, in anderen Bereichen der Schreibzentrumsarbeit einzusetzen:

„And then we usually have two to three students working at the front desk at various times and they are all work-study students. [...] So essentially they come with three quarters of their salary. And so we only use those students to be at the front desk. Sometimes we have undergraduate tutors who are work-study and then we can pay a work-study salary rather than the eight fifty that they normally make. Well, we pay them the eight fifty but three quarters comes out of work-study money, not of ours. But because quality is so important we can't use this money as a basis for hiring tutors. We can use this money as a basis for quantity but I think not as a basis for quality.“

Außeruniversitäre Mittel

Eine weitere Möglichkeit, die die ExpertInnen nutzen, um das Budget zu erweitern, ist es, externe Förderung zu suchen. Diese suchen sie in der Regel für neue Aufgabenbereiche, die über die bisherigen Tätigkeiten hinausgehen. Im folgenden Beispiel ist das die Einrichtung von Schreibberatungsangeboten außerhalb der Hochschule, für die Stadt:

„I have had a wonderful group of colleagues who have worked for years, first in a volunteer way and then in a funded way to create community writing centers here in the city. They have been very successful at earning and sustaining grant for various sorts for university work within the community, to fund that. And they have done a great job on that. So those are some of the sources of funding that we have. [...] It has also led to some wonderful visibility and publicity for the writing center with lots of stories in the newspapers about this over the years. It is also a priority for the university in the last 15 years to connect more fully with the community or with the city than historically the university did. So it is very much in line with the universities values and priorities.“

Auch dieses Beispiel zeigt, dass die ExpertInnen strategisch versuchen, Lösungen zu finden, von der möglichst viele AkteurInnen profitieren. Ganz konkret profitieren BürgerInnen davon, wenn Schreibberatungsangebote in der Stadt gemacht werden. Zugleich ermöglichen solche Angebote der Hochschule eine zusätzliche gesellschaftliche Legitimierung, denn die BürgerInnen erleben, dass das an der Hochschule generierte Wissen der Gesellschaft zugutekommt. Und für das Schreibzentrum erschließen sich weitere Ressourcen sowohl materieller als auch autoritativer Art.

Der im Zitat gebrauchte Begriff „entrepreneurial“ verweist erneut auf die Definition der eigenen Aufgabe als institutionelle/r UnternehmerIn. Dazu gehört, dass man über Expansionsmöglichkeiten für das eigene Unternehmen – das Schreibzentrum – nachdenkt und Finanzierungswege dafür findet. Anders als in privatwirtschaftlichen Unternehmen geht es dabei allerdings nicht um eine Gewinnmaximierung. Durch die Expansion soll der Einflussbereich des Schreibzentrums wachsen, sein institutio-

neller Wert steigen. Die ExpertInnen verbinden mit der Vergrößerung der materiellen Ressourcen eine vergrößerte Legitimierung der eigenen Institution.

Finanzierung mit Unterstützung von Alumni

Eine in den USA stärker als hierzulande etablierte Fundraising-Strategie von Universitäten ist die Alumni-Arbeit. Diese Strategie wird daher auch von Schreibzentren genutzt. Ein Beispiel dafür findet man auf der Homepage des Schreibzentrums der Stanford University, wo es heißt:

„The Hume Writing Center was founded in 2001. Initially called the 'Stanford Writing Center', its name was changed to the Hume Writing Center to honor a generous donation provided by George and Leslie Hume.“⁸⁰

Universitäten in den USA betreiben generell eine sehr aktive Alumni-Arbeit und haben Fonds, in die die Alumni Geld einzahlen können, um ihre frühere Alma Mater zu fördern. Mehrere der ExpertInnen haben sich aktiv darum bemüht, innerhalb dieses Fonds einen eigenen Unterfonds zu bekommen, in den dann Geld eingezahlt wird, das speziell der Arbeit des Schreibzentrums gewidmet werden kann. Dieses Geld ist die Grundlage, um bestimmte Programme finanzieren zu können, wie zum Beispiel ein Writing Fellows Programm:

„We have a substantial amount of gift funds from alumni that supports a significant part of our undergraduate writing fellows program.“

Die Fundraising-Bemühungen der ExpertInnen bei Alumni erfordern eine aktive Pflege der Kontakte. Beispielsweise werden die Alumni regelmäßig an das Schreibzentrum und den Alumni-Fonds erinnert:

„And then we do have a fund where alumni can contribute money. Because, obviously I am getting very close to retirement. I am not too thrilled about it, but I recognized that I am coming to the end of my years doing this. And I thought it was important to try whoever would come in as a new writing center director, somebody that would decide to keep the program going, they would have some additional funding. And so we have been raising money for about 15 years and most of that money comes from writing center alumni who want to donate to the College and may donate some money to the writing center fund. Probably right now it's around 25,000 Dollars. So not as large as ... my goal was actually a little bit bigger than that [laughs]. And I may eventually get there. But I am pretty low key on raising the money. I don't constantly remind people, but every once in a while.“

Auch für die Alumni-Arbeit ist das Collaborative Learning eine Basis. Wie beschrieben, schaffen die ExpertInnen durch Collaborative Learning innerhalb des Schreibzentrumsteams eine „community of knowledgeable peers.“ Diese bietet für Alumniarbeit gute Anknüpfungspunkte. Ein Interesse an den weiteren Lebenswegen der ehemaligen Peer-TutorInnen vonseiten des aktuellen Schreibzentrumsteam liegt

80 Verfügbar unter http://www.stanford.edu/dept/undergrad/cgi-bin/drupal_pwr/hwc_history [25.11.2012].

nahe – und ein Interesse der ehemaligen Peer-TutorInnen an der weiteren Entwicklung des Schreibzentrums auch. Einige ExpertInnen haben deshalb Strukturen für die Pflege der Kontakte zu ihren ehemaligen Peer-TutorInnen etabliert. Diese reichen von Facebookgruppen über die Einladung zu Weihnachtsfeiern, Weiterbildungen oder jährlich stattfindenden Abendessen bis hin zu speziellen Alumni-Newslettern oder Kalendern, wie die folgenden Zitate zeigen:

„We do an alumni newsletter every year. It's done by writing center staff during summer. And so it's about a ten or fifteen page newsletter. It's send to the alumni. And during the summer we will have one person that will contact, either by e-mail or by phone, about 20 or 30 alumni and ask them what are you doing now, have you married, do you have kids, and you know, whatever has been happening in a while. And so we have several pages that are an update with regard to she is married and here is a picture of her baby boy and that kind of stuff. And then we give them information with regard to new things, you know. So obviously our newsletter for this year will have a major emphasis on our new home here.

We do an annual calendar and so we are sending that calendar to all of our alumni every year.“

Für die Institutionalisierung des Schreibzentrums hat von Alumni gespendetes Geld eine weit über den materiellen Wert hinausgehende Funktion. Es zeigt der Universitätsleitung, dass für die Alumni das Schreibzentrum eine wesentliche Ressource im Studium war. Zweckgebunden für das Schreibzentrum gespendete Gelder geben eine Rückmeldung über die eigenen Studiererfahrungen:

„I think also our ability to raise gift funds impresses deans and administrators who really pay attention to what alumni say. They really care what alumni say.“

Der Umgang mit knappen Ressourcen

Wie bereits erläutert, ist Ressourcenakquirierung eine Herausforderung. Entsprechend haben die ExpertInnen Strategien entwickelt, um mit knappen Ressourcen arbeiten zu können. Dazu gehört eine Art demonstrativer Bescheidenheit. Die ExpertInnen möchten anderen AkteurInnen zeigen, dass sie verantwortungsvoll mit ihren Ressourcen umgehen und dafür von ihnen Legitimität zugesprochen bekommen.

Ein Beispiel dafür ist die Einrichtung des Schreibzentrums mit gebrauchten Möbeln. Der Verzicht auf neue Möbel kann sich nach Meinung der ExpertInnen insofern positiv auswirken, als darauf verwiesen werden kann, wenn Mittel für andere Anschaffungen oder Programme gebraucht werden. So war es einem der ExpertInnen sehr wichtig, eine Küche für das Schreibzentrum einzurichten. Bei den Verhandlungen um diese Anschaffung sei es ihm zugutegekommen, dass er ansonsten das Budget der Universität nicht mit der Anschaffung von Möbeln für das Schreibzentrum belastet hatte:

„And because of the fact that I wasn't spending any money on other kinds of furniture, office supplies or anything else, it made it much easier. Saying whatever funds you have I

want it to go into the kitchen, because that's one thing I can't. I can't buy used counters and counter space and so forth. It actually worked to our advantage not to have any furniture. Oddly enough.“

Auch der im Folgenden zitierte Experte geht davon aus, dass es sich auszahle, an der Hochschule dafür bekannt zu sein, nie mehr Ressourcen einzufordern als tatsächlich unbedingt nötig sind:

„I also have learned from mentors never to ask for things that we don't need and to earn a reputation for using funds and resources sagely, carefully, efficiently and so on. And I hope that that earns a kind of confidence and respect, that when I ask for something, it's because it's a genuine need.“

Der Experte verweist in dem Zitat darauf, dass er eine Reputation erlangen möchte. Das heißt, er sorgt dafür, bekannt zu machen, welche Erfolge das Schreibzentrum auch mit vergleichsweise wenig Mitteln erlangt. Die Ausgaben, die das Schreibzentrum hat, werden den Stakeholdern von den ExpertInnen als gewinnbringend vermittelt. Auch hier zeigt sich das unternehmerische Handeln: Es wird eine Kosten-Nutzen-Rechnung aufgemacht, die verdeutlicht, dass die eingesetzten Ressourcen größtmöglichen Gewinn erzielen und dass der Einsatz weiterer Ressourcen zu mehr Gewinn führen würde:

„Always letting people know I could do more for you. We could do more for our university's students. We could do more for our university's faculty if we had these resources. But then if they say no then refuse to simply supply it, do you know, out of your own personal budget of time. Say no. And I said no at M. University to certain things that I really wanted. I wanted a writing fellows program. I wanted more in the way of writing across the curriculum program. But I wanted to do those things so that I can handle when I am doing them.“

Diese Strategie wird also auch angewandt, um zu zeigen, dass ohne weitere Ressourcen bestimmte Dinge *nicht* möglich sind. Deshalb fragen einige ExpertInnen strategisch immer wieder nach weiteren Ressourcen, auch wenn sie wenige Erfolgsaussichten für die Generierung sehen, wie das folgende Zitat zeigt:

„But you know, I think, again, some writing centers will almost enjoy their position of getting nothing. They'll almost make it a sort of a badge of honor to have so little. And to me that is just counter-productive. You have to go in and say we need the best and here is why. You might not get it, but try it. For example, we needed new computers for the online-tutoring. And I said: I know that we don't have the money now, but here is what I'd like to do long-term. [...] And I got an e-mail two weeks later where they said we found the money to do that.“

Auch die das Collaborative Learning kennzeichnende Kompromissbereitschaft wird im strategischen Handlungsfeld Ressourcen deutlich. Es zeigt sich, dass die ExpertInnen bereit sind, sich auf Arrangements einzulassen, die sie für kritisch halten. So berichtet eine Expertin, dass sie den Posten der Schreibzentrumskoordinatorin je-

weils mit frisch Graduierten besetzt, denen sie, wie sie selbst findet, zu wenig bezahlt:

„A student who has graduated works as the center coordinator. And that person really does the day-to-day management of the place. She is in there all the time, she is working with the tutors, making sure that, because I can't, I teach a full load, so I am not over there as much as I would like to be, but the coordinator is always there. It's a full-time job. It's not paid very well but it is fulltime. They do that after they have graduated from our College and it's a nice way of giving yourself a little bit of time to kind of figure out what your next step is. So it's a very desirable job, actually. I'd like to pay them more, but I always have students who want the job.“

Auch hier wird die Ausrichtung der Expertin auf Kompromisse deutlich, die den Bedürfnissen aller AkteurInnen gerecht werden. Sie hat trotz knapper Finanzen auf diese Weise die Möglichkeit, eine Stelle im Schreibzentrum zu besetzen, die wichtige Aufgaben übernimmt, für die sie selbst keine Ressourcen hat. Die zu schlechte Bezahlung der Stelle wird aufgewogen durch die immateriellen Vorteile, die dieser Job den ehemaligen Studierenden bringt: Sie gewinnen Zeit für die Orientierung nach dem Studium und sammeln Berufserfahrung.

Umgang mit Kürzungen

Wie bereits beschrieben, müssen immer wieder einmal Kürzungen der materiellen Ressourcen hingenommen werden. Auch im Umgang damit versuchen die ExpertInnen, den Schaden durch Prozesse Collaborative Learnings zu begrenzen. So legen sie Wert darauf, dass die eigene Expertise in Kürzungsentscheidungen einbezogen wird bzw. unter Umständen auch die Expertise des professionellen Feldes der Schreibzentren. Eine Expertin schildert, dass sie von Schreibzentren anderer Hochschulen angefragt wird, um dort als externe Ratgeberin in Veränderungs- und Kürzungsprozessen zu agieren:

„IV: You were telling before we started the interview that you were reviewing another writing center.

Yeah, in this case we were called in because the administration wanted to make some changes and I think was unhappy with the way things were going. I could see this happening in a different kind of circumstances where we said our budget has been cut and we need help rethinking.“

In diesem Fall ist die Expertin also hinzugezogen worden, um eine andere Hochschule dabei zu unterstützen, Budgetkürzungen an einem Schreibzentrum umzusetzen. Sie bietet „Hilfe beim Umdenken.“ Das betroffene Schreibzentrum scheint innerhalb der eigenen Hochschule so viel Legitimität erlangt zu haben, dass der Verwaltung der Wert der Legitimierung durch das professionelle Feld der Schreibzentren bewusst ist. Sie lässt sich auf den Vorschlag ein, auf Expertise aus diesem Feld zurückzugreifen, um die Umstrukturierungen und Kürzungen in einem Prozess des Collaborative Learnings konsensuell zu gestalten.

Gar nicht so selten gehen Kürzungen auch mit institutionellen Umstrukturierungen einher, die dazu führen, dass das Schreibzentrum inneruniversitär anderen Abteilungen zugeordnet oder mit anderen Abteilungen verschmolzen wird. So wurde das Schreibzentrum einer der ExpertInnen vom English Department getrennt und der Abteilung Studierenden-Services zugeordnet. Obwohl mit dieser Umorganisation der Verlust des Status als akademischer Institution einhergeht, sieht die Expertin den Vorteil, dass die Serviceabteilung über bedeutend mehr Geld verfügt und so die Arbeit des Schreibzentrums gesichert werden konnte. Sie regte die Einrichtung eines wissenschaftlichen Beirats an, um den mit der größeren finanziellen Sicherheit einhergehenden Reputationsverlust auszugleichen.

Eine der ExpertInnen berichtet, dass es in den USA aktuell viele Zusammenschlüsse von Schreibzentren mit sogenannten Learning Centers gegeben habe, die weitere Tutoring-Services unter ihrem Dach vereinen. Solche Zusammenschlüsse hätten zu viel Widerstand geführt. Sie plädierte dafür, auch in solchen Fällen eine Haltung einzunehmen, die es ermöglicht, die Vor- und Nachteile abzuwägen und die Gründe der Stakeholder für solche Vorschläge ernst zu nehmen. So könnten neben der möglicherweise besseren Finanzierung auch bessere Räumlichkeiten in Aussicht stehen. Sie hob auch die Möglichkeit hervor, Einfluss auf die anderen Tutoring-Services zu nehmen und deren Arbeit qualitativ zu verbessern, indem deren TutorInnen in die Aus- und Weiterbildungen des Schreibzentrums einbezogen werden. Ihre Entscheidung richte sie danach aus, welche Vorgehensweise den Studierenden den besten Gewinn bringe:

„Sometimes the administration of the institution will think: Why do we have a learning center and a writing center? Why don't we combine them? And they are looking at things like budgets and efficiency, duplication of services, those kinds of things are on their minds. But maybe they just need to understand the differences. If those differences are important to students' success. That's the question. Are those differences important to them? Is there something that we need to retain in the supportness or is there something we gain by putting them together? The real question, the real bottom-line question, is what works best for students. That's the problem. Enough people are not asking that question. So then the writing center directors feel very threatened. They worry about their budget, they worry about the perception of their work, because all of the sudden I am in the learning center, right? And people call me all the time: What should I do? Write me a letter. Help me, help me. I say well, you have got to really sit down with people and investigate the motivation behind this change. And you have got to figure out if in your context it's better for the students.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Umgang mit knappen Ressourcen und die Akquise von Mitteln von den ExpertInnen als zum Berufsbild gehörend wahrgenommen wird. Die Haltung des Collaborative Learnings in der Zusammenarbeit mit der Universitätsverwaltung, mit externen Finanziers, mit Alumni und auch mit Mitarbeitenden hilft ihnen dabei, neue Ideen zu generieren, andere Sichtweisen zu ver-

stehen und sinnvolle Lösungen zu finden. Allerdings muss dafür eine Grundfinanzierung vorhanden sein:

„We are always looking for more money, but the fact is, we have a steady budget. Which also helps for stability.“

Denn ohne eine solche Grundfinanzierung sind auch die Ressourcen nicht vorhanden, die die ExpertInnen brauchen, um institutionelles Unternehmertum zu entwickeln.

6.4.4.2 Implikationen

Die ExpertInnen agieren als institutionelle UnternehmerInnen, um ihr Schreibzentrum zu institutionalisieren. Eine Voraussetzung dafür ist jedoch eine gewisse Grundausrüstung mit materiellen Ressourcen, die das unternehmerische Handeln überhaupt erst ermöglicht. Welchen Umfang diese Grundausrüstung haben sollte, ließ sich nicht pauschal ermitteln. Für diesbezügliche Überlegungen bieten die vorgestellten Ergebnisse dennoch Anhaltspunkte. So dürfte deutlich geworden sein, wie groß das Aufgabenspektrum von Schreibzentrumsleitenden ist. Als LeiterInnen haben sie dafür zu sorgen, dass alle vorgestellten strategischen Handlungsfelder Teil der Gesamtstrategie des Schreibzentrums sind. Das heißt jedoch nicht, dass sie alle strategisch wichtigen Aufgaben selbst übernehmen müssen bzw. dass sie das vom Gesamtumfang her überhaupt können. Entsprechend muss bei der Stellenausstattung die mit der Institutionalisierung des Schreibzentrums verbundene Aufgabenvielfalt bedacht werden. Ebenfalls bedacht werden muss das Aufgabenspektrum der Peer-TutorInnen, das weit über die Schreibberatung hinausgeht. Und um als akademische Institution agieren zu können, müssen auch finanzielle Ressourcen für Konferenzen und Publikationen in die Grundausrüstung eingeplant werden.

Für die Erweiterung der Ressourcen kommen im deutschsprachigen Kontext sicherlich nicht alle vorgestellten Strategien in Frage. Dass die Suche nach möglichen KooperationspartnerInnen auch im deutschsprachigen Raum erfolgreich sein kann, zeigt das Beispiel des Schreibzentrums am Studentenwerk in Berlin. Konstanze Keiderling hat ein solches hochschulübergreifendes Schreibzentrum für ihre Masterarbeit konzipiert (Keiderling, 2014) und es mittlerweile erfolgreich umgesetzt.⁸¹ Und das Schreibcenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt kooperiert erfolgreich mit regionalen Firmen, um das Budget zu erweitern.⁸²

Alumni-Arbeit ist auch im deutschsprachigen Raum an Hochschulen im Kommen. So sind über 500 Alumni-Organisationen im Verzeichnis des Dachverbandes alumni-clubs.net registriert.⁸³ Allerdings ist die Akquisition von materiellen Ressourcen nicht ansatzweise vergleichbar mit dem, was deutsche Hochschulen sich mit Blick auf die USA versprochen hatten.⁸⁴ Dennoch ist die Bedeutung von Alumni-Arbeit

81 Verfügbar unter <http://www.studentenwerk-berlin.de/bub/schreibzentrum/index.html> [18.05.2014].

82 Verfügbar unter <http://www.uni-klu.ac.at/sc/inhalt/467.htm> [31.04.2015].

83 Verfügbar unter <https://www.alumni-clubs.net/ueber-uns/> [31.05.2015].

84 Verfügbar unter http://www.his-he.de/pdf/33/Moes_Interview_Alumni_Arbeit_DUZ.pdf [31.05.2015].

für die Institutionalisierung von Schreibzentren zu bedenken. Wie dargestellt, können Alumni auch jenseits materieller Spenden viel zur Legitimierung des Schreibzentrums beitragen und stellen damit eine bedeutende autoritative Ressource dar. Daher lohnt es sich, beim Aufbau eines Schreibzentrums frühzeitig die Alumniarbeit mit zu bedenken.

Insgesamt betrachtet muss das unternehmerische Handeln als fundamentale Aufgabe von Schreibzentrumsleitenden definiert werden. Dies ist insofern nicht unbedingt selbstverständlich, als Schreibzentrumsleitende in der Regel eher Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen sind und als solche die umfangreichen unternehmerischen Aspekte der eigenen Tätigkeit möglicherweise unterschätzen könnten.

6.5 Strategisches Handlungsfeld Professionelle Netzwerke

Im Kapitel 6.1.1 wurde das professionelle Feld der Schreibzentrumsarbeit beschrieben und gezeigt, inwiefern die Entwicklung dieses organisationalen Feldes für Schreibzentrumsarbeit eine Bedingung für die Institutionalisierung heutiger Schreibzentren ist: Das professionelle Feld trägt zum einen zur Legitimierung im Hochschulkontext bei. Zum anderen bildet es durch die Entwicklung institutionalisierter Normen und Werte – z. B. der Norm, im Schreibzentrum Collaborative Learning wertzuschätzen – Strukturen aus, auf die sich Schreibzentrumsleitende in ihrer Arbeit beziehen und die ihnen so Sicherheit bieten. Dementsprechend ist die eigene Beteiligung an diesem professionellen Feld für die ExpertInnen ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Institutionalisierungsarbeit. Die Beteiligung stärkt das Feld, und das Feld stärkt die Beteiligten, und zwar sowohl in ihrer organisationsgerichteten Institutionalisierungsarbeit als auch in ihrer kontextgerichteten Institutionalisierungsarbeit, wie im Folgenden gezeigt wird.

6.5.1 Ergebnisse

Die Beteiligung an professionellen Netzwerken wird von den ExpertInnen als Möglichkeit gesehen, Austausch, Rat und Unterstützung bekommen zu können. Der Community-Gedanke spielt dabei, wie in Bruffees Konzeption einer „Community of Knowledgeable Peers“ (Bruffee, 1999), eine große Rolle:

„I made some fantastically great friends. I would have never met them otherwise. And we have supported each other through a lot of things. So there is a community of people.“

Die ExpertInnen arbeiten aktiv darauf hin, solche Communities zu bilden. So berichtet dieser Experte, dass er sich aktiv eine Community geschaffen habe, die ihm helfe, Ideen zu entwickeln, sich auszutauschen oder Forschungsprojekte anzugehen:

„I decided to do what I wanted to do for a long time and organized a meeting of our city's writing center directors. So in the room across the hall we had 25 writing center directors of our area together. And this shows how many writing centers there are. In our

area, this was only a tiny fraction of how many writing center directors there are in this small geographic region. Pretty much every institution has a writing center and there are a lot, this is a college town. There are a lot of institutions here. The population of students is very high in this region. And I thought it was just important for us to share, talk about common issues and be able to solve problems for each other. We all have many common problems, like what is the resource I should use for scheduling, what's the sort of high tech solution for scheduling. And to get feedback on that from folks who are actually having them. Or I have a professional staff, what's the best way to do faculty development for them? Or sharing materials. We all shared bookmarks. We shared promotional materials to get new ideas. So the regional associations I can imagine just like a great opportunity for sharing and solving problems and getting ideas, as well as for collaboration. I mean some of my closest collaborators now are people I met through regional writing centers associations. Those are people I am doing research with. There have been a few essays in which we had our staff studying each other's tutoring sessions and did conference presentations as a result of that as part of those collaborations.“

In dem Zitat wird deutlich, dass sich aus dem zunächst eher informellen Austausch mehr entwickelt hat. Der Experte hat „collaborators“ gefunden, mit denen er forscht und Beiträge auf Konferenzen leistet. Der Austausch hat sich professionalisiert und trägt so dazu bei, das organisationale Feld zu stärken. Aus einem zunächst eher persönlichen Bedürfnis – dem Bedürfnis nach Austausch – ist Professionalisierung entstanden. Hier ist im Kleinen der gleiche Prozess abgelaufen, der in den 1970er und 1980er Jahren zum Entstehen des organisationalen Feldes der professionellen Schreibzentrumsarbeit geführt hat (vgl. Kapitel 3.5.1 und 6.1.1). Wie wichtig dieser Prozess für die folgenden Generationen ist, sei noch einmal anhand des folgenden Zitats illustriert:

„A lot of it has to do with history. [...] Oh dear, that's really back. When I finished graduate school the field of rhetoric and composition was just coming from a state of emerging. It was 1983. I think it started kind of molding around in the 1970s but 1980 through 1985, that's when it really began to think of itself as a professional distinct from English in general. And a lot of us and my generation had degrees in literature and either followed husbands or couldn't get jobs and were working as adjuncts, payed very little and respected very little. It was just terrible. I decided I wasn't gonna spend the rest of my life like that. So I just essentially retooled myself. I started subscribing to journals and going to conferences and writing papers. And then I went on the market. Nationally. And got an offer.“

Diese Expertin konnte für ihre Karriere aufgrund des neu entstehenden Feldes bewusst jene Möglichkeiten nutzen, die ein organisationales Feld kennzeichnen. Es gab Fachzeitschriften, Konferenzen, und sie konnte sich durch Publikationen einen Namen machen. Durch die Professionalisierung war nun auch ein Stellenmarkt entstanden, für den sie sich mit diesen gezielten Schritten qualifizierte.

Wie wichtig die professionelle Vernetzung ist, wird auch im folgenden Zitat deutlich:

„When you go to conferences don't sit alone and have dinner in your room with room service. Try to see if there is a group who will join with you. It seems as if there are so many groups that have strong members that you feel like you wouldn't want to impose yourself on them, but ask members of that group to have lunch with you and coffee with you, so you get to know them. I think new people in the field, when they go to these sessions at conferences should meet other new people in the field and have dinner together, have breakfast together.“

Das Zitat zeigt, dass es mittlerweile ein starkes organisationales Feld gibt, dem „strong members“, also starke Persönlichkeiten zugehörig sind. Auf Menschen, die neu hinzukommen, kann dies einschüchternd wirken, wie die Expertin vermutet. Aus ihren Worten wird deutlich, dass sie es für äußerst wichtig hält, sich dennoch aktiv um Kontakte zu bemühen. Für sie ist die Vernetzung mit dem professionellen Feld ein wichtiger Teil der Institutionalisierungsarbeit.

Das professionelle Feld besteht aber nicht nur aus Organisationen und Konferenzen. Auch in informelleren Netzwerkaktivitäten wird die Haltung der ExpertInnen als Collaborative Learning Practitioners deutlich – beispielsweise, wenn sie einander bei der Weiterbildung der Peer-TutorInnen unterstützen:

„I would encourage people if you had a bunch of grad students and you called me up one day and would say I have got one grad student here, who really wants to be a writing center director, how do I help that person? That's the kind of network we need.“

Weitere Beispiele für diese Art des professionellen Netzwerkens von Schreibzentren sind gegenseitig organisierte Weiterbildungen und Evaluationen. Wie bereits erwähnt, gibt es zum Beispiel die Möglichkeit, Schreibzentrumsleitende anderer Institutionen als Beratende zu engagieren, um Umstrukturierungen vorzubereiten.

Die professionellen Netzwerke nutzen einige ExpertInnen auch, wenn sie im strategischen Handlungsfeld der Sichtbarkeitsstrategien agieren. Beispielsweise kollaborieren sie mit anderen Schreibzentren für öffentliche Aktionen und Pressearbeit.

Ein wichtiges Instrument für das Collaborative Learning innerhalb des organisationalen Feldes ist die in den Interviews immer wieder hervorgehobene E-Mail-Liste der International Writing Centers Association. Sie gibt den ExpertInnen die Möglichkeit, schnell und unkompliziert Rat, Informationen und Ideen auszutauschen. Da einigen ExpertInnen die Größe der E-Mail-Liste und damit auch die Menge der täglich gesendeten Mails zu hoch ist, haben sie inzwischen regionale Listen gegründet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Entstehen eines organisationalen Feldes zurückzuführen ist auf das Bedürfnis nach Austausch und dass es dann gezielt vorangetrieben wurde, um die Schreibzentrumsarbeit zu professionalisieren. Ähnlich ist es in der Arbeit der ExpertInnen bis heute: Das Bedürfnis nach Austausch führt zur aktiven Beteiligung am organisationalen Feld und trägt so zur Institutionalisierung bei. Anders gesagt, ist die aktive Beteiligung an professionellen Netzwerken Institutionalisierungsarbeit.

6.5.2 Implikationen

„Yeah, I am writing so much history“, äußerte eine der ExpertInnen, als sie nach Erfolgen in ihrer Arbeit gefragt wurde, und spielt damit auf ihre aktive Beteiligung an der Entstehung des organisationalen Feldes an. Eine Empfehlung, die sich aus den Ergebnissen ableiten lässt, ist, dass Schreibzentrumsleitende bewusst versuchen sollten, „Geschichte zu schreiben“, indem sie die aktive Beteiligung an professionellen Netzwerken als strategisches Handlungsfeld der Institutionalisierungsarbeit auch für ihr lokales Schreibzentrum begreifen. Dies gilt umso mehr für den deutschsprachigen Raum, in dem die Geschichte der Professionalisierung und Entstehung eines organisationalen Feldes sozusagen gerade erst geschrieben wird. Es wird für die Institutionalisierung jedes einzelnen Schreibzentrums von entscheidender Bedeutung sein, ob es gelingt, hochschulübergreifend ein organisationales Feld zu entwickeln, das stark genug ist, um Einfluss zu nehmen auf einzelne lokale Kontexte und andere organisationale Felder. Wie in Kapitel 2.2.2 gezeigt, tragen organisationale Felder zur Diffusion von Modellen bei: Organisationen kommen dann irgendwann nicht mehr umhin, entsprechende Modelle zu adaptieren. Wenn eine Hochschule es sich nicht mehr leisten kann, *kein* Schreibzentrum zu haben, hat die Institutionalisierungsarbeit im lokalen Kontext eine deutlich bessere Ausgangsposition.

Die Einflussnahme auf andere organisationale Felder wird ebenfalls nur gelingen können, wenn viele Schreibzentrumsleitende sich aktiv daran beteiligen, die Schreibzentrumsarbeit als Profession zu stärken. Das, was auf lokaler Ebene an Institutionalisierungsarbeit geleistet wird, muss dafür auch auf nationaler Ebene passieren: Es gilt, strategische Handlungsfelder und in ihnen Stakeholder zu identifizieren, die dann dem organisationalen Feld Legitimität zusprechen. Ganz konkret ist ein solches strategisches Handlungsfeld beispielsweise das Feld der Bildungspolitik. Wer sind AkteurInnen in diesem Feld, und wie können sie auf das organisationale Feld der professionellen Schreibzentrumsarbeit aufmerksam gemacht werden? Gibt es Möglichkeiten, sie in Prozesse des Collaborative Learnings einzubeziehen?

Mittlerweile gibt es im deutschsprachigen Raum viele Möglichkeiten der aktiven Beteiligung am organisationalen Feld, beispielsweise in den speziellen Interessengruppen der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. Diese arbeiten regional und überregional und vielfach online vernetzt zu bestimmten Themen wie Forschung, Peer-TutorInnen-Ausbildung, Technisches Schreiben, Mehrsprachigkeit u. v. m.⁸⁵ Zahlreiche weitere Verbände auf nationaler und internationaler Ebene ermöglichen darüber hinaus vielfältige Vernetzung. Zu nennen sind für den deutschsprachigen Raum beispielsweise die Gesellschaft für Wissenschaftliches Schreiben (GEWISS) in Österreich und das Forum Wissenschaftliches Schreiben in der Schweiz sowie die European Writing Centers Association (EWCA) und die European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW) auf europäischer Ebene.

85 Verfügbar unter <http://www.schreibdidaktik.de> [29.10.14].

Ein Beispiel für informelles Netzwerken im deutschsprachigen Raum ist die Peer-TutorInnen-Ausbildung am Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum. Die angehenden Peer-TutorInnen absolvieren dort im Rahmen ihrer Ausbildung Praktika an anderen Schreibzentren, um einen umfassenderen Einblick in die Arbeit an anderen Zentren zu bekommen.

Eine gemeinsame öffentliche Aktion verschiedener Schreibzentren ist die „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten.“⁸⁶ Eine gemeinsame E-Mail-Liste für den deutschsprachigen Raum ist die Mailingliste „Schreiben an Hochschulen.“⁸⁷

Zu bedenken ist, dass es weitere organisationale Felder gibt, deren Interessengebiete sich zum Teil mit denen der universitären Schreibdidaktik und Schreibzentrumsarbeit überschneiden. Beispielsweise betrifft das sowohl die Hochschuldidaktik als auch Forschungsbereiche, die sich aus disziplinärer Perspektive der Linguistik, Psychologie oder Erziehungswissenschaft mit dem Schreiben befassen, oder hochschulpolitische Interessenverbände. Die Entwicklungen in diesen organisationalen Feldern wahrzunehmen und zu reflektieren sowie dafür Sorge zu tragen, dass das eigene organisationale Feld in diesen anderen Feldern wahrgenommen wird, ist strategisch wichtig.

6.6 Wie Institutionalisierungsarbeit wirkt: Veränderung

Alle in den vorigen Abschnitten beschriebenen Aktionen und Interaktionen, die die ExpertInnen in den verschiedenen strategischen Handlungsfeldern als Collaborative Learning Practitioners ausführen, sind Institutionalisierungsarbeit. Sie dienen also dazu, das Schreibzentrum zu institutionalisieren bzw. Deinstitutionalisierungen zu verhindern. Mit der Institutionalisierung bzw. Verhinderung von Deinstitutionalisierung geht einher, dass die Kontexte des Schreibzentrums verändert werden oder Veränderungen verhindert werden. Denn so, wie die ExpertInnen als AkteurInnen von den Kontexten beeinflusst werden, beeinflussen sie auch die Kontexte. Dies hat sich in einigen Interviews sehr konkret gezeigt und soll deshalb im Folgenden abschließend veranschaulicht werden.

Auch in der Schreibzentrumsliteratur wird das Thema Veränderungen und institutioneller Wandel diskutiert. Grimm schreibt zu diesem Thema, dass sie sich in ihren Versuchen, Veränderungen an der Hochschule zu bewirken, auf das „Swiss-cheese model“ von Carol Pearson und anderen bezieht, bei dem die Institution an verschiedenen Stellen „angeknabbert“ werde wie ein Käse von Mäusen. Dieses Modell berücksichtigt die Komplexität institutioneller Systeme, die Schwierigkeit, aus einer Außenseiterposition heraus Veränderungen zu initiieren und den hohen Grad an Selbsterkenntnis und Ehrlichkeit, den es für institutionelle Veränderungen brauche.

86 Weltweites Schreibzentrums-Event, jedes Jahr am ersten Donnerstag im März, verfügbar unter <https://schreibnacht.wordpress.com/> [29.10.2014].

87 Verfügbar unter <https://lists.uni-bielefeld.de/mailman2/cgi/unibi/listinfo/schreibenanhochschulen> [28.12.2014].

Es bedürfe eines experimentellen Vorgehens mit alternativen Denkansätzen und alternativem Handeln, um die Institution „anzuknabbern“: „institutional change is more likely to happen rapidly in places prepared for change by effective nibblers“ (Pearson, Shavlik & Touchton, 1989, 370, zit. n. Grimm, 1999, xviii).

Essid beschreibt, wie sein Schreibzentrum dazu beigetragen hat, das Curriculum für StudienanfängerInnen zu verändern und wie sich so auch das institutionelle Standing des Schreibzentrums stark verbessert hat. Er hofft: „Our program’s role in curricular change, grounded in campus realpolitik, provides a starting point for others seeking autonomy in difficult times“ (Essid, 2014, 2).

Um den institutionellen Wandel des Schreibzentrums selbst geht es in Grimms Essay *New conceptual frameworks for writing centers* (2009). Sie beschreibt, wie sich ihr Schreibzentrum im Laufe der Zeit immer wieder sehr stark verwandelt habe, und wie sie schließlich einen Preis und damit auch weitere Finanzierungen bekommen habe, weil ihr Schreibzentrum dementsprechend als innovativ wahrgenommen wurde (Grimm, 2009). Doch auch Yahner & Murdick (1991) berichten von der „Evolution“ ihres Schreibzentrums und zeigen dabei, dass die Veränderungen, die es im Laufe der Zeit durchgemacht hat, nicht nur vom lokalen Kontext abhängig sind, sondern global und politisch bedingt. Und Carter (2009) bezieht sich auf die politische Theorie von Chantal Mouffe und schlussfolgert, dass Schreibzentren nur Veränderungen bewirken können, wenn sie Unterschiede akzeptieren, statt auf Gleichheit zu pochen.

Im Folgenden wird beispielhaft anhand der Daten illustriert, wie die ExpertInnen auf Veränderungen reagieren und Veränderungen initiieren. Aufgegriffen werden dabei Beispiele, die auch in die bereits beschriebenen strategischen Handlungsfelder eingeordnet werden könnten und die hier vorgestellt werden, um zu veranschaulichen, wie Kontexte und Institutionalisierungsarbeit sich wechselseitig bedingen.

6.6.1 Ergebnisse

Veränderungen im Schreibzentrum

Da die Einzelgespräche über das Schreiben und über Texte das wichtigste Element der Schreibzentrumsarbeit sind, erfahren die ExpertInnen im Schreibzentrum viel darüber, wie es Studierenden in ihrem Studium ergeht. Gerade durch die Gespräche auf Peer-Ebene kommen Bedürfnisse zum Ausdruck, die Studierende gegenüber Lehrenden oder in Lehrveranstaltungen weniger äußern. Dadurch, dass die Beratungen in Protokollen und in Teamsitzungen reflektiert werden, sind die ExpertInnen in der Lage, auf solche Bedürfnisse zu reagieren. Ein einfaches Beispiel dafür sind Handouts, die in der Schreibberatung zum Einsatz kommen. Diese werden von den Peer-TutorInnen nach Rücksprache im Team häufig dann entwickelt, wenn sie in den Schreibberatungen darauf gestoßen sind, dass es einen Bedarf nach Informationen zu einem bestimmten Thema gibt. Die Materialien, mit denen in den Schreibzentren der ExpertInnen gearbeitet wird, befinden sich also in einem steten Veränderungsprozess.

Auch auf Bedürfnisse der Peer-TutorInnen reagieren die ExpertInnen mit Veränderungen. So änderte eine der ExpertInnen die Routine ihrer Teamtreffen in Reaktion auf die Kritik einer Tutorin, diese seien langweilig:

„I love the staff meetings. Yeah. And I especially love them after an undergraduate – this was after we incorporated undergraduate peer tutors – an undergraduate peer tutor told me: Oh god, the staff meetings are really boring! And oh my goodness, yeah, I thought, she is right, they are really boring, we are just sitting around and chatting and talking. And they are not like good teaching. I am not really engaging people in the way I'd like to engage them. So wcenter [listserv] had just started, it was brandnew. And I went on wcenter and I said I am new to this listserv and I have been reading it and I wonder if anyone can tell me how they have created successful and interesting staff meetings. And I confessed that my staff meetings had been boring and that one of my peer tutors had criticized it for being boring. And someone said so tactfully: Well, we have just discussed this. But here is what we said [laughs]. So without making me feel foolish at all, they gave me helpful advice: Brake it up into chunks, don't make it all about one thing, you know, and I think I have taken what they said to heart so that it's internalized now.“

Die gleiche Expertin berichtet, dass sie nicht wisse, wie lange sie in der Lage sein werde, die wöchentlichen Teamtreffen aufrechtzuerhalten, da das Team immer größer werde:

„We always hold weekly staff meetings, because the communication with the tutors is so important and their ongoing training is vital. So I have always done that. It's becoming more and more difficult to do it as our writing center grows. And I am not sure how much longer I will be able to do it. I know others do not meet with their tutors every week. So I don't know how much longer as our center gets bigger and bigger. I don't know.“

Hier zeigt sich, dass die Veränderung des Schreibzentrums durch Wachstum es in naher Zukunft erforderlich machen wird, auch die organisatorischen Routinen zu verändern. Die Expertin beobachtet also die Veränderungen genau. Ihr ist klar, dass ein Handeln erforderlich werden wird.

Enden werden diese Veränderungen nie, weil durch die Arbeit mit TutorInnen das Team häufig wechselt:

„There are always new coaches and tutors that you bring on board. So there is constant change. Very postmodern. [laughs]“

Veränderungen im Hochschulkontext

Die ExpertInnen sind sich dessen bewusst, wie wichtig es für sie ist, Veränderungen im Hochschulkontext sehr genau zu beobachten:

„There is this tradition in writing centers to pay very careful attention to the context that you are working within.“

„Understand that culture is always shifting and evolving. The writing centers that I see in the US that get themselves in trouble, is that they are out of step with the culture. Whether that's in relationship with assessment issues, programing, faculty and administrative dynamics, new name.“

Im zweiten Zitat wird der Hochschulkontext als Kultur beschrieben, die ständig in Veränderung ist. Die ExpertInnen sehen es daher als ihre Aufgabe, sich diesen Kontext immer wieder bewusst zu machen und auf institutionelle Veränderungen zu reagieren:

„Being in touch with curriculum changes and being in touch with shifts in student population. We used to have very few international students on this campus and now about one fifth of our students are international, so the general education program changed. That was a huge change. So you have to be willing to constantly negotiate those things. It makes the job very interesting [laughs].“

Wie bereits beschrieben, bemühen sich die ExpertInnen, konstant im Dialog mit verschiedenen Stakeholdern an der Universität zu sein und Verbündete zu gewinnen. Dies ist elementar, um institutionelle Veränderungen zu bemerken. Das Wahrnehmen von Veränderungen scheint insbesondere dann eine Herausforderung zu sein, wenn das Schreibzentrum schon lange besteht und der Eindruck entsteht, dass es etabliert genug ist, um nicht mehr in Frage gestellt oder reduziert zu werden. Eine solche Etablierung verleitet zu Sorglosigkeit, wie diese Expertin berichtet:

„I think that because I have been at this university for such a long time and I had such a strong base of support within the faculty of this department, that I became careless about it, you know. I was assuming that it was there and then there was this huge turnover. A lot of my colleagues retired, some of them left and went to other universities and then we got a new dean and a new department head. And all of the sudden things shifted. Within the department I sense that, you know, there is a lot of change going on. And there are some old buried issues, maybe some resentment about the power that composition and writing had in this department for a very long time and you know, they are coming to the surface now.“

Die ExpertInnen finden es daher wichtig, die Suche nach Verbündeten und die Pflege von Verbindungen als andauernde Aufgabe zu betrachten und diese auf die ganze Hochschule auszudehnen. Denn gerade Universitäten sind dadurch gekennzeichnet, dass Menschen kommen und gehen. Während dies in Bezug auf die Studierenden offensichtlich ist, werde es im Hinblick auf die Mitarbeitenden oft nicht bedacht. Allerdings betrachten die ExpertInnen den permanenten Wechsel durchaus auch positiv, denn neue Menschen bieten auch Chancen für positive Veränderungen und Neuanfänge, wie dieser Interviewausschnitt zeigt:

„The institution has grown a lot and changed a lot in the last five years in particular. It has been very successful in the time of economic upheaval. And because of that it has been able to expand a lot and hire lots of new faculty. So there is so much newness here that it makes everybody have a fresh start in a certain way.“

Einer der ExpertInnen nutzt die Tatsache, dass jedes Jahr um die hundert neue Fakultätsmitglieder an seiner Hochschule anfangen, um ihnen das Schreibzentrum vorzustellen. Er hat strategisch großen Wert darauf gelegt, die Gelegenheit zu bekommen, jedes Jahr bei der Einführung der neuen KollegInnen sprechen zu dürfen:

„So faculty turn over, change, there are about 90 to 100 new faculty at this university every year, if you can believe that. And I am very lucky and honored to have the chance to introduce and explain the writing center and writing across the curriculum to all the new faculty in August every year. And I really think carefully about how best to do that in the five minutes that I have.“

Viele der ExpertInnen sind der Meinung, dass Schreibzentren besonders prädestiniert dafür sind, auf Veränderungen im Hochschulkontext zu reagieren:

„I think not always but often we have been open to innovating and to changing and I think that is crucial for success. If we were doing all the same things in the same ways we were doing them in 1969 when the writing lab opened here, or 1984 when I came to direct the program, or ten years ago, I don't think we would have had the success that we had.“

Ein Beispiel dafür ist die in der vorliegenden Arbeit bereits angesprochene Internationalisierung der Hochschulen. Dieses Thema ist in den USA momentan sehr aktuell, da immer mehr Studierende aus dem Ausland dort studieren, für die Englisch eine Fremdsprache ist. In einem der besuchten Schreibzentren stellte sich heraus, dass die ESL-Schreibenden (English as a Second Language) das Schreibzentrum auch deshalb so gerne besuchten, weil sie in den Schreibberatungen die Gelegenheit hatten, mit anderen Studierenden Englisch zu sprechen. Im Studienalltag blieben sie häufig in den Gruppen Studierender mit derselben Erstsprache, und die Unterrichtssituationen empfanden sie nicht als Möglichkeiten für echte Konversation. Die Einzelgespräche im Schreibzentrum dienten ihnen also nicht nur dazu, ihre Texte zu verbessern, sondern waren auch eine Möglichkeit für sie, mit KommilitonInnen ins Gespräch zu kommen. Um diesem Bedarf noch besser gerecht zu werden, begannen einige Peer-TutorInnen, Konversationsgruppen anzubieten, in denen über verschiedenste Themen gesprochen wird:

„The issues in the conversation groups go back and forth between writing issues, language issues, social issues. And so we just let those things melt in the conversation groups as students want that.“

Das Schreibzentrum hat sich hier in dem Sinne verändert, dass mündliche Sprache explizit in seine Angebote integriert wurde. Um die Verbindung zum Schreiben trotzdem aufrechtzuerhalten, werden während der Gespräche Vokabeln und Redewendungen erklärt, auf einer Tafel festgehalten und anschließend im Internet zur Verfügung gestellt:

„When we think about a foreign language we think about speaking, listening, reading and writing as being connected. That is why we use the white board in the conversation

groups. For making the connection between speaking and listening and writing. We very often take photographs of the whiteboard and I have got a series of photographs of the whiteboard. And the tutors put them on a blog.“

In einem anderen Schreibzentrum kam es zu einer stärkeren Integration mündlicher Sprache als Reaktion darauf, dass das Center for Speaking, das es vorher zusätzlich zum Schreibzentrum gegeben hatte, aufgrund von Sparmaßnahmen geschlossen wurde. In diesem Fall führte die zunächst erzwungene Reaktion auf diese institutionellen Umstände zu einem Umdenken in Bezug auf die Arbeit und Mission des Schreibzentrums:

„I clearly have to do new thinking. That's what I realized this year. I have to rethink everything and do it in a new way. Like the idea of having the tutors tutoring both, speaking and writing. I mean the old model worked very well for us and it meant that there are some students who are superb public speakers and who have an instinct for that, who are not necessarily the people who we would hire to tutor writing. Now we have to find students who can do both. And we have a smaller pool to draw from. So it's very challenging. But at the same time it has really become clear to me that this is what we want to model. We want to model for our students that you have to be able to speak and write. They go together and they are required everywhere. You really don't have one without the other usually. So it's a new way of thinking about it and it's a good way of thinking about it.“

Die ExpertInnen reagieren natürlich nicht nur auf Veränderungen, sondern sie initiieren sie auch. Diese lassen sich nur theoretisch abgrenzen von den Reaktionen auf Veränderungen. So ist der Versuch, das Schreibzentrumsteam zu vergrößern, zum einen eine Reaktion auf höheren Zulauf, zugleich aber auch der proaktive Versuch, durch mehr Personal mehr Angebote machen zu können, die dann wiederum für mehr Zulauf sorgen. So berichtet dieser Experte, wie er von Jahr zu Jahr mehr Peer-TutorInnen einstellt:

„Here is one place where I really did change my thinking. After a year or so, I can't remember precisely, but I was guessing that the ideal size with regard of a writing center would be somewhere around thirty. And we were here 25 to 30 and that was kind of a plateau for a number of years. And then we went to 40 and 45. And I thought, oh, this works okay [laughs]. And then we went to 50 and 55. And then we went to 60 and 65. And 70. And this past year 79. And that's the largest. And actually, probably about 80 would be our maximum size.“

Eine mit den ständigen Veränderungen verbundene Problematik sehen die ExpertInnen in dem Reiz, ständig neue Programme und Ideen verwirklichen zu wollen. Die häufige Initiierung von Neuem birgt auch die Gefahr, nicht mehr genug Ressourcen für die Kernarbeit des Schreibzentrums zu haben, wie dieser Experte ausführt:

„I am always keenly aware that there are tensions between doing new things and making sure that we continue to do the core of our mission, the core of our work well. And I think anybody who doesn't acknowledge that there are tensions there is not thinking

deeply enough about this. [...] And so and so, always there are new opportunities and new possibilities and I think it's possible to try to do too many new things or to neglect the core of what you do. So as we do new things I think, and this is sort of my philosophy of this, it's good to have resources, that means people, and funding and space and other things that are reasonably well aligned with the mission.“

Ein anderer Experte initiiert deshalb neue Programme explizit nur als Pilotprogramme. Damit sei es möglich, einen Bedarf herzustellen oder zu zeigen, ohne langfristig mehr Verpflichtungen einzugehen, als im Rahmen des bestehenden Zeit- und Finanzbudgets möglich sind:

„We can pilot a few things with small money, but if the resources aren't there to grow that pilot into something larger, we just won't do it. That is something I have learned over the years: Don't do something that you don't have the resources to. You use the pilot to leverage more resources. It always makes sense to me to do it that way. Our online consulting, we piloted it in the fall. We didn't put a ton of resources, a ton of staff resources into it. And once we care of it and continue to do it. I mean, there are certain things you know. If your dean says there is a big chunk of money, let's start a writing center for the law school students, or something like that, you have got to do it. That is no pilot we are having there, do it. But for most things you are trying to leverage a little bit of success for more resources. It seems to make sense to do it that way. Or whatever you do, call it a pilot, seeing the effort.“

Zugleich wird in diesem Zitat auch darauf hingewiesen, dass es Gelegenheiten zur Vergrößerung gibt, die man aus Sicht des Experten nicht ungenutzt verstreichen lassen sollte. Wenn sich also Gelegenheiten ergeben, dann zeichnen sich die ExpertInnen dadurch aus, dass sie diese Gelegenheiten nutzen. Zugleich denken sie aber auch bewusst darüber nach, wie sie solche Gelegenheiten schaffen können:

„I think that part of that what many writing centers are trying to do [...] is to effect change within the culture of higher education or in schools. And so thinking deliberately, consciously about that is not a bad thing.“

Ein weiterer Aspekt bei der Veränderung der Institution ist Zeit. Veränderungen brauchen Zeit und geschehen nicht von heute auf morgen:

„I think that's the other thing when people think about starting writing centers. You have got to give it some time to take hold and to become part of the culture of an institution. That's not gonna happen in one year or two years. It just takes time.

I do think that in the 28 years that I have directed the program here, you know I think it probably took ten years to start to be better known, more visible, included in more conversations, less forgotten, less excluded and so on.“

Die ExpertInnen planen Zeit ein, um Veränderungen zu bewirken. Dies hilft ihnen, gelassener mit Widerstand umgehen und beharrlich zu bleiben, wie dieser Interviewausschnitt zeigt:

„And there was resistance, but eventually I won it over.

IV: How did you do that?

Just persistence [laughs]. I think a lot of writing center people make the mistake of when their deans or administration says well, you know, we can't do that because, they accept that. And I just didn't accept it. I just said, yes, you have to, and here is why. And I guess I worned [?] them down eventually.“

Gesellschaftliche Veränderungen

Der gesellschaftliche Kontext wirkt ebenfalls auf die Hochschule und das Schreibzentrum ein und führt zu Veränderungen – und umgekehrt können Veränderungen im Schreibzentrum und der Hochschule auch außerhalb des Hochschulkontextes zu Veränderungen führen. Die Arbeit des Schreibzentrums muss also immer im Kontext der Hochschule und der Gesellschaft betrachtet werden, als ein „Teilchen in einem größeren Bild“, wie dieser Experte betont:

„Always understand the interaction in the writing center as a piece of a bigger picture. I mean somewhere in writing center work the common story is that okay, well, if it's just you and me, me and the student in the writing center, then all the rest is shut out. And my understanding, based on that kind of literature and based on my experience, is no, all that is right there on the table.“

Entsprechend betont eine der ExpertInnen, dass sie die Aufgabe ihres Schreibzentrums auch darin sieht, Veränderungen in gesellschaftlichen Machtstrukturen zu bewirken, indem sie Studierenden mit nicht-akademischem Hintergrund hilft, die Sprache zu entwickeln, die sie brauchen, um Zugang zu bekommen und selbst Veränderungen bewirken zu können:

„When I try to be philosophical about it, I think that literacy has always, always been a way that people judge others, that they keep some people on the margins and allow others in. [...]. Linguistic prejudice is the last bastion of prejudice for the western intelligencia. Meaning that really intelligent people who would not dream of discriminating against somebody because of their race or their gender or their socioeconomic status, will still use literacy as a way of marking boundaries and keeping people out. [...] Any time there is a social or economic crisis, literacy comes to the foreground. And people raise a great deal of concern. [...] Professors have all these reasons for complaining about student writing, like it's the use of media, but that's the same type of reasons they used twenty years ago, fifty years ago, a hundred years ago. And I think when you are associated with that work that you can become cut up in those historical cultural ways of exerting social control and so on.“

Diese explizit politische Mission des Schreibzentrums wird im Konzeptpapier des Zentrums folgendermaßen erläutert:

„Rather than conspire with the assimilating and regulating functions of the dominant literacy narrative, we want the work of the writing center to transform narrow ethnocentric (yet disguised as neutral) understandings of communication. [...]. The emphasis [...] is on how discursive systems work rather than on individual writing “problems”. We be-

lieve most of what we call "writing problems" are systemic rather than individual, that they occur because of tacit expectations, systemic inequities, or systemic problems."

Diese Mission des Schreibzentrums führte für die Expertin unerwartet zu Schwierigkeiten, als akademische Leitungspersonen wechselten und konservativere Kräfte innerhalb der universitären Leitung die Überhand gewannen, die – aus Sicht der Expertin – eine ökonomisierte Sichtweise auf das Studium spiegeln, wie sie gesellschaftlich im Trend läge. Entsprechend werde vom Schreibzentrum in erster Linie ein pragmatisches Arbeiten erwartet, das Studierende dazu bringe, zu funktionieren und ihr Studium zügig abzuschließen. Gesellschaftliche Diskussionen wie die, ob universitäre Bildung eher ein Selbstzweck sein soll oder eher den ökonomischen Interessen des Landes dienen müsse, haben in diesem Fall zu Veränderungen in der Hochschule geführt, die im Zuge eines Machtwechsels für das Schreibzentrum höchst relevant wurden. Sie führten in diesem Fall zu erheblichen Budgetkürzungen, da die Expertin diese Veränderungen nicht antizipiert hatte.

Gesellschaftliche Veränderungen brauchen, auch das ist den ExpertInnen bewusst, noch mehr Zeit als Veränderungen im Hochschulkontext. Dies veranschaulicht das abschließende Zitat:

„I think the world changes very slowly [laughs]. But I have hope.“

6.6.2 Implikationen

Die Analyse der Experteninterviews hat deutlich gezeigt, dass die ExpertInnen ein Bewusstsein für Veränderungen haben. Sie müssen Veränderungen bemerken und auf sie reagieren, sie müssen Chancen ergreifen, sobald sie sich bieten. Permanente Aufmerksamkeit, bewusste Reflexion und Kreativität sind also Grundbedingungen für die Institutionalisierungsarbeit. Einen Punkt, an dem ein Schreibzentrum so etabliert ist, dass alles so bleibt, wie es ist, wird es nicht geben, und er erscheint den ExpertInnen auch nicht erstrebenswert.

Um Veränderungen an der Hochschule zu bemerken und auf sie reagieren zu können, ist die bereits erwähnte Vernetzung sehr wichtig. Die Etablierung von Kooperationen mit anderen Akteursgruppen und die aktive Pflege dieser Kooperationen sind demnach zentrale Bestandteile der alltäglichen Arbeit. Schreibzentrumsleitende agieren dabei als Collaborative Learning Practitioners.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass Schreibzentrumsleitende diese permanente Aufmerksamkeit und das Bewusstsein für Veränderungen auch auf den außerhochschulischen Kontext beziehen, um sowohl auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren als auch auf sie hinwirken zu können. Die Reaktion auf Veränderungen erfordert also immer strategisches Denken und die Fähigkeit, sich in die Position anderer hineinzudenken. Letzteres ist auch für Collaborative Learning elementar. Insofern fördert die Haltung des Collaborative Learnings, aus der heraus die ExpertInnen agieren, auch die Kompetenz zum Umgang mit Veränderungen.

Nicht zu unterschätzen ist außerdem, wie viel Zeit Veränderungen brauchen. Die ExpertInnen haben Ausdauer und Hartnäckigkeit entwickelt und denken langfristig – ohne jedoch zu starr an Planungen festzuhalten. Ebenfalls wichtig ist, dass Veränderungen als dauerhafter Prozess zu betrachten sind. Es ist nicht zu erwarten, dass es einen Zeitpunkt gibt, an dem das Schreibzentrum endgültig institutionalisiert ist, da sowohl die Kontexte außerhalb des Schreibzentrums sich kontinuierlich verändern als auch die Konstellationen innerhalb des Schreibzentrums.

7 Zusammenfassung und Schlussbetrachtung

Diese Studie ist der Frage nachgegangen, wie sich Schreibzentren an Hochschulen institutionalisieren lassen. Auf der Basis von Experteninterviews mit 16 SchreibzentrumsleiterInnen in den USA wurde mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie ExpertInnenwissen generiert, das aufzeigt, wie die Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden aussieht. Institutionalisierungsarbeit umfasst dabei erstens alle strategischen Handlungen von Schreibzentrumsleitenden, die dazu beitragen, dass das Schreibzentrum dauerhaft und unabhängig von einer bestimmten Leitungsperson besteht, es innerhalb der Hochschule als sinnvolle und sinngebende Einrichtung betrachtet wird, es die Leitideen der Hochschule in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben präsentiert und auf entsprechende Regulationen und Einstellungen Einfluss nimmt. Institutionalisierungsarbeit umfasst zweitens alle strategischen Handlungen, die dazu beitragen, das Schreibzentrum als Organisation innerhalb der Hochschule zu stabilisieren. Drittens bedeutet Institutionalisierungsarbeit, andauernd Deinstitutionalisierungs- und Destabilisierungsprozesse zu verhindern. Gefragt wurde entsprechend, wann, wie, wo und warum Schreibzentrumsleitende Institutionalisierungsarbeit leisten.

Es hat sich gezeigt, dass die in dieser Studie befragten ExpertInnen verschiedene strategische Handlungsfelder identifizieren, in denen sie mit anderen AkteurInnen interagieren, um das Schreibzentrum nach innen zu stabilisieren und nach außen zu legitimieren. Sie tun dies als Collaborative Learning Practitioners, denn sie haben die für die Schreibzentrumsarbeit grundlegende Theorie des Collaborative Learnings verinnerlicht und handeln auch als Führungspersonen entsprechend. Das bedeutet, sie begegnen anderen AkteurInnen wie z. B. Hochschullehrenden grundsätzlich in der Annahme, dass diese über eine Expertise verfügen, die zur Institutionalisierung des Schreibzentrums beitragen kann. Entsprechend bringen sie den AkteurInnen Wertschätzung entgegen und nehmen deren Anliegen als Anlass für Interaktionen. Die ExpertInnen versuchen als Collaborative Learning Practitioners, sich in die Position ihres Gegenübers zu versetzen und diese zu verstehen. Dabei hilft es ihnen, die jeweilige Situation bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Techniken, die sie als Werkzeuge dafür verwenden, sind zum Beispiel das Herstellen einer produktiven Gesprächsatmosphäre, das Stellen offener Fragen, das Spiegeln von Inhalten oder

die Wiedergabe in eigenen Worten. Als Collaborative Learning Practitioners bringen die ExpertInnen zudem ihre eigene Expertise ein, um sie mit der Expertise des Gegenübers zusammenzubringen und mit ihm gemeinsam neues Wissen zu konstruieren.

Das Collaborative Learning ist für die ExpertInnen eine Institution, d. h. ein Wert, den sie dauerhaft verinnerlicht haben und über den sie nicht mehr nachdenken. Institutionen erzeugen Stabilität und damit Handlungssicherheit (Walgenbach & Meyer, 2008, 144). In der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass die durch Collaborative Learning erzeugte Unsicherheitsreduktion und Handlungssicherheit es den ExpertInnen erlaubt, auch in solchen Akteurskonstellationen zu handeln und zu interagieren, in denen asymmetrische Machtverhältnisse bestehen. Dies betrifft zum Beispiel Interaktionen mit Stakeholdern, die einen höheren Status haben. Es bezieht sich aber auch auf Situationen, in denen die ExpertInnen formal selbst diejenigen sind, die höheren Status genießen, z. B. gegenüber den im Schreibzentrum arbeitenden Peer-TutorInnen. Auch hier ermöglicht Collaborative Learning Kommunikation und Partizipation und schafft so die Möglichkeit, die Arbeit innerhalb des Schreibzentrums zu organisieren und dort für Stabilität zu sorgen. Collaborative Learning hat sich somit als ein Werkzeug für Institutionalisierungsarbeit erwiesen, das in früheren Studien explorierte Werkzeuge wie z. B. „social skill“ (Fligstein, 2001) erweitert.

Die von den ExpertInnen identifizierten strategischen Handlungsfelder, in denen sie als Collaborative Learning Practitioners interagieren, lassen sich theoretisch unterscheiden in erstens solche, die nach innen gerichtet sind, also in das Schreibzentrum hineinwirken (organisationsgerichtete strategische Handlungsfelder). Zweitens gibt es strategische Handlungsfelder, die sich nach außen richten und die also auf den Hochschulkontext und alle weiteren Kontexte, die das Schreibzentrum umgeben, einwirken (kontextgerichtete strategische Handlungsfelder).

Die organisationsgerichteten strategischen Handlungsfelder umfassen das strategische Handlungsfeld Schreibzentrumsteam und das strategische Handlungsfeld Aus- und Weiterbildung von Peer-TutorInnen. Ziel der organisationsgerichteten Institutionalisierungsarbeit ist es, die Beziehungen zu Mitgliedern der eigenen Organisation zu stabilisieren und sie dafür zu motivieren, die kontextgerichtete Institutionalisierungsarbeit zu unterstützen. Darüber hinaus geht es in der organisationsgerichteten Institutionalisierungsarbeit darum, das Schreibzentrum nach außen als geschlossene und integer hinter den fachlichen und pädagogischen Konzepten stehende Organisation präsentieren zu können.

Die kontextgerichteten strategischen Handlungsfelder umfassen das strategische Handlungsfeld Hochschullehre, das strategische Handlungsfeld Sichtbarkeitsstrategien, das strategische Handlungsfeld Forschung und das strategische Handlungsfeld Ressourcen. Ziel der Institutionalisierungsarbeit in diesen strategischen Handlungsfeldern ist es, dass andere AkteurInnen die Arbeit des Schreibzentrums legitimieren.

Ein weiteres strategisches Handlungsfeld, das für die Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden als wichtig identifiziert wurde, ist das strategische Handlungsfeld professionelle Netzwerke. In diesem strategischen Handlungsfeld wirkt die Institutionalisierungsarbeit sowohl nach innen, indem sie die Organisation stärkt, als auch nach außen, indem sie der Arbeit des Schreibzentrums die Legitimität einer akademischen Disziplin und professioneller Verbände verleiht.

Die Institutionalisierungsarbeit in all diesen strategischen Handlungsfeldern wird geprägt durch verschiedene Kontexte. Zu diesen Kontexten gehören das organisationale Feld der Schreibzentren und die Spezifika von Schreibzentrumsarbeit, aber auch die persönlichen Kontexte der ExpertInnen, das Hochschulsystem und die Spezifika der jeweiligen Hochschule, an der sich das Schreibzentrum befindet. Die Institutionalisierungsarbeit wird aber nicht nur durch diese Kontexte geprägt, sondern beeinflusst auch selbst diese Kontexte. Es besteht also eine Wechselwirkung, denn die Institutionalisierungsarbeit intendiert Veränderungen bzw. das Verhindern von Veränderungen.

Im Ergebnisteil wurde durch zahlreiche Beispiele illustriert, wie die ExpertInnen innerhalb der verschiedenen strategischen Handlungsfelder als Collaborative Learning Practitioners agieren und interagieren und wie sie dabei von den verschiedenen Kontexten beeinflusst werden bzw. auf diese einwirken. Diese Ergebnisse können auf drei Ebenen resümiert werden. Erstens ergeben sich praktische Handlungsempfehlungen für Schreibzentrumsleitende. Diese sind als Implikationen im Ergebniskapitel diskutiert worden, sollen aber im Folgenden noch einmal zusammenfassend betrachtet werden. Zweitens ergeben sich aus den Ergebnissen Anschlussmöglichkeiten zur Hochschulforschung, die ebenfalls abschließend noch einmal betrachtet werden sollen. Und drittens können die Ergebnisse im Kontext der aktuellen Diskurse zur Schreibzentrumsforschung betrachtet werden.

7.1 Handlungsempfehlungen für Schreibzentrumsleitende

Die in dieser Arbeit empirisch ermittelten strategischen Handlungsfelder ermöglichen es Schreibzentrumsleitenden, ein Bewusstsein für die Vielfalt der für die Institutionalisierungsarbeit wichtigen Arbeitsinhalte zu entwickeln. Zahlreiche Beispiele geben konkrete Anregungen für den Umgang mit typischen Herausforderungen. Als generelle Handlungsempfehlung ergibt sich hieraus, als Leitungsperson in einem Schreibzentrum ein Bewusstsein für diese Vielfalt zu haben und zu versuchen, die nötigen materiellen und autoritativen Ressourcen zu akquirieren, um all diesen Bereichen gerecht werden zu können. Allerdings muss jede Schreibzentrumsleiterin und jeder Schreibzentrumsleiter selbst reflektieren, ob es darüber hinaus weitere Handlungsfelder gibt, in denen er oder sie strategisch aktiv werden sollte, und ob es möglicherweise Handlungsfelder gibt, die an der jeweiligen Hochschule weniger wichtig sind. Beispielsweise ist das strategische Handlungsfeld *Forschung* an einer

Hochschule für angewandte Wissenschaften möglicherweise weniger bedeutsam, dafür könnte es aber ein strategisches Handlungsfeld *Wirtschaft/Beruf* geben.

Um strategische Handlungsfelder zu identifizieren, gilt es zu analysieren, wer welche Positionen in der Hochschule besetzt und welche Interaktionen besonders wichtig sind. Die für Schreibzentren wichtigste Akteursgruppe sind zunächst die Studierenden. Diese zu erreichen und damit auch den Wert der Arbeit des Schreibzentrums zu zeigen, ist natürlich elementar. Zugleich muss aber bedacht werden, dass diese Akteursgruppe vergleichsweise wenig Einfluss hat und besonders stark fluktuiert. Die Ausrichtung der Schreibzentrumsarbeit auf die Studierenden sollte deshalb immer einhergehen mit Kooperationen mit anderen AkteurInnen. Als besonders wichtig haben sich in dieser Studie die Lehrenden erwiesen. Es ist daher ein lohnenswerter Ansatz, bei der Implementierung von Schreibzentren im deutschsprachigen Raum die Hochschullehrenden strategisch von Anfang an mitzudenken und Ansätze wie *Writing-across-the-Curriculum/Writing-in-the-Disciplines* in die Konzeptualisierung der Schreibzentrumsarbeit einzubeziehen.

Die Haltung der ExpertInnen als *Collaborative Learning Practitioners* ermöglicht Schreibzentrumsleitenden Kooperationen in unterschiedlichen Akteurskonstellationen in allen strategischen Handlungsfeldern. Eine sich daraus ergebende Handlungsempfehlung ist es, diese Haltung bewusst einzunehmen. Schreibzentrumsleitende können die Prinzipien des *Collaborative Learnings* nutzen, um Situationen strategisch zu reflektieren und Handlungsoptionen zu finden. Sie tun dies beispielsweise, wenn sie analysieren, welche Bedürfnisse andere AkteurInnen haben und wo es Anknüpfungspunkte für die Umsetzung der Ziele des Schreibzentrums gibt. Als *Collaborative Learning Practitioners* können sie für diese Analyse andere zu Rate ziehen, beispielsweise aus dem eigenen Schreibzentrumsteam oder aus ihren professionellen Netzwerken. Sie können auch in ihren Interaktionen bewusst versuchen, die Gesprächstechniken des *Collaborative Learnings* einzusetzen, indem sie aktiv zuhören, offene Fragen stellen und ihr Verständnis des Gesagten spiegeln. In Akteurskonstellationen, in denen die anderen AkteurInnen in stärkeren Machtpositionen sind, kann es helfen, sich der eigenen Expertise bewusst zu sein und sie entsprechend selbstbewusst einzubringen und durch Verweise auf Forschungsergebnisse und das eigene organisationale Feld zu stärken. In Akteurskonstellationen, in denen Schreibzentrumsleitende selbst in stärkeren Machtpositionen sind, kann es helfen, die Prinzipien des *Collaborative Learnings* explizit zu machen, um die AkteurInnen zu ermutigen, ihre Expertise in die gemeinsamen Lernprozesse einzubringen.

Entsprechend wichtig ist es, dass Schreibzentrumsleitende sich mit der Theorie des *Collaborative Learnings* und den entsprechenden Diskursen in der Schreibzentrumsliteratur vertraut machen, von denen viele im Kapitel 3 dieser Arbeit vorgestellt wurden. Bei den interviewten ExpertInnen scheint sich diese Auseinandersetzung mit der Theorie des *Collaborative Learnings* durch die in den professionellen Netzwerken sehr präsenten Diskurse, durch entsprechende Literatur und entsprechen-

den Austausch entwickelt zu haben. In den letzten Jahren haben sich zudem Graduiertenprogramme und Weiterbildungsangebote für die Schreibzentrumsarbeit etabliert. Für den deutschsprachigen und europäischen Raum besteht hier Handlungsbedarf. Aus- und Weiterbildungsangebote für Collaborative Learning in der Schreibzentrumsarbeit bestehen derzeit vor allem für studentische Peer-TutorInnen. Sie lernen in ihrer Aus- und Weiterbildung entsprechende Techniken, z. B. Kommunikationstechniken wie aktives Zuhören, Fragetechniken, Spiegeln und Paraphrasieren. Auch wird die Arbeit der Peer-TutorInnen fortlaufend begleitet durch Mentoringgespräche, Supervisionen und Weiterbildungen, und es gibt Qualitätsstandards für die Ausbildung. Der Aus- und Weiterbildung für die Tätigkeit der Leitung müsste eine ähnliche Bedeutung zukommen, damit Schreibzentrumsleitende sich sowohl intensiv mit der Theorie des Collaborative Learnings auseinandersetzen als auch ein Instrumentarium entwickeln, mit dem sie ihre Institutionalisierungsarbeit im Sinne des Collaborative Learnings steuern können.

Austausch und Vernetzung für Schreibzentrumsleitende sind jedoch nur möglich, wenn es ein entsprechendes organisationales Feld gibt. Die hiesige Schreibzentrumsarbeit befindet sich im Vergleich zu den Entwicklungen in den USA derzeit an einem Anfangspunkt. An mehr und mehr Hochschulen werden Schreibzentren gegründet, und ein organisationales Feld entsteht. Dieses ist derzeit aber noch nicht einflussreich genug, um andere organisationale Felder wie etwa die Bildungspolitik nachhaltig zu beeinflussen. Investitionen von Arbeitszeit Schreibzentrumsleitender und -mitarbeitender in dieses strategische Handlungsfeld können sich nachhaltig auswirken, wenn es dadurch gelingt, das organisationale Feld zu stärken.

Im Unterschied zu den USA ist dabei hierzulande zu bemerken, dass die AkteurInnen aus unterschiedlichen Disziplinen kommen, während in den USA die hier nicht existente Disziplin *Composition* die AkteurInnen im Feld prägt. Diese Disziplinenvielfalt kann ein Vorteil sein. Ähnlich wie auch im Forschungsfeld der Hochschulforschung (siehe Kapitel 2.1) kann es hilfreich sein, verschiedene methodische und theoretische Zugänge zusammenzubringen und so das gesamte Feld zu stärken. Zugleich macht ein interdisziplinärer Charakter jedoch eine Einschätzung und Anerkennung des Feldes für Außenstehende schwieriger. Bestrebungen verschiedener AkteurInnen, eine die Schreibforschung und Schreibdidaktik vereinende *Schreibwissenschaft* zu etablieren, sind daher ebenfalls wichtig (Bromberg, 2015).

Abschließend soll festgehalten werden, dass die vorliegende Studie keine Patentrezepte generiert hat. Die Institutionalisierungsarbeit der ExpertInnen wurde im Hinblick auf die intendierten Konsequenzen in den Blick genommen, aber auch nicht intendierte Folgen und Misserfolge kamen in den Experteninterviews zur Sprache. So haben zwei der ExpertInnen erlebt, wie ihre seit Jahrzehnten bestehenden, sehr erfolgreich arbeitenden Schreibzentren empfindliche Budgetkürzungen hinnehmen mussten, die sogar mit Entlassungen von Mitarbeitenden verbunden waren. Beide ExpertInnen sind sehr erfahren und im organisationalen Feld der Schreibzentren bekannt für ihre Expertise, und beide Schreibzentren konnten eine sehr gute Auslas-

tung belegen. Das Beispiel zeigt, dass die Institutionalisierungsarbeit nie als abgeschlossen betrachtet werden kann. Auch in dieser Hinsicht lässt sich eine Analogie zum Schreiben und zur Schreibberatung aufzeigen: In der Schreibberatung sollen Schreibende lernen, dass Schwierigkeiten in Schreibprozessen normal sind, dass sie zu einer so komplexen Tätigkeit wie dem Schreiben dazugehören. Entsprechend ist es für Schreibende wichtig, nicht die Schwierigkeiten zu vermeiden, sondern einen produktiven Umgang mit ihnen zu lernen. Gleiches gilt für die Institutionalisierungsarbeit in Schreibzentren: Schwierigkeiten gehören dazu, und auch die erfahrensten Schreibzentrumsleitenden werden immer wieder und unerwartet mit ihnen konfrontiert. Wichtig ist es, sich von ihnen nicht entmutigen zu lassen, sondern einen produktiven Umgang mit ihnen zu finden und vor allem nicht zu erwarten, dass sie irgendwann aufhören werden, denn: „It’s a never ending challenge“, wie einer der ExpertInnen formulierte.

7.2 Ergebnisse im Kontext der Hochschulforschung

Wie in Kapitel 2 dargestellt, verortet sich diese Arbeit im Feld der Hochschulforschung, das gekennzeichnet ist durch Methoden- und Theorienpluralismus. Sowohl die Methode als auch der theoretische Rahmen sollen folgend abschließend reflektiert werden.

Der in dieser Arbeit gewählte methodologische Weg der Grounded Theory (GTM) wird auch als Forschungsstil bezeichnet, weil er eher eine das gesamte Forschungsprojekt prägende Haltung ist als nur eine Auswertungsmethode (Mruck & May, 2007, 17 f.). Für die vorliegende Arbeit hat sich dieser Weg als sehr fruchtbar erwiesen. Das Kategoriensystem wurde zunächst ausschließlich datengegründet entwickelt, ohne dass dafür theoretische Annahmen über Führung und Organisation hinzugezogen wurden. Erst als die Kernkategorie (Schreibzentrums-Leitende als Collaborative Learning Practitioners) exploriert und zu den anderen gefundenen Kategorien in Beziehung gesetzt worden war, wurden Bezugspunkte zu aktuellen theoretischen Diskursen zu Führung und Organisation in der Hochschulforschung gesucht. Die GTM hat sich in dieser Arbeit als geeignete, zum Methodenpool der Hochschulforschung kompatible Methodologie erwiesen, gerade weil sie explizit *nicht* bereits bei der Festlegung des Forschungsdesigns theoretische Vorannahmen einbringt und so „disziplinäre Tunnelblicke“ (Teichler, 2015, o. S.) vermeidet.

Dennoch gibt es eine hohe Übereinstimmung der induktiv entwickelten Ergebnisse mit aktuellen theoretischen Perspektiven im Feld der Hochschulforschung. So werden neoinstitutionalistische Perspektiven in der Hochschulforschung aktuell viel diskutiert (vgl. Koch & Schemmann, 2009b; Koch & Schemmann, 2009c; Meier, 2009; Merckens, 2011; Schaefers, 2002 u. a.). Eine wichtige Erkenntnis dabei ist, dass für Veränderungsprozesse eine Übereinstimmung der intendierten Veränderungen mit den Werten und Normen der in den Kontexten relevanten AkteurInnen wichtig ist. Dies zeigt sich auch in der vorliegenden Studie. Denn als Collaborative Learning

Practitioners richten die Schreibzentrumsleitenden ihre Institutionalisierungsarbeit auf diese Werte und Normen aus; sie suchen immer Anknüpfungspunkte an die jeweiligen Bedürfnisse der AkteurInnen.

Die Ergebnisse zeigen außerdem im Einklang mit akteursorientierten Perspektiven des Neoinstitutionalismus, dass es möglich ist, den Einfluss des Kontextes auf Organisationen zu berücksichtigen und dennoch AkteurInnen als handlungsfähig zu konzipieren. Es hat sich zudem bestätigt, dass, wie von Lawrence et al. (2011) vorgeschlagen, ein neutraler Blick auf Institutionalisierungsarbeit, der nicht nur Erfolge fokussiert und der Praktiken individueller und kollektiver AkteurInnen betrachtet, zu einem tieferen Verständnis von Institutionalisierungsarbeit beitragen kann. Generell hat sich der Begriff Institutionalisierungsarbeit als tragfähig erwiesen. Eine stärkere Rezeption der Forschung zu *institutional work* im deutschsprachigen Raum wäre wünschenswert. In Bezug auf den in Kapitel 2.3 dargestellten Forschungsstand zur Institutionalisierungsarbeit lässt sich sagen, dass viele der Ergebnisse bestätigt werden konnten. Beispielsweise wurde deutlich, dass Institutionalisierungsarbeit in rekursiven, niemals endenden Prozessen verläuft und dass es sich dabei, wie auch von Zietsma & McKnight (2009, 155) gezeigt, um kollaborative Prozesse von „co-creation“ handelt. Auch die in verschiedenen Forschungen festgestellte, grundsätzlich duale Natur der Institutionalisierungsarbeit hat sich in der vorliegenden Studie bestätigt. Die Schreibzentrumsleitenden müssen sowohl Legitimität für ihre Organisation erlangen als auch ihre Organisation stabilisieren. Für letzteres hat sich auch in der vorliegenden Studie bestätigt, wie wichtig die Integrität der Leitungsperson ist. Sie verkörpert mit ihrer ganzen Person die Werte der Organisation. Ihre tiefe Überzeugung führt zu Vertrauen und ermöglicht Kooperationen.

Eine entscheidende Ergänzung der bisherigen Forschungen zur Institutionalisierungsarbeit bezieht sich auf die Frage, welche Kompetenzen und Werkzeuge es Führungskräften ermöglichen, Institutionalisierungsarbeit zu leisten. Wie in Kapitel 2.3 gezeigt, braucht Institutionalisierungsarbeit Reflexionsfähigkeit, um die eigene Determiniertheit erkennen und von ihr Abstand gewinnen zu können und dann strategisch zu handeln. Wichtig ist außerdem Kreativität, um Chancen nicht nur zu erkennen, sondern auch nutzen zu können. Drittens wird deutlich, dass soziale Kompetenzen unerlässlich sind, damit empathische Interaktionen mit anderen AkteurInnen möglich sind. Wenig Beachtung hat bislang die Frage gefunden, wie diese Kompetenzen ausgebildet werden und welche Werkzeuge diese Arbeit unterstützen. In der vorliegenden Arbeit hat sich gezeigt, dass Collaborative Learning die entsprechenden Kompetenzen und Werkzeuge ermöglicht.

Eine Frage, die sich daraus ergibt, ist, ob Collaborative Learning generell einen Erklärungsansatz für AkteurInnen in strategischen Feldern bieten könnte. Oder ist davon auszugehen, dass Collaborative Learning nur deshalb als Führungsstrategie funktioniert, weil es durch das professionelle Feld der Schreibzentren für diesen Bereich institutionalisiert wurde? Hier wären vergleichende Folgestudien interessant, z. B. zur Institutionalisierung von ähnlichen Bildungseinrichtungen wie hochschul-

didaktischen Zentren oder Schlüsselkompetenzzentren an Hochschulen. Dabei wäre die Hypothese zu überprüfen, dass auch in diesen Kontexten Collaborative Learning ein geeignetes Werkzeug sein kann, um erfolgreiche Institutionalierungsarbeit zu leisten. Die entsprechenden AkteurInnen müssten ggf. zunächst lernen, bewusst als Collaborative Learning Practitioners zu interagieren.

Daran schließt sich auch die Frage an, ob sich an pädagogischen Institutionen mit anderen institutionalisierten pädagogischen Haltungen ebenfalls eine Kongruenz zwischen pädagogischer Haltung und Führungshaltung ausmachen lässt und wie sich diese auf die Institutionalierungsarbeit auswirkt. Denkbar wären entsprechende Untersuchungen beispielsweise an Bildungseinrichtungen mit speziellen pädagogischen Ansätzen, wie Montessori-Schulen oder Waldorf-Schulen. Sollte sich zeigen lassen, dass eine Kongruenz zwischen pädagogischem Ansatz und Führungshaltung in Bildungsinstitutionen zum Erfolg von Institutionalierungsarbeit beiträgt, stünde dies der These entgegen, dass Institutionen sich dadurch behaupten, dass sie tatsächlich ablaufende Vorgänge von dem, was sie nach außen darstellen, entkoppeln (vgl. Kapitel 2.2.2).

Für die Hochschulforschung hat sich zudem die Schreibzentrumsarbeit als interessantes Forschungsfeld erwiesen. Da es sich dabei um ein gerade im Entstehen befindliches Feld handelt, das auf aktuelle hochschulpolitische Herausforderungen wie Heterogenität der Studierendenschaft, Employability usw. reagieren kann, das zudem Bildungsinnovationen international transferieren und neue Institutionen in bestehende Hochschulstrukturen einbringen will, könnten zahlreiche weitere Forschungsfragen und -designs entwickelt werden, deren Erkenntnisinteresse weit über die Schreibdidaktik hinausgeht. So ließe sich am Beispiel der Entwicklung deutscher Schreibzentren die Entstehung eines organisationalen Feldes nachvollziehen. Fokussiert werden könnte auch die weltweite Verbreitung von universitären Schreibzentren nach US-amerikanischem Vorbild. Hier könnte zum Beispiel der neoinstitutionalistische Ansatz der World Policy hinzugezogen werden, der untersucht, wie westliche Werte sich weltweit ausbreiten (Meyer, 2005) und der unter anderem fragt, wie und warum sich Bildungsorganisationen weltweit immer stärker aneinander angleichen (Krücken, 2006). Eine komparative Untersuchung von Schreibzentren weltweit wäre aus dieser Perspektive interessant. So wäre zu fragen, ob die vermeintliche Ähnlichkeit von Schreibzentren tatsächlich vorhanden ist oder nur angenommen wird, da in kulturell unterschiedlichen Kontexten nicht nur Schreibkulturen, sondern auch Lehr-Lernkulturen unterschiedlich sind und demnach zu unterschiedlichen Praktiken führen könnten (vgl. für die Schreibdidaktik z. B. Donahue, 2009; Santa, 2009). Entsprechend könnte gefragt werden, inwiefern es beim Transfer von Konzepten zu den von Sahlin und Wedlin (2008) als „editing“ bezeichneten Übertragungen auf lokale Bildungssysteme kommt.

7.3 Ergebnisse im Kontext der Schreibzentrumsforschung

In der Schreibzentrumsforschung wird derzeit, z. B. von Babcock et al. (2012) oder Babcock & Thonus (2012), immer wieder der Appell formuliert, die Schreibzentrumsarbeit stärker durch evidenzbasierte Erkenntnisse zu fundieren und entsprechend Studien zu konzipieren und durchzuführen, die systematisch Daten erheben und auswerten und diese mit theoretischen Konzepten zusammenbringen. Diese Arbeit leistet einen Beitrag dazu und zeigt, wie gewinnbringend eine interdisziplinäre Herangehensweise dafür sein kann. Sie stärkt zudem die erst im Entstehen begriffene europäische Schreibzentrumsforschung (Girgensohn & Peters, 2012) und hat durch ihre transatlantische Perspektive auch das Potenzial, den Blick der amerikanischen Schreibzentrumsforschung stärker auf hiesige Forschungsansätze zu lenken, sodass eine weniger einseitige Internationalisierung der Schreibzentrumsarbeit möglich wird (Donahue, 2009; Kearns & Turner, 2015).

In Bezug auf die Schreibzentrumstheorie zeigt die vorliegende Arbeit, dass Collaborative Learning ein über die pädagogische Seite der Schreibzentrumsarbeit hinausgehendes, starkes Konzept ist. Es sollte daher nicht vorschnell gegen vermeintlich passendere Konzepte eingetauscht werden, auch wenn das immer wieder diskutiert wird.⁸⁸ Wichtig wäre stattdessen eine erneute grundlegende Beschäftigung mit dem Konzept des Collaborative Learnings, die sich zwar kritisch mit naheliegenden Interpretationen auseinandersetzt, wie z. B. der, dass alle Studierenden *peers* seien, zugleich aber auch das Potenzial entdeckt, das Collaborative Learning für Hochschulen auch jenseits der Schreibdidaktik hat. Denn die Ursprünge des Konzeptes gehen zurück auf die Öffnung der Hochschulen und den dadurch nötigen Umgang mit größerer Heterogenität und Diversität der Studierendenschaft. Diese Herausforderung ist heute aktueller denn je. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Arbeit von Schreibzentren auch auf den Hochschulkontext einwirkt und Veränderungen bewirken kann. Die Institutionalisierung von Schreibzentren im deutschsprachigen Raum an Hochschulen kann also auch zur Umsetzung zentraler Ziele von Hochschulbildung beitragen, wie Diversität und Inklusion. Um dies zu ermöglichen, ist noch viel Institutionalisierungsarbeit nötig. Zahlreiche Strategien dafür wurden in dieser Arbeit aufgezeigt.

88 Beispielsweise von John Nordlof (2014), der vorschlägt, Peer-TutorInnen sollten nach dem Prinzip des Scaffolding die Lernwege der Schreibenden prägen, statt ihnen als gleichberechtigte Lernende entgegenzutreten.

Literaturverzeichnis

- Adams, R., Child, R., Harris, M. & Henriott, K. (1987).** Training Teachers for the Writing Lab: A Multidimensional Perspective. *The Writing Center Journal*, 7 (2), 3–21.
- Adorno, T. W. (1974).** *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Altrichter, H. (2012).** Portfolios weisen über sich selbst hinaus. Portfolio und Schulentwicklung. In: G. Bräuer, M. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule – Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio* (S. 33–40). Seelze-Verlber: Klett Kallmeyer.
- Altvater, P. (2007).** Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In: P. Altvater, I. Bauer & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen – Dokumentation*, (S. 11–23). Hannover: HIS: Forum Hochschule.
- Altvater, P., Bauer, I. & Gilch, H. (Hrsg.). (2007).** *Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation*. 14. Hannover: HIS: Forum Hochschule.
- Anglada, L. B. (1999).** *Online writing center responses and advanced EFL writing: An analysis of comments, students' attitudes, and textual revision*. Dissertation, ProQuest Dissertations & Theses, 9925612. Texas Tech University.
- Babcock, R. D. (2005).** *Tutoring deaf students in the writing center*. Dissertation, ProQuest Dissertations & Theses, 3167231. Indiana University of Pennsylvania.
- Babcock, R. D. (2009).** An Interview with Ben Rafoth on Writing Center Research, Dissertations, and Job Opportunities. *Praxis: A Writing Center Journal*, 7 (1), Part I, 8–14.
- Babcock, R. D., Manning, K., Rogers, T., Goff, C. & McCain, A. (2012).** *A Synthesis of Qualitative Studies of Writing Center Tutoring 1983–2006*. New York u. a.: Peter Lang.
- Babcock, R. D. & Thonus, T. (2012).** *Researching the Writing Center. Towards an Evidence-Based Practice*. New York u. a.: Peter Lang.
- Babcock, R., Ferrel, T. & Ozias, M. (2011).** The Summer Institute for Writing Center Directors and Professionals: A Narrative Bibliography. *Composition Forum*, 23/spring. Verfügbar unter <http://compositionforum.com/issue/23/summer-institute-bibliography.php> [14.08.2014].
- Badley, G. (2005).** Using Writing Groups to Help Transform University-Teachers into Scholar-Writers. In: American Hellenic Union (Hrsg.), *EATAW-Proceedings 2005*, Athen. CD-Rom.
- Balester, V. & McDonald, J. C. (2001).** A View of Status and Working Conditions: Relations between Writing Program and Writing Center Directors. *Writing Program Administration*, 24 (3), 59–82.

- Bandy, J. (1997).** Countering misconceptions about the writing center with advertising. *The Writing Lab Newsletter*, 21 (9), 14–15.
- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014).** *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012.* Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf. [29.08.2014].
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2008).** *Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren.* Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200801.pdf. [29.08.2014].
- Barnett, K. M. (2007).** *Leading college writing centers into the future: Strategies for survival and sustainability.* Johnson & Wales University Ann Arbor, MI. ProQuest Publication Number 3315138.
- Barnett, R. W. & Blumner, J. S. (Hrsg.). (2006).** *Writing Centers and Writing Across the Curriculum Programs: Building Interdisciplinary Partnerships.* 2. Aufl., Charlotte, NC: Information Age Pub Inc.
- Barnett, R. W. & Blumner, J. S. (2001).** *The Allyn and Bacon guide to Writing Center theory and practice.* Boston: Allyn and Bacon.
- Barnett, R. W. & Blumner, J. S. (2008).** *The Longman guide to writing center theory and practice.* New York, NY u. a.: Pearson Longman.
- Bartholomae, D. (1986).** Inventing the University. *Journal of Basic Writing*, 5 (1), 1–20.
- Bartholomae, D. (1995).** Writing with Teachers: A Conversation with Peter Elbow. *College Composition and Communication*, 46, 62–107.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000).** *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context.* London: Routledge.
- Battilana, J., Leca, B. & Boxenbaum, E. (2009).** How Actors Change Institutions: Toward a Theory of Institutional Entrepreneurship. *The Academy of Management Annals*, 3 (1), 65–107.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005).** *Reference guide to writing across the curriculum.* West Lafayette, Ind: Parlor Press.
- Bean, J. C. (2001).** *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom.* San Francisco: Wiley & Sons.
- Beech, J. (2007).** Fronting our desired identities: The role of writing center documents in institutional underlife. In: W. J. Macauley & N. Mauriello (Hrsg.), *Marginal words, marginal work? – tutoring the academy in the work of writing centers* (S.197–210). New York: Cresskill.
- Bell, E. (1985).** The Peer Tutor as Principal Benefactor in the Writing Center, Or It's Not Just for English Teaching Anymore. *The Writing Lab Newsletter*, 9 (9), 10–13.
- Bell, J. (2001).** Tutor Training and Reflection on Practice. *The Writing Center Journal*, 21 (2), 79–98.
- Bennett, J. L. (1988).** *The effects of instructional methodology and student achievement expectations on writing performance in community college composition classes.* University of Washington. Dissertation Abstracts International (DAI).

- Bereiter, C. (1980).** Development in Writing. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73–93). New York: Hillsdale.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2008).** Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 9 (2), Art. 13. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417> [09.09.2014].
- Berger, P. L. & Kellner, H. (1984).** *Für eine neue Soziologie. Ein Essay über Methode und Profession*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1972).** *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 3. Aufl., Frankfurt/Main.
- Birks, M., & Mills, J. (2011).** *Grounded Theory: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blau, S. R., Hall, J. & Strauss, T. (1998).** Exploring the tutor/client conversation: A linguistic analysis. *The Writing Center Journal*, 19 (1), 19–48.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. & Musselin, C. (2011).** *Universities as Penetrated Hierarchies: Organizational rationalization, hierarchization and networking in Higher Education*. Paper presented in sub-theme 45 “Reconstructing Universities as Organizations” (zit. n. Kehm, 2012).
- Blutner, D., Holtgrewe, U. & Wagner, G. (1999).** Charismatische Momente und Trajekte – Das Projekt als Plattform charismatischer Führung. In: G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Führung neu gesehen – Managementforschung* 9 (S. 199–237). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Boal, K. B. & Schultz, P. L. (2007).** Storytelling, time and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. *The Leadership Quarterly*, 18 (4), 411–428.
- Boehm, D. (2009).** The Work and Art of Writing Center Tutor Training. *Zeitschrift Schreiben*. Verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/boehm_Tutor_Training.pdf. [09.09.2014].
- Bogner, A. & Menz, W. (2009).** Das theoriegeleitete Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: A. Bogner, B. Littig, W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 61–98). 3. Aufl., Wiesbaden: VS Research.
- Böhm, A. (2003).** Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (S. 475–485). 2. Aufl., Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Boquet, E. H. (2002).** *Noise from the writing center*. Logan: Utah State University Press.
- Bradley, J. (2012).** Dinner and a Draft. In: *Another Word* (Blog des Writing Centers der University of Wisconsin Madison). Verfügbar unter <http://writing.wisc.edu/blog/?p=2845> [15.05.2014].
- Bräuer, G. (1996).** *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Bräuer, G. (2009).** *Scriptorium. Ways of Interacting with Writers and Readers. A Professional Development Program*. Freiburg i. Brsg.: Filibach.

- Bräuer, G. (2012).** Deep Learning durch reflexive Praxis. In: G. Bräuer, M. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule – Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio* (S. 11–18). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2011).** Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.) *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 12–63). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Breuer, E. O. & Schindler, K. (2015).** Academic Writing in Germany. Heterogeneity on different levels. In: O. Kruse, M. Chitez, B. Rodriguez & M. Castello (Hrsg.), *Working Papers in Applied Linguistics*. Zurich University of Applied Sciences (im Druck).
- Breuer, F. (2010).** *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkschulte, M. & Kreitz, D. (2011).** Synergieeffekte fächerübergreifender und fachspezifischer Schreibberatung. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 2, 14–26.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. & Rosen, H. (1975).** *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan.
- Broekhoff, M. (2014).** A Tale of Two Writing Centers in Namibia: Lessons for Us All. In: *Journal of Academic Writing*. Verfügbar unter <http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw/article/view/92/150> [01.07.2015].
- Bromberg, K. (2015).** Zur Erforschung studentischer Texte. Aktueller Forschungsstand und weiterführende Beiträge zur Theoriebildung. *Zeitschrift Schreiben*, 25. Juni 2015/1–10.
- Bromley, P. (2015).** *Transatlantic Perspectives on Writing Centers. Preliminary Findings from the International Writing Centers Research Project (IWCRP)*. Presentation at the EATAW conference 2015, Tallinn, Estland (unveröffentlicht).
- Brooks, J. (1991).** Minimalist Peer Tutoring: Making the Student Do All the Work. *The Writing Lab Newsletter*, 15 (6), 1–4.
- Bruce, S. & Rafoth, B. A. (2009).** *ESL writers. A guide for writing center tutors*. 2. Aufl., Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Bruffee, K. (1993).** *A Short Course in Writing. Composition, Collaborative Learning, and Constructive Reading*. 4. Aufl., New York: Harper Collins College Publishers.
- Bruffee, K. A. (1973).** Collaborative Learning: Some Practical Models. *College English*, 34 (5), 634–643.
- Bruffee, K. A. (1978).** The Brooklyn Plan. Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring. *Liberal Education*, 64 (4), 447–468.
- Bruffee, K. A. (1984).** Peer Tutoring and the 'conservation of mankind'. *College English*, 46 (7), 635–652.
- Bruffee, K. A. (1999).** *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. 2. Aufl., Baltimore, Md: John Hopkins University Press.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2000).** Constructing Organizations. The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*, 21, 721–746.
- Buchanan, R. J. (2010).** Creating Graduate Student Writing Programming. In: K. Girgensohn (Hrsg.), *Kompetent zum Dokortitel – Konzepte zur Förderung Promovierender* (S. 219–224). Wiesbaden: VS Research.

- Bürger, G. A. (1987 [1787]).** Über Anweisung zur deutschen Sprache und Schreibart auf Universitäten. Einladungsblätter zu seinen Vorlesungen. Erstes Blatt. In: G. Häntzschel & H. Häntzschel (Hrsg.), *Sämtliche Werke* (S. 773–799). Wien.
- Carino, P. (1992).** What Do We Talk about When We Talk about Our Metaphors: A Cultural Critique of Clinic, Lab, and Center. *The Writing Center Journal*, 13 (2), 31–43.
- Carino, P. (1995a).** Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15 (2), 103–116.
- Carino, P. (1995b).** Theorizing the writing center: An uneasy task. *Dialogue: A Journal for Writing Specialists*, 2 (1), 23–37.
- Carino, P. (1996).** Open Admissions and the Construction of Writing Center History: A Tale of Three Models. *The Writing Center Journal*, 17 (1), 30–49.
- Carino, P. (2009).** Reading Our Own Words: Rhetorical Analysis and the Institutional Discourse of Writing Centers. In: P. Gillespie, A. Gillam, L. F. Brown & B. Stay (Hrsg.), *Writing center research – extending the conversation* (S. 91–110). New York u. a.: Routledge.
- Carse, J. P. (1987).** *Finite and infinite games*. New York City, NY: Ballantine Books.
- Carter, S. (2009).** The writing center paradox: Talk about legitimacy and the problem of institutional change. *College Composition and Communication*, 61 (1), 133–152.
- Castello, M. & Donahue, C. (2012).** Introduction. In: M. Castello & C. Donahue (Hrsg.), *University Writing – Selves and Texts in Academic Societies* (S. xi–xxvii). Bradford: Emerald Group Pub.
- Charmaz, K. (2000).** Grounded Theory: Objectivist and constructivist methods. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 509–535). 2. Aufl., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clark, B. R. (1972).** The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17 (2), 178–184.
- Clark, I. L. (1982).** Dialogue in the Lab-Conference: Script Writing and the Training of Writing Lab Tutors. *The Writing Center Journal*, 2 (1), 21–34.
- Cogie, J., Janke, D., Kramer, T. J. & Simpson, C. (2007).** Risks in Collaboration: Accountability as we Move Beyond the Center's Walls. In: W. J. Macauley, N. Mauriello (Hrsg.), *Marginal words, marginal work? – tutoring the academy in the work of writing centers* (S. 105–133). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972).** A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17/1–25.
- Cox, E. (2004).** Coming Home: A Writing Center Staffer's Personal and Professional Journey. *The Writing Lab Newsletter*, 29 (4), 1–4.
- Cronon, W. (1998).** 'Only Connect'. The Goals of a Liberal Education. *The American Scholar*, 67 (4), 73–80.
- Cumming, A. & So, S. (1996).** Tutoring second language text revision: Does the approach to instruction and the language of communication make a difference? *Journal of Second Language Writing*, 5 (3), 197–225.
- de Beaugrande, R. (1984).** *Text Production. Toward a Science of Composition*. NJ: Norwood.

- Deephouse, D. L. & Suchman, M. (2008).** Legitimacy in Organizational Institutionalism. In: R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 50–77). London: SAGE Publications.
- Denny, H. C. (2010).** *Facing the center. Toward an identity politics of one-to-one mentoring.* Logan, Utah: Utah State University Press.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013).** *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift, Memorandum.* Verfügbar unter http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf [29.08.2014].
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2010).** *Führungskräfte Monitor 2010. Online-Publikation,* Verfügbar unter http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.358490.de/diwkompakt_2010-056.pdf [19.02.2013].
- Devet, B. (2009).** Unpacking faculty's questions and comments about the writing center: Advice for new writing center directors. *The Writing Lab Newsletter*, 34 (4–5), 10–13.
- Diefenbach, H. (2009).** Die Theorie der Rationalen Wahl oder „Rational Choice“ Theory (RTC). Eine Einführung. In: D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller & D. Villányi (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons* (S. 239–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dienitz, S. & Kiedaisch, J. (2009).** Tutoring Writing as Career Development. *The Writing Lab Newsletter*, 34 (3), 1–5.
- DiMaggio, P. J. (1988).** Interest and agency in institutional theory. In: L. Zucker (Hrsg.), *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment* (S. 3–21), Cambridge: Harper Business.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983).** The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism und Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48/147–160.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (2009).** Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DiPardo, A. (1995 (1984)).** “Whispers of Coming and Going”: Lessons From Fannie. In: C. Murphy & J. Law (Hrsg.), *Landmark Essays on Writing Centers* (S. 211–226). Davis, CA: Hermagoras Press.
- Donahue, C. (2009).** “Internationalization” and Composition Studies: Reorienting the Discourse. *College Composition and Communication*, 61 (2), 212–243.
- Douglas, M. (2003).** Justification for Writing Centers and Tutor Training. *The Writing Lab Newsletter*, 27 (5), 14–15.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011).** *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen.* 2. Aufl., Marburg: Eigenverlag.
- Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (2014).** *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung.* Leverkusen: UTB.
- Dvorak, K. & Bruce, S. (2008).** *Creative approaches to writing center work.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Ede, L. (1989).** Writing as a Social Process: A Theoretical Foundation for Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 9 (2), 3–15.
- Ehlich, K. (1999).** Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26 (1), 3–24.
- Eisenstadt, S. M. (1980).** Cultural orientations, institutional entrepreneurs, and social change: comparative analysis of traditional civilizations. *American Journal of Sociology*, 85/840–869.
- Elbow, P. (1973, 1998).** *Writing without Teachers*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Elmborg, J. K. & Hook, S. (2005).** *Centers for learning. Writing centers and libraries in collaboration*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Emerson, L. (2012).** Developing a “Kiwi” Writing Center at Massey University, New Zealand. In: C. Thaiss, G. Braeuer, P. Carino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Hrsg.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (S. 313–323). Anderson, SC (US): Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Endicott, P. S. & Haviland, C. P. (1992).** Empowering Writing Center Staff: Martyrs or Models. *The Writing Lab Newsletter*, 16 (8), 1–6.
- Eodice, M. (2003).** Breathing Lessons, or Collaboration is. In: M. A. Pemberton & J. A. Kinkead (Hrsg.), *The center will hold – critical perspectives on writing center scholarship*, Logan, Utah: NCTE, 114–129.
- Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.). (2015a).** *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Equit, C. & Hohage, C. (2015b).** Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In: C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9–47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ervin, C. (2002).** The Writing Center Research Project survey results. AY 2000–2001 *The Writing Lab Newsletter*, 27 (1), 1–4.
- Esdar, W. & Gorges, J. (2012).** Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 99–114). Bielefeld: wbv.
- Essid, J. (2014).** Extending an alternative: Writing centers and curricular change. *The Writing Lab Newsletter*, 38 (7–8), 1–5.
- Ferruci, S. A. (2001).** Composition’s Professionalism and the Writing Center Director: Rethinking the Director as a Teacher. *The Writing Instructor*. Verfügbar unter <http://www.writinginstructor.com/essays/ferruci.html> [02.02.2012].
- Fitzgerald, S. (1994).** Playing the budget game: The story of two writing centers. *The Writing Lab Newsletter*, 18 (5), 14–15.
- Fligstein, N. (2001).** Social skill and the theory of fields. *Sociological Theory*, 19/105–125. Verfügbar unter www.irl.berkeley.edu/culture/.Fligstein01_01.pdf, 1–44 [22.05.2015].
- Fligstein, N., McAdam, D. (2011).** Toward a General Theory of Strategic Action Fields. *Sociological Theory*, 29 (1), 1–26.

- Flower, L. S. (1979).** *Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing.* *College English*, 41 (1), 19–37.
- Foster, D. (2002).** Making the Transition to University: Student Writers in Germany. In: D. Foster & D. R. Russel (Hrsg.), *Writing and learning in cross-national perspective – transitions from secondary to higher education* (S.192–241). Urbana, Ill.: NCTE.
- Frank, D. J. & Meyer, J. W. (2007).** Worldwide Expansion and Change in the University. In: G. Krücken, A. Komützy & M. Torke (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S.19–44). Bielefeld: transcript.
- Frey, J. (2007).** Encouraging or Alarming? In: W. J. Macauley & N. Mauriello (Hrsg.), *Marginal words, marginal work? – tutoring the academy in the work of writing centers* (S. 245–256). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Froese, A. (2013).** *Organisation der Forschungsuniversität: Eine handlungstheoretische Effizienzanalyse.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2009).** ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S.239–258). 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganobcsik-Williams, L. & Broughan, C. (2011).** Using the ‘Balanced Scorecard’ Method to Evaluate and Plan Writing Centre Provision: a Case Study of the Coventry Online Writing Lab (COWL) Project. In: *Journal of Academic Writing*. Verfügbar unter <http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw/article/view/35/63> [01.07.2015].
- Gardner, P. J. & Ramsey, W. M. (2005).** The Polyvalent Mission of Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 25 (1), 25–42.
- Gee, J. (2000).** The new literacy studies: From “socially situated” to the work of the social. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Hrsg.), *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context* (S.180–196). London: Routledge.
- Gee, J. P. (1999 (1989)).** Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction and What is Literacy? In: E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Hrsg.), *Literacy. A Critical Sourcebook* (S. 525–544). Boston, New York: Bedford/St. Martin's.
- Geller, A. E. & Denny, H. (2013).** Of Ladybugs, Low Status, and Loving the Job: Writing Center Professionals Navigating Their Careers. *The Writing Center Journal*, 33 (1), 96–129.
- Geller, A. E., Eodice, M., Condon, F., Carroll, M. & Bosquet, E. H. (2007).** *The everyday writing center. A community of practice.* Logan, Utah: Utah State University Press.
- Giddens, A. (1991).** Structuration theory: Past, present and future. In: C. G. A. Bryant & D. Jary (Hrsg.), *Giddens' Theory of Structuration: A Critical Appreciation* (S.201–221). London: Routledge.
- Gillam, A. M. (1994).** Collaborative Learning Theory and Peer Tutoring Practice. In: J. A. Mullin, R. Wallace (Hrsg.), *Intersections, theory-practice in the writing center* (S.39–53). Urbana, Ill.: NCTE.
- Gillespie, P., Gillam, A., Brown, L. F. & Stay, B. (Hrsg.). (2009).** *Writing center research.* New York u. a.: Routledge.

- Gillespie, P., Hughes, B., Lerner, N. & Geller, A. E. (2006).** The Writing Center Summer Institute: Backgrounds, Development, Vision. In: C. Murphy & B. L. Stay (Hrsg.), *The writing center director's resource book*, (S. 33–44). Mahwah, N. J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gillespie, P. & Lerner, N. (2000).** *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. 2. Aufl., Boston: Allyn and Bacon.
- Gillespie, P. & Olson, J. (2002).** Tutor Training. In: B. Silk (Hrsg.), *The Writing Center Resource Manual* (S. 1–13). 2. Aufl., Emmitsburg, MD: NWCA Press, III.3.
- Girgensohn, K. (2007).** *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.
- Girgensohn, K. (2013).** *Welche Fehler können wir vermeiden? Aus der Geschichte von Schreibzentren lernen*. Verfügbar unter <http://schreibzentrum.wordpress.com/2013/09/22/welche-fehler-konnen-schreibzentren-vermeiden-aus-der-geschichte-von-schreiben-tren-lernen/> [22.09.2013].
- Girgensohn, K. (2014).** Collaboration und Autonomie – wie Peer Tutor*innen die Schreibzentrumsarbeit fördern. In: N. Sennewald & S. Dreyfürst (Hrsg.), *Schreiben – Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, (S. 377–391). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Girgensohn, K., Lange, I., Lange, U., Neumann, F. & Zegenhagen, J. (2009).** Gemeinsam schreiben: Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback. *Zeitschrift Schreiben*. Verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn_Online-Schreibgruppe.pdf [09.09.2014].
- Girgensohn, K. & Peters, N. (2012).** „At University nothing speaks louder than research“ – Plädoyer für Schreibzentrumsforschung. *Zeitschrift Schreiben*. Verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn_Schreibzentrumsforschung.pdf [09.09.2014].
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012).** *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Girgensohn, K. (2016).** Schreibzentren institutionalisieren – aber wie? In: S. Ballweg (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 225–250). Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften (Wissen – Kompetenz – Text, 11).
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967).** *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010).** *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graßhoff, G. & Wütherich, A. (2012).** *MetaATLAS. Studien zur Generierung, Validierung und Kommunikation von Wissen in einer modernen Forschungskollaboration*. Bern: Bern Studies in the History and Philosophy of Science.
- Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. & Suddaby, R. (2008a).** Introduction. In: R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 1–46). London: SAGE Publications.

- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2012).** *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grimm, N. (1996).** Rearticulating the Work of the Writing Center. *College Composition and Communication*, 47, 485–523.
- Grimm, N. M. (1999).** *Good intentions. Writing center work for postmodern times.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Grimm, N. M. (2009).** New Conceptual Frameworks for Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, 29 (2), 11–27.
- Gruber, H., Rheindorf, M., Wetschanow, K., Reisigl, M., Muntigl, P. & Czinglar, C. (2006).** *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte.* Wien: Lit.
- Grutsch McKinney, J. (2013).** *Peripheral Visions for Writing Centers.* Boulder: Utah State University Press.
- Grutsch McKinney, J. (2005).** Leaving Home Sweet Home: Towards Critical Readings of Writing Center Spaces. *The Writing Center Journal*, 25 (2), 6–20.
- Günther, O. (2009).** *Dekan versus Dean. Forschung und Lehre.* Verfügbar unter https://www.academics.de/wissenschaft/dekan_versus_dean_36154.html [20.05.2015].
- Haacke, S. & Frank, A. (2012).** Den Shift from Teaching to Learning selbst vollziehen! Gedanken zur Selbstverortung einer neuen Kaste an den Hochschulen. In: T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 225–237). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hall, E. & Hughes, B. (2011).** Preparing Faculty, Professionalizing Fellows: Keys to Success with Undergraduate Writing Fellows in WAC. *The WAC Journal*, 22, 21–40.
- Hardy, C. & Maguire, S. (2008).** Institutional Entrepreneurship. In: R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 198–217). London: SAGE Publications.
- Hargrave, T. J. & Van de Ven, A. H. (2009).** Institutional work as creative embrace of contradiction. In: T. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Hrsg.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (S. 120–140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haring-Smith, T. (1992).** Changing Students' Attitudes: Writing Fellows Programs. In: S. H. McLeod & M. Soven (Hrsg.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (S. 175–188). Newbury Park, CA: Sage.
- Harrington, S., Fox, S. & Hogue, T. M. (1998).** Power, Partnership, and Negotiations: The Limits of Collaboration. *WPA: Writing Program Administration*, 21/2–3, 52–64.
- Harris, M. (1982).** Growing Pains: The Coming of Age of Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 2 (1), 1–9.
- Harris, M. (1991).** Solutions and Trade-Offs in Writing Center Administration. *The Writing Center Journal*, 12 (1), 63–79.
- Harris, M. (1995).** What's up and what's in: Trends and Traditions in Writing Centers. In: C. Murphy & J. Law (Hrsg.), *Landmark essays on writing centers* (S. 27–36). Davis, CA: Hermagoras Press.

- Harris, M. (2001).** Centering in on professional choices. *College Composition and Communication*, 52 (3), 429–424.
- Harris, M. (2006).** Using Tutorial Principles to Train Tutors: Practicing our Praxis. In: C. Murph & B. L. Stay (Hrsg.), *The writing center director's resource book* (S. 301–310). Mahwah, N. J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M. (2007).** Writing Ourselves into Writing Instruction: Beyond Sound Bytes, Tours, Reports, Orientations, and Brochures. In: W. J. Macauley & N. Mauriello (Hrsg.), *Marginal words, marginal work? – tutoring the academy in the work of writing centers* (S. 75–83). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Harris, M. (2010).** Making Our Institutional Discourse Sticky: Suggestions for Effective Rhetoric. *The Writing Center Journal*, 30 (2), 47–71.
- Haviland, C. P. (1985).** Writing Centers and Writing-Across-The-Curriculum: An Important Connection. *The Writing Center Journal*, 5 (6), 25–30.
- Haviland, C. P., Fye, C. & Colby, R. (2001).** The Politics of Administrative and Physical Location. In: J. Nelson & K. Evertz (Hrsg.), *The politics of writing centers*, (S. 85–98). Portsmouth, NH: Boynton.
- Haviland, C. P., Notarangelo, M., Whitley-Putz, L. & Wolf, T. (2003).** *Weaving Knowledge Together: Writing Centers and Collaboration*. London: Routledge.
- Haviland, C. P. & Trianosky, M. (2006).** Tutors Speak: “What Do We Want from Our Writing Center Directors?” In: C. Murphy & B. K. Stay (Hrsg.), *The writing center director's resource book* (S. 311–320). Mahwah, N. J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996).** A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: M. C. Levy & S. Rawdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1–28). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2014).** Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: S. Dreyfürst und N. Sennewald (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: UTB, S. 57–86.
- Hayward, M. (1983).** Assessing attitudes toward the writing center. *The Writing Center Journal*, 3 (2), 1–10.
- Healy, D. (1995).** Writing Center Directors: An Emerging Portrait of the Profession. *Writing Program Administration*, 18 (3), 26–43.
- Hedmo, T., Sahlin-Andersson, K. & Wedlin, L. (2007).** Is a Global Organizational Field of Higher Education Emerging? Management Education as an Early Example. In: G. Krücken, A. Komützky & M. Torke (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S. 154–175). Bielefeld: transcript.
- Heine, C., Willich, J., Schneider, H. & Sommer, D. (2008).** Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008. In: *HIS: Forum Hochschule*. Verfügbar unter www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200816.pdf [16.07.2015].
- Hennig, J. C. (1844).** *Die kontinuierlich-vorlesende und die conversatorisch-repetitorische Lehrmethode in Anwendung auf Universitätswissenschaften*. Gumbinnen: Bönig.
- Hermanns, F. (1988).** Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. *Der Deutschunterricht*, IV/1988, 69–82.

- Hitzler, R., Honer, A. & Maeder, C. (Hrsg.). (1991).** *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hobson, E. H. (1994).** Writing Center Practice Often Counters Its Theory. So What? In: J. A. Mullin & R. Wallace (Hrsg.), *Intersections, theory-practice in the writing center*, (S. 1–10). Urbana, Ill.: NCTE.
- Hook, J. N. (1977).** The Profession in Perspective: My Love Song. *English Journal*, 66 (7), 14–17.
- Hughes, B. T. (1994).** Institutional and Intimate Contexts: A Review of Recent Writing Center Scholarship. *The Writing Center Journal*, 14 (2), 172–182.
- Hughes, B., Gillespie, P. & Kail, H. (2010).** What They Take with Them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumnus Research Project. *The Writing Center Journal*, 30 (2), 12–46.
- Hughes, B. & Girgensohn, K. (i. Vorb.).** Ideas Flowing wideley – Writing Centers from an International Perspective. In: M. A. Pemberton & K. Dvorak (Hrsg.), *Writing Centers*, Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse (i. Vorb.).
- Hwang, H. & Colyvas, J. A. (2011).** Problematizing Actors and Institutions in Institutional Work. *Journal of Management Inquiry*, 20 (1), 62–66.
- Hwang, H. & Powell, W. W. (2005).** Institutions and Entrepreneurship. In: A. Alvarez, A. Sharon, S. Rajshree & O. Sorenson (Hrsg.), *Handbook of Entrepreneurship Research* (S. 201–232). New York: Springer.
- Ianetta, M. (2004).** If Aristotle Ran the Writing Center: Classical Rhetoric and Writing Center Administration. *The Writing Center Journal*, 24 (2), 37–59.
- Inman, J. A. (2000).** *Taking flight with OWLs. Examining electronic writing center work.* Mahwah, New York u. a.: Erlbaum.
- Irmscher, W. F. (1994).** Finding a Comfortable Identity. In: S. Perl (Hrsg.), *Landmark Essays on Writing Process* (S. 191–198). Davis, CA: Hermagoras Press.
- Ivanic, R. (1998).** *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing.* Amsterdam u. a.: Benjamins.
- Jablonski, J. (2006).** *Academic Writing Consulting and WAC: Methods And Models for Guiding Cross-Curricular Literacy Work.* (Research and Teaching in Rhetoric and Composition). New York: Hampton Press.
- Jacoby, J. (1983).** The Contributions of a Sociolinguist to Training Writing Center Personnel. *The Writing Center Journal*, 4 (1), 1–15.
- Jahr, V. (2007).** *Innovation und Macht in der Organisation Hochschule. Die Etablierung des Ökologischen Paradigmas am Fachbereich Agrarwissenschaften der Universität Kassel aus organisationstheoretischer Sicht.* Kassel: kassel university press.
- Jakobs, E. (1999).** Normen der Textgestaltung. In: O. Kruse, E. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 171–190). Neuwies; Kriftel.
- Jarzabkowski, P., Matthiesen, J. & Van de Ven, A. H. (2009).** Doing which work? A practice approach to institutional pluralism. In: T. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Hrsg.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (S. 284–316). Cambridge: Cambridge University Press.

- Jolly, P. (1984).** The Bottom Line: Financial Responsibility. In: G. A. Olson (Hrsg.), *Writing centers – theory and administration* (S. 101–114). Urbana, Ill.: NCTE.
- Jones, C. (2001).** The relationship between writing centers and the improvement in writing ability: an assessment of the literature. *Education*, Fall, 2001 (122), 3–20.
- Jordan, K. S. (2003).** *Power and empowering in writing center conferences*. Dissertation. Louisiana State University Agricultural & Mechanical College. Verfügbar unter http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0407103-143704/unrestricted/Jordan_dis.pdf [10.09.2014].
- Kail, H. (2000).** Writing Center Work: An Ongoing Challenge. *The Writing Center Journal*, 20 (2), 25–28.
- Kail, H. (2008).** Innovation and Repetition: The Brooklyn College Summer Institute in Training Peer Writing Tutors 25 Years Later. *The Writing Center Journal*, 28 (2), 43–51.
- Kail, H. & Dubay, R. (1984).** Texts for Tutors and Teachers. *The Writing Center Journal*, 5 (1), 14–30.
- Kearns, J. & Turner, B. (2015).** An International Discourse Community, an Internationalist Perspective: Reading EATAW Conference Programs, 2001–2011. *Journal of Academic Writing*, 5 (1), 1–16.
- Kedia, S. (2007).** Everything I Needed to Know about Life I Learned at the Writing Center. *The Writing Lab Newsletter*, 31 (7), 13–15.
- Kehm, B. M. & Babyesiza, A. (2009).** Governance-Forschung – eine anwendungsorientierte Wissenschaft? In: A. Keller & S. Staack (Hrsg.), *Innovation durch Partizipation – Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert* (S. 119–128). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kehm, B. M. (2012).** Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur 'Organisation Hochschule'. In: U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Keiderling, C. (2014).** *Schreibberatung für Studierende. Implementierung eines Schreibberatungsangebotes im Studentenwerk Berlin*. Masterarbeit Alice Salomon Hochschule Berlin, Masterstudiengang Biografisches und Kreatives Schreiben (unveröffentlicht).
- Kellogg, R. T. (2008).** Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1–26.
- Kent, T. (Hrsg.). (1999).** *Post-process theory: Beyond the writing-process paradigm*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Keseling, G. (2004).** *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiedaisch, J. & Dinitz, S. (1993).** Look Back and Say “So What“: The Limitations of the Generalist Tutor. *The Writing Center Journal*, 14 (1), 63–75.
- Kinhead, J. (1996).** The National Writing Centers Association as Mooring: A Personal History of the First Decade. *The Writing Center Journal*, 16 (2), 131–144.
- Kinhead, J. A. & Harris, J. (1993).** *Writing centers in context. Twelve case studies*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

- Kirchhöfer, D. (2004).** *Begriffliche Grundlagen Lernkultur und Kompetenzentwicklung*. Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Verfügbar unter http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf [10.09.2014].
- Kirschbaum, A. (2014).** Ich als Testpilotin: Writing Fellows in Frankfurt (Oder). In: *Schreiben im Zentrum. Blog des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)*. Verfügbar unter <https://schreibzentrum.wordpress.com/2014/04/08/ich-als-testpilotin-writing-fellows-in-frankfurt-oder-2/> [18.05.2014].
- Kirschbaum, A. (2015).** Drei Semester als Writing Fellow – Ein Erfahrungsbericht. *Journal der Schreibberatung*, 9/2015, 71–77.
- Kloke, K. & Krücken, G. (2012).** Sind Universität noch lose gekoppelte Organisationen? Wahrnehmung und Umgang mit Zielkonflikten an deutschen Hochschulen aus der Organisationsperspektive unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 13–29). Bielefeld: wbv.
- Klomfaß, S. (2012).** *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. (2009).** Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 110–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009).** *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009b).** Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 7–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009c).** Entstehungskontexte und Grundlagen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 20–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlberg, L. (1984).** *The Psychology of Moral Development*. Vol. 2. New York: Harper & Row.
- Konegen-Grenier, C. (2001).** *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kraatz, M. S. (2009).** Leadership as institutional work: a bridge to the other side. In: T. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Hrsg.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (S. 59–91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krücken, G. (2006).** World Polity Forschung. In: K. Senge & K. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 139–149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krücken, G. (2012).** Governance und Personalmanagement im Hochschulkontext – Zusammenfassung der ersten Paneldiskussion. In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*, 67–71. Bielefeld: wbv.
- Krücken, G., Kosmützky, A. & Torka, M. (2007).** Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. In: G. Krücken, A. Komützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S. 7–16). Bielefeld: transcript.
- Kruse, O. (2005a).** Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und in der humboldtschen Universitätsreform. *Hochschulwesen*, 5/170–174.
- Kruse, O. (2005b).** Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 2: Rolle des Schreiben und der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldtschen Universitätsreform. *Hochschulwesen*, 6/214–218.
- Kruse, O. (2006).** The origins of writing in the disciplines: Traditions of seminar writing and the Humboldtian Ideal of the research university. *Written Communication*, 23/3, 331–352.
- Kruse, O. (2007).** Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 117–143). Köbes: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik.
- Kruse, O. (2010).** *Writing cultures and academic mobility. A study of educational genres and writing practices across cultures*. Verfügbar unter <http://compfaqs.org/uploads/CompFAQsInternational/2010CCCCWorkshopOnInternationalResearch/culturesmobility.pdf> [30.12.2014].
- Kruse, O. (2013).** Schreiben und kritisches Denken. Systematische und didaktische Verknüpfungen. In: U. Doleschal, C. Mertlitsch, M. Rheindorf & K. Wetschanow (Hrsg.), *Writing across the curriculum at Work – Theorie, Praxis und Analyse* (S. 39–64). Wien: lit.
- Kruse, P. (2009).** *next practice: Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal Verlag.
- Kühl, S. (2007).** Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten. In: P. Altvater, I. Bauer & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen – Dokumentation* (S. 1–10). Hannover: HIS: Forum Hochschule.
- Latchaw, K. L. (2011).** Insider, Outsider: Reflections on Writing Centers from a Faculty Advocate. In: N. Mauriello, W. Macauley, J. William, R. T. Koch Jr. & T. Robert Jr. (Hrsg.), *Before and after the tutorial – writing centers and institutional relationships* (S. 233–253). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991).** *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, J. & Murphy, C. (1997).** Formative assessment and the paradigms of writing center practice. *The Clearing House*, 71 (2), 106–108.
- Lawrence, T. B., Leca, B. & Zilber, T. B. (2013).** Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues. *Organization Studies*, 34 (8), 1023–1033.

- Lawrence, T. B. & Suddaby, R. (2006).** Institutions and institutional work. In: S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence & W. R. Nord (Hrsg.), *Handbook of Organization Studies* (S. 215–254). London: Sage.
- Lawrence, T., Suddaby, R. & Leca, B. (2009).** Introduction: theorizing and studying institutional work. In: T. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Hrsg.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (S. 1–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, T., Suddaby, R. & Leca, B. (2011).** Institutional Work: Refocusing Institutional Studies of Organization. *Journal of Management Inquiry*, 20 (1), 52–58.
- Lea, M. & Street, B. (2006).** The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45 (4), 368–377.
- Leahy, R. (1999).** When a Writing Center Undertakes a Writing Fellows Program. In: R. W. Barnett & J. W. Blummer (Hrsg.), *Writing Centers and Writing Across the Curriculum Programs: Building Interdisciplinary Programs* (S. 71–88). Westport, CT: Greenwood Press.
- LeBlanc, D. & Nelson, J. (1998).** Writing-center outreach programs: Shaping a collaborative role. *The Writing Lab Newsletter*, 23 (1), 5–7.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004).** „Forschung ist harte Arbeit. Es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung (Online journal)*, 5 (3), Art. 2. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222> [18.05.2012].
- Lerner, N. (2000).** Confessions of a First-Time Writing Center Director. *The Writing Center Journal*, 21 (1), 29–48.
- Lerner, N. (2001).** Choosing Beans Wisely. *The Writing Lab Newsletter*, 26 (1), 1–4.
- Lerner, N. (2002).** Insider as Outsider: Participant Observation as Writing Center Research. In: P. Gillespie, A. Gillam & B. Stay (Hrsg.), *Writing Center Research. Extending the Conversation* (S. 53–71). New York, London: Routledge.
- Lerner, N. (2003).** Writing Center Assessment. Searching for the “Proof” of our Effectiveness. In: M. A. Pemberton & J. A. Kinkead (Hrsg.), *The center will hold – critical perspectives on writing center scholarship* (S. 58–73). Logan, Utah: Utah State University Press.
- Lerner, N. (2003b).** Punishment and Possibility: Representing Writing Centers, 1939–1970. *Composition Studies*, 31 (2), 53–72.
- Lerner, N. (2006).** Time Warp: Historical Representations of Writing Center Directors. In: C. Murphy & B. L. Stay (Hrsg.), *The writing center director's resource book* (S. 3–11). Mahwah, N. J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, N. (2007a).** Rejecting the remedial brand: The rise and fall of the Dartmouth writing clinic. *College Composition and Communication*, 59 (1), 13–35.
- Lerner, N. (2007b).** Situated Learning in the Writing Center. In: W. J. Macauley & N. Mauriello (Hrsg.), *Marginal words, marginal work? – tutoring the academy in the work of writing centers* (S. 53–73). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lerner, N. (2009a).** *The idea of a writing laboratory*. Carbondale, Ill: Southern Illinois Univ. Press.

- Lerner, N. (2009b).** Introduction to a list of dissertations and theses on writing centers, 1924–2008. *The Writing Lab Newsletter*, 33 (7), 6–9.
- Leverenz, C. (2000).** Tenure and Promotion in Rhetoric and Composition. *College Composition and Communication*, 52 (1), 143–147.
- Levin, K. (2006).** *More things than dreamt of in our philosophy: Tutoring, administration, and other peculiarities of writing center work.* Dissertation. Indiana University, Graduate School, English Department. ProQuest Publication Nr. 3243798.
- Lewin, K., Lewin, G., Horkheimer, M. & Allport, G. W. (1968).** *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik.* 3. Aufl., Bad Nauheim: Christian.
- Lindquist, E. F. (1927).** *The Laboratory Method in Freshman English.*
- Littig, B. (2009).** Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 117–136). 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Macauley, W. J. & Mauriello, N. (2007).** *Marginal words, marginal work? tutoring the academy in the work of writing centers.* Cresskill, NJ: Hampton Press.
- MacGilchrist, F. & Girsensohn, K. (2011).** Humboldt meets Bologna. Developments and debates in institutional writing support in Germany. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing*, 23 (1). Verfügbar unter <http://cjsdw.arts.ubc.ca/pdf/macgilchrist-girsensohn-final.pdf> [10.10.2013].
- Mageehon, A. (2008).** Whose space is it anyway? A new writing center administrator's reflection on negotiating space. *The Writing Lab Newsletter*, 33 (4), 9–12.
- Magnotto, J. N. (1991).** *The construction of college writing in a cross-disciplinary, community college writing center: An analysis of student, tutor and faculty representations.* Dissertation. ProQuest Dissertations & Theses, 9200269. University of Pennsylvania.
- Maguire, S. & Hardy, C. (2009).** Discourse and deinstitutionalization: The decline of DDT. *Academy of Management Journal*, 52 (1), 148–178.
- Makau, L., Schonberg, E. & Mendelsohn, S. (2003).** Writing Centers Feel the Crunch. *Praxis: A Writing Center Journal*, 1/1. Verfügbar unter <http://praxis.uwc.utexas.edu/praxisarchive/?q=node/196>, o. S. [18.05.2014].
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1975).** The Uncertainty of the Past: Organizational Learning und Ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3/147–171.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976).** On qualitative differences in learning – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46/4–11.
- Masiello, L. & Hayward, M. (1987).** The faculty survey: identifying bridges between the classroom and the writing center. *The Writing Center Journal*, 11 (2), 73–79.
- Mattison, M. (2008).** *Centered. A Year in the Life of a Writing Center Director.* Raleigh: Lulu.
- Mauriello, N., Macauley, W. J. Jr. & Koch, R. T. Jr. (Hrsg.). (2011).** *Before and after the tutorial.* Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Maxwell, M. (Hrsg.). (1997).** *When tutor meets student.* 2. Aufl., Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

- Mayer, J. W. & Rowan, B. (2009).** Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 28–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McGlaun, S. K. (2003).** Life after Tutoring. *Southern Discourse*, 6 (2), 4–5.
- McGlaun, S. K. (2008).** Putting the "Play" back into Role-Playing: Tutor Training through Interactive Performance. In: K. Dvorak & S. Bruce (Hrsg.), *Creative approaches to writing center work* (S. 115–134). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- McInerney, K. (1998).** *A portrait of one writing center through undergraduate tutor's talk; Themes of home, heart, and head.* Dissertation, ProQuest Dissertations & Theses, 9904322.
- Meier, F. (2009).** *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Melnick, J. F. (1984).** The politics of writing conferences: Describing authority through speech act theory. *The Writing Center Journal*, 4 (2), 9–21.
- Merkens, H. (2011).** *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Meuser, M., Nagel, U. (1991).** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009).** Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 35–60). 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007).** Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader. Beiheft 19 Historische Sozialforschung* (S. 11–39). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Meyer, J. W. (2005).** *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben und eingeleitet von Georg Krücken.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977).** Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363.
- Meyer, J. W. & Schofer, E. (2007).** The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion. In: G. Krücken, A. Komützky & M. Torke (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S. 45–62). Bielefeld: transcript.
- Meyer, J. & Jepperson, R. L. (2000).** The "Actors" of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. *Sociological Theory*, 18 (1), 100–120.
- Meyer, R. & Hammerschmid, G. (2006).** Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. Konzeption und Rolle des Akteurs. In: K. Senge & K. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 160–171). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mills, G. (2008).** Encouraging Tutor Independence. *Praxis: A Writing Center Journal*, 5/2, Verfügbar unter <http://praxis.uwc.utexas.edu/praxisarchive/?q=node/205>, o. S. [19.05.2014].
- Moore, J. (2012).** Mapping the Questions: The State of Writing-Related Transfer Research. *Composition Forum*, 26/1–15.
- Muldon, A. (2008).** So, You Helped Create a New Writing Center – Now What? Lessons and Reflections from a First-Year Director. *The Writing Lab Newsletter*, 32 (7), 2–6.
- Müller, W. (2014).** *Zwischen Hierarchie und Autonomie: Führungskulturen an Hochschulen.* Verfügbar unter http://www.stifterverband.com/forum_hochschulraete/update/update_2014-02/mueller/index.html [01.10.2015].
- Mullin, J. (2000).** What Hath Writing Centers Wrought? A Fifteen-Year Reflection on Communication, Community, and Change. *The Writing Lab Newsletter*, 25 (1), 1–3.
- Mullin, J. A. & Wallace, R. (1994).** *Intersections, theory-practice in the writing center.* Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Murphy, C. (1991).** The writing center and the social constructionist theory. In: R. W. Barnett & J. S. Blumer (Hrsg.), *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice* (S. 110–123). Boston, London: Allyn and Bacon.
- Murphy, C. (2011).** *St. Martin's sourcebook for writing tutors.* 4. Aufl., New York, NY: Bedford/St. Martins.
- Murphy, C. & Law, J. (Hrsg.). (1995).** *Landmark Essays on Writing Centers.* Davis, CA: Hermagoras Press.
- Murphy, C., Law, J. & Sherwood, S. (1996).** *Writing centers. An annotated bibliography.* Westport, Conn: Greenwood Press.
- Murphy, C. & Stay, B. L. (2006).** *The writing center director's resource book.* Mahwah, N.J. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Murray, P. & Bannister, L. (1985).** The Status and Responsibilities of Writing Lab Directors: A Survey. *The Writing Lab Newsletter*, 9 (6), 10–11.
- Musselin, C. (2007).** Are Universities Specific Organisations? In: G. Krücken, A. Körtzky & M. Torck (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S. 63–84). Bielefeld: transcript.
- Myers-Breslin, L. (1999).** *Administrative problem-solving for writing programs and writing centers. Scenarios in effective program management.* Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Nakaue, M. (2013).** In Praise of Quiet. In: *Another Word. From the Writing Center at the University of Wisconsin-Madison.* Blog. Verfügbar unter <http://writing.wisc.edu/blog/?p=3386> [14.04.2015].
- Naugle, H. (1980).** How Georgia Tech's lab prepares students for the Georgia Mandated Proficiency Exam. *The Writing Lab Newsletter*, 5 (4), 5–6.
- Nelson, J. & Evertz, K. (2001).** *The politics of writing centers.* Portsmouth, NH: Boynton u. a.
- Newell, G. E. (2008).** *Writing to Learn. How Alternative Theories of School Writing Account for Student Performance.* 2. Aufl., New York u. a.: Guilford Presspaperback.

- Nicolini, M. (2013).** Die Textwerdung des Fleisches. Blick in die akademische Lehre. In: U. Doleschal, C. Mertlitsch, M. Rheindorf & K. Wetschanow (Hrsg.), *Writing across the curriculum at Work – Theorie, Praxis und Analyse* (S. 149–166). Wien: lit.
- Nordlof, J. (2014).** Vygotsky, Scaffolding, and the Role of Theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, 34 (1), 45–64.
- North, S. (1985).** Designing a case study method for tutorials: A prelude to research. *Rhetoric review*, 4/88–99.
- North, S. (1994).** Revisiting “The idea of a writing center”. *The Writing Center Journal*, 15 (1), 6–18.
- North, S. M. (1984).** Writing center research: testing our assumptions. In: G. A. Olson (Hrsg.), *Writing centers: Theory and administration* (S. 24–35). Urbana, IL.
- North, S. M. (1995 (1984)).** The Idea of a Writing Center. In: C. Murphy & J. Law (Hrsg.), *Landmark Essays on Writing Centers* (S. 71–86). Davis, CA.
- Nystrand, M. (1984).** *Learning to Write by Talking about Writing: A Summary of Research on Intensive Peer Review in Expository Writing Instruction at the University of Wisconsin-Madison*. ERIC, verfügbar unter <http://www.english.wisc.edu/nystrand/SWC%20Ch8.pdf> [10.09.2013].
- O’Neill, P., Harrington, K. & Bakhshi, S. (2009).** Training Peer Tutors in Writing: A Pragmatic, Research-based Approach. *Zeitschrift Schreiben*, Oktober 2009/1–10. Verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/0%27neill_Training_Peer_Tutors.pdf [10.10.2013].
- Oliver, C. (1991).** Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review* (16), 145–179.
- Oliver, C. (1992).** The antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies* (13), 563–588.
- Oliver, V. J. (2009).** *Writing center location and physical environment: The relevance of tutor and tutess perceptions*. Master Thesis, ProQuest Dissertation/Theses, 1473971. Southern Illinois University, Carbondale.
- Olson, G. A. (1984).** *Writing centers – theory and administration*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Olson, G. A. (1995).** Theory and rhetoric of assertion. *Composition Forum*, 6 (2), 53–61.
- Olson, G. A. & Ashton-Jones, E. (1995).** Writing Center Directors: The Search for Professional Status. In: C. Murphy & J. Law (Hrsg.), *Landmark Essays on Writing Centers* (S. 47–55). Davis, CA.
- Ortner, H. (2000).** *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Osterloh, M. (2012).** ‘New Public Management’ versus ‘Gelehrtenrepublik’ – Rankings als Instrument der Qualitätsbeurteilung in der Wissenschaft? – Neue Theorien zur ‘Organisation Hochschule’. In: U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 209–221). Wiesbaden: Springer VS.
- Paine, C., Gonyea, B. & Anderson, P. (2008).** *Continuing the WPA-NSSE Collaboration: Preliminary Analysis of the Experimental Writing Questions and Next Steps*. Verfügbar unter http://comppile.org/wpa+nssse/docs/WPA2008_NSEE-WPA_Handout.pdf [10.03.2014].

- Pajares, F. (2003).** Self-Efficacy Beliefs, Motivation, And Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(19), 139–158.
- Panitz, T. (1996).** *A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning*. Verfügbar unter <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm> [22.08.2013].
- Paquette, J. & Redaelli, E. (2015).** *Arts management and cultural policy research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pasternack, P. (2006).** Was ist Hochschulforschung? *Hochschulwesen*, 2006 (3), 105–112.
- Patchan, M. M. (2011).** *Peer review of writing: learning from revision using peer feedback and reviewing peers' textes*. Dissertation, ProQuest Dissertations & Theses, 3471914. University of Pittsburgh.
- Paulsen, F. (1966 (1902)).** *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Hildesheim: Olms.
- Pearson, C. S., Shavlik, D. & Touchton, J. (1989).** *Educating the Majority: Women Challenge Tradition in Higher Education*. New York u. a.: American Council on Education.
- Pellert, A. (1999).** *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. 67, Wien: Böhlau.
- Perkmann, M. & Spicer, A. (2008).** How are management fashions institutionalized? The role of institutional work. *Human Relations*, 61, 811–841.
- Perry, W. G. Jr. (1968).** *Forms of Intellectual and Ethical Development in College Years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Peters, N. (2010).** *Wie nehmen die Rat suchenden Studierenden die studentische Schreibberatung an der Europa-Universität Viadrina wahr? Eine qualitative Untersuchung auf der Basis von Interviews*. Masterarbeit an der Europa-Universität Viadrina, Kulturwissenschaftliche Fakultät. Verfügbar unter http://opus.kobv.de/euv/volltexte/2014/86/pdf/Masterarbeit_Nora_Peters.pdf [09.09.2014].
- Peters, N. (2012).** Studentische Schreibberatung – ein professioneller und persönlicher Ansatz zur Förderung von Schreibkompetenz. In: U. Preußner, N. Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S.167–182). Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Peters, N. & Girgensohn, K. (2012).** Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich. Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum. *Zeitschrift Schreiben*, Verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/beitraege/peters_Studentische_Schreibberatung.pdf [09.09.2014].
- Petersen, L. (1995).** *Engaging the faculty: A successful strategy*. Paper presented at the Annual International Writing Center Conference (2nd, St. Louis, MO, September 27–30, 1995), ERIC, verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404647.pdf> [10.09.2014].
- Pfadenhauer, M. (2003).** *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske & Budrich.

- Pfadenhauer, M. (2009a).** Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 99–116). 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfadenhauer, M. (2009b).** At Eye Level: The Expert Interview – a Talk between Expert and Quasi-Expert. In: A. Bogner & B. Littig (Hrsg.), *Interviewing Experts* (S. 81–97). Houndmills, England.
- Pohl, T. (2007).** *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2009).** *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung*. Heidelberg: Synchron, Wiss.-Verl. der Autoren.
- Poloubotko, A. (2014).** *Der Beitrag von Schreib Peer Tutor_innen zur nachhaltigen Entwicklung von Schreibzentren. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage von Expert_inneninterviews mit Peer Tutor_innen aus deutschen Schreibzentren*. Europa-Universität Viadrina, Masterarbeit an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät. Verfügbar unter http://opus.kobv.de/euv/volltexte/2014/92/pdf/Masterarbeit_Poloubotko.pdf [05.09.2014.]
- Posey, E. (1986).** An Ongoing Tutor-Training Program. *The Writing Center Journal*, 6 (2), 29–37.
- Powell, W. W. (2007).** The New Institutionalism. In: S. R. Clegg, J. R. Bailey (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Organization Studies* (S. 976–980). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Preußner, U. & Sennewald, N. (2012).** *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Pydde, M. & Girgensohn, K. (2011).** Schreibberatung durch Peer TutorInnen: Herausforderungen in Theorie und Praxis. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen. In: J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein – Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 263–293). Berlin u. a.
- Rafoth, B. A. (2005).** *A tutor's guide. Helping writers one to one*. 2. Aufl., Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Raghu, G., Hardy, C. & Maguire, S. (2007).** Institutional Entrepreneurship as Embedded Agency: An Introduction to the Special Issue. *Organization Studies*, 27 (7), 957–969.
- Ramsey, B. (2005).** Re-seeing the writing center's position of service. *The Writing Lab Newsletter*, 29 (6), 1–5.
- Reckwitz, A. (2003).** Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reigstad, T. & McAndrew, D. (1984).** *Training Tutors for Writing Center Conferences*. Urbana, IL: NCTE.
- Reinermann, H. (2011).** New Public Management. In: V. Lewinski-Reuter, Lüddemann, V. (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement* (S. 1–9). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roberts, D. H. (1988).** A study of writing center effectiveness. *The Writing Center Journal*, 9 (1), 53–60.
- Rogers, C. R. (1999).** *Die nicht-direktive Beratung. Counseling and psychotherapy*. 9. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Rohades, G. (1998).** *Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*. Albany: SUNY Press.
- Ronesi, L. (2009).** Theory In/To Practice: Multilingual Tutors Supporting Multi-Lingual Peers: A Peer-Tutor Training Course in the Arabian Gulf. *The Writing Center Journal*, 29 (2), 75–94.
- Roswell, B. S. (1992).** *The tutor's audience is always fiction: The construction of authority in writing center conferences*. Dissertation, ProQuest Dissertations & Theses, 9308651. University of Pennsylvania.
- Rothärmel, A. (2015).** *Qualitätsfaktoren in der Tutorienarbeit. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Einführung in die Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina*. Master-Arbeit, Kulturwissenschaftliche Fakultät Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).
- Ruhmann, G. (2005).** Über einen ungehobenen Schatz der Hochschullehre. In: U. Welbers (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 269–275). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ruhmann, G. (2014).** Wissenschaftlich Schreiben lernen an deutschen Hochschulen – eine kleine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. In: D. Knorr (Hrsg.), *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben* (S. 34–53). Münster u. a.: Waxmann.
- Russell, D. R. (1990).** Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52 (1), 52–73.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010).** *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston; New York: Bedford/ St. Martin's.
- Sahlin, K. & Wedlin, L. (2008).** Circulating ideas: Imitation, Translation and Editing. In: R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 218–242). London: SAGE Publications.
- Salem, L. (2014).** Opportunity and Transformation: How Writing Centers are Positioned in the Political Landscape of Higher Education. *The Writing Center Journal*, 34 (1), 15–43.
- Salem, L. & Jones, P. (2010).** Undaunted, Self-Critical, and Resentful: Investigating Faculty Attitudes Toward Teaching Writing in a Large University Writing-Intensive Course Program. *Writing Program Administration*, 34 (1), 60–83.
- Sandlon, J. A. (1980).** The effects of a skills center upon the writing improvement of freshman composition students. *The Writing Lab Newsletter*, 5 (3), 1–3.
- Santa, T. (2009).** Writing Center Tutor Training: What Is Transferable across Academic Cultures? *Zeitschrift Schreiben*, verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/santa_Tutor_Training.pdf [22.07.2009].
- Scanlon, L. C. (1986).** Recruiting and Training Tutors for Cross-Disciplinary Writing Programs. *The Writing Center Journal*, 6 (2), 37–42.
- Schaefers, C. (2002).** Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 835–855.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K. & Savigny, E. v. (2001).** *The practice turn in contemporary theory*. New York: Routledge.

- Schell, E. E. (1998).** Who's the Boss? The Possibilities and Pitfalls of Collaborative Administration for Untenured WPAs. *WPA: Writing Program Administration*, 21/2–3, 65–80.
- Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (2013).** Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. In: *HIS Forum Hochschule*. Verfügbar unter www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf [16.06.2015].
- Schendel, E. (2010).** Retreating into the center: Supporting faculty and staff as writers. *The Writing Lab Newsletter*, 34 (6), 1–6.
- Schendel, E. & Macauley, W. J. (2012).** *Building writing center assessments that matter*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Schimank, U. (2005).** New Public Management and the Academic Profession: Reflections on the German Situation. *Minerva*, 43 (4), 361–376.
- Schneijderberg, C., Kloke, K., Braun, K. & Braun, E. (2011).** Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule. Journal für wissenschaft und bildung*, 2011 (2), 7–24.
- Schreyögg, G. (2008).** *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. 5. Aufl., Wiesbaden: Gabler.
- Scott, W. R. (1994).** Conceptualizing organizational fields: Linking organizations and societal systems. In: H. Derlin, U. Gerhardt & F. Scharpf (Hrsg.), *Systemrationalität und Partialinteresse* (S. 202–221). Baden-Baden: Nomos.
- Scott, W. R. (2001).** *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Scott, W. R. & Backman, E. V. (1990).** Institutional theory and the medical care sector. In: S. S. Mick (Hrsg.), *Innovations in Health Care Delivery: Insights for Organization Theory* (S. 20–52). San Francisco.
- Selznick, P. (1957).** *Leadership in Administration*. New York: Harper & Row.
- Senge, K. (2006).** Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: K. Senge & K. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 35–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, P. (1990).** *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York City: Doubleday Business1.
- Sennewald, N. & Dreyfürst, S. (2014).** *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Seo, M. G. & Creed, W. E. D. (2002).** Institutional contradictions, praxis, and institutional change: a dialectical perspective. *Academy of Management Review*, 27 (2), 222–247.
- Severino, C. & Knight, M. (2007).** Exporting Writing Center Pedagogy: Writing Fellows Programs as Ambassadors for the Writing Center. In: *Marginal Words, Marginal Work: Tutoring the Academy in the Work of Writing Centers* (S. 19–33). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Shapiro, M. (2012).** The Social Center: Why Writing Centers Need Twitter. In: *Another Word* (Blog des Writing Centers der University of Wisconsin Madison). Verfügbar unter <http://writing.wisc.edu/blog/?p=3510> [26.05.2014].
- Siegel Finer, B., White-Farnham, J. & Dyehouse, J. (URI Writing Center Research Group) (2011).** Writing Center Sustainability Through Research. *Academic Exchange Quarterly*, 15 (4), o. S.

- Silk, B. B. (2003).** *The writing center resource manual*. Mahwah: LEA.
- Simeaner, H., Ramm, M. & Kolbert-Ramm, C. (2014).** *Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Datenalmanach Studierendensurvey 1993–2013*. Konstanz. Verfügbar unter <http://cms.uni-konstanz.de/index/gso/ag-hochschulforschung/publikationen/alm2012/Almanach2013gesamtnetz.pdf>. Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Singley, C. J., & Boucher, H. W. (1988).** Dialogue in Tutor Training: Creating the Essential Space for Learning. *The Writing Center Journal*, 8 (2), 11–23.
- Smith, L. Z. (1986).** Independence and Collaboration: Why We Should Decentralize Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 7 (1), 3–10.
- Smitherman, C. E. (2007).** *Oral histories of the national writing centers association: A look at group dynamics*. University of Louisville, ProQuest Dissertations & Theses, 3293567.
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004).** The Novice as Expert: Writing the Freshman Year. *College Composition and Communication*, 56 (1), 124–149.
- Soven, M. I. (2006).** *What the Writing Tutors Needs to Know*. London: Thomson.
- Speck, B. W. (2006).** Managing Up: Philosophical and Financial Perspectives for Administrative Success. In: C. Murphy & B. L. Stay (Hrsg.), *The writing center director's resource book* (S. 215–223). Mahwah, NJ. u. a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spigelman, C. & Grobman, L. (2005).** *On Location: Theory and Practice in Classroom-Based Writing Tutoring*. Logan, UT: Utah State UP.
- Steets, A. (2011).** Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. *Der Deutschunterricht*, 5/62–69.
- Stegmüller, R., Tadsen, W. N., Becker, F. G. & Wild, E. (2012).** Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren – Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 137–157). Bielefeld: wbv.
- Steinhoff, T. (2007).** *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibleistung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steyrer, J. (1999).** Charisma in Organisationen – zum Stand der Theorienbildung und empirischen Forschung. In: G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Führung neu gesehen – Managementforschung 9* (S. 143–197). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996).** *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990).** *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2015).** *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4. Aufl., New York: Sage.
- Street, B. (2003).** What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Education*, 5 (2), 77–91.
- Suchmann, M. C. (1995).** Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20 (3), 571–610.

- Sunstein, B. (1998).** Moveable feasts, liminal spaces: Writing centers and the state of in-betweenness. *The Writing Center Journal*, 18 (2), 7–27.
- Sutton, D. & Arnold, D. (1974).** The effects of two methods of compensatory freshman English. *Research in the Teaching of English*, 8/241–249.
- Teichler, U. (2015).** *Die Rolle von Theorie in der Hochschulforschung. Beitrag zur 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung.* Verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/PDFs/Alle_updates/GfHf_2015_Vortrag_Teichler.pdf [26.10.2015].
- Tenorth, H. (2015).** Humboldts Modell – Konzept, Idee und Realität des deutschen Universitätsmodells, von Berlin aus gesehen. In: U. Banscherus, O. Engel, A. Mindt, A. Spexard & A. Wolter (Hrsg.), *Differenzierung im Hochschulsystem – Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 77–94). Münster, New York: Waxmann.
- Thaiss, C. (2012).** Origins, Aims, and Uses of Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. In: C. Thaiss, G. Braeuer, P. Carino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Hrsg.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (S. 5–22). Anderson, SC (US): Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- The New London Group (1996).** A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.
- Thompson, I. (2009).** Scaffolding in the Writing Center. A Microanalysis of an Experienced Tutor’s Verbal and Nonverbal Tutoring Strategies. *Written Communication*, 26 (4), 417–453.
- Thornton, B. S. (1938).** *A Limited Survey of the Laboratory Method in Teaching English Composition.* Thesis, University of Oregon.
- Trabold, B. (2014).** *To consolidate or not to consolidate? That is the question.* Verfügbar unter <http://writing.wisc.edu/blog/?p=4797> [18.05.2014].
- Trimbur, J. (1987).** Peer Tutoring: A Contradiction in Terms? *The Writing Center Journal*, 7 (2), 21–28.
- Truesdell, T. (2004).** Don't forget us: the impact of director presence on tutors. *The Writing Lab Newsletter*, 29 (3), 1–5.
- Truesdell, T. (2008).** Problems with Bruffee: Post-Process Theory and Writing Center Opposition. *Praxis: A Writing Center Journal*, 5 (2).
- Vandenberg, P. (1999).** Lessons of Inscription: Tutor Training and the “Professional Conversation.” *The Writing Center Journal*, 19 (2), 59–83.
- Voss, J., Green, T. R., Post, T. A. & Penner, B. C. (1983).** Problem-solving Skill in the Social Sciences. *The Psychology of Learning Motivation*, 17, 165–213.
- Waldo, M. L. (1987).** More Than ‘First-Aid’: A Report on the Effectiveness of Writing Center Intervention in the Writing Process. *Issues in College Learning Centers*, 5/12–22.
- Waldo, M. L. (1993).** The Last Best Place for Writing Across the Curriculum: The Writing Center. *Writing Program Administration*, 16 (3), 15–26.
- Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008).** *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie.* Stuttgart: Kohlhammer.

- Walker, K. (1998).** The Debate over Generalist and Specialist Tutors: Genre Theory's Contribution. *The Writing Center Journal*, 18 (2), 27–47.
- Wallace, R. (1988).** The Writing Center's Role in the Writing Across the Curriculum Program: Theory and Practice. *The Writing Center Journal*, 8 (2), 43–48.
- Wallace, R. & Simpson, J. (1991).** *The Writing Center New Directions*. New York: Garland.
- Waring, H. Z. (2005).** Peer tutoring in an graduate writing center: Identity, expertise, and advice resisting. *Applied linguistics*, 26 (2), 141–168.
- Warnock, T. & Warnock, J. (1984).** Liberatory Writing Centers: Restoring Authority to Writers. In: G. A. Olson (Hrsg.), *Writing centers – theory and administration* (S.16–23), Urbana, Ill: NCTE.
- Washington, M., Boal, K. B. & Davis, J. N. (2008).** Institutional Leadership: Past, Present, and Future. In: R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (S. 721–735). London: SAGE Publications.
- Weick, E. (2011).** Institutional Entrepreneurship and Agency. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41 (4), 466–481.
- Weick, K. E. (1976).** Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21/1–19.
- Weick, K. E. (2009).** Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, übersetzt von Michael Schemmann (S. 85–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welbers, U. & Wildt, J. (2005).** The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Welsch, K. (2008).** Shaping Careers in the Writing Center. *The Writing Lab Newsletter*, 32 (8), 1–8.
- Wenger, E. (1999).** *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge u. a.: Cambridge Univ. Press.
- Werder, C. & Buck, R. R. (1995).** Assessing writing conference talk: An ethnographic method. In: B. L. Stay, C. Murphy & E. H. Hobson (Hrsg.), *Writing center perspectives* (S.168–178). Emmitsburg: NWCA Press.
- Wetschanow, K. (2013).** Die Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Bologna-Architektur. In: U. Doleschal, C. Mertlitsch, M. Rheindorf & K. Wetschanow (Hrsg.), *Writing across the curriculum at Work – Theorie, Praxis und Analyse* (S. 67–93). Wien: lit-verlag.
- Whalen, L. (2005).** Putting your Writing Center Experience to Work. *The Writing Lab Newsletter*, 29 (9), 9–10.
- Whalen, L. (2011).** From Reactive to Proactive: Lessons of a First-Year Writing Center Director. In: N. Mauriello, W. J. Macauley Jr. & R. T. Koch Jr. (Hrsg.), *Before and after the tutorial – writing centers and institutional relationships* (S. 65–74). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- White, E. M., Elliot, N. & Peckham, I. (2015).** *Very like a whale. The assessment of writing programs*. Boulder, Colorado: Utah State University Press.

- Wild, E. (2012).** Lehrmotivation im Kontext Hochschule – Zusammenfassung der zweiten Paneldiskussion. In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S.159–169). Bielefeld: wbv.
- Wildt, J. (2006).** Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: B. Berendt, H. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Ergänzung 01)* (S. A 3.1, 1–14.). 2. Aufl., Stuttgart, Berlin.
- Wilkesmann, U. (2012).** Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre – Empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen. In: F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 75–98). Bielefeld: wbv.
- Wilkesmann, U. & Schmidt, C. (2012).** Vorwort. In: U. Wilkesmann & C. Schmidt (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 7–13). Wiesbaden: VS Research.
- Wilkesmann, U. & Schmidt, C. J. (2011).** Lehren lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 62 (3), 251–278.
- Williams, J. (2004).** Tutoring and revision: Second language writers in the writing center. *Journal of Second Language Writing*, 13 (3), 173–201.
- Williams, J. M. & Colomb, G. G. (1990).** The University of Chicago. In: T. Fulwiler, A. Young (Hrsg.), *Programs that work – models and methods for writing across the curriculum* (S. 83–113). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Wills, L. B. (1984).** Competency exam performance and the writing lab. *The Writing Lab Newsletter*, 8 (10), 1–4.
- Winterhager, N. (2012).** Mechanismen der Forschungssteuerung an deutschen und österreichischen Universitäten. In: U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 261–277). Wiesbaden: Springer VS.
- Wippermann, F. (2014).** *Change Veränderung. Vorgehen, Haltung und Organisation bei Veränderungsvorhaben in NPOs*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Witzel, A. (2000).** Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Research (Online Journal)*, 1, 26 Absätze. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> [20.08.2003].
- Woisch, A., Ortenburger, A. & Multrus, F. (2013).** *Studienqualitätsmonitor 2012. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen*. Verfügbar unter <http://www.dzhw.eu/pdf/21/SQM-2012.pdf> [09.09.2014].
- Wolter, A. (2004).** From State Control to Competition. German Higher Education Transformed. *Canadian Journal of Higher Education*, 34 (3), 73–104.
- Wolter, A. (2007).** From Academic Republic to the Managerial University. The Implementation of New Governance Structures in German Higher Education. In: University of Tsukuba (Hrsg.), *Reforms of higher education in six countries. Commonalities and differences* (S. 111–132). Tokyo: University of Tsukuba.
- Wolter, A. (2011).** Hochschulforschung. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche* (S. 125–136). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Wolter, A. (2012).** State, Market and Institution in German Higher Education – New Governance Mechanisms Beyond State Regulation and Market Dynamics. In: H. Schuetze & M. G. Álvarez (Hrsg.), *State and Market in Higher Education Reforms* (S.129–147). Dordrecht: Sense Publishers.
- Wooten, M. & Hoffmann, A. J. (2008).** Organizational Fields: Past, Present and Future. In: R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (S.130–147). London: SAGE Publications.
- Yahner, W. & Murdick, W. (1991).** Evolution of a writing center: 1972–1990. *The Writing Center Journal*, 11 (2), 13–29.
- Young, A. (1992).** College culture and the challenge of collaboration. *Writing Center Journal*, 13 (1), 3–16.
- Yukl, G. & Van Fleet, D. (1992).** Theory and Research on Leadership in Organizations. In: M. D. Dunette & L. M. Hough (Hrsg.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (S.147–197). 2. Aufl., Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Zawacki, T. M. (2008).** Writing Fellows as WAC Change Agents: Changing What? Changing Whom? Changing How? *Across the Disciplines*, 5. Verfügbar unter <http://wac.colostate.edu/atd/fellows/zawacki.cfm> [27.09.2014].
- Zietsma, C. & McKnight, B. (2009).** Building the iron cage: institutional creation work in the context of competing proto-institutions. In: T. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Hrsg.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (S.143–175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zilber, T. B. (2009).** Institutional maintenance as narrative acts. In: T. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Hrsg.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (S.205–235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerelli, L. (2008).** A Play about Play: Tutor Training for the Bored and Serious, in Three Acts. In: K. Dvorak & S. Bruce (Hrsg.), *Creative approaches to writing center work* (S.97–114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Zucker, L. G. (1977).** The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, 42, 726–743.

Abstract

This study investigates the institutional work of writing center directors in the contexts of universities. It presents results of an empirical study conducted at 16 writing centers in the USA, based on expert interviews and participant observations. The study follows grounded theory methodology and is embedded in a theoretical framework of organizational institutionalism, taking a microfoundational position that asks where, when, and how institutional work occurs. The results show how writing center directors act and interact as collaborative learning practitioners in different strategic action fields. A stance of collaborative learning allows them to gain legitimacy from stakeholders outside the writing center and to stabilize and motivate their teams for institutional work.

Schlagworte

Collaborative Learning, Institutionalisierung, Institutionalisierungsarbeit, Neoinstitutionalismus, Schreibzentrumsforschung, Schreibzentrumsleitung, strategic action fields, writing center leadership

Autorin



Dr.in Katrin Girgensohn studierte Literaturwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin, promovierte in Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina, habilitierte an der Humboldt-Universität zu Berlin und hat die Lehrbefähigung für Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt Lehr- und Lernforschung erlangt. 2007 gründete sie das Schreibzentrum an der Europa-Universität Viadrina, seit 2012 leitet sie das dortige Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen.

Ihre interdisziplinäre wissenschaftliche Arbeit ist geprägt von vielfältigen schreibdidaktischen Praxiserfahrungen. In verschiedenen Fachgesellschaften und Netzwerken engagiert sie sich für die Weiterentwicklung von Schreibwissenschaft und Hochschuldidaktik, z. B. in der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus e. V., Gründungsmitglied), der European Writing Centers Association (EWCA, Chair 2010–2014), der European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW, Vorstandsarbeit) und im Netzwerk Lehre¹.

Weitere Informationen zu Publikationen, Vorträgen und Lehre gibt es im E-Portfolio unter www.schreibreisen.de.

Diese empirische Studie untersucht am Beispiel von Schreibzentren, wie sich Hochschulen verändern lassen, wie neue Programme und Maßnahmen ihren Projektstatus überwinden und wie sie dauerhaft implementiert werden können. Sie nutzt dafür das theoretische Konzept der Institutionalisierungsarbeit. Basierend auf Experteninterviews an 16 Hochschulen in den USA wird ein Modell der Institutionalisierungsarbeit Schreibzentrumsleitender entwickelt, das strategische Handlungsfelder sowie kontextuelle Bedingungen aufzeigt und als Werkzeug Collaborative Learning in den Mittelpunkt stellt. Die Studie erschließt das Konzept von Institutionalisierungsarbeit für die Hochschulforschung, generiert Handlungsempfehlungen für Schreibzentrumsleitende und bereichert die Diskurse zur akademischen Schreibdidaktik um eine organisationale Perspektive.



ISBN 978-3-7639-5916-7

W. Bertelsmann Verlag

wbv.de