



## Förderinstrument Schreibmentoring

Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende

Cynthia Mair unter der Eggen (Universität Wien)

Masterarbeit (Betreuung: Michal Dvorecký, Universität Wien)

### Abstract:

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Einfluss der Tätigkeit als Schreibmentor\*in auf DaF/Z-Studierende als akademisch Schreibende und Lehrende. Die präsentierten Ergebnisse beruhen auf der Masterarbeit (Mair unter der Eggen, 2020). Im Fokus der Arbeit stehen DaF/Z-Studierende der Universität Wien, die als Schreibmentor\*innen tätig sind oder waren. Sie befassen sich durch die Schreibmentoring-Ausbildung, das Abhalten einer wöchentlichen Schreibmentoring-Einheit sowie im Kontext des Studiums intensiv mit wissenschaftlichem Schreiben. Als methodischer Zugang wurde eine qualitative induktive Vorgehensweise und als Auswertungsmethode wurde die Grounded Theory Methodologie gewählt. Die Daten wurden durch Leitfadeninterviews erhoben. Die Ergebnisse der Untersuchung verweisen auf einen positiven Einfluss des Schreibmentoring auf die Studierenden. Sie entwickeln sich zu kompetenten und reflektierten Schreibenden und Lehrenden, die sich ihrer Entwicklung und Sozialisierung als akademisch Schreibende, Lernende und Lehrende bewusst sind.

**Keywords:** akademisches Schreiben, wissenschaftliches Schreiben, Schreibmentoring, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Grounded Theory Methodologie

### Empfohlene Zitierweise:

Mair unter der Eggen, C. (2021): Förderinstrument Schreibmentoring. Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 5, 5-21. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210501>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

ISSN: 2709-3778

## Förderinstrument Schreibmentoring

### Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende

Cynthia Mair unter der Eggen (Universität Wien)

#### Einleitung

Schreiben als akademische Schlüsselkompetenz und als wissenschaftliche Grundlage (Kruse & Jakobs, 1999, 20–21) wurde an Universitäten vermehrt zum Lerngegenstand und gewinnt dementsprechend an Bedeutung (Ruhmann, 2014, 49). Dennoch wird die mangelnde Nachhaltigkeit der Umsetzung und Verankerung wissenschaftlichen Schreibens kritisiert (Ruhmann, 2014, 49). Das Center for Teaching and Learning der Universität Wien (CTL) setzt an diesem Kritikpunkt an und versucht den Studierenden mit dem Schreibmentoring-Programm diverse wissenschaftliche Kompetenzen zu vermitteln und akademische Schreibkompetenzen aufzubauen (Universität Wien, 2021f). Die Studierenden werden mit dem Ziel andere Studierende in wöchentlichen Schreibgruppen zu beraten und zur Seite zu stehen, zu Schreibmentor\*innen ausgebildet (Universität Wien, 2021a, 2021f). Vor der Corona-bedingten Ausnahmesituation wurde das Schreibmentoring in Präsenz abgehalten, mit der Pandemie lief es online ab und nun seit dem Wintersemester 2021/2022 fand eine Rückkehr zu Präsenzeinheiten statt (Universität Wien, 2021e). Die Ausbildung zum\*r Schreibmentor\*in wird als Erweiterungscurriculum für Bachelorstudierende angeboten, dennoch können auch Lehramts- und Masterstudierende und dementsprechend auch Studierende des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z) an der Ausbildung zum\*r Schreibmentor\*in teilnehmen (Universität Wien, 2021a, 2021d). Die Unterstützung durch DaF/Z-Studierende spielt eine wichtige Rolle, da auch Studierende „mit einer anderen Erstsprache [L1] bei der Verwendung von Deutsch als Wissenschaftssprache“ unterstützt werden sollen (Universität Wien, 2021f).

Dieser Beitrag greift die Überlappung von Schreibmentoring und dem DaF/Z-Studium auf und untersucht den Einfluss der Tätigkeit als Schreibmentor\*in auf Studierende als akademisch Schreibende und DaF/Z-Lehrende. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Studierende des Masters DaF/Z der Universität Wien, die als Schreibmentor\*innen tätig sind und am Schnittpunkt zwischen Wissenserwerb und Wissensvermittlung stehen. Als Studierende erwerben sie in der Schreibmentoring-Ausbildung neues Wissen und als Schreibmentor\*innen geben sie Wissen und Inhalte an andere Studierende weiter. Weiters entwickeln sie sich als Schreibende im Masterstudium und sammeln Erfahrungen mit wissenschaftlichen Schreiben. Folglich setzen sie sich sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene mit wissenschaftlichem Schreiben auseinander. Außerdem werden die Studierenden im Laufe des DaF/Z-Studiums dazu befähigt, die deutsche Sprache zu vermitteln und zu fördern und somit als Lehrende tätig zu sein (Universität Wien, 2021c). Die Lehrtätigkeit der Studierenden wird beispielsweise durch das Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache gefördert und durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterstützt (Universität Wien, 2021b). Dadurch ergibt sich

folgende Forschungsfrage: Inwiefern beeinflusst die Tätigkeit als Schreibmentor\*in die Studierenden als akademisch Schreibende und als DaF/Z-Lehrende?

Im vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten theoretischen Positionen der Masterarbeit und die methodische Vorgehensweise besprochen. Als Forschungsansatz und Auswertungsmethode wurde die Grounded-Theory gewählt, im Rahmen der Datenerhebung wurden Leitfadenterviews durchgeführt. Anschließend werden die Ergebnisse und das Fazit vorgestellt.

## **Wissenschaftliches Schreiben im universitären Kontext**

An der Hochschule hat wissenschaftliches Schreiben einen hohen Stellenwert und zur Stärkung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen, ist eine systematische Förderung der Studierenden notwendig (Kruse & Chitez, 2014, 108). Diese Schreibkompetenzen bestehen aus einer Verknüpfung mehrerer Teilkompetenzen. Dazu zählen beispielsweise, die Fähigkeit einen grammatikalisch korrekten Text zu verfassen oder genrespezifischen Fähigkeiten (Kruse & Jakobs, 1999, 23). Weiters ist Schreiben an der Hochschule ein Hilfsmittel zur Ideengenerierung und ein Denkinstrument. In diesem Sinne wird Schreiben zum zentralen Werkzeug der Wissensgenerierung (Kruse, 2018, 68; 87). Folglich leistet Schreiben einen zentralen Beitrag, eigenständiges Denken zu entfalten und zu fördern, einen reflektierten und kritischen Umgang mit Wissen sowie einen nähere Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Denken zu entwickeln (Kruse, 2017, 43–44). Außerdem nimmt Schreiben an der Hochschule die Funktion von Sprach- und Schreibsozialisation ein (Kruse & Jakobs, 1999, 20). Die Schreibentwicklung ermöglicht durch die Teilnahme an Diskursgemeinschaften und dem Folgen von Konventionen der wissenschaftlichen Gemeinde einen Sozialisierungsprozess. Dieser Sozialisierungsprozess findet durch die Einnahme von Positionierungen in der Diskursgemeinschaft und durch Erfahrungen mit Texten der Diskursgemeinschaft statt. Durch das Schreiben von Texten nehmen Studierende an der Diskursgemeinschaft teil (Dengscherz, 2019, 97; 99). Studierende müssen die Fähigkeit erwerben, die Anforderungen an der Hochschule zu erfüllen. Sie erschreiben sich auf diese Weise einen Passierschein, die Bildungsinstitution zu bewältigen. Die Hochschule fördert und vermittelt diese Art des Schreibens (Knappik, 2018, 215–216).

Römmer-Nosseck hingegen weist darauf hin, dass Schreibende zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen werden. Der Schreibprozess wird durch die akademische Gemeinschaft, die Umwelt und Artefakte beeinflusst. Der Erwerb der Wissenschaftssprache und des Genrewissens sowie die Entwicklung einer eigenen Stimme und Position sind wesentlich für das wissenschaftliche Schreiben (Römmer-Nosseck, 2017, 225).

Wissenschaftliches Schreiben ist für Studierende mit Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden. Ruhmann/Kruse bezeichnen wissenschaftliches Schreiben als „komplexes Handwerk“, das erlernt werden muss und wofür Studierende Fachwissen verstehen und vorweisen müssen (Ruhmann & Kruse, 2014, 30). Zu Schwierigkeiten, denen Studierende im Studium begegnen, zählen unter anderem die Sorge, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, der Umgang mit der Materialmenge, das Gefühl mit der Aufgabe sich selbst überlassen zu sein, der wissenschaftliche Stil, der Inhalt der Fachliteratur (Dittmann et al., 2003, 179–182) oder die Wahrnehmung von Schreibproblemen als individuelles

Versagen (Kruse & Jakobs, 1999, 26). Die Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben sind jedoch in erster Linie ein Erwerbsproblem (Feilke & Steinhoff, 2003, 112), denn die notwendigen und zentralen Kompetenzen werden relativ spät erworben (Steinhoff, 2007, 75). Ferner stellt die Alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) ein Hindernis dar (Ehlich, 1999, 11). Die Studierenden benötigen ausreichend Zeit, um sich an der AWS zu orientieren und sich diese anzueignen (Feilke & Steinhoff, 2003, 112). Die Bewältigung der Schwierigkeiten und Herausforderungen ist von der Schreiberfahrung abhängig (Kruse, 2007, 11; Pohl, 2015, 245).

Studierende werden beim Schreiben mit Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert, die auf rhetorischer oder heuristischer Ebene liegen (Dengscherz, 2019, 163). Anforderungen werden individuell wahrgenommen, da sie von Kompetenzen, Wissen und der Schreiberfahrung abhängen. Aus dieser individuellen Wahrnehmung resultieren potentielle Herausforderungen für Schreibende (Dengscherz, 2018, 218). Anforderungen sowie individuelle und situative Faktoren wirken sich auf Herausforderungen aus (Dengscherz, 2019, 170). Als Problemlösungsstrategie und Ansatz für Anforderungen und Herausforderungen unterscheidet Dengscherz zwischen Routinen und Strategien. Das Ausführung von individuellen Gewohnheiten und bewährter Teilhandlungen resultiert in Routinen, die durch Wiederholung eingeübt werden und im Hintergrund ablaufen. Routinen werden eingesetzt, wenn die Aufgabe als Routineaufgabe wahrgenommen wird. Sie sind erfahrungsbasiert und werden bewusst oder unbewusst eingesetzt. Strategien hingegen werden dann herangezogen, wenn Routinen zur Aufgabenlösung nicht mehr ausreichen (Dengscherz, 2019, 171; 178–179). Schreiben charakterisiert sich demzufolge durch ein Wechselspiel zwischen vertrauter Tätigkeit und neuen Herausforderungen. Die Erfahrung an Herausforderungen zu scheitern, ist eine Phase im Lernprozess und kann in der Bewältigung der Herausforderung mit neuen Strategien und Routinen resultieren (Dengscherz, 2019, 188).

Schindler verweist auf den Unterschied zwischen wissenschaftlichem Schreiben erfahrener Schreibender und akademischem Schreiben im Studium. Sie vertritt die Annahme, dass Studierende wissenschaftliches Schreiben üben und Schreiben im Studium vorrangig akademisches Schreiben ist (Schindler, 2017, 110).

## **Entwicklungsmodelle wissenschaftlichen Schreibens**

Für den Beitrag wurden die Entwicklungsmodelle von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) gewählt, da beide an den Bildungskontext anknüpfen. Gemeinsam ist beiden Autoren, der Fokus auf die Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens von L1-Studierenden. Pohl fokussiert auf den Textaufbau, wohingegen Steinhoff den Sprachgebrauch in den Mittelpunkt stellt. Beide Autoren weisen darauf hin, dass wissenschaftliches Schreiben einer stufenartige Entwicklung folgt (Knorr, 2018, 138; 141; 143). Steinhoff (2007) geht davon aus, dass die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz mit dem Erwerb literalen, sozialen, kommunikativen und kulturellen Wissens einhergeht, das den Einschluss in die wissenschaftliche Gemeinschaft nach sich zieht (Steinhoff, 2007, 419). Zur Beschreibung des Erwerbsbeginns zieht Steinhoff die Begriffe Transposition und Imitation als Problemlösungsstrategien heran. Bei der Transposition verwenden Schreibende Schreibstrategien und sprachliche Mittel aus dem

schulischen Kontext, die zu einer journalistischen und populärwissenschaftlichen Domäne gehören (Steinhoff, 2007, 139–142). Im Gegensatz zur Transposition ist die Imitation die Nachahmung der Wissenschaftssprache (Steinhoff, 2007, 422–423). In der nächsten Stufe – der Transformation – kommt es zu einem Kompetenzaufbau. Es findet ein Ausbau wissenschaftlicher Formulierungen statt und Schreibende entwickeln ein Verständnis für die Typologie wissenschaftlicher Ausdrucksformen. In dieser Phase werden bekannte Formulierungen falsch angewendet (Steinhoff, 2007, 146–148). Ferner lernen Studierende nach und nach die Funktion der AWS kennen. (Steinhoff, 2007, 423–424). Die kontextuelle Passung beschreibt zuletzt „die Fähigkeit zu einem wissenschaftstypischen, kontextadäquaten Sprachgebrauch“. Studierende können das wissenschaftssprachliche Repertoire gezielt anwenden und folgen wissenschaftlichen Konventionen (Steinhoff, 2007, 424–425).

Auch Pohl beschreibt ein Stufenmodell. Er geht davon aus, dass durch das Lesen und Verfassen wissenschaftlicher Texte wissenschaftliche Schreibkompetenzen ausgebaut werden (Pohl, 2007, 2). Die erste Dimension, die Gegenstandsdimension, ist gekennzeichnet durch die Verwendung alltagssprachlicher Formulierungen und die Verwendung alltagssprachlicher Mittel. Schreibende richten sich nach wissenschaftlichen Vorlagetexten und imitieren wissenschaftssprachliche Formulierungen, dabei kommt es zu einer fehlerhaften Anwendung (Pohl, 2007, 489; 493; 500). Als nächste Stufe folgt die Diskursdimension. Die wissenschaftssprachliche Formulierungskompetenz wurde ausgebaut. In Texten finden sich Elemente der AWS sowie alltagssprachliche Formulierungen. Die Studierenden ziehen die Literatur zur Beobachtung, Beschreibung und zum Teil bereits zur Analyse heran (Pohl, 2007, 490; 495–496; 501). Die Argumentationsdimension zeichnet sich durch das Beherrschen unterschiedlichster wissenschaftlicher Formulierungen und Formulierungen der AWS aus (Pohl, 2007, S. 490–491). In den Texten finden sich alle drei Dimensionen und der Text leistet einen diskursiven Beitrag, mit unterschiedlichen Betrachtungsweisen und fremden und eigenen Argumentationslinien (Pohl, 2007, 491; 497; 501–502).

## **Methode**

Die Untersuchung verwendet eine qualitativ-induktive Vorgehensweise. Es wurde die Grounded Theory Methodologie (GTM) angewendet und Leitfadeninterviews durchgeführt. Der genannte Zugang wurde gewählt, da sich zur Erhebung subjektiver Meinungen, Betrachtungsweisen und innerer Positionen ein empirisch-qualitativer Forschungszugang eignet (Riemer, 2016) Die Arbeit ordnet sich zwischen einer anwendungsorientierten und empirischen Schreibforschung und dem Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ein.

## **Forschungsdesign**

Das Forschungsdesign wurde im Laufe der Forschung angewandelt. Das ursprüngliche Forschungsdesign sah vor, fünf DaF/Z-Studierende zu Beginn und am Ende des ersten Semesters als Schreibmentor\*innen zu interviewen und diese Interviews anschließend zu vergleichen. Aus Mangel an passenden Forschungsteilnehmenden musste das Forschungsdesign adaptiert werden und das Forschungsfeld und die Zielgruppe ausgeweitet werden. Als Folge dessen wurden in das angepasste Forschungskonzept

DaF/Z-Studierende und Schreibmentor\*innen aus unterschiedlichen Semestern aufgenommen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden die Studienteilnehmenden einmal befragt.

Der Feldzugang wurde mithilfe des CTL ermöglicht. Das CTL gab über die Anzahl der potentiellen Studienteilnehmenden Auskunft. Daraufhin wurde das Konzept allen Schreibmentor\*innen in zwei Supervisionseinheiten im Schreibmentoring vorgestellt. Die Studierenden konnten sich in eine E-Mailliste eintragen und wurden anschließend kontaktiert. Durch die Adaptierung und Öffnung des Forschungsfeldes wurden fünf geeignete Studienteilnehmende gefunden. Die Studierenden absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung das DaF/Z-Studium und hatten unterschiedliche Erfahrungen als Schreibmentor\*innen. Sie waren während der Befragung entweder zum ersten oder zum wiederholten Mal im Schreibmentoringprogramm tätig.

Aufgrund der Überlappung der Rolle als Forscherin mit meiner eigenen Tätigkeit als Schreibmentorin und meiner Rolle als DaF/Z-Studierende zum Zeitpunkt der Forschung wurde während des gesamten Forschungsprozess die Überschneidung der Rollen kritisch hinterfragt und reflektiert. Diese Überschneidung wurde als Vorteil genutzt, da sich dieselbe soziale Stellung positiv auf die Interviewsituation auswirken kann. Die asymmetrische Beziehung zwischen Befragten und Befragender bleibt trotz alledem bestehen (Riemer, 2014).

## **Datenerhebung und Datenanalyse**

Als zugrunde liegende Methodologie wurde die Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Corbin & Strauss gewählt, da sie im Gegensatz zur Variante von Strauss für einen pragmatischen und flexiblen Zugang stehen. Die GTM nach Corbin & Strauss kann an den Forschungskontext angepasst werden. Bereits gesammelte Forschungserfahrungen und Literatur werden als Teil des Prozesses begriffen (Mey & Mruck, 2011, 23; 31). Diese Variante der GTM eignet sich für das vorliegende Forschungsvorhaben, da das Forschungsdesign im Laufe adaptiert und ausgeweitet werden musste und sich somit bereits zu Beginn der Forschung abzeichnete, dass eine größtmögliche Flexibilität erforderlich ist und somit ein größerer Spielraum gewährleistet werden musste.

Die GTM zeichnet sich durch eine zirkuläre Vorgehensweise von Datenerhebung und Datenanalyse aus (Strauss, 1994, 53). Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung laufen nicht hintereinander ab, sondern alternieren (Mey & Mruck, 2011, 23). Die GTM ist nicht nur als Auswertungsmethode, sondern als Forschungshaltung und Forschungsstil zu verstehen (Mey & Mruck, 2011, 22). Obwohl die GTM nicht dem traditionellen Forschungsverlauf einer linearen Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung folgt, musste aus zeittechnischen Gründen ein eher traditioneller Forschungsverlauf gewählt werden. Dies bedeutet, dass Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung Großteils hintereinander stattfand. Ferner erlaubt die Variante von Corbin/Strauss eine flexible und auf die konkrete Forschungssituation und auf den aktuellen Forschungsprozess angepasste Vorgehensweise (Mey & Mruck, 2011).

Für die Interviews wurden Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Interviews wurden nach den Regeln von Kuckartz et al. (2008) transkribiert. Leitfadeninterviews zeichnen sich durch die Erstellung eines Leitfadens aus, der als Basis der Befragung dient (Helfferich, 2014, 559). Das Leitfadeninterview folgt

dem Prinzip: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, 560). Der erstellte Leitfaden enthält fünf zentrale Fragen und vier zusätzliche Fragen, die zum Nachfragen dienen. Nach einem Probeinterview wurde noch eine weitere Frage hinzugefügt. Die erste Frage diente als Einstiegsfrage, die weiteren Fragen wurden in einer dem Gesprächsverlauf angepassten Reihe gestellt.

Leitfrage	Was wurde erwähnt? Nachfragen	Fragen?
Erzähle von deiner Tätigkeit als SchreibmentorIn. Geh dabei auf die Ausbildung und auf deine Tätigkeit als SchreibmentorIn ein.	→Höhepunkte und Tiefen beschreiben?	
Welche Kompetenzen hast du im Schreibmentoring und bei der Tätigkeit als SchreibmentorIn erworben?	→zuerst Begriff Kompetenz erklären lassen →Fähigkeiten, Wissen, Können	Was bedeutet Kompetenz? - grundlegende Fähig. eines Handlungsbereiches - inhaltl., prakt., did., schreibtechn. usw.
Wie hast du dein eigenes Schreiben vor dem Schreibmentoring wahrgenommen und wie nimmst du es jetzt wahr?	→nach Schreibprozess fragen?	
Wie beeinflusst das Schreibmentoring deine Art zu schreiben?		
Inwiefern kannst du einen Nutzen aus dem Schreibmentoring für die Arbeit im DaF/Z-Bereich ziehen? Inwiefern nutzt dir das zuvor Besprochene im Bereich DaF/Z?	→In welchem DaF/Z-Bereich siehst du dich selbst?	

Tabelle 1: Auszug aus dem Interviewleitfaden (Mair unter der Eggen, 2020)

## Beschreibung der Ergebnisse

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Studierenden in Bezug auf die Rolle als Schreibende und als Lehrende befragt. Deshalb werden Ergebnisse in zwei unterschiedlichen Punkten beschrieben und interpretiert. Der eine Punkt befasst sich mit Studierenden als akademisch Schreibende und der andere setzt sich mit Studierenden als Lehrende auseinander.

### Studierende als akademisch Schreibende

Unter dem Aspekt Studierende als akademisch Schreibende kristallisierten sich zwei Hauptelemente heraus: Akademisches Schreiben vor Einfluss des Schreibmentorings und Akademisches Schreiben unter Einfluss des Schreibmentorings.

Unter dem Aspekt Akademisches Schreiben vor Einfluss des Schreibmentorings beleuchten die Befragten, zum einen wie sie das akademische Schreiben vor der Teilnahme am Schreibmentoring wahrnahmen und zum anderen welche Erfahrungen sie am Studienbeginn und im Laufe des Studiums sammelten. Der Aspekt beinhaltet drei Dimensionen.

### Akademisches Schreiben vor Einfluss des Schreibmentorings

#### a. Arbeitsweise

Die Studierenden benennen Arbeitsstrategien, die vor der Teilnahme am Schreibmentoring verwendet wurden. Die Studierenden setzten während des Schreibens Strategien ein, derer sie sich nicht bewusst

waren. Sie waren zu diesem Zeitpunkt nicht dazu fähig, die verwendeten Strategien zu beschreiben oder zu identifizieren. Auch beschreiben die Studierenden, Schreiben nicht als Prozess, sondern als einen Arbeitsschritt wahrzunehmen. Außerdem fand keine oder kaum eine Planung und Strukturierung des Schreibprozesses statt. Das Handeln der Studierenden nahm weder eine bewusste noch zielorientierte Richtung ein. Die Befragten bauten auf bisherige Schreiberfahrungen und ihrem Bauchgefühl auf.

### **b. Schreibprobleme**

Vier der Befragten gehen auf Schwierigkeiten am Studienbeginn und im Laufe des Studiums ein. Es werden Hürden wie Stress im Studium, Nervosität, Schwierigkeiten bei der Themeneingrenzung oder kein Bewusstsein für die Textbearbeitung angeführt. Zwei Studierende besprechen die eigene Unsicherheit beim Schreiben. Ferner empfinden die Studierenden, dass es am Studienbeginn von Seiten der Universität an Unterstützung fehlte, weshalb sie sich Hilfe in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben suchten. Als Problemlösungsstrategie wird „learning by doing“ genannt.

### **c. Positive Empfindungen und Erfahrungen beim akademischen Schreiben**

Das Schreiben vor der Teilnahme am Schreibmentoring war nicht nur durch negative Aspekte geprägt, sondern es wurden auch positive Schreiberfahrungen gesammelt. Zwei Studierende berichten, dass sie trotz Schwierigkeiten sehr gerne schrieben.

## **Akademisches Schreiben unter Einfluss des Schreibmentorings**

Die befragten Studierenden führen aus, ob und inwiefern sich ihr Schreiben durch den Einfluss des Schreibmentorings verändert. Dieser Aspekt unterteilt sich in vier Dimensionen.

### **a. Arbeitsweise**

Methoden, die im Schreibmentoring bewusst gemacht und erlernt wurden, werden nun genutzt, um effektiv und produktiv zu arbeiten. Die Arbeitsweise verändert sich in Bezug auf Produktivität und Effizienz zum Positiven. Außerdem können die Studierenden Methoden und Strategien benennen und erklären, beispielsweise das Freewriting.

Ferner gehen die Studierenden auf die Planung und Strukturierung des Schreibprozesses ein. Die Planung vermittelt den Studierenden ein Gefühl der Sicherheit und dient als Leitfaden. Weiters wird der Schreibprozess nicht mehr als Arbeitsschritt, sondern als Prozess wahrgenommen.

### **b. Rückgriff auf ein Ressourcenpaket**

Die Studierenden lernen als Schreibmentor\*innen Strategien und Methoden kennen, übernehmen für sie passende Strategien und Methoden, die sie anschließen bei der Textproduktion anwenden und diese durch das Abhalten des Schreibmentorings an andere Studierende weitergeben. Darüber hinaus wenden die Studierenden dieses Ressourcenpaket auch in alltäglichen Situationen an, beispielsweise Zeitmanagementstrategien oder Freewriting.

### **c. Mentale Auswirkungen des Schreibmentoring**

Die Studierenden beschreiben eine Veränderung bzw. eine Verbesserung des Schreibens, die sie beschreiben und benennen können. Sie legen dar, dass das Schreibmentoring und Gespräche mit anderen Studierenden, Lehrenden die Motivation erhöht. Durch die Teilnahme am Schreibmentoring, das neu erlernte Wissen und mit jeder neuen Schreibaufgabe wächst die Sicherheit der Studierenden. Weiters entwickeln die Studierenden ein wachsendes Bewusstsein für das Schreiben und entwickeln einen bewussten Umgang mit Überforderung, Stärken und Schwächen.

### **d. Reflexion des Schreibprozesses**

Drei der befragten Studierenden beschreiben eine Reflexion des eigenen Schreibprozesses, der Schreibleistung und der eigenen Rolle als Schreibende. Es findet sowohl eine Selbstreflexion statt als auch eine Reflexion im Austausch mit Lehrenden, Studierenden oder Mentees im Schreibmentoring. Die Studierenden können die eigene Entwicklung und die Entwicklung anderer bewusst wahrnehmen und reflektieren.

## **Studierende als DaF/Z-Lehrende**

Der folgende Abschnitt unterteilt sich in zwei konträre Kategorien. Einerseits beschreiben die Studierenden, sich nicht bewusst mit der potenziellen Anwendung der Inhalte des Schreibmentoring auseinandergesetzt zu haben. Andererseits beleuchten sie einen positiven Einfluss auf den DaF/Z-Unterricht.

### **Keine bewusste Auseinandersetzung**

Drei Studierende beschrieben, dass sie sich nicht bewusst mit einer möglichen Anwendung des Wissens, der Inhalte und der Strategien aus dem Schreibmentoring im DaF/Z-Kontext auseinandersetzten. Ein Grund dafür ist beispielsweise eine andere Zielgruppe, wie Kinder oder die fehlende Anwesenheit DaF/Z-Studierender im Schreibmentoring. Eine Studierende beschreibt, dass die Inhalte des Schreibmentoring nur für Personen relevant sind, die wissenschaftliche Arbeiten verfassen oder ein höheres Deutsch-Niveau haben. Trotz alledem beschreiben die Studierenden eine tatsächliche Anwendung der Prinzipien und Methoden aus dem Schreibmentoring, die in der nächsten Kategorie beschrieben wird. Dabei ist nicht zu vergessen, dass die Teilnehmer\*innen zum Zeitpunkt der Befragung keine bis wenig Unterrichtserfahrung vorwiesen. Dieser Aspekt kann ein Grund sein, weshalb sich die Studierenden bisher kaum mit dieser Thematik auseinandersetzen.

### **Positive Aspekte des Schreibmentoring**

Alle Studierenden berichten von positiven Aspekten, auch wenn sie angeben, sich keine Gedanken zum Einfluss des Schreibmentoring auf den DaF/Z-Unterricht gemacht zu haben. Die Kategorie unterteilt sich in drei Dimensionen.

**a. Kompetenzen**

Das Schreibmentoring wirkt sich positiv auf die Kompetenzen der Studierenden als Lehrende aus, diese werden aufgebaut und gefördert. Zum einen werden didaktisch-methodische Kompetenzen gefördert. Die Studierenden können durch das Abhalten der Mentoringeinheiten erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Sie lernen beispielsweise Gruppen anzuleiten und eigenes Material zu erstellen.

Zum anderen werden Kompetenzen auf inhaltlicher Ebene gefördert und bewusst gemacht. Das schreibdidaktische Wissen der Studierenden wird erweitert und durch Methodenbeispiele aus der Schreibmentoringausbildung vertieft. Als Beispiele werden Lese- und Zeitmanagementstrategien genannt. Die Studierenden können Methoden und Strategien benennen, anwenden und in verschiedenen Kontexten adaptieren.

Ferner wird durch das Abhalten des Schreibmentorings die soziale Kompetenz gefördert und aufgebaut. Die Studierenden lernen, ein respektvolles Feedback zu erhalten und zu geben, sie werden für Schwierigkeiten anderer sensibilisiert und dadurch wird die Empathie der Studierenden gefördert. Die Studierenden gewinnen durch das regelmäßige Abhalten des Schreibmentorings an Sicherheit als Lehrende.

**b. Reflexion der positiven Aspekte des Schreibmentorings**

Durch das Schreibmentoring erlernen die Studierenden, die positiven Aspekte und Inhalte des Schreibmentorings und damit die erworbenen und gestärkten Kompetenzen zu reflektieren. Aufgrund dessen ergeben sich Reflexionsaspekte, zum Beispiel stärkt die Erkenntnis, dass andere Personen von den Studierenden lernen möchten, das Selbstwertgefühl als Lehrende und fördert die Sicherheit im Unterricht. Weiters ziehen die Studierenden Parallelen zum Unterricht mit DaF/Z-Lernenden und werden für deren Schwierigkeiten sensibilisiert.

**c. Erkenntnisgewinn der Studierenden**

Im Rahmen des Schreibmentorings kommen die Studierenden zu einem Erkenntnisgewinn, da das Schreibmentoring die Herausbildung diverser Kompetenzen unterstützt. Ferner kommen die Studierenden zum Schluss, dass Schreiben ein Mittel zum Zweck ist und damit zur Wissensvermittlung dient. Die Studierenden sind sich der Umsetzung schreibdidaktischer Methoden und des erworbenen Wissens bewusst und versuchen beides für den eigenen Kontext anzupassen. Außerdem werden die Methoden des Schreibmentorings mit dem DaF/Z-Unterricht verknüpft.

**Diskussion****Studierende als akademisch Schreibende**

In der Kategorie Vor Besuch des Schreibmentorings beschreiben die Studierenden Schreibprobleme, die in der Fachliteratur benannt werden und die charakteristisch für Studienbeginner\*innen sind. Es werden Schreibprobleme wie die Sorgen, Anforderungen nicht gerecht zu werden, Unsicherheit beim wissenschaftlichen Stil oder Selbstkritik usw. aufgeführt, die Kruse/Jakobs (1999), Kruse (2007)

und Dittmann et al. (2003) beschreiben. Die Darstellung der Studierenden weist darauf hin, dass die Studierenden am Anfang der wissenschaftlichen Schreibentwicklung waren und noch Zeit benötigten, um in Sinne von Feilke/Steinhoff (2003) in die Domäne Wissenschaft hineinzuwachsen. Die Probleme können Studierenden im Laufe des Studiums mit zunehmender Erfahrung bewältigen (Feilke & Steinhoff, 2003, 112).

In Bezug auf die Kategorie Schreiben unter Einfluss des Schreibmentoring stützen die Aussagen der Studierenden Kruses theoretische Ausarbeitungen. Im Sinne von Kruse (2017) unterstützt das Schreiben die Denkentwicklung, und produziert, speichert und reproduziert Wissen und ist gleichzeitig ein Instrument zur Erkenntnisgewinnung (Kruse, 2003, 106). Daraus lässt sich schließen, dass das Schreibmentoring einen positiven Effekt auf die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit Wissen hat und durch die theoretischen und praktischen Inhalte des Schreibmentoring bauen die Studierenden Wissen auf, erweitern und vertiefen dieses. Dies führt schließlich zur Stärkung der Reflexionskompetenz der Studierenden. Aus diesem Grund fördert das Schreibmentoring Schreiben als Denkinstrument und als Werkzeug der Wissensgenerierung (Kruse, 2018). Weiters unterstützt das Schreibmentoring die Studierenden in der Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen (Römmer-Nossek, 2017), da sie Wissen erwerben, anwenden und es an andere Studierenden weitergeben.

Ebenso unterstützt das Schreibmentoring bei der Aneignung von Konventionen und Normen der wissenschaftlichen Diskursgemeinschaft, da das erworbene Wissen das Erlernen der Konventionen und Normen erleichtert und auch thematisch daran herangeführt werden. Konventionen und Normen sind bei Eintritt in die Domäne Wissenschaft neu und unbekannt und werden im Laufe der Zeit erlernt (Feilke & Steinhoff, 2003, 120). Auf die Bedeutung der Kenntnisse und der Beherrschung dieser Konventionen und Normen weist nicht nur Kruse (2003), sondern auch Feilke/Steinhoff (2003) hin.

Das Schreibmentoring fördert die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenzen. Die Beschreibung des Schreibprozesses vor und durch Einfluss des Schreibmentoring spiegelt die stufenartige Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens nach Steinhoff (2007) und Pohl (2007). Das Schreibmentoring nimmt dementsprechend eine wesentliche Rolle in der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen ein und unterstützt die wissenschaftliche Schreibkompetenz. In diesem Sinne fungiert das Schreibmentoring als Förderinstrument wissenschaftlichen Schreibens. Pohl weist darauf hin, dass die Hochschule einen wesentlichen Beitrag leistet, um wissenschaftliche Schreibkompetenzen zu fördern (Pohl, 2007, 237). Folglich ist eine systematische Förderung von Studierenden nötig (Kruse & Chitez, 2014, 107). Weiters trägt das Schreibmentoring der Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen bei, da die Studierenden sich im Studium und im Schreibmentoring mit wissenschaftlichen Schreiben beschäftigen und weitergebildet werden. Das Schreibmentoring übernimmt einen Teil der Vermittlungsverantwortung der Hochschule.

Darüber hinaus knüpfen die Ergebnisse der Studie an Dingscherz (2019) an. Im Sinne von Dingscherz stellt das Schreibmentoring ein Ressourcenpaket zur Verfügung, ergänzt vorhandene Strategien und baut Methodenwissen auf, worauf Studierenden bei Herausforderungen und Anforderung zurückgreifen. Außerdem wird im Schreibmentoring das individuelle Ressourcenpaket vergegenwärtigt,

und dies erleichtert es neue Strategien zu finden und anzuwenden.

Weiters spielt das Schreibmentoring in der Sozialisierung der Studierenden in die wissenschaftliche Diskursgemeinschaft eine wichtige Rolle. Auf den Zusammenhang zwischen Schreiben und Sprach- und Schreibsozialisation verweisen Kurse/Jakobs(1999). Auch Dengerschermacht auf den Sozialisierungsaspekt der Schreibentwicklung an der Hochschule (2019) aufmerksam. Der Sozialisierungsaspekt wird durch das Schreibmentoring, dem theoretischen und praktischen Wissen und dem Abhalten der Schreibmentoring-Einheiten begünstigt. Ferner nehmen die Studierenden diverse Rollen ein: Sie sind Schreibende, weil sie als Studierende Texte verfassen. Sie sind Lernende, die im Schreibmentoring neues Wissen erwerben, durch das Abhalten der Schreibmentoring-Einheiten Wissen weitergeben und sich erneut mit dem Wissen und den Inhalten beschäftigen. Das Schreibmentoring bietet eine Stütze und hilft den Studierenden in der wissenschaftlichen Schreibentwicklung und in der Sozialisierung. Im Sinne von Dengerschz erfolgt „[w]issenschaftliche Schreibsozialisation und Schreibentwicklung [...] als Learning by Doing“ (Dengerschz, 2019, 107). Daneben findet eine Anpassung an die Anforderungen der Bildungsinstitution im Sinne von Knappik (2018) statt. Die Hochschule erwartet von Studierenden, bestimmte Textsorten zu kennen und produzieren zu können und somit an der Hochschule erfolgreich zu sein.

Die vier beschriebenen Dimensionen Arbeitsweise, Rückgriff auf ein Ressourcenpaket, mentale Auswirkungen sowie Reflexion des Schreibprozesses deuten auf einen Entwicklungsprozess als akademisch Schreibenden und auf einen Denk- und Reflexionsprozess der Studierenden hin. Das Schreibmentoring fördert die Entwicklung zu kompetenten und fähigen Schreibenden, die sich ihres Entwicklungsprozesses bewusst sind. Ebenso findet ein Sozialisierungsprozess statt, da die Studierenden durch das Konzept Schreibmentoring und die Vermittlungsaufgabe sozialisiert werden. Die Studierenden durchlaufen den Sozialisierungsprozess auf eine andere Art und Weise, da eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Schreiben stattfindet. Das Schreibmentoring fördert demzufolge den wissenschaftlichen Sozialisierungsprozess und bietet eine zusätzliche Stütze, um in die Domäne Wissenschaft hineinzuwachsen.

### **Studierende als Lehrende**

Die Studierenden legen einerseits dar, dass das Schreibmentoring keinen Einfluss auf den DaF/Z-Unterricht hat und sie sich nicht bewusst damit auseinandergesetzt haben. Die Studienteilnehmer\*innen hatten zum Zeitpunkt der Befragung wenig bis keine Unterrichtserfahrung. Andererseits verbinden die Studierenden die Inhalte des Schreibmentorings mit dem DaF/Z-Unterricht. Ebenso wie in der vorherigen Dimension wird die Denkentwicklung und der Erkenntnisgewinn durch das Schreibmentoring im Sinne von Kruse (2003, 2017, 2018) unterstützt, indem Wissen produziert, gespeichert und reproduziert wird (Kruse, 2003). Neues Wissen wird erworben, im Unterricht umgesetzt und adaptiert. Außerdem entwickeln sich wie im oben beschriebenen Abschnitt die Studierenden auch als Lehrende in der Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen nach Römmer-Nosseck (2017). Die didaktisch-methodischen, inhaltlichen und sozialen Kompetenzen, die im Schreibmentoring vermittelt werden, fungieren als Denkinstrument und Werkzeug der Wissensgenerierung in Anlehnung an Kruse

(2017, 2018). Die Studierenden werden als Lehrende in einem Entwicklungs-, Sozialisierungs-, Denk und Reflexionsprozess unterstützt. Sie sind sich ihres Erkenntnisgewinns und Entwicklungsprozesses bewusst und reflektieren beides. Ferner können sie durch das Schreibmentoring Unterrichtserfahrungen sammeln und diese positiv nutzen und in anderen Kontexten anwenden. Obwohl diese Erfahrungen in nicht in einem DaF/Z-Kontext situiert sind, finden die Erfahrungen Eingang in den Unterrichtsalltag. Das Schreibmentoring bietet demzufolge eine Möglichkeit, um erste Schritte im Sozialisierungs- und Entwicklungsprozess als Lehrende zu machen. Die Erfahrungen, das Wissen und Inhalte werden genutzt und in die berufliche Zukunft mitgenommen.

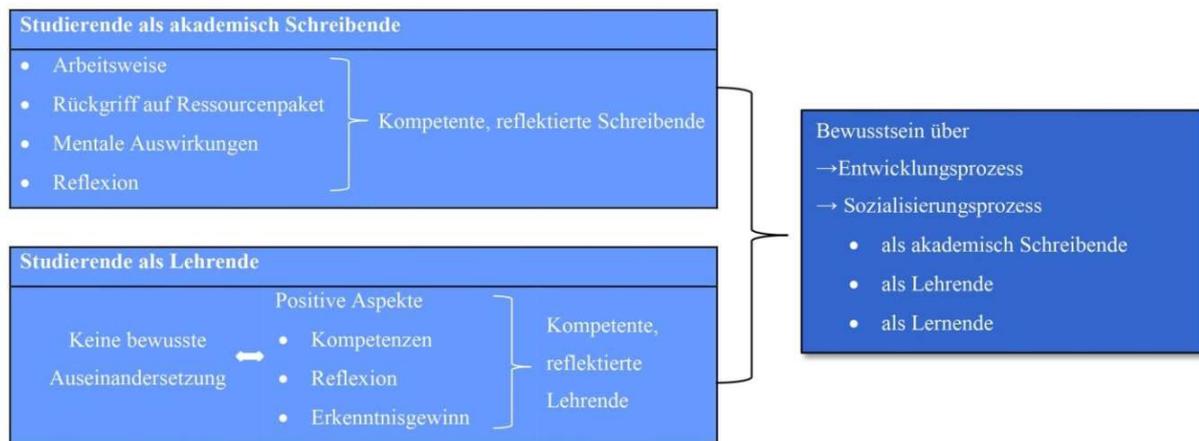


Abbildung 1: Darstellung der Ergebnisse (Mair unter der Eggen, 2020)

Die Entwicklung und Sozialisierung zu akademisch Schreibenden findet durch die intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Schreiben, dem Erwerb neuer Inhalte, der Wissenserweiterung- und vertiefung statt. Die Entwicklung und Sozialisierung als Lernende wird durch die Beschäftigung mit Inhalten im Schreibmentoring und im Abhalten des Schreibmentoring ermöglicht. Dadurch können sie sich der vorherrschenden universitären Normen und Erwartungen anpassen. Zugleich geben sie Methoden, Strategien und Inhalte an andere Schreibende weiter und können diese im Unterrichtskontext einbauen und sammeln so erste Erfahrungen im Unterrichtsalltag. Außerdem sind sich die Studierenden ihres Entwicklungs- und Sozialisierungsprozesses auf den drei Ebenen akademisch Schreibende, Lehrende, Lernende bewusst. Es zeigt sich, dass die Adaptierung der Inhalte aus dem Schreibmentoring nicht nur im DaF/Z-Kontext sinnvoll ist, sondern grundsätzlich im Unterrichtskontext fruchtbringend ist.

## Conclusio

Die Studie kommt zum Ergebnis, dass die Tätigkeit als Schreibmentor\*in einen positiven und mehrdimensionalen Effekt auf die Studierenden als Schreibende hat und fungiert als Förderinstrument wissenschaftlichen Schreibens. Die Ergebnisse zeigen demnach, die Begünstigung eines mehrdimensionalen Entwicklungsprozess: Ein Denk- und Reflexionsprozess wird unterstützt, da die

Denkentwicklung und Wissensgenerierung im Sinne von Kruse (2017, 2018) und die Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen im Sinne Römmer-Nosseck (2017) gefördert wird. Ebenso wird das Hineinwachsen in die Domäne Wissenschaft und in die wissenschaftliche Gemeinde nach Feilke/Steinhoff (2003) und die wissenschaftliche Schreibentwicklung, wie von Pohl (2007) und Steinhoff (2007) beschrieben, unterstützt. Die Tätigkeit als Schreibmentor\*in begünstigt auch die wissenschaftliche Schreibentwicklung und nimmt eine Vermittlerrolle für wissenschaftliches Schreiben an der Hochschule ein. Das Schreibmentoring begünstigt den von Dengersch (2019) beschriebenen Sozialisierungsprozess in die wissenschaftliche Diskursgemeinschaft. Die Studierenden werden beim Erwerb von Strategien und Routinen durch den Aufbau und die Erweiterung ihres individuellen Ressourcenpakets unterstützt, um Anforderungen und Herausforderungen zu meistern. Zuletzt nimmt das Schreibmentoring eine zentrale Rolle in der Erwartungsvermittlung der Bildungsinstitution nach Knappik (2018) ein.

Die Tätigkeit als Schreibmentor\*in wirkt sich auch auf die Studierenden als Lehrende aus und zeigt, dass und wie das Schreibmentoring die Studierenden als Lehrende in einem Denk-, Reflexions-, Entwicklungs- und Sozialisierungsprozess unterstützt, indem die Studierenden in der Denkentwicklung, im Aufbau und in der Reflexion von Wissen nach Kruse (2017, 2018) und in der Entwicklung zu Wissensrezipient\*innen und Wissensproduzent\*innen nach Römmer-Nosseck (2017) unterstützt werden. Weiters bildet das Schreibmentoring die Möglichkeit, erste Praxis- und Unterrichtserfahrungen in einem geschützten Rahmen zu sammeln. Insgesamt hat die Tätigkeit als Schreibmentor\*in eine positive Auswirkung auf die Studierenden, da sie sich zu kompetenten und reflektierten Schreibenden, Lernenden und Lehrenden entwickeln. Zudem sind sie sich nicht nur ihres bisherigen Entwicklungs- und Sozialisierungsprozesses bewusst, sondern auch der Tatsache, dass sie sich weiterhin entwickeln und sozialisieren können und werden.

Aufgrund des positiven Einflusses des Schreibmentorings, der sich auf diversen Ebenen auf die Entwicklung der Studierenden auswirkt, sollten die Inhalte und das Prinzip des Schreibmentorings auf alle Studierende ausgeweitet werden. Dies bedeutet, dass das im Programm vermittelte Wissen nicht nur für Schreibmentor\*innen, sondern für alle Studierenden der Universität zugänglich sein sollte. Diese Forderung wird durch den Wunsch der Studierenden nach mehr Unterstützung gefestigt. Außerdem zeigt die Befragung der Studierenden, dass sich nicht nur Bachelorstudierende, sondern auch Masterstudierende in einer wissenschaftlichen Schreibentwicklung befinden und Unterstützung benötigen. Aus diesem Grund wurde in der Masterarbeit eine Ausweitung des Programms auf Masterstudierende angeregt, um die wissenschaftliche Schreibentwicklung über einen längeren Zeitraum zu unterstützen. In der Vergangenheit und zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Masterarbeit wurden auf der Website der Universität Wien insbesondere Bachelorstudierende (mit Ausnahmen) angesprochen, Masterstudierenden wurde die Schreibberatung des CTL nahegelegt. Mittlerweile werden auf der Website der Universität explizit auch Masterstudierende angesprochen (Universität Wien, 2021f).

Die Untersuchungsergebnisse stellen die Basis für weitere Fragestellungen. Ein Vergleich zwischen Schreibmentor\*innen, die ein Bachelorstudium und denen, die ein Masterstudium absolvieren, und ein

Vergleich zwischen Studierenden, die als Schreibmentor\*innen tätig sind und anderen Studierenden ließen sich durchführen. In diesem Kontext eröffnet sich die Frage, inwiefern sich das Schreibmentoring auf ehemalige Schreibmentor\*innen, die im Berufsleben stehen, auswirkt. Ebenso kann der Einfluss des Schreibmentorings auf Lehramtsstudierende und auf andere Studiengänge und deren berufliche Zusammenhänge untersucht werden. Darüber hinaus bietet sich eine Korpusanalyse von Texten von Studierenden, die als Schreibmentor\*innen tätig sind oder waren, an.

## Literaturverzeichnis

Dengscherz, S. (2018). Heuristische und rhetorische Herausforderungen meistern. Strategien für wissenschaftliches Formulieren in der L2 Deutsch. In M. Nied Curcio & D. Cortés Velásquez (Hrsg.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens (Sprachen lehren - Sprachen lernen, Band 6, 211–232)*. Berlin: Frank & Timme.

Dengscherz, S. (2019). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. [S.L.]: Peter Lang.

Dittmann, J., Geneuss, Katrin A., Nennstiel, Christop & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium - Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (155–185)*. Berlin: De Gruyter.

Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26(1), 3–24.

Feilke, H. & Steinhoff, T. (2003). Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (112–128)*. Berlin: De Gruyter.

Graefen, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In A. Wolff & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? (Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 58, 1. Aufl., 191–210)*. Regensburg: Fachverband DaF.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (559–574)*. Wiesbaden: Springer VS.

Knappik, M. (2018). Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft (Theorie und Praxis in der Schreibwissenschaft, Band 6). Bielefeld: wbv Media.

Knorr, D. (2018). Schreibentwicklung in der Hochschule. In W. Griebhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch (DaZ-Handbücher Ser, v.1, 135–148)*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen (95–111)*. Berlin: De Gruyter.

Kruse, O. (2007). Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (Campus concret, 12., völlig neu bearbeitete Auflage). Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Kruse, O. (2017). Schreiben, um denken zu lernen. In C. Bauschke-Urban, W. Boettcher, G. Bräuer, S. Brendel, K. Girgensohn, S. Haacke et al. (Hrsg.), ‚Aus alt mach neu‘ - schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen. Festschrift für Gabriela Ruhmann (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis, NF, 33, [1. Auflage], 21–51). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.

Kruse, O. (2018). Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium (Studieren, aber richtig, Bd. 3355, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.

Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604, 108–126). Opladen: Budrich.

Kruse, O. & Jakobs, E.-M. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-Jakobs M. & Ruhmann G. (eds.), Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 19–34). Neuwied: Luchterhand.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Mair unter der Eggen, C. (2020). Förderinstrument Schreibmentoring. Entwicklungsprozesse DaF/Z-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende. Masterarbeit. Universität Wien, Wien.

Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. N. Mey & K. Mruck (Eds.), Grounded Theory Reader (11–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Pohl, T. (2007). Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 271, [Elektronische Ressource]. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2005. Berlin: De Gruyter; Niemeyer.

Pohl, T. (2015). Wissenschaftliche Schreibkompetenz zwischen Schule und Universität. In S. Schmöler-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht (Fachdidaktische Forschung, Bd. 8, 235–248). Münster: Waxmann Verlag.

Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (eds.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung (UTB Sprachwissenschaft, Bd. 8541, 15–31). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Riemer, C. (2016). Befragung. In K. Schramm, D. Caspari, F. Klippel & M. K. Legutke (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch (1. Auflage, 155–173). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Römmer-Nossek, B. (2017). Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: An Enactivist Perspective. Universität Wien, Wien.

Ruhmann, G. (2014). Wissenschaftliches Schreiben lernen an deutschen Hochschulen - Eine kleine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. In D. Knorr & U. Neumann (Hrsg.), Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen (1. Aufl., 34–53). Münster: Waxmann.

Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8604, 15–34). Opladen: Budrich.

Steinhoff, T. (2007). Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Dissertation.

Steinhoff, T. (2012). Postkonventionalität. Varianten wissenschaftlichen Schreibens. In B.-M. Schuster & D. Tophinke (Hrsg.), Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen (Philologische Studien und Quellen, Heft 236, 91–112). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Strauss, A. L. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1776, Soziologie). München: Fink.

## Internetquellen

Universität Wien. (2021a). Ausbildung zum/zur SchreibmentorIn: EC & LV. Aufgerufen am 15.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/ausbildung-zumzur-schreibmentorin-ec-lv/>

Universität Wien. (2021b). Auslandspraktika Deutsch als Fremdsprache. Aufgerufen a, 14.10.2021 von <https://www.univie.ac.at/germanistik/studium/daf-auslandspraktika/>.

Universität Wien. (2021c). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Master). Aufgerufen am 14.10.2021 von <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/masterstudien/deutsch-als-fremd-und-zweitsprache-master/>.

Universität Wien. (2021d). Erweiterungscurriculum zur Schreibmentor\*innen-Ausbildung. Aufgerufen am 11.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/erweiterungscurriculum-zur-schreibmentorinnen-ausbildung/>.

Universität Wien. (2021e). FAQs zum Schreibmentoring. Aufgerufen am 20.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/faqs-zum-schreibmentoring/>

Universität Wien. (2021f). Schreibmentoring. Aufgerufen am 28.08.2021 von <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/>