

## Artikel erschienen in:

*Stefanie Goertz, Benjamin Klages,  
Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.)*

### **Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen**

Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre an der Universität Potsdam

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 6

2020 – 336 S.

ISBN 978-3-86956-498-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47681>



#### Empfohlene Zitation:

Ariane Wittkowski; Judith Tägener; Michael Konarski; David James Prickett: Das Drei-Felder-Konzept des Selbstlernbereichs am Zessko: Schreibberatung, Vortragscoaching und Sprachtutorien, In: Stefanie Goertz, Benjamin Klages, Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.): Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ; 6), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 143–172.  
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-49278>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Ariane Wittkowski/Judith Täger/Michael Konarski/David Prickett

## Das Drei-Felder-Konzept des Selbstlernbereichs am Zessko

### Schreibberatung, Vortragscoaching und Sprachtutorien

**ABSTRACT:** Dieser Beitrag erläutert, wie die im Teilprojekt entstandenen Selbstlernangebote (Schreibberatung, Vortragscoaching, Sprachtutorien) über die Laufzeit des Teilprojekts (weiter-)entwickelt wurden und wie Studierende durch die Einführung von neuen, flexibleren Lernformaten (z. B. Einzelberatungen) unterstützt werden. Zudem wird aufgezeigt, wie sich wissenschaftlichen Hilfskräften die

Möglichkeit bietet, sich als Schreibberater/in, Vortragscoach oder Sprachtutor/in weiterzubilden. Somit wird an der Universität Potsdam nicht nur das Selbstlernen, sondern auch Peer Learning gefördert.

**KEYWORDS:** Selbstlernen, Schreibberatung, Vortragscoaching, Sprachtutorien, Peer-Lernberater/innen, Tutor/innen, Beratung, Workshops

## 1. Die Entstehung von Selbstlernangeboten am Zessko

„Jeweils ein Fünftel der befragten Bachelorstudierenden räumt Schwierigkeiten bei schriftlichen Arbeiten wie Referate [sic!] oder Hausarbeiten (21 %) oder bei der Orientierung im Studium (22 %) ein. Der Anteil unter ihnen mit solchen Problemen erscheint groß genug, um die Unterstützung bei wissenschaftlichen Ausarbeitungen oder bei der Orientierung in Fach und Studium, nicht zuletzt in der Studieneingangsphase, möglichst weiter zu verstärken.“ (Bargel u. a. 2014, S. 31)

Durch den Qualitätspakt Lehre<sup>1</sup> wurden bundesweit zahlreiche umfassende Programme zur Verbesserung der Studieneingangsphase ermöglicht. Im Rahmen des QueLL<sup>2</sup>-Teilprojekts *Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase* konnten am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) fakultätsübergreifende Angebote für Studierende entwickelt<sup>3</sup> werden, die das Selbstlernen ab dem Studienbeginn fördern. Das Teilprojekt zielt darauf ab, Studienanfänger/innen jeder Fachrichtung in ihrem Studium und mit ihren heterogenen Bedarfen zu unterstützen, um so den Studienerfolg zu erhöhen und die Studienabbrecherquote zu senken.

Um dieses Ziel zu erreichen, fördern die Angebote im Teilprojekt den Erwerb wissenschaftlicher Grundkompetenzen bei Studienanfänger/innen, insbesondere in den Bereichen *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* sowie *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation*. Es entstanden viele Formen der Unterstützung, vor allem in Form von standardisierten Studieneingangsangeboten, z. B. Tutorien (siehe auch den Beitrag Koordinator/innen im Gespräch in diesem Band, S. 83 ff.). Ein Vergleich der Daten des Studienqualitätsmonitors von 2012 bis 2018 (Tabelle 1) verdeutlicht jedoch, dass die bestehenden Schwierigkeiten bei einem Viertel der Studierenden zu stagnieren scheinen. Dies könnte einerseits aufzeigen, dass die verstärkten Angebote in der Studieneingangsphase greifen. Andererseits scheinen die Diskrepanzen allein durch flächendeckende Entwicklungsangebote wie z. B. Tutorien nicht lösbar zu sein.

---

1 Unterstützung durch das BMBF seit 2011, <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/>.

2 Qualität etablieren in Lehre und Lernen – Qualitätspakt Lehre an der Universität Potsdam.

3 Das Konzept wurde federführend gestaltet von Dr. Doris Gebert, langjährige Leiterin des Zessko, Dr. Petra Hoffmann, ehemalige Leiterin der Geschäftsstelle Studieneingangsphase, PD Dr. Ljuba Kirjuchina, Leiterin der Geschäftsstelle Studiumplus, und Geeske Strecker, ehemalige Leiterin des Geschäftsbereichs Selbstlernen.

Tab. 1: Schwierigkeiten bei schriftlichen Arbeiten wie Referaten oder Hausarbeiten an Universitäten (Studienqualitätsmonitor 2012–2018)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
(1) Keine Schwierigkeiten in %	54,8	54,8	52,9	54,0	56,6	52,1	52,0
	21,0	21,7	21,5	20,6	19,9	20,7	22,4
(5) Große Schwierigkeiten in %	24,2	23,5	25,6	25,4	23,5	27,3	25,6
Fallzahl	24 178	21 493	2 817	25,4	1 782	2 029	1 593
Arithm. Mittel	2,5	2,5	2,6	2,6	2,5	2,6	2,6
Standardabw.	1,2	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3

Ramm u. a. (2014, S. 176) gelangten zu dem Schluss, dass „eine entsprechende Betreuung [...] diese Probleme<sup>4</sup> vermindern“ könnte. So wurde das Teilprojekt um individuelle Beratungs- und Vertiefungsangebote ergänzt, um der Stagnation entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck wurde in der zweiten Projektphase (2016–2020) das Drei-Felder-Konzept des Selbstlernens – *Schreibberatung*, *Vortragscoaching* und *Sprache und Interkulturalität* – am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen<sup>5</sup> fakultätsübergreifend ausgebaut.

## 2. „Ohne zu schreiben, kann man nicht denken ...“<sup>6</sup>

Das erste Feld des Selbstlernangebots am Zessko deckt die Schreibberatung ab. Sie soll den eingangs genannten Problemen beim Abfassen schriftlicher (Haus-)Arbeiten entgegenwirken und kann dabei auf jahrzehntelange Erfahrungen in anderen (Bundes-)Ländern zurückgreifen.

4 „An fünfter Stelle der Schwierigkeiten steht das Abfassen schriftlicher Arbeiten, Hausarbeiten und Referaten“, Ramm u. a. 2014, S. 176.

5 Selbstlernen ist laut Satzung für das Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (2010) ein strukturelles und inhaltliches Merkmal des Zessko (siehe <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2011/ambek-2011-02-058.pdf>).

6 „[...] jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise.“ Luhmann 1981, S. 222.

## 2.1 Die Anfänge der Schreibberatung

An deutschen Hochschulen entstehen seit den 1990er Jahren Schreibzentren. Eine Vorreiterrolle nimmt hier das 1993 gegründete Bielefelder Schreiblabor ein.<sup>7</sup> Aber erst seit 2010 kann von einer bundesweiten Förderung von Schreibkompetenz im wissenschaftlichen Bereich nach dem Konzept der Writing Centers an US-amerikanischen Hochschulen gesprochen werden. Schreiben nimmt dort bereits seit Ende der 1960er Jahre einen hohen Stellenwert ein und wird als Mittel zum aktiven und nachhaltigen Lernen eingesetzt. Die Vermittlung von Schreibtechniken ist Bestandteil aller Studiengänge. Studierende werden frühzeitig in den Wissenschaftsbetrieb involviert, indem sich aus ihren Papers und dem Feedback darauf ein Diskurs entwickelt (Wolfsberger 2016 Dittmann u. a. 2003).

Fest steht: Schreibkompetenz bildet sich ohne Übung nicht von alleine aus, ist aber von elementarer Bedeutung, denn: „Schreiben ist Medium und Modus universitärer Kommunikation, ja vielleicht deren wichtigster Modus“ (Ehlich 2000). Zudem ist sie kontextabhängig, d. h., in der Schule erfolgt die Textproduktion nach anderen Kriterien als im Studium im Allgemeinen und insbesondere in den unterschiedlichen Studienfächern.

Im Positionspapier *Schreibkompetenz im Studium* der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) wird Schreibkompetenz wie folgt definiert:

„Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktion zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen.“ (gefsus 2018)

Neben der Entwicklung von Schreibkompetenz werden auch Schlüsselkompetenzen für selbstorganisiertes Lernen, kritisches Denken und die Bildung einer eigenen Identität im Universitätskontext gefördert.

---

7 Kruse u. a. (2003) stellen 15 der ersten Schreibzentren in Europa mit ihren Konzepten vor. Vgl. auch Dittmann u. a. (2003). Eine ständig aktualisierte Übersicht deutschsprachiger Schreibzentren ist online verfügbar: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/schreiblabor/vernetzung/>.

## 2.2 Angebote der Schreibberatung am Zessko der Universität Potsdam

Die Schreibberatung des Zessko bot ihre ersten individuellen Beratungstermine im Oktober 2012 an. Nach und nach wurden Workshops zu den einzelnen Phasen der Textproduktion – von „Themenfindung“ bis „Überarbeitungstechniken“ – konzipiert und durchgeführt.

In den Jahren 2017–2020 wurde das Angebot sukzessive erweitert: Neben der ganzjährig angebotenen Terminsprechstunde an allen Universitätsstandorten etablierte sich eine offene Sprechstunde. Das Workshopangebot wurde unter anderem mit „Kreativ wissenschaftlich schreiben“ sowie speziellen Formaten für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät im Mentoring-Programm und für das Institut für Anglistik und Amerikanistik ausgebaut.

Bewährt hat sich das Konzept einer offenen und geschlossenen Schreibwerkstatt. Während die offene Werkstatt einen betreuten Schreibort mit Beratungsmöglichkeit zu allen Schreibphasen bietet, wird das geschlossene Konzept als Tutorium mit zwei Semesterwochenstunden für Bachelor-Studierende der Erziehungswissenschaften sowie Schulungsteilnehmer/innen der Schreibbersaterschulung obligatorisch<sup>8</sup> und für alle anderen Interessierten freiwillig angeboten. Die Studierenden haben hier die Möglichkeit, regelmäßig, strukturiert und begleitet eine Hausarbeit zu schreiben. Alle Phasen des Schreibprozesses werden gemeinsam durchschritten, Methoden vorgestellt, ausprobiert und diskutiert sowie Arbeitsziele zum individuellen Weiterarbeiten definiert. Um den Arbeitsfortschritt zu dokumentieren und den Austausch innerhalb der Gruppe bzw. zwischen Feedbackpartner/innen über die Treffen hinaus zu fördern, wird mit der E-Learning-Plattform Campus.UP gearbeitet.

Ein Highlight ist jeweils die am Semesterende stattfindende *Lange Nacht des Schreibens*<sup>9</sup>, an der sich nicht nur die Universitätsbibliothek, sondern auch das vom Europäischen Sozialfonds geförderte Projekt *Eine*

---

8 Die Studierenden der Erziehungswissenschaften können laut Modulkatalog zwischen dem Vortragscoaching und der Schreibwerkstatt wählen.

9 Die sogenannte *Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten* wird seit 2010 am ersten Donnerstag im März an vielen Universitäten und Hochschulen weltweit durchgeführt. Erstmals wurde sie vom Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder initiiert (vgl. <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/angebote/studierende/lange-nacht-des-schreibens/index.html>).

*Uni für alle – Studium inklusiv gestalten*, das Zentrum für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM) und der Hochschulsport beteiligen.

Alle Angebote werden mithilfe von Feedbackbögen oder einer Befragung auf der zentralen E-Learning-Plattform Moodle evaluiert. Der Moodle-Kurs bietet darüber hinaus eine Material- und Angebotsübersicht zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben an der Universität Potsdam sowie eine Vernetzungsplattform für Studierende, die eine selbstorganisierte Schreibgruppe suchen. Parallel dazu werden das Schreibgruppengründungstreffen sowie die Begleitung einzelner Schreibtreffen angeboten. Wer sich zusätzlich informieren oder autodidaktisch weiterbilden möchte, findet auf der Homepage der Schreibberatung Anregungen mit dem monatlichen „Buchtipprund ums Schreiben“<sup>10</sup>.

### 2.3 Gründe, die Schreibberatung aufzusuchen

Die Studien von Bargel u. a. (2014) und Ramm u. a. (2014) sowie der Studienqualitätsmonitor (2012–2018) belegen, dass nicht allen Studierenden das Schreiben leicht von der Hand geht. Es ist ein Irrglaube, dass sich die in der Schule erworbene Schreibkompetenz unproblematisch auf akademische Kontexte übertragen lässt. Zudem sind Schreibprobleme „ein internationales Phänomen“ und betreffen alle Studienfächer, konstatieren Dittmann u. a. (2003) und unterscheiden zwischen Schreibblockaden, die auch versierten Schreibenden noch begegnen können, und Schreibdefiziten, die auf eine fehlende Vertrautheit mit der akademischen Textproduktion zurückzuführen sind. Ob Schreibblockade oder -defizit, die Anliegen der Ratsuchenden sind vielerlei Natur: Aufschiebverhalten, Prokrastination, Zeitdruck, Rezeption der Forschungsliteratur, Unzufriedenheit mit dem eigenen Text, negative Einschätzung der eigenen Schreibfähigkeit sowie Umfang der Eigenleistung. Die Ergebnisse empirischer Erfassungen von Schreibproblemen z. B. an der Universität Bielefeld (Girgensohn u. Sennewald 2012) und der Albert-Ludwig-Universität Freiburg i. Br. (Dittmann u. a. 2003) bestätigen dies. Dittmann u. a. (2003) decken zusätzlich die Auswirkungen auf, z. B. dass rund 22 % der Umfrageteilnehmer/innen eine Hausarbeit nicht beendet haben.

---

10 <https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/selbstlernen/schreibberatung/individuell-lernen/buchtipps2020.html>.

Ein weiterer nicht zu unterschätzender Aspekt ist das häufig fehlende Textfeedback seitens der Betreuer/innen – ein Umstand, der Schreibende verunsichert (Gaul u. a. 2008). Aus eigener Erfahrung der Schreibberater/innen und aufgrund von Rückmeldungen der Ratsuchenden mangelt es an einer Feedbackkultur, wie sie beispielsweise an den erwähnten US-amerikanischen Hochschulen üblich ist (Wolfsberger 2016). Den Ratsuchenden der Schreibberatung des Zessko vermittelt sich so der Eindruck, ihre Hausarbeiten nur für die Schublade zu schreiben, d. h., sie schreiben nur für die Leistungserfassung, fühlen sich aber nicht am Wissenschaftsdiskurs beteiligt. Das geht mit einem Gefühl fehlender Wertschätzung einher und führt nicht selten zu mangelnder Motivation.

Außerdem fehlt ihnen der Austausch zum Schreibprozess: Wie schreiben andere, also Kommiliton/innen oder Dozierende? Gesprochen wird über fertige Arbeiten, nicht über deren Entstehung. Selten werden Schwierigkeiten oder Schreibgewohnheiten thematisiert, im Gegenteil: Nicht selten äußern Studierende, ihre 10- bis 15-seitige Hausarbeit in zwei Wochen oder gar in einer Nacht geschrieben zu haben. Andere Studierende, die mehr Zeit brauchen oder sich die Zeit gerne nehmen, sind eingeschüchtert und zweifeln an ihrer Schreibkompetenz. Anders erleben es die Teilnehmer/innen der Schreibwerkstatt: Sie sammeln positive Erfahrungen durch das Reflektieren des eigenen Schreibhandels und den Austausch mit anderen Schreibenden in vergleichbarer Situation.

Zusätzlich resultiert ein wachsender Bedarf an Schreibberatung aus der Tatsache, dass die Studierendenschaft zunehmend heterogen zusammengesetzt ist: Zu ihnen zählen unter anderem immer mehr Studierende mit Migrationshintergrund sowie internationale Studierende. In einer vergleichenden Untersuchung von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund von Ebert und Heublein (2017) gehen 71 % der befragten Fakultäts- und 62 % der Fachbereichsleitungen davon aus, dass Studierende mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache, hier insbesondere aus Zuwandererfamilien, und das Verfassen wissenschaftlicher Texte schlechter beherrschen, als die Vergleichsgruppe. Während sich der Anteil der Bildungsinländer relativ konstant bei 3 % in Bezug auf alle Studierenden hält, ist der Anteil der Bildungsausländer von Ende der 1990er Jahre bis 2010 von 6 % auf 9 % deutlich gestiegen (DAAD 2011). Der Ausländeranteil (nach Nationalität) lag im Wintersemester 2019/20 an der Universität Potsdam bei 13,71 %; dies ist ein Anstieg zum Vorjahreszeitraum um 6,9 Prozentpunkte (UP 2019). Nach Ebert und Heublein

(2017) liegt die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen bei durchschnittlich 23 %. Unter ihnen befinden sich viele, die Anteil an einer weiteren Gruppe haben: Studierende aus Elternhäusern ohne akademischen Bildungshintergrund. Der Statistik der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2016<sup>11</sup> ist hierzu ein Anteil von 48 % – wiederum bezogen auf alle Studierenden – zu entnehmen (Middendorff u. a. 2017). Zur Heterogenität tragen auch Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung bei. Ihre Zahl hat sich laut einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung von 2007 bis 2017 sowohl bei den Studienanfängern als auch bei den Absolventen vervierfacht (CHE 2019). Ein erhöhter Beratungsbedarf zeigt sich im Übrigen auch bei Studierenden, deren Abschlussarbeit den ersten (längeren) Text in ihrem Studium darstellt.

Abschließend sei noch auf den negativen Einfluss von nicht überwundenen Schreibproblemen auf die Leistungsentwicklung und das Studienverhalten hingewiesen. Dies betonen nicht nur Heublein u. a. (2017), sondern auch Dittmann u. a. (2003) sowie Kruse u. a. (2003), die zudem vor möglichen emotionalen Problemen warnen. Insgesamt beeinflussten diese Faktoren maßgeblich das Gelingen des Studiums. Eine erfolgreiche *Schreibsozialisation* müsste sich folglich nicht nur positiv auf den Universitätsabschluss auswirken, sondern auch auf Bewerbungen und die spätere Berufstätigkeit.

## 2.4 Ablauf eines Beratungstermins

In der Beratung wird grundsätzlich das Prinzip *Hilfe zur Selbsthilfe* verfolgt. Schreibende werden individuell in allen Phasen des Schreibprozesses unterstützt. Neben der Verbesserung des Textes und der Optimierung des eigenen Schreibhandelns werden die Ratsuchenden befähigt, den Transfer auf folgende Schreibprojekte zu bewältigen.

Die Beratung führt ein/e wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in oder eine/r der Peer-Schreibtutor/innen durch. Sie erfolgt nicht-direktiv, nicht-bewertend und verfolgt einen prozessorientierten Ansatz. Positiv wirkt sich dabei die institutionelle (Fakultäts-)Unabhängigkeit aus. Der Vorteil von Peer-Schreibtutor/innen liegt vor allem in dem nicht-hierarchischen Verhältnis zu den Ratsuchenden. Die Begegnung findet auf

---

11 Ausführliche Erläuterungen zum soziodemografischen Profil von 60 000 an der Umfrage teilnehmenden Studierenden von 248 Hochschulen in Middendorff u. a. (2017).

Augenhöhe statt. Dabei bleiben die Ratsuchenden Expert/innen ihres Textes, während die Berater/innen Expert/innen für den Schreibprozess und die Gesprächsführung sind. Nach Möglichkeit wird die Beratung in einem geschützten Raum, z. B. im Büro, unter vier Augen durchgeführt und ist geprägt vom aktiven Zuhören, Paraphrasieren oder Spiegeln. Außerdem soll eine angenehme Atmosphäre den Ratsuchenden die nötige Ruhe vermitteln, alle Anliegen mitteilen zu können. Unterschiede zu anderen deutschen Schreibzentren können in den Personenkonstellationen und Settings<sup>12</sup> bestehen.

Der Termin beginnt mit der Erfassung einiger Daten in einem Beratungsprotokoll. Dazu gehören der angestrebte Abschluss, Studiengang, Fakultät sowie Hochschul- bzw. Fachsemester. Zu statistischen Zwecken ist eine anonymisierte Auswertung denkbar. Sollte der/die Ratsuchende das erste Mal in der Schreibberatung sein, wird er/sie zunächst mit den Abläufen vertraut gemacht und darüber aufgeklärt, dass ein Lektorieren oder Korrigieren kompletter Haus- oder Abschlussarbeiten nicht vorgesehen ist. Sodann richtet sich der Fokus auf das Anliegen der Ratsuchenden. Diese sind im Idealfall vorbereitet und reflektiert und sollten ihre Fragen klar formulieren können. Das ist aber nicht immer der Fall. Mittels verschiedener Gesprächstechniken versucht der Berater bzw. die Beraterin, sich Klarheit darüber zu verschaffen.

Nicht selten ergeben sich im Gespräch mehrere ‚Stolperstellen‘ im Schreibprozess. In der Regel kann nur ein (Schreib-)Problem erschöpfend pro Termin behandelt werden. Zunächst wird der Verlauf der bisherigen Arbeitsweise beleuchtet und eventuell ein Schreibtypentest nach Scheuermann (2011) durchgeführt. Je nach Schreibtyp, Anliegen und Fortschritt der Arbeit eignen sich bestimmte Methoden und Techniken, die die Stärken der Schreibenden fördern und Schwächen eingrenzen sollen. Nach Bestimmung der aktuellen Schreibphase (nach Wolfsberger 2010 und Girgensohn u. Sennewald 2012) wird explizit gemacht, dass Schreiben ein rekursiver Prozess ist, was nicht allen Studierenden bewusst ist.

Beindet sich der/die Ratsuchende in der ersten Schreibphase „Orientierung & Planung: Recherchieren, Thema finden“ werden beispielsweise ein Freewriting oder Cluster durchgeführt sowie die Erstellung eines Zeitplans angeregt. Empfohlen wird, über den gesamten Schreibprozess hinweg ein Journal zu führen, in dem Ideen, Etappenziele und -erfolge

---

12 Varianten: 1-zu-1-Beratung, 1-zu-2-Beratung, 2-zu-1-Beratung, offene Sprechzeiten, Terminvereinbarung, Tutor-in-the-box, Online-Beratung (Griesshammer u. a. 2013).

sowie Reflexionen notiert werden, aber z. B. auch Signaturen der verwendeten Bücher:

In der zweiten Phase „Material auswerten, Strukturieren“ werden die Studierenden dabei unterstützt, ein Exposé, eine Gliederung oder ein Exzerpt zu erstellen. Mindmaps bieten sich in dieser Phase ebenso an.

Von dem Bestreben, sofort einen druckreifen Text zu schreiben, wird eher abgeraten und zum Verfassen einer Rohfassung in der dritten Phase animiert. Es gilt, mit einem fokussierten Freewriting schreibend Ideen zu entwickeln, in den Schreibflow zu gelangen und dabei den inneren Kritiker bzw. die innere Kritikerin auszublenden.

Liegt bereits ein nahezu fertiger Rohtext vor, wird Beratungsbedarf in der vierten Phase „Feedback einholen, Überarbeiten“ gewünscht. Der Überarbeitungsprozess erfolgt idealerweise in vier Schritten. Hinzu kommt, sich Feedback von anderen einzuholen, und zwar mit klar artikuliertem Fokus, insbesondere ungeübten Feedbackgeber/innen gegenüber. Bei der Überarbeitung haben dann die HOCs (Higher Order Concerns) Vorrang vor den LOCs (Lower bzw. Later Order Concerns) (Girgensohn u. Sennewald 2012), d. h., zunächst sollte der Text inhaltlich sowie strukturell überarbeitet und bei Bedarf ergänzt bzw. gekürzt werden (HOCs). Dazu bietet die Schreibfitnessmappe (Scheuermann 2011) Vorschläge zum „Rückstrukturieren“ oder „Kürzen“ an.

Erst danach richtet sich der Fokus auf die LOCs: Orthographie, Grammatik, Formalia und Layout; dies erfolgt in der fünften Phase „Korrigieren (lassen), Layouten, Abschließen“.

Die Ratsuchenden werden aus der Beratung mit einem gemeinsam entwickelten Plan, der die nächsten Schritte in sinnvoller Reihenfolge abbildet, entlassen. Ein Teilschritt kann ein erneuter Besuch in der Schreibberatung oder ein Gespräch bei der betreuenden Lehrperson sein. Besondere Lebensumstände können (häufig nur vorübergehend) Ratsuchende in ihrer Arbeit einschränken. Drängt sich dieser Eindruck auf, wird ein Besuch der psychologischen Beratungsstelle vorgeschlagen und das Schreibprogramm von *Eine Uni für alle* näher erläutert.

Im Sommersemester 2018 fanden 89 von 102 angebotenen Beratungsterminen statt. 13 Terminbuchungen wurden kurz vor dem Termin seitens der Ratsuchenden storniert. Die folgende Tabelle 2 veranschaulicht die Verteilung der Ratsuchenden auf die einzelnen Fakultäten und zeigt, wie viele davon im Bachelor-, Master- oder Promotionsstudium waren und ob sie Rat zu einer Haus- oder Abschlussarbeit suchten. Die Daten erfassen die einzelnen Beratungen. Mehrfachnennungen der Ratsuchenden aufgrund mehrerer Beratungen sind daher möglich.

Tab. 2: Übersicht über die Verteilung der Ratsuchenden auf die Fakultäten, auf BA-, MA- oder Promotionsstudiengänge sowie auf Haus- bzw. Abschlussarbeiten im Sommersemester 2018

Beratungen	insg.	BA	MA	Promotion	Hausarbeit	Abschlussarbeit
insg.	89	60	28	1	37	52
PhilFak	32	19	13	-	10	22
HuWi	28	21	7	-	12	16
WiSoFak	21	15	6	-	10	11
JurFak	5	5	-	-	5	-
MatNat	3	-	2	1	-	3

Mit Einführung der Schreibwerkstatt und der Langen Nacht werden zunehmend auch Beratungen zu Anlässen durchgeführt, die nicht in die Erfassung eingehen, da keine Protokolle angelegt werden. Dies erklärt sich vor allem durch das Gruppenformat. Eine allgemeine Auswertung zu den Studiengängen aller Teilnehmer/innen dieser Veranstaltungen ließe sich über das interne Einschreibesystem „EES“ des Zessko vornehmen, über das sich die Studierenden anmelden.

## 2.5 Peer-Tutor/in-Ausbildung zum/r Schreibberater/in

Eine Mitarbeit in der Schreibberatung setzt eine entsprechende Schulung voraus, um qualitativ hochwertige Beratungen zu gewährleisten. Der überwiegende Teil der an der Universität Potsdam ehemals und aktuell tätigen Schreibberater/innen hat die hochschulzertifizierte Peer-Tutor/in-Ausbildung zum/r Schreibberater/in an der Europa-Universität Viadrina absolviert. Seit dem Sommersemester 2018 bietet die Schreibberatung der Universität Potsdam eine eigene Schulung an, die sich auf das „Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor/innen“ der gefsus (2016) stützt. Bislang sind aus der Schulung vier aktive Schreibberater/innen hervorgegangen. Eine von ihnen wird für ein ergänzendes Angebot in der Mediothek mit thematisch festgelegter Sprechstunde eingesetzt.

Die Schulung gliedert sich in einen theoretischen und praktischen Teil. Der theoretische Teil wird in der bereits erwähnten geschlossenen Schreibwerkstatt absolviert. Hier werden die Teilnehmer/innen mit Methoden und Techniken vertraut gemacht, die sie beim Schreiben einer 6-seitigen Hausarbeit zu einem Thema aus der Schreibdidaktik oder

-forschung im Laufe des Schreibprozesses ausprobieren. Die Reflexion des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses sowie konstruktives Feedback geben und nehmen gehören neben anderen Bestandteilen zum festen Programm.

Im praktischen Teil findet eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle des/r Beraters/in und dem Verständnis von Peer-Schreibberatung statt. Herangezogen wird dazu das Grundlagenbuch *Zukunftsmodell Schreibberatung* (Grieshammer u. a. 2013), das Hintergrundinformationen, Beispiele, Checklisten und umfassende Anregungen für die Beratungspraxis bereithält. Zum Sammeln von Praxiserfahrung erfolgen Hospitationen mit anschließender Reflexion und Professionalisierung der eigenen Tätigkeit. Außerdem werden Gesprächstechniken vermittelt, um zielorientiert und personenzentriert zu beraten. Schließlich werden authentische Beratungsszenarien verkürzt simuliert, um die vermittelten Beratungsmethoden situationsangemessen zu üben und auch Herausforderungen später bewältigen zu können. Im ersten aktiven Semester werden die Schreibberater/innen durch Hospitationen, Auswertungen und Teamgespräche begleitet. Reflexionen und Austausch zu den durchgeführten Beratungen begleiten die Berater/innen auch bei einer darüber hinausgehenden Tätigkeit.

## 2.6 Ausblick

Schreibzentren sind leider noch nicht an allen Universitäten institutionalisiert. Zudem kursieren häufig falsche Annahmen zur prozessorientierten Begleitung beim Erstellen wissenschaftlicher Texte. Vor allem ältere Alumni oder universitätsfremde Personen denken oft zunächst an Lektorat und Korrektorat oder gar an Ghostwriting. Hier besteht noch Handlungsbedarf, nicht nur bei der Etablierung und Verstetigung von universitären Schreibzentren, sondern auch bei der Vermittlung des dahinterstehenden Konzepts.

Einen wegweisenden Schritt stellt dabei die Etablierung einer deutschsprachigen Schreibwissenschaft für akademische Kontexte dar; die mit einer ersten Professur für Schreibwissenschaft an der SRH Hochschule der populären Künste (hdpk) in Berlin als neuer Disziplin ihre Bestätigung findet.

Für die Schreibberatung der Universität Potsdam lässt sich feststellen: Sie ist ‚angekommen‘. Ab 2021 soll sie in kleinem Rahmen verstetigt werden. Hinzu tritt von 2020 bis Ende 2023 ein Projekt zur Ausbildung studentischer Schreibberater/innen für englischsprachige Masterstu-

diengänge und Bildungsausländer/innen zur Erreichung der Ziele des Hochschulvertrags. Zusätzlich fokussiert wird hier die Sensibilisierung für internationale und deutsche Wissenschaftskultur.

### 3. Vortragscoaching

Das erfolgreiche Konzept der Schreibberatung ermöglichte den Transfer auf ein weiteres Feld akademischer Grundkompetenzen, das laut Bargel u. a. (2014) und Ramm u. a. (2014) vielen Studierenden ebenfalls Schwierigkeiten bereitet: das Verfassen und Halten von Referaten. Als ein zusätzliches Selbstlernangebot entstand so das Vortragscoaching<sup>13</sup> für Studierende, die sich durch die bisherigen Unterstützungsangebote nicht angesprochen fühlten. Seit 2012 ist eine individuelle Unterstützung bei jeglichen mündlichen wissenschaftlichen Präsentationsaufträgen (z. B. Referat, Prüfung, Rede) möglich.

#### 3.1 Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung

Seit 2017 basiert das Vortragscoaching im Zessko auf zwei didaktischen Bausteinen. Der eine Baustein beruht auf Elementen der Lernberatung<sup>14</sup> (Pätzold 2004) mit der ressourcenorientierten Lernprozessbegleitung und allgemeinen Coaching- und Beratungsstrategien (Bachmair u. a. 2014; Fahr 2017). Den zweiten Baustein bildet ein zweiseitiges Feedbacksystem, das mit verschiedenen Methoden das Entwicklungspotenzial aufzeigen soll: Den Ratsuchenden bietet es eine Rückmeldung zu Entwicklungsstand und -möglichkeiten und den Beratenden ein Feedback zum Verlauf und zur Funktionalität der eingesetzten Methoden (Dainton 2018; Maitzen 2017; Ulrich 2016). Auf diesen didaktischen Bausteinen aufbauend wurden zusätzlich kompetenzsteigernde Gruppenangebote entwickelt (Workshops seit 2018).

Im Mittelpunkt aller Angebote stehen das Individuum und dessen Wunsch nach Wissenszuwachs und Weiterentwicklung von Fertigkeiten.

---

13 Eingeführt wurde das Konzept von Farid Schwuchow, ehemaliger Schulungsleiter im Bereich Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation. Weitere Informationen zum aktuellen Angebot: <https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/selbstlernen/vortragscoaching>.

14 Die Ratsuchenden werden bei der Entwicklung von Strategien und Handlungsoptionen unterstützt, um Lernaufgaben bzw. -probleme zu lösen (Pätzold 2004).

Das Anliegen des Vortragscoachings ist der angeleitete Lernfortschritt, der durch unterstützte Zielsetzung, begleitenden Erkenntnisprozess und gemeinsame Evaluation des Erkenntnisgewinns (Pallasch u. Hameyer 2012; Ulrich 2016) sowie des genutzten Angebotes erreicht wird. Anders als bei anderen Coachings erfolgt ein Wechsel von direktivem (z. B. Vermittlung von feststehenden Regelungen wie Zitierrichtlinien, Urheberrechte) und nondirektivem Vorgehen (z. B. Unterstützung bei der Zielsetzung, der thematischen Eingrenzung und der praktischen Umsetzung der mündlichen wissenschaftlichen Arbeit) sowohl in den Beratungseinheiten als auch in den Workshops. Die Lernenden behalten dabei trotzdem die Ergebnisverantwortung (Pätzold 2004) für ihren Lernprozess und entscheiden selbst, welche Erkenntnisse sie aus der Beratung bzw. den Workshops mitnehmen.

Methodisch ist die Beratungssituation an die Prinzipien der Schreibberatung angelehnt: Genutzt werden Gesprächstechniken und kleine Übungseinheiten (z. B. Kreativübungen, Mind-Mapping) in der Beratung sowie ein Feedback zum aktuellen Lernstand und zu Entwicklungspotenzialen (siehe Abschnitt 2; Grieshammer u. a. 2013). Der individuelle und prozessorientierte Beratungsansatz (deutsch und englisch) erwies sich auch für das mündliche wissenschaftliche Arbeiten als sinnvoll. Das Verfahren wurde in den letzten drei Jahren zusätzlich systematisiert, unter anderem durch einen festen Beratungsablauf, den Einsatz von Protokollen und Feedback- bzw. Evaluationsmaßnahmen. Seit 2018 wird auch die Anzahl der Teilnehmenden erfasst.<sup>15</sup>

Im Unterschied zu vielen Modellen der allgemeinen Lernberatung in der Erwachsenenbildung (z. B. Loos 2017) wird jede Beratung im Vortragscoaching als Einzelelement betrachtet. So muss an dieser Stelle zwischen der Unterstützung bei einzelnen Arbeitsschritten oder der Prozessbetreuung bis zur fertigen Arbeit (produktorientiert) unterschieden werden. Eine besondere Aufgabe der Beratenden besteht also darin, ein realistisches Lernziel (je nach Beratungsanlass) mit den Ratsuchenden zu setzen. Weitere wichtige Instrumente sind Fragen (Funcke u. Rachow 2018; Patrzek 2017) und das bereits erwähnte Feedback. Wie in der Schreibberatung gehören die Themeneingrenzung, fehlende Strukturiertheit, Prokrastination (Höcker u. a. 2017) und eine negative Selbsteinschätzung der eigenen Präsentationsfähigkeiten zu den häufigen Themen. Bei der Beratung zu Referaten kommt noch der Aspekt der

---

15 Während 2018 nur 49 Beratungsfälle gezählt wurden, waren es 2019 bereits 70.

Partnerarbeit, der medialen Visualisierung und der Vortragsituation (einmalig, Sprechen vor großen Gruppen etc.) hinzu. Angefangen von der gemeinsamen Zielfindung in der Gruppe bis zur unterstützenden visuellen Darstellung gibt es viele relevante Themenkomplexe, unter anderem:

- Ziel und Zielpublikum, „Stellvertretender Dialog statt Monolog“ (z. B. Pabst-Weinschenk 2009, S. 37; Renz 2016; Morgan 2003)
- Kernsatz/(belegte) These als Filter, Themenfindung, Recherche und Lesen (z. B. Heath u. Heath 2008; Voss 2019)
- Aufbau, roter Faden, Argumentation (z. B. Pabst-Weinschenk 2009; Kruse 2017; Stickel-Wolf u. Wolf 2013)
- Schriftsprache vs. mündliche Kommunikation (Hey 2011; Stickel-Wolf u. Wolf 2013)
- Visualisierung: Rhetorische Bilder, Präsentationen, Tafelbilder, Hand-outs etc. (z. B. Lobin 2012; Renz 2016; Kapterev 2011)
- Wirkung, Lampenfieber und Prüfungsangst (z. B. Metzsig u. Schuster 2018)

### 3.2 Workshops als kompetenzorientierte Gruppenangebote

Auch das Lernen in Gruppen oder das kooperative Lernen (Nikodemus 2017) haben sich seit 2018 als motivationsförderndes und ökonomisches Vorgehen herausgestellt. In diesem Kontext stehen der Übungsaspekt und die gegenseitige Unterstützung im Vordergrund. Workshops bilden dafür die passende Transferplattform:

„In der ‚Werkstatt‘ werden bestimmte Fragestellungen, Probleme oder Themen von den Teilnehmer/innen selbst interaktiv bearbeitet. Noch stärker als beim Projekt ist ein Workshop mit der Aufforderung an die Teilnehmer/innen verknüpft, ihre Kompetenzen und ihre Expertise aktiv in die Erarbeitung von Vorschlägen und/oder eines gemeinsamen Produkts einzubringen. Ziel ist die Vermehrung von Kompetenz aller Beteiligten durch interaktiven Austausch von Know-how.“ (Hallet 2006, S. 63)

Die Workshops des Vortragscoachings vereinen dabei das oben ausgeführte Prinzip sowie das gemeinsame Ausprobieren und Erleben bewährter Methoden. Wesentlich für die Workshops sind die Unterstützung bei einzelnen Arbeitsschritten und die Möglichkeit eines wertungsfreien und motivierenden Übungsraums für die Studierenden. Sie lernen in den Workshops neue Techniken und Methoden durch theoretische Grundlagen und praktische Übungen kennen, welche die oben aufgeführten inhaltlichen Schwerpunkte in vier Themenkomplexen vereinen: Sicherheit

im Inhalt und der Situation, Struktur und roter Faden, Visualisierung von Inhalten und Kreativität im wissenschaftlichen Kontext.

Dabei verstehen sich die Workshops als inhaltliche Vertiefung der Tutorien *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation* im Bereich der akademischen Grundkompetenzen. Falls im Fach-Curriculum vorgesehen, sollten die Tutorien zuerst besucht werden. Die Workshops können ergänzend oder unabhängig davon als Einzelmaßnahmen wahrgenommen werden. Sie sind komprimierter als die Tutorien und enthalten mehr praktische und thematisch tiefergreifende Übungen, z. B. Kreativitätsübungen, Stimmübungen, Storytelling im wissenschaftlichen Kontext und Flipchart-Fertigkeiten (z. B. Amon 2018; Birkenbihl 2002; Kellermann 2018; Seibold 2012).

Die Workshops sind für eine Länge von drei bis sechs Stunden (inkl. Pausen) konzipiert und umfassen zwei bis vier zusammengehörige Themenblöcke. Jeder Workshop beginnt mit einem Kennenlernen und dem Abholen der Erwartungen. Jeder Block hat einen Theorieanteil oder einen methodischen Inputanteil von 10 bis 15 Minuten und einen oder mehrere aufeinander aufbauende Übungsanteile von 30 bis 45 Minuten. Außerdem gibt es kleine Zwischen- und Aktivierungsübungen und didaktische Transfermodelle wie das Kofferpacken und den Aktionsplan<sup>16</sup> (Macke u. a. 2016, S. 242; Funcke u. Rachow 2018, S. 170).

Die folgende Tabelle 3 zeigt beispielhaft den Ablaufplan des am häufigsten besuchten Workshops mit den jeweiligen Lernzielen für die Teilnehmer/innen.

---

16 Die Intention ist die Prüfung des Erkenntnisgewinns und der Umsetzungsmöglichkeiten des neu erworbenen Wissens bzw. der neu erworbenen Fertigkeiten.

Tab. 3: Ablauf Workshop „Sich(er) präsentieren – Nicht nur für Naturtalente“

Phase	Inhalt	Lernziel
<b>Aktivierung</b>	Kennenlernen, Sammeln und Zuordnung von Ängsten, Vorstellung der Angstspirale und der Zauberkiste	Die Teilnehmer/innen gewinnen ein systematisches Verständnis für verschiedene Ängste und ihre Funktionen.
<b>Block 1: Inhalt</b>	Rollenspiel, Sammeln und Erproben von Methoden zur Gewinnung inhaltlicher Sicherheit (z. B. Kernsatz)	Die Teilnehmer/innen gewinnen ein Verständnis davon, wie sie inhaltliche Sicherheit im Vortrag erlangen können.
<b>Block 2: Wirkung</b>	Rollenspiel, Klären von Rollen und Erwartungen, Relevanz und Motivation als Methode, die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu erreichen	Die Teilnehmer/innen reflektieren ihre Rolle als Referent/in und erproben Methoden, um ihr Publikum zu gewinnen.
<b>Block 3: Körper</b>	Rollenspiel, Power Posing, kurze Entspannungsübungen und Atemtechniken, Gedankenstopp etc.	Die Teilnehmer/innen erproben Methoden, um körperlicher Anspannung und Angstsymptomen entgegenwirken bzw. diese Energie effektiver nutzen zu können.
<b>Block 4: Externe Faktoren</b>	Sammeln von möglichen externen Störvariablen, Checkliste zur Vorbereitung	Die Teilnehmer/innen reflektieren und erproben, welche Faktoren sie beeinflussen können und wie sie mit nicht beeinflussbaren Faktoren umgehen können.
<b>Transfer</b>	Durchbrechen der Angstspirale, Packen der Zauberkiste, Aktionsplan ausfüllen	Die Teilnehmer/innen reflektieren, was sie aus dem Workshop mitnehmen und als Nächstes versuchen werden umzusetzen.

Quellen (Auswahl): Heath u. Heath 2008; Metzigg u. Schuster 2018; Cuddy 2016; Birkenbihl 1998; Williams u. a. 2007

Alle Workshops des Vortragscoachings werden im Team<sup>17</sup> konzipiert und erprobt. Aufgrund der kommunikativen Struktur der Workshops werden zwei Workshopleiter/innen eingesetzt, um den Gruppenprozess optimal gestalten zu können. Inzwischen wurde auf Anfrage ein englischsprachiger

<sup>17</sup> Seit 2017 maßgeblich mitbeteiligt sind die studentischen Vortragscoaches Erik Fandrich und Saskia Rauhut.

ger Crash-Kurs<sup>18</sup> dem Angebotsspektrum hinzugefügt. Auch dieses Vorgehen erwies sich als erfolgreich.<sup>19</sup>

Beide Ansätze – sowohl die individuelle Beratung als auch die Workshops – werden fortlaufend evaluiert, um eine Weiterentwicklung des Programms zu ermöglichen. Die Evaluation erfolgt durch eine Vielzahl von Methoden (z. B. Fragebögen, didaktische Feedbackmethoden, Auswertungsgespräche) und die gewonnenen Daten werden zur regelmäßigen Prüfung und Optimierung des Beratungsablaufs und der Workshopangebote genutzt. Ebenfalls werden weitere Bedarfe der Studierenden erfasst und passende Angebote entwickelt (z. B. weitere vertiefende Workshops, Probe-Präsentationen während der Beratung). Das Vortragscoaching bietet auch Unterstützung für Lehrende an, z. B. durch Übernahme einer Lehrveranstaltung (Mini-Workshop)<sup>20</sup>.

### 3.3 Studentische Peer-Lernberater/innen-Schulung

Beide konzeptionellen Ansätze – Beratung und Workshops – werden von studentischen Peer-Lernberater/innen umgesetzt. Die Nutzung der Peer-Learning-Ebene erweist sich als Vorteil, weil so unter anderem eine niederschwellige Angebotsgestaltung möglich ist. Die studentischen Peer-Lernberater/innen besuchen zur Vorbereitung eine Schulung mit thematischer Schwerpunktvertiefung (siehe relevante Themenkomplexe) sowie weiterführende Workshops zu didaktischen und Beratungskompetenzen (mit simulierten Beratungen und Hospitationen in realen Beratungssituationen). Ihre Tätigkeit wird durch einen regelmäßigen Teamaustausch begleitet. Möglich ist auch ein Quereinstieg für bereits tätige Tutor/innen im Bereich *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation* mit dem zusätzlichen Erwerb von Beratungskompetenzen.

### 3.4 Fazit und Ausblick

Sowohl mit der individuellen Beratung als auch mit den Workshopangeboten des Vortragscoachings soll die heterogene Studierendenschaft im Studium optimal in ihrem methodischen Selbstlernprozess im Be-

---

18 Zu den Themen Presentation Basics und Visualizing Knowledge.

19 2018 nahmen 37 Studierende die neuen Workshopangebote wahr. Im Jahr darauf waren es bereits 91 Studierende.

20 Im Jahr 2019 konnten durch dieses Angebot weitere 138 Studierende unter anderem zum Thema Vortragsangst erreicht werden.

reich der Wissenschaftskommunikation unterstützt werden. Es zeigen sich auch Schwierigkeiten, wie z. B. ungünstige Selektionsprozesse.<sup>21</sup> Als weiteres Problem erweist sich der noch unzureichende Bekanntheitsgrad des Angebotes. Um dieses zu minimieren und die Hemmschwelle zur Wahrnehmung des Angebots abzubauen, wird zurzeit auf mehr Werbung unter anderem in der Studieneingangsphase (Hochschulinformationstage, Einstiegsforen, Tutorien etc.) gesetzt. Zusätzlich fehlt den Studierenden, die auf Empfehlung der Lehrenden teilnehmen, häufig das nötige Problembewusstsein, was eine Beratung eher erschwert. Es hat sich als erfolgreich erwiesen, dies in der Beratungs- bzw. Workshop-situation zu adressieren und mit den Lernenden gemeinsam einen Motivationsaspekt zu finden. Resümierend lässt die zunehmende Anzahl der Teilnehmer/innen und das positive Feedback aus den Beratungen – unabhängig vom Beratungsanlass – das Angebot des Vortragscoachings als Gewinn erscheinen. Es ist geplant, das Beratungsangebot auf die Mediothek mit zwei zusätzlichen Vortragscoaches auszudehnen, die in Zukunft wöchentlich thematisch festgelegte Sprechstunden anbieten werden. Dieses Konzept soll die individuelle Flexibilität der Beratung mit den thematisch festgelegten Workshops vereinen und das Spektrum des Vortragscoachings erweitern. Ebenfalls geplant ist der Ausbau des Visualisierungsworkshops auf zwei sechsstündige Angebote.

#### 4. Sprachtutorien

Das dritte Feld des Selbstlernbereichs am Zessko bilden die Sprachtutorien. Entstanden sind diese aus dem Wunsch der Sprachlehrkräfte heraus, die Grammatikkenntnisse der Philologie-Studierenden aufzufrischen und zu festigen.<sup>22</sup> Die ursprünglich als „Linguistische Grundbegriffe in Fremdsprachenkursen“ betitelten Tutorien wurden ab dem Wintersemester 2012/2013 für folgende Sprachen angeboten: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Polnisch und Latein.

---

21 Motivierte Studierende, die das Angebot wahrnehmen, aber nicht unbedingt benötigen, vs. Studierende mit deutlichen Schwierigkeiten in diesem Bereich, die das Angebot aber nicht nutzen.

22 Das Konzept wurde von Geeske Strecker erarbeitet.

## 4.1 Schulung und erste Durchgänge

Um auf die Aufgabe in den Tutorien vorbereitet zu sein, wurden die angehenden Sprachtutor/innen im Vorfeld geschult. Dies geschah im Rahmen des Programms *Docendo discimus* (Kirjuchina 2019). Inhalte dieser Schulung waren unter anderem die Rolle der Tutor/innen (Kröpke 2015, S. 48 f.), Grammatikverständnis, Fehlerverständnis (Kleppin 2010; Kleppin u. Königs 1997) sowie Aufgabentaxonomie (Ur 2002, S. 84). Des Weiteren wurden Grundlagen der Unterrichtsplanung (Wicke 2010) besprochen, und die angehenden Tutor/innen erhielten eine Schulung für den Umgang mit der Lernplattform Moodle. Die Schulungen beinhalteten neben theoretischen Grundlagen auch einen großen Übungs- und Diskussionsanteil. Abschließend haben alle Teilnehmer/innen eine Tutoriensitzung simuliert und dazu von den Kommiliton/innen und der Schulungsleitung Feedback erhalten. Aus den Reflexionsberichten, die von den Tutor/innen nach den Tutorien verfasst wurden, wurde deutlich, dass dies ein Gefühl für die Feinheiten und die Wichtigkeit der Planung schuf und zugleich das Selbstbewusstsein der angehenden Tutor/innen stärkte. Um auf eventuell schwierige Situationen der Tutorienteilnehmer/innen vorbereitet zu sein, wurde auch eine Sitzung zum Studium mit Beeinträchtigung durch die Zentrale Studienberatung durchgeführt.

Neben der Vorbereitung durch die Schulung werden die Tutor/innen während ihrer Tätigkeit durch die Sprachbereichsleiter/innen betreut und unterstützt.

In den Tutorien steht der Übungs- und Anwendungsaspekt im Fokus. Die eigentliche Stoffvermittlung findet in den Sprachlehrveranstaltungen statt. Die Tutorien bieten die Möglichkeit, das Gelernte durch weitere, auf das individuelle Leistungsniveau der Teilnehmenden abgestimmte Übungen zu festigen.

Eine Tutoriumssitzung dauerte ursprünglich 90 Minuten und wurde für Gruppen geplant. Dafür bereitete der Tutor bzw. die Tutorin für jede Sitzung ein bestimmtes Schwerpunktthema vor. Dies gestattete es, sich in Zusammenarbeit mit den Sprachbereichsleiter/innen nah am Curriculum der Lehrveranstaltung zu orientieren. Auf einige Tutorien (z. B. Französische Grammatik, Latein oder Englisch – schriftlicher Ausdruck) trifft dieses Vorgehen auch heute noch zu.

## 4.2 Bedarfsgerechte Weiterentwicklung

Die Tutorien wurden von Anfang an durch Studierendenevaluation, Gespräche und eine Auswertung der Teilnehmerzahlen evaluiert. Nach den ersten Durchgängen zeigte sich, dass der Bedarf der Studierenden durch diese Art von Tutorien nicht überall gedeckt wurde. So wurden diese kontinuierlich weiterentwickelt. Dies geschah in den einzelnen Sprachbereichen auf unterschiedliche Weise. So wurden z. B. im Sprachbereich Englisch zusätzlich Aussprachetutorien nach dem Prinzip des individuellen Coaching-Angebots – *Individual Pronunciation Coaching (IPC)* – angeboten.

Der Bedarf für Einzelkonsultationen ist im Bereich Aussprache gegeben, da Schwierigkeiten hier nicht nur durch die Muttersprache und Fremdsprachenbiografie der Fremdsprachenlernenden geprägt sind, sondern zum großen Teil durch individuelle Faktoren wie die Fähigkeit, prosodische Unterscheidungen<sup>23</sup> wahrzunehmen, das Artikulationsvermögen oder die Selbstwahrnehmung (Mehlhorn 2005). Eine Einzelsitzung dauert in diesem Fall etwa 20 Minuten. In den ersten Sitzungen werden die Aussprachedefizite vom Coach identifiziert, gemeinsam Teilschritte zur Verbesserung festgelegt und mögliches Selbstlernmaterial empfohlen. In den Folgesitzungen wird der Lernfortschritt anhand geeigneter Vorlesetexte durch den Coach überprüft und Feedback gegeben (Mehlhorn 2005).

Eine weitere Art des Sprachtutoriums stellt das Konversationstutorium im Sprachbereich Englisch dar. Ziel ist hier in erster Linie, das Selbstbewusstsein in Gesprächskontexten zu stärken. Die Tutor/innen initiieren dabei in Einzel- oder Kleingruppensitzungen Gespräche, in denen die Teilnehmenden einen möglichst hohen Redeanteil haben.

Die Tutor/innen benötigen für diese Art der Begleitung eine andere Vorbereitung als für die lehrveranstaltungsähnlichen Tutorien. So müssen auch hier – wie bei der Schreibberatung und dem Vortragscoaching – gewisse Beratungskompetenzen entwickelt und trainiert werden. Ein erster Schritt wurde im Schulungsdurchgang 2019 getan. In einer gemeinsamen Sitzung mit der Tutor/innen-Schulung für wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben wurden Inhalte wie das aktive Zuhören

---

23 Unter Prosodie versteht man in der Linguistik die Lehre von (bedeutsamen) sprachlich-artikulatorischen Erscheinungen, die über die phonetischen Segmente hinausgehen. Dazu gehören z. B. Akzent und Intonation (Mennen u. de Leeuw 2014).

(Bachmair u. a. 2014) oder das zielführende Fragen (Funcke u. Rachow 2018; Patrzek 2017) besprochen und geübt.

### 4.3 Vorteile der Sprachtutorien

Die Teilnahme an den Tutorien bietet Studierenden mehrere Vorteile. So hat sich bei einer Untersuchung der IPC-Tutorien gezeigt, dass die Studierenden, die Tutorien besuchen, deutlich selbstbewusster in die Prüfungen gehen als Studierende, die daran nicht teilnehmen; ebenso haben sie weniger Hemmungen, die Zielsprache zu sprechen (Schybilski 2015). In seiner Untersuchung konnte Schybilski, der selbst auch IPC-Coach war, ebenso zeigen, dass die Ergebnisse der Prüfungen in den Aussprachekursen signifikant besser ausfallen, wenn das IPC-Tutorium zur Vorbereitung genutzt wurde (ebd.). Diese Erkenntnisse sowie die kontinuierliche Studierendenevaluation zeigen, dass die Entwicklung zu individuelleren Tutorienformaten sinnvoll war.

Die Studierenden nehmen die Tutorien als eine niederschwellige Möglichkeit wahr, sich auf die Prüfungen der Sprachkurse vorzubereiten oder ihr Sprachniveau zu steigern (Schybilski 2015). Ein wichtiger Faktor ist auch die Peer-Ebene. Die Tutor/innen können sich gut in den Erfahrungshorizont der Teilnehmenden versetzen (Boud u. a. 2001, S. 4). Außerdem weist Kröpke auf die Vorteile eines „angstfreie[n] Lernklima[s]“ hin: Es „lädt zum Fragen ein, erleichtert die Kommunikation und verbessert damit das individuelle Lernverhalten“ (Kröpke 2015, S. 18).

Neben den Vorteilen, die sich für die Teilnehmer/innen der Tutorien bieten, ergeben sich auch Vorteile für die Tutor/innen. Dazu gehört zum einen das Wissen, das sie in der Schulung erhalten. Als zweitwichtigster nehmen sie allerdings den Kompetenzzuwachs wahr, der sich durch das Lehren selbst ergibt. So meinte ein Sprachtutor während seiner Begleitung im Wintersemester 2019/2020: „Ich habe einige grammatische Phänomene erst selbst so richtig verstanden, als ich mir überlegen musste, wie ich diese im Tutorium vermitteln will.“ Auf dieses Phänomen machen auch Boud u. a. (2001, S. 3) aufmerksam: Demnach lernen Studierende viel, wenn sie ihre Ideen und ihr Wissen mit anderen teilen. Dabei würden sie Kompetenzen im Bereich der Organisation und Planung der Lernaktivitäten erwerben, ihre Fähigkeiten trainieren, fundiertes Feedback zu geben, und ihre eigenen Lernfortschritte bewerten lernen. Neben den Inhalten, die vermittelt werden, geht es also vor allem um die Schlüsselkompetenzen, die die Teilnehmenden erwerben können.

Es hat sich gezeigt, dass die Teilnahme an den Tutorien sehr stark von der Uhrzeit des Angebots abhängig ist. So werden Tutorienangebote in den Randzeiten selten oder gar nicht wahrgenommen. Aber auch sonst sind einige Tutorien nur sehr wenig nachgefragt, wie die Teilnehmer/innen-Zahlen<sup>24</sup> der letzten Semester zeigen:

Tab. 4: Teilnehmer/innen-Zahlen der Sprachtutorien vom Wintersemester 2017/18 bis 2019/20

Semester	WiSe 2017/18	SoSe 2018	WiSe 2018/19	SoSe 2019
<b>Anzahl Tutorien</b>	13	12	12	12
<b>Teilnehmer/innen</b>	66	38	90	40

Das hat zur Folge, dass Tutorien wie z. B. Polnisch leider nicht mehr angeboten werden. Daher wurde versucht, die Teilnehmerzahlen zu erhöhen, indem die Tutorien an den Bedarf der Studierenden angepasst wurden. Dazu gehört der bereits angesprochene Wandel des Angebots von Gruppentutorien hin zu Einzelberatungen oder das Angebot von Online-Sprechstunden für Russisch im Sprachbereich Slawische Sprachen.

#### 4.4 Retrospektive und Ausblick

Die Sprachtutorien leisten einen wichtigen Beitrag zum Selbstlernbereich des Zessko und ermöglichen es auch Studierenden, die keine Philologie studieren, ihr Sprachniveau zu festigen. Damit dies auch nach Projektende weiterhin stattfinden kann, werden studentische Peer-Sprachlernberater/innen ausgebildet und in den Mediotheken eingesetzt. Ratsuchende Studierende haben hier die Möglichkeit, zu ihren individuellen Fragen und Lernzielen im Sprachbereich beraten zu werden. Durch den Fokus auf eine prozesshafte Unterstützung (z. B. Art und Weise des Lernens, Zielerfüllung) kann dies auch sprachunenabhängig erfolgen. So kann z. B. ein Sprachentandem empfohlen werden, um die individuelle Sprachkompetenz zu steigern. Dabei lernen zwei Partner/innen gegenseitig die Muttersprache des/der jeweils anderen. Ne-

<sup>24</sup> Die Zahlen der Teilnehmenden wurden durch Abfrage bei den Tutor\*innen erhoben und mit den Einschreibezahlen im EES abgeglichen. Die Zahl der Anmeldungen ist meist höher als die Zahl der Anwesenden.

benbei werden auch interkulturelle Kompetenzen entwickelt und in vielen Fällen Freundschaften geschlossen.

## 5. Ein Erfolg für die Studierenden

Mit dem Drei-Felder-Konzept des Teilprojekts *Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase* sind Unterstützungsangebote entwickelt worden, die die Selbstmotivation und die Selbstreflexion der Studierenden fördern. Es ergänzt die Pflichtangebote im Bereich der akademischen Grundkompetenzen und schafft so ein ganzheitliches Angebot. Darüber hinaus wirkt die Inanspruchnahme dieser Angebote als wichtiges Korrektiv bei Studierenden gegen ihre oft hyperkritische Einschätzung der eigenen akademischen Grundkompetenzen. Auf diese Weise bauen Studierende ihre Schreib- und Präsentationsängste sowohl in ihrer Muttersprache als auch in einer Fremdsprache ab. Sie erleben stattdessen Freude am wissenschaftlichen Arbeiten und merken den daraus resultierenden Studienerfolg. Somit werden die zwei Hauptziele des Teilprojekts erreicht. Um zukünftig noch mehr Studierende unterstützen zu können, konzentriert sich das weitere Vorhaben auf den Abbau der zuvor ausgeführten Schwierigkeiten (z. B. geringer Bekanntheitsgrad und Funktionsverständnis der Angebote, Selektionseffekte, ungünstige Angebotszeiten).

Aber nicht nur die Studierenden, die beraten werden, sondern auch die studentischen Tutorinnen profitieren vom Drei-Felder-Konzept. Das Peer Learning stärkt die Vermittlungskompetenz der Tutor/innen und gibt ihnen die Möglichkeit, über ihr eigenes Lernverhalten durch Supervision und Hospitation zu reflektieren (siehe Peer-Lernberater/innen-Schulung und Tutorenschulung). Folglich ist die Tätigkeit als Tutor/in besonders für Lehramtsstudierende von großem Interesse – und dient sogar als Gegenstand studentischer wissenschaftlicher Reflexion (Schybilski 2015).

Mit geschulten Peer-Lernberater/innen in der Schreibberatung und in den Mediotheken bleibt das Zessko ein Ort des hochschulspezifischen Selbstlernens auch über die Laufzeit des Teilprojekts hinaus.

## Literaturverzeichnis

- Amon, I. (2018): Die Macht der Stimme – Mehr Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik, Redline Verlag, München.
- Bachmair, S./Farber, J./Henning, C./Kolb, R./Willig, W. (2014): Beraten will gelernt sein – Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene, Beltz PVU, Weinheim u. a.
- Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willige, J. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium in Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012, Forum Hochschule 02|2014. URL: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201402.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf) [Letzter Abruf: 06. 03. 2020].
- Birkenbihl, V. (1998): Signale des Körpers: Körpersprache verstehen, mvg-Verlag, Landsberg.
- Birkenbihl, V. F. (2002): Das innere Archiv, GABAL Verlag GmbH, Offenbach.
- Boud, D./Cohen, R./Sampson, J. (2001): Peer Learning in Higher Education. Learning from and with each other. Kogan Page, London.
- Cuddy, A. (2016): Dein Körper spricht für dich: Von innen wirken, überzeugen, ausstrahlen, Random House, München.
- CHE (2019): Erneuter Rekordwert: Rund 60 000 Studierende ohne Abitur. URL: <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=2207&getCB=398&getLang=de#publikationenbox> [Letzter Abruf: 09. 12. 2019].
- DAAD (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. URL: [https://www.dzhw.eu/pdf/21/daad\\_bildungsinlaender\\_2011.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf) [Letzter Abruf: 15. 02. 2020].
- Dainton, N. (2018): Feedback in der Hochschullehre, Haupt Verlag, Bern.
- Dittmann, J./Geneuss, K./Nennstiel, C./Quast, N. (2003): Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung. In (Ehlich, K. Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, de Gruyter, Berlin u. a., S. 155–185.
- Ebert, J./Heublein, U. (2017): Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014, DZHW, Stiftung Mercator. URL: [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Mai/Ursachen\\_des\\_Studienabbruchs\\_bei\\_Studierenden\\_mit\\_Migrationshintergrund\\_Langfassung.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf) [Letzter Abruf: 21. 01. 2020].

- Ehlich, K. (2000): Schreiben für die Hochschule. In (Ehlich, K./Steets, A./Traunspurger, I. Hrsg.): Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie, Lang, Frankfurt am Main u. a., S. 1–17.
- Fahr, U. (2017): Coaching an der Hochschule – Grundlagen und Impulse für Coaches und Hochschulangehörige, Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- Funcke, A./Rachow, A. (2018): Die Fragen-Kollektion, managerSeminare Verlags GmbH, Bonn.
- Gaul, S./Rapp, R./Zschau, D. (2008): Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen, Homepage des Centrums für Hochschulentwicklung. URL: <http://www.kuess-die-uni-wach.de/studienbetreuung.php> [Letzter Abruf: 01. 04. 2019].
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2016): Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor\*innen. URL: [https://gefsus.de/images/Downloads/Download/RahmenkonzeptPeer-Schreibtutor\\_innenausbildg.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/Download/RahmenkonzeptPeer-Schreibtutor_innenausbildg.pdf) [Letzter Abruf: 28. 01. 2020].
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. URL: [https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus\\_2018\\_positionspapier.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf) [Letzter Abruf: 28. 01. 2020].
- Girgensohn, K./Sennwald, N. (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen, WBG, Darmstadt.
- Grieshammer, E./Liebetanz, F./Peters, N./Zegenhagen, J. (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Hallet, W. (2006): Didaktische Kompetenzen – Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen GmbH, Stuttgart.
- Heath, C./Heath, D. (2008): Made to stick – Why some ideas hold and others come unstuck, Random House Books, London.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrucherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. URL: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) [Letzter Abruf: 21. 01. 2020].
- Hey, B. (2011): Präsentieren in Wissenschaft und Forschung, Springer-Verlag, Berlin u. a.

- Höcker, A./Engberding M./Rist, F. (2017): Heute fange ich wirklich an! Prokrastination und Aufschieben überwinden – ein Ratgeber, Hogrefe Verlag GmbH, Göttingen.
- Kapterev, A. (2011): Presentation Secrets, John Wiley & Sons, Inc., Indianapolis.
- Kellermann, R. (2018): Das Storytelling Handbuch, Midas Management Verlag, Zürich.
- Kirjuchina, L. (2019): Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 195–207.
- Kleppin, K. (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In (Krumm et al.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, de Gruyter Mouton, Berlin u. a., S. 1060–1072.
- Kleppin, K./Königs, F. G. (1997): Dem Fehler auf der Spur, Brockmeyer, Bochum.
- Kröpke, H. (2015): Tutoren erfolgreich im Einsatz, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Kruse, O. (2017): Kritisches Denken und Argumentieren – Eine Einführung für Studierende, UVK Verlagsgesellschaft mbH u. a., Konstanz u. a.
- Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (2003): Schlüsselkompetenz Schreiben, Webler, Bielefeld.
- Lobin, H. (2012): Die wissenschaftliche Präsentation, Ferdinand Schöningh GmbH, Paderborn.
- Loos, J. (2017): Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel, Springer Gabler, Wiesbaden.
- Luhmann, N. (1981): Kommunikation mit Zettelkästen. In (Baier, H./Kepplinger H. M./Reumann K. Hrsg.): Öffentliche Meinung und sozialer Wandel/Public Opinion and Social Change, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 222–228.
- Macke, G./Hanke, U./Viehmann-Schweizer, P./Raether, W. (2016): Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik – Lehren – vortragen – prüfen – beraten, Beltz Verlag, Weinheim.
- Maitzen, C. (2017): Feedback-Kultur in der Schule – Das Praxisbuch, Auer Verlag, Augsburg.
- Mehlhorn, G. (2005): Learner Autonomy and Pronunciation Coaching. Paper presented at the PTLC, <https://pdfs.semanticscholar.org/fbaa/8e2a171f8ee0dba89c7e730c7bb7fbc2a54a.pdf> [Letzter Abruf: 27.02.2020].

- Mennen, I./de Leeuw, E. (2014): Beyond Segments. In: Studies in Second Language Acquisition, Bd. 36, Nr. 2, SPECIAL ISSUE: Beyond Segments: Prosody in SLA, S. 183–194.
- Metzig, W./Schuster, M. (2018): Prüfungsangst und Lampenfieber – Bewertungssituationen vorbereiten und meistern, Springer-Verlag GmbH, Berlin.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, hrsg. vom BMBF, BWH, Hannover. URL: [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21\\_hauptbericht.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_hauptbericht.pdf) [Letzter Abruf: 15. 02. 2020].
- Morgan, N. (2003): Give your speech, change the world – How to move your audience to action, Harvard Business School Press, Boston.
- Nikodemus, P. (2017): Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen – Konfiguration und Koordination der Prozesse, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Pabst-Weinschenk, M. (2009): Reden im Studium – Ein Trainingsprogramm, pabst press GbR, Alpen.
- Pallasch, W./Hameyer, U. (2012): Lerncoaching – Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung, Beltz Juventa, Weinheim u. a.
- Patrzek, A. (2017): Systemisches Fragen – Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches, Springer Gabler, Wiesbaden.
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin. URL: [https://www.bmbf.de/upload\\_file\\_store/pub/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_12\\_Langfassung.pdf](https://www.bmbf.de/upload_file_store/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf) [Letzter Abruf: 06. 03. 2020].
- Renz, K.-C. (2016): Das 1x1 der Präsentation – Für Schule, Studium und Beruf, Springer Gabler, Wiesbaden.
- Scheuermann, Ulrike (2011): Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben, Linde Verlag, Wien.

- Schybilski, F. (2015): Individual Pronunciation Coaching and its Success with Advanced German Learners of English. Unveröffentlichte Seminararbeit an der Universität Potsdam.
- Seibold, B. (2012): Visualisieren leicht gemacht – Talentfrei Zeichnen lernen und professionelle Flipcharts erstellen, Gabal Verlag GmbH, Offenbach.
- Stickel-Wolf, C./Wolf, J. (2013): Wissenschaftliches Arbeiten und Lern-techniken – Erfolgreich studieren – gewusst wie! Springer Gabler, Wiesbaden.
- Studienqualitätsmonitor (2012–2018): Fächergruppen an den Universitäten – Frage 14: Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten? – Schriftliche Arbeiten wie Referate und Hausarbeiten abzufassen. URL: <https://www.dzhw.eu/forschung/governance/sqm/berichte> [Letzter Abruf: 10. 05. 20].
- Ulrich, I. (2016): Gute Lehre in der Hochschule, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Universität Potsdam (2019): Statistiken & Zahlen über die Universität, Studierende. URL: [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/verwaltung/docs/Dezernat1/Statistiken/Studierende/Studierende\\_2JahresVergleich.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/verwaltung/docs/Dezernat1/Statistiken/Studierende/Studierende_2JahresVergleich.pdf) [Letzter Abruf: 01. 03. 2020].
- Ur, P. (2002): A course in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- Voss, R. (2019): Wissenschaftliches Arbeiten ... leicht verständlich! UVK Verlag, München.
- Wicke, R. (2010): Unterrichtsplanung. In (Krumm et al.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, de Gruyter Mouton, Berlin u. a., S. 933–940.
- Williams, M./Teasdale, J./Segal, Z./Kabat-Zinn, J. (2007): The Mindful Way Through Depression: Freeing Yourself from Chronic Unhappiness, The Guilford Press, New York.
- Wolfsberger, J. (<sup>4</sup>2016): Frei geschrieben, 3. Auflage, utb, Wien.

**Ariane WITTKOWSKI** ist seit 2014 im Selbstlernbereich am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) tätig. Zunächst arbeitete sie im Bereich Sprachtutorien und übernahm dann mit Beginn ihrer Promotion am Institut für Romanistik der Universität Potsdam 2017 die Schreibberatung mit der Aufgabe, das Angebot für die Studierenden vielseitiger zu erweitern und eine Schulung für studentische Schreibberater/innen aufzubauen.

**Michael KONARSKI** hat Anglistik, Russistik und Medienwissenschaft in Potsdam studiert. Nach dem Masterabschluss war er als Koordinator im QueLL-Teilprojekt *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen angestellt. Seit Mai 2020 ist er am Dekanat der Philosophischen Fakultät unter anderem für die Studieneingangstutorien zuständig.  
ORCID iD: 0000-0001-6381-7956

**Dr. David James PRICKETT** ist seit April 2019 Leiter des Zentrums für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) der Universität Potsdam, wo er auch den Sprachbereich Englisch/Philologie leitet. Sein Fachgebiet ist die Nutzung digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen und das kollaborative Online-Lernen (COIL). Zusammen mit Kolleginnen am Beit Berl College (Israel) leitet er eine Lehrveranstaltung mit den Schwerpunkten mündlicher Ausdruck im Englischen und Interkulturalität. 2012 war er an der Entwicklung der elektronischen Eignungsprüfung der Anglistik und Amerikanistik und des Lehramts Englisch beteiligt. Diese Prüfung diente als Prototyp für elektronische Eignungsprüfungen für andere philologische Studiengänge an der Universität Potsdam. Im Rahmen des QueLL-Projektes förderte er die Ausbildung von Sprachtutor/innen und die Durchführung neuer Tutoring-Szenarien (u. a. Independent Pronunciation Coaching [nach Mehlhorn]).  
ORCID iD: 0000-0001-9987-7010

**Judith TÄGENER** ist diplomierte Psychologin, mit Kompetenzschwerpunkten im Bereich der Beratung, der Didaktik und der Koordination. Sie arbeitet seit 2014 als Koordinatorin der Studieneingangsphase an der Humanwissenschaftlichen Fakultät und seit 2016 ebenfalls als Koordinatorin für das Teilprojekt *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* an der Universität Potsdam. Am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen wurde ihr 2017 die Leitung des Selbstlernangebotes *Vortragscoaching* übertragen. Seit diesem Zeitpunkt ist sie außerdem als Schulungsleiterin für die Tutorenschulungen *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation* und *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* im Rahmen des Moduls *Docendo Discimus* tätig.  
ORCID iD: 0000-0003-2064-6717