

„Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*

Sandra Ballweg

Nach ihrem Studium der Anglistik, Politikwissenschaft und des Deutschen als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg und mehrjähriger Lehrtätigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist Sandra Ballweg seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Mehrsprachigkeitsforschung/DaF/DaZ an der TU Darmstadt und dort für die Konzeption und den Aufbau eines *Online Writing Labs* verantwortlich. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht. E-mail: sballweg@spz.tu-darmstadt.de.

Erschienen online: 1. April 2008

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2008

Abstract. Studierende stehen immer wieder vor Schreibaufgaben, die ihnen unlösbar erscheinen. Die Aufgabe lautet meist, bis zu einem bestimmten Datum eine Hausarbeit, ein Protokoll oder einen anderen Text abzugeben; der Weg zum Endprodukt oder dessen konkretes Aussehen bleiben unklar. Vor besondere Herausforderungen werden Studierende gestellt, für die Deutsch eine Fremdsprache ist, da sie auf Probleme mit der Sprache, aber auch mit kulturspezifischen Textsortenmerkmalen stoßen. Das in diesem Beitrag vorgestellte vielsprachige *Online Writing Lab* (OWL) soll Studierenden die Möglichkeit bieten, ihre Schreibfertigkeit in der Muttersprache und in Fremdsprachen gezielt zu trainieren, sich mit den Merkmalen bestimmter Textsorten in der jeweils benötigten Sprache zu beschäftigen und eigene Texte mit Kommiliton/innen und Tutor/innen zu diskutieren. Neben den Inhalten und der Gestaltung des *Online Writing Labs* steht im Folgenden der Betreuungsbedarf der Nutzer/innen im Mittelpunkt, aus dem ein Beispiel für ein Betreuungs- und Beratungskonzept im computergestützten Schreibtraining abgeleitet wird.

1. Schreiben an der Hochschule

1.1 Schreibprobleme von Studierenden

Es ist längst keine überraschende Erkenntnis mehr, dass Studierende zum Teil sehr große Schreibschwierigkeiten, auch in der Muttersprache, haben (vgl. Dittmann, Geneuss, Nennstiel & Quast 2003: 167). Bei einer Erhebung an der Universität Freiburg gaben 81,3 % der befragten 283 Studierenden an, beim Verfassen von Hausarbeiten Probleme verschiedener Art gehabt zu haben oder zu haben (vgl. ebd.: 167). Dazu gehörten beispielsweise kurz- oder langfristige Schreibblockaden oder die verspätete Abgabe der Arbeit, aber auch der Abbruch der Schreibaufgabe. Die Art der Probleme beleuchtet Keseling näher. Aus seiner Arbeit im Schreiblabor berichtet er, dass Studierende die Beratung vor allem aufsuchten, weil sie Probleme mit der termingerechten Fertigstellung von Arbeiten, mühsamen Schreibprozessen und einer schlechten Selbst- oder Fremdbewertung hatten (vgl. 1997: 225).

Die Ursache dieser massiven Schwierigkeiten liegt nicht in der mangelnden Motivation der Studierenden, sondern in ihrer Überforderung. Dozent/innen haben eine sehr genaue Vorstellung von den Texten, die sie von Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarten. Gelegentlich geben sie Anweisungen darüber, welche Formalia zu beachten sind, aber weder die Schule noch die Universität fühlt sich dafür verantwortlich, den Studierenden die Kompetenzen zu vermitteln, die zur Bewältigung der entsprechenden Schreibaufgaben notwendig sind (vgl. Dittmann et al. 2003: 163; Kruse 2003: 95).

Besondere Schwierigkeiten bereitet das Verfassen von akademischen und studienrelevanten Texten in einer Fremdsprache, wie es nicht nur in fremd- oder zweisprachigen Studiengängen verlangt wird, sondern vor allem auch von ausländischen Studierenden geleistet werden muss, die in den deutschsprachigen Ländern studieren und so beispielsweise ihre Studienleistungen auf Deutsch erbringen müssen. Sprachliche Hürden finden sich bei der Suche nach geeigneten Formulierungen und bei der Wahl des sprachlichen Registers, besonders aber auch bei der Berücksichtigung kulturspezifischer Merkmale verschiedener Textsorten, derer die Studierenden sich bewusst werden und mit denen sie umgehen müssen (vgl. Kruse 2003: 98).

1.2 Schreiben in der Fremdsprache

Schreiben in einer Fremdsprache ist Teil des Alltags an deutschen Hochschulen, besonders für ausländische Studierende. Etwa ein Zehntel aller Studienplätze steht ihnen in Deutschland zur Verfügung (vgl. BMBF 2005: 9); aber auch beinahe 20 % aller deutschen Studierenden sammeln Studiererfahrungen im Ausland (vgl. ebd.: 10), wo sie Texte in einer Fremdsprache verfassen müssen. Das Schreiben fremdsprachlicher Texte gewinnt im Studium auch deshalb an Bedeutung, weil die Zahl der zwei- oder fremdsprachigen Studiengänge in Deutschland stark ansteigt, besonders in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Bei der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache wird von den Studierenden nicht nur verlangt, dass sie die entsprechende Sprache in allen Aspekten von Wortschatz bis Stilistik ausreichend beherrschen, darüber hinaus werden auch gute Kenntnisse der kulturspezifischen Merkmale verschiedener Textsorten von ihnen erwartet. Die Unterschiede werden deutlich, wenn man beispielsweise die Gliederung einer deutschen und einer niederländischen Hausarbeit vergleicht. Während eine niederländische Hausarbeit einen zusammenhängenden Hauptteil hat, sind deutsche Texte mehrfach untergliedert und meist auch länger. Auch die Entwicklung von Argumenten und die Einbindung von Sekundärliteratur sind in jeder Sprache unterschiedlich. Vor dem Verfassen einer akademischen Arbeit ist es also unerlässlich, dass sich Studierende diese Merkmale und Unterschiede durch die Analyse von Textvorlagen in der jeweiligen Zielsprache bewusst machen und Strategien zum Umgang damit erlernen.

1.3 Schreibförderung und Förderbedarf

Auch wenn einige Studierende sich das notwendige Wissen und die geforderten Kompetenzen selbst aneignen können, so ist angesichts der Schwierigkeiten vieler Studierender und des Unmuts vieler Lehrender über mangelhafte Arbeiten der Aufbau systematischer Hilfsangebote sowohl für fremd- als auch für muttersprachliche Studierende dringend erforderlich. Vor diesem Hintergrund entstanden in den letzten Jahren zusätzlich zu Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben an Sprachenzentren und freiwilligen oder obligatorischen Tutorien für Studienanfänger, die schon seit längerer Zeit einen festen Platz im Angebot der Hochschulen haben, weitere und umfassendere Hilfs- und Unterstützungsangebote für das Schreiben in der Fremd- und Muttersprache. Zu nennen sind hier beispielsweise das Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (<http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de>), die Schreibwerkstatt des Universität Münster (<http://spzwww.uni-muenster.de/schreibwerkstatt/start.php>), der Schreibtrainer der Universität Essen (<http://www.uni-due.de/schreibwerkstatt/trainer/trainer/start.html>), das Angebot des Projekts „PunktUm“ in Bielefeld (<http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleiten%20Angebote/Punktum>), das *Online Writing Lab* an der TU Darmstadt (<http://www.spz.tu-darmstadt.de/owl>)

und viele mehr, die sehr unterschiedliche Konzepte vertreten und zum Teil die individuelle Beratung, zum Teil das fremdsprachliche Training, das kreative Schreiben, Formalia oder die Vermittlung von Strategien in den Vordergrund stellen.

Insgesamt bleibt zu bedenken, dass Normen und Formalia bei der Erstellung von akademischen Texten eine wichtige Rolle spielen, dass ein systematisches Schreibtraining aber ebenso wichtig ist, denn beim Verfassen einer guten Hausarbeit ersetzt das Wissen um formale Vorgaben nicht die Fähigkeit, kohärente Texte zu erstellen oder den Schreibstil zu variieren, die es den Schreibenden erst ermöglicht, angemessene und ansprechende Texte zu verfassen. Kruse erläutert: „Eine Schreibpädagogik, die zu stark die Normen und Formen in den Vordergrund stellt, ist immer mit einigen Risiken behaftet. Sie führt schnell zu Formendogmatismus und zur Blockade von Schreib Kreativität“ (2003: 100). Nur auf der Basis einer guten allgemeinen Schreibfähigkeit und hoher Schreibmotivation kann eine Hinführung zum Schreiben wissenschaftlicher, akademischer und studienrelevanter Textsorten gelingen. Zur Förderung der Schreibmotivation und der Freude am Schreiben können auch andere Themen, Aktivitäten und Übungsformen eingesetzt werden, beispielsweise Schreibspiele, um den Spaß am Schreiben zu wecken, Techniken wie *Free* oder *Creative Writing*, um Schreibblockaden zu überwinden und die Heranführung an die Technik des Beschreibens über die Darstellung von konkreten Alltagsgegenständen (vgl. z.B. Kruse 1998; Werder 2007).

Wissenschaftliches Schreiben ist aber auch deutlich mehr als Schreibfertigkeit gepaart mit der Beachtung von Normen. Es beinhaltet darüber hinaus „den komplexen kognitiven Prozess“ (Kruse 2003: 101) des Ergründens, Verstehens, Strukturierens und Kommunizierens (vgl. ebd.) zur Verarbeitung der gelesenen Fachliteratur.

Auch zum Umgang mit den kulturspezifischen Eigenschaften einer Textsorte ist ein gezieltes Training notwendig. So werden beispielsweise Handreichungen und Informationsmaterialien gefordert, die unter Berücksichtigung kulturspezifischer Aspekte zum Verfassen fremdsprachlicher Texte anleiten (vgl. Hufeisen 2002: 136). Dabei reicht es nicht aus, eine Textvorlage zur Imitation zur Verfügung zu stellen. Eine Hausarbeit zu lesen, verrät der Leserin oder dem Leser längst nicht, worauf im eigenen Produktionsprozess geachtet werden muss, wie zum Beispiel der oft mühsame (und nur in wenigen Ländern den Studierenden überlassene) Prozess der Themenfindung gestaltet werden kann.

Aus diesen Anforderungen lassen sich drei große Bereiche identifizieren, in denen für fremd- und auch für muttersprachliche Studierende Lern- und Übungsbedarf besteht: das Training der allgemeinen Schreibfertigkeit, die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Schreib- und Arbeitsprozessen sowie die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Merkmalen von Texten. Die Herangehensweise ist gekennzeichnet durch die drei Dimensionen, in denen Schreiblernprozesse stattfinden: Der Erwerb von Techniken und Fertigkeiten durch Imitation und Beobachtung (beispielsweise von Textvorlagen), Erfahrungssammlung durch Übung, Ausprobieren und Rückmeldungen sowie die Dimension der expliziten Erklärung von Regeln, Wortschatz und vor allem auch von Arbeits- und Schreibtechniken (vgl. Geist 1996: 51). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wird nun im Folgenden das Konzept eines *Online Writing Labs* (OWL) skizziert, das an der TU Darmstadt entsteht.

2. Online Writing Lab

2.1 Allgemeine Überlegungen

Die Idee des OWLs entstammt der nordamerikanischen Schreibdidaktik, wo seit den 1960er Jahren besonders an Colleges viel Wert auf die Förderung der Schreibfertigkeit gelegt wird, vor allem mit dem Ziel „verstärkt auftretende Ausbildungsunterschiede unter den Studienbeginnern auszugleichen“ (Bräuer 1996: 31). Die in den USA

Sandra Ballweg, „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 19 S.

entstandenen OWLs haben sehr unterschiedliche Profile. Einige stellen vor allem Informationen über Format und Stil bereit und verweisen auf Präsenzveranstaltungen (z. B. University of Florida (<http://web.cwoc.ufl.edu/owl>)). Andere haben ein umfassendes Online-Angebot, das neben Informationen zu verschiedenen Textsorten für die Studierenden auch die Möglichkeit beinhaltet, eigene kreative oder akademische Texte einzustellen und das Feedback von Kommiliton/innen einzufordern (z. B. Purdue University West Lafayette, Indiana (<http://owl.english.purdue.edu>)).

Viele der erwähnten Aspekte werden in dem OWL der TU Darmstadt aufgegriffen und durch weitere Besonderheiten ergänzt. Das hier vorgestellte OWL versteht sich als vielsprachiges Online-Angebot von Studierenden für Studierende. Online-Angebot wird so verstanden, dass alle Materialien und Angebote online in Anspruch genommen werden können und dass die Möglichkeiten des Computers in Hinblick auf Vernetzung, Archivierung und individuelle Gestaltung des Lernprozesses möglichst gut ausgenutzt werden (vgl. 3.3 und 4.2). Ergänzt wird dieses Angebot auch durch Präsenzangebote, um alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernpräferenzen anzusprechen und die Vorteile beider Lern- und Beratungsformen zu nutzen.

Der Aspekt der Vielsprachigkeit spielt eine besondere Rolle, weil das Schreiben in verschiedenen Fremdsprachen für viele Studierende sehr wichtig ist. Umfassende Materialien, die verschiedene Textsorten und deren kulturelle Eigenheiten darstellen, entstehen in dem hier vorgestellten *Online Writing Lab* derzeit für die Sprachen Deutsch (als Muttersprache und als Fremdsprache), Englisch, Französisch und Spanisch. Übersichtseinheiten mit der besonderen Betonung der Kulturspezifik sind bereits auch für Arabisch, Bulgarisch, Chinesisch, Finnisch, Polnisch, Russisch, und Türkisch vorhanden, jeweils eine Einheit für Studierende aus dem entsprechenden Sprachraum sowie eine für deutschsprachige Studierende, die ein Auslandsstudium planen und Texte in einer dieser Zielsprachen verfassen möchten. Weitere Sprachen folgen, wobei berücksichtigt wird, welche Sprachen für ausländische Studierende in Deutschland und deutsche Studierende in Vorbereitung eines Auslandssemesters besonders relevant sind. Erstellt wurden die Lernmaterialien und Informationstexte von Studierenden, die sowohl in ihren Herkunftsländern, als auch in Deutschland umfassende Schreibfähigkeiten gesammelt hatten und für die Modulerstellung in Workshops mit textlinguistischen Grundlagen vertraut gemacht wurden.

Auch der Ansatz, schreiberebene Studierende bei der Materialerstellung sowie bei der Betreuung der Studierenden (vgl. 4.2) zu integrieren, wie er in dem hier vorgestellten OWL umgesetzt wird, entstammt der nordamerikanischen Schreibdidaktik an Hochschulen. So besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen mit Schreibaufgaben einbringen, Kommiliton/innen helfen und dabei selbst etwas für und über ihren Schreibprozess lernen können.

2.2 Inhalte des *Online Writing Labs*

Doch welche Inhalte sind es, die durch die erfahreneren Studierenden im *Online Writing Lab* vermittelt werden sollten? Welche Informationen und Fertigkeiten sind für Studierende relevant? Welche Textsorten schreiben sie? Was müssen und möchten sie sonst noch können? Durch Befragungen wurde ermittelt, welche Textsorten in verschiedenen Fachbereichen geschrieben und beherrscht werden müssen. Von der Seminararbeit der Germanisten bis hin zur Entwurfserläuterung der Architekten soll nach und nach eine große Anzahl von Modulen entstehen, die jeweils theoretische Grundlagen, Beispielmateriale, Übungen und Aufgaben sowie Möglichkeiten zur Weiterarbeit beinhalten.

Studienrelevant sind jedoch nicht nur die Texte, die am Ende eines Semesters eingereicht werden müssen. Auch Mitschriften in Vorlesungen können trainiert und optimiert werden, ebenso wie viele Textsorten, die nur indirekt mit dem Studium zu tun haben, wie beispielsweise E-Mails an Lehrende. Darüber hinaus werden im OWL auch

Sandra Ballweg, „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 19 S.

einige Textsorten thematisiert, die nicht Teil des Studiums, wohl aber Teil der schriftlichen Anforderungen an Studierende sind, wie etwa Lebensläufe, Bewerbungen und Briefe an Behörden.

Neben dem Textsortenwissen, das besonders bei stark normierten Textsorten wie etwa wissenschaftlichen Hausarbeiten eine zentrale Rolle spielt, stehen auch Materialien zur Verfügung, die theoretische Hintergrundinformationen zu Schreibtypen, Schreibstrategien, Schreibmodellen und zum Einfluss kultureller Elemente auf Texte vermitteln. So können die Lernenden sich ihres eigenen Schreibprozesses bewusster werden und ihn gegebenenfalls optimieren. Diese Materialien sind dem Gebiet „Grundlagen“ zugeordnet, das neben „Studienfächer und Textsorten“ und „Sprachen“ eine der Rubriken darstellt, die auf der Oberfläche des *Online Writing Labs* zu sehen sind (vgl. Abb. 1). Der Bereich „Studienfächer und Textsorten“ zeigt eine Übersicht über die einzelnen Studienfächer mit ihren speziellen Textsorten sowie weitere relevante Textsorten, die im OWL bearbeitet werden können. Das Gebiet „Sprachen“ beinhaltet die oben erwähnten kontrastiven Informationsmaterialien zur Kulturspezifität in wissenschaftlichen Texten. Die ausführlicheren Module in Deutsch als Fremdsprache und Englisch, Spanisch und Französisch bieten auch gezieltes sprachliches Training. Für Deutsch als Fremdsprache finden sich hier beispielsweise die Themen Kohärenz, Konjunktionen oder Nominalisierung.

2.3 Aufbau des *Online Writing Labs*

Diese von Studierenden erstellten Lerneinheiten oder Module stellen das Kernstück des *Online Writing Labs* dar und decken den Informations- und Übungsbedarf in drei Bereichen der Schreibfertigkeit, nämlich bei der allgemeinen Schreibfähigkeit, der Textsortenkompetenz sowie beim Schreiben in der Fremdsprache (vgl. 1.3).

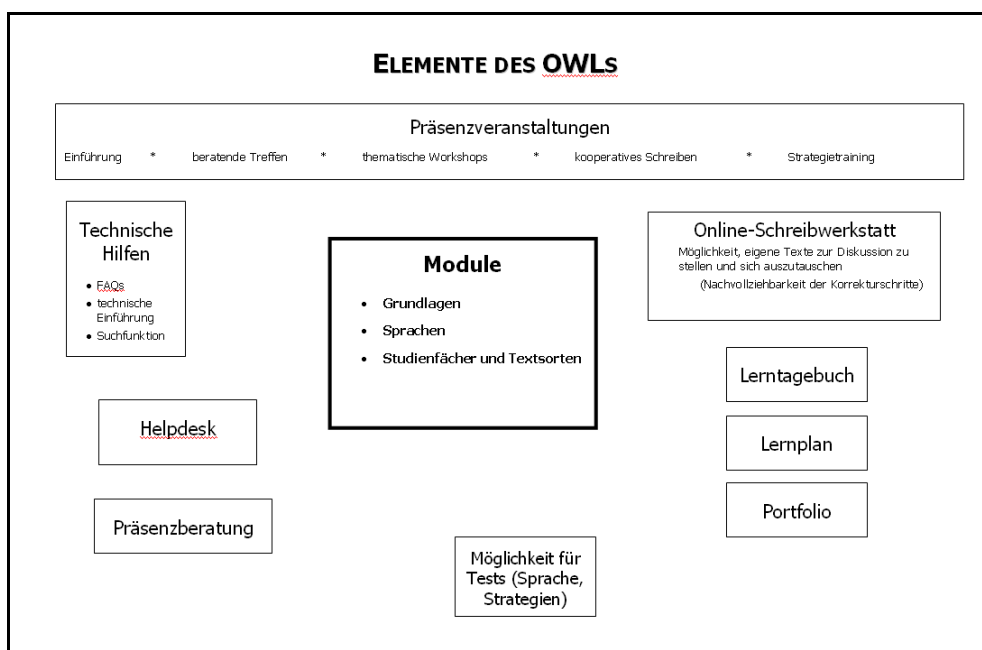


Abbildung 1: Elemente des *Online Writing Labs*

Materialien zu Textsorten, Schreibfertigkeit und theoretischem Hintergrund online anzubieten, hat den Vorteil, dass Studierende jederzeit und von überall darauf zugreifen können, die Wahl haben, die Module zu bearbeiten, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen und dies in ihrem eigenen Tempo tun können (vgl. Bärenfänger 2005: 256). Allerdings bedeutet diese große Freiheit gleichzeitig auch ein hohes Maß an Verantwortung und kann möglicherweise Orientierungslosigkeit und Frustration mit sich bringen. Um dem vorzubeugen, werden die Module im *Online Writing Lab* ergänzt durch weitere Funktionen und Angebote (vgl. Abb. 1), die im Folgenden kurz vorgeschellt werden sollen.

Zunächst finden sich im OWL technische Hilfen wie etwa *FAQs* (*Frequently Asked Questions*) und eine Suchfunktion. Darüber hinaus steht ein *Helpdesk* für technische und inhaltliche Fragen zur Verfügung, der in Abschnitt 4.2 ausführlich erklärt wird.

Außerdem haben die Lernenden auch die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse zu testen, um ihren weiteren Lernprozess entsprechend zu planen. Zur Strukturierung, Reflexion und Dokumentation des Lernprozesses dient die Möglichkeit, ein Portfolio oder ein Lerntagebuch anzulegen und einen individuellen Lernplan zu erstellen. Weiterhin steht eine Online-Schreibwerkstatt zur Verfügung. Bei dieser Schreibwerkstatt handelt es sich um ein Wiki, in das die Nutzer/innen eigene Texte einstellen können, um sich die Rückmeldung ihrer Mitlernenden einzuholen oder gemeinsam an Texten zu arbeiten. Dabei ist es möglich, Ergänzungen und Kommentare den jeweiligen Personen zuzuordnen, so dass Texte in ihren Überarbeitungsstufen erkennbar sind. Die konkrete Vorgehensweise kann sehr unterschiedlich sein. So können etwa Kommiliton/innen gezielt um Feedback zu bestimmten Aspekten gebeten werden, Lernende können Texte allgemein zur Diskussion stellen, gemeinsam neue Texte erstellen (kollaboratives Schreiben) oder Textteile zu einem gemeinsamen Text zusammenfügen (kooperatives Schreiben).

Eine eigene Rubrik in der Online-Schreibwerkstatt dient zur Vorstellung besonders gelungener Texte. Diesen Funktionen kommt eine besondere Rolle zu, da angenommen wird, dass die Gelegenheit, Texte anderen Menschen im Internet zugänglich zu machen oder auch mit ihnen zu kooperieren, positive Auswirkungen auf die Schreibmotivation hat (vgl. Blatt 2004: 51). Darüber hinaus stehen den Nutzer/innen gelungene Textbeispiele zur Verfügung, von denen sie durch Imitation lernen können.

Aus technischer Sicht besteht das *Online Writing Lab* aus drei Komponenten: Die Datenbank, auf der alle Inhalte gespeichert sind, stellt das *backend* dar. Darüber hinaus gibt es ein *front-end* für Studierende, über das sie Informationen abrufen oder ihre Texte einsenden. Eine Registrierung der Nutzer/innen bietet die Möglichkeit, ein eigenes Profil zu erstellen und so beispielsweise zurückzuverfolgen, welche Module sie zuletzt bearbeitet hatten. Das dritte Element stellt das *front end* für Tutor/innen dar, über das die speziell geschulten Tutor/innen die Nutzer/innen beraten und Beratungsprozesse dokumentieren (vgl. 4.2).

Im Gegensatz zu den technischen Grundlagen wird die inhaltliche Struktur nicht als statisches Konstrukt verstanden. Vielmehr werden im weiteren Betrieb Beurteilungen durch Lehrende, Berater/innen und vor allem durch die Nutzer/innen zeigen, welche Elemente sich bewähren und in welchem Bereich Ergänzungsbedarf besteht.

Abgerundet werden die derzeit bestehenden Funktionen des *Online Writing Labs* durch Präsenzangebote, die ein *Offline Writing Lab* darstellen und die je nach Bedarf und Präferenzen der Lernenden in die Arbeit im OWL integriert werden können. Denkbar ist beispielsweise eine systematische Einbindung des OWLs in ein *Blended Learning*-Konzept (vgl. 4.1). Den Lernenden steht es beispielsweise frei, nur am Computer zu arbeiten, die *Blended Learning*-Kurse zu besuchen, die Arbeit am Computer von Anfang an mit Präsenzberatung zu kombinieren oder nach einer längeren Online-Phase ein Schreibproblem vor Ort zu diskutieren.

3. Betreuung und Unterstützung bei der Arbeit im *Online Writing Lab*

3.1 Die Akzeptanz von Online-Angeboten

Auch wenn die Möglichkeiten eines *Online Writing Labs* dazu verleiten, immer weitere Funktionen hinzuzufügen, sollte bedacht werden, dass trotz des großen Trainingsbedarfs im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens nur eine kleine Gruppe von Studierenden an entsprechenden Kursen teilnimmt, wie Erfahrungen an Schreib- und Sprachenzentren gezeigt haben, wobei es sich tendenziell eher um ohnehin schon recht gute Schreiber/innen handelt. Auch Online-Angebote werden nur zögerlich angenommen und meist nur in der Nacht vor Abgabe der Hausarbeit für letzte Hilfestellungen genutzt, obwohl sie den Vorteil der Zeit- und Ortsunabhängigkeit mit sich bringen. Bei der Gestaltung des *Online Writing Labs* war es deshalb das Ziel, ein Angebot zu erstellen, das nicht nur die inhaltlichen Bedürfnisse der Studierenden erfüllt, sondern sie auch möglichst gut in ihrem Lernprozess begleitet und unterstützt.

Erste Einblicke in die Ansichten von Nutzer/innen und Implikationen für die Ausgestaltung des OWLs ergeben sich aus einer im Wintersemester 2007/08 von mir durchgeführten Befragung von Studierenden zu ihren Forderungen, Wünschen und Befürchtungen zu computergestütztem Schreibtraining, auf die ich mich im Folgenden immer wieder beziehen werde. Eine kurze Übersicht der Ergebnisse ist in Abbildung 2 dargestellt, weitere Daten finden sich im Anhang.

Die Befragten waren ausländische Studierende, die an einem Seminar zum wissenschaftlichen Schreiben teilnahmen. Dabei handelte es sich um zwölf Studierende aus Japan, China, Taiwan, Kirgisistan, Usbekistan, Polen, Frankreich, Spanien sowie den USA, die in Deutschland oder in ihrem Heimatland ein Deutsch-als-Fremdsprache-Studium absolvieren und sich sprachlich zwischen dem Niveau B1 und C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen bewegen. Auch wenn eine Befragung in einem solch kleinen Rahmen keine repräsentativen Ergebnisse hervorbringen kann, so liefert sie doch einen interessanten Einblick in Einschätzungen von ausländischen Studierenden, an die sich das vielsprachige *Online Writing Lab* in besonderem Maße richtet.

Die befragten Studierenden hatten sich für einen Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben mit häufiger Nutzung von computergestützten Lern- und Kommunikationsformen angemeldet und signalisierten so eine prinzipielle Bereitschaft zum Schreibtraining am Computer. Entsprechend äußerten sich auch alle zwölf Befragten als grundsätzlich interessiert am Einsatz des Computers und des Internets zum Schreibtraining. Allerdings hatten fünf Lernende den Computer noch nie in irgendeiner Form zum Sprachenlernen eingesetzt, vier Lernende nutzten digitale Wörterbücher und andere Nachschlagewerke und lediglich drei der Befragten gaben an, den Computer auch darüber hinaus zum Sprachenlernen zu nutzen (vgl. Abb.2).

Im weiteren Verlauf wurden die Studierenden aufgefordert, je drei zentrale Vor- und Nachteile des computergestützten Schreibtrainings zu nennen. Es fiel auf, dass die Nachteile sich weniger auf computergestütztes Schreibtraining als vielmehr auf computergestütztes Lernen allgemein bezogen. Hier überraschte es, dass zehn der zwölf Lernenden bei den Nachteilen an erster Stelle angaben, zu Hause nicht über einen Internetanschluss zu verfügen und nur den Zugang an der Universität mit recht langen Wartezeiten zu nutzen. Somit stand ein technisch-praktischer Grund im Mittelpunkt, ebenso wie bei der zweithäufigsten Nennung: Sieben der Teilnehmer/innen wünschten sich eine ausführliche Vorbereitung auf die Arbeit am Computer und vier bewerteten längere Arbeitsphasen am Monitor als problematisch, was auch Küpper (2007: 159) darstellt, der darauf hinweist, dass vor allem *low-end-user* das Lesen am Monitor als Belastung empfinden. Als Nachteil wurde auch ein hoher Zeitaufwand und die Ortsgebundenheit an den Computer genannt, während zwei andere Befragte die Ortsunabhängigkeit von Bibliotheken und Seminarräumen positiv bewerteten und Zeitersparnisse durch einen schnellen Zugriff auf Mate-

rialien thematisierten. Insgesamt fiel bei den genannten Vorteilen weniger Einstimmigkeit auf als bei den Nachteilen. Allgemein auf das computergestützte Lernen bezogen antworteten vier der Befragten, dass der schnelle Zugriff und die Archivfunktion des Computers den Lernprozess erleichterten. Hervorzuheben ist hier, dass drei der Lernenden die Möglichkeit zur Zusammenarbeit und zum Austausch mit anderen Lernenden als Vorteil einstufen. Sie hoben besonders den flexiblen Kontakt mit anderen Lernenden hervor sowie die Möglichkeit, Texte anderer Lernender einzusehen. Für das Schreiben am Computer sahen zwei der Lernenden einen zentralen Vorteil in der Reproduzierbarkeit und vor allem Archivierbarkeit der Textprodukte.

Folgende Tabelle fasst alle Angaben der Studierenden zusammen.

Fragen	Antworten	Anzahl (n=12)
Bereitschaft zur Teilnahme an Schreibtraining am Computer	ja	12
	nein	0
Erfahrung bei der Computernutzung zum Sprachenlernen	• keine Nutzung des Computers zum Sprachenlernen	5
	• Nutzung von digitalen Wörterbüchern	4
	• regelmäßige Nutzung des Computers zum Sprachenlernen	3
(drei) Nachteile von computergestütztem Schreibtraining	• schlechte Zugangsmöglichkeiten	10
	• unzureichende Vorbereitung auf technische Anforderungen	7
	• Arbeit am Monitor	4
	• hohe Zeitintensität	4
	• Ortsabhängigkeit (Computerarbeitsplatz)	3
(drei) Vorteile von computergestütztem Schreibtraining	• schneller Zugriff auf Materialien	4
	• Materialien platzsparend archivieren	4
	• Möglichkeit zum Austausch mit Kommiliton/innen	3

• Möglichkeit, Texte anderer Lernenden anzusehen	3
• Reproduzierbarkeit und Archivierbarkeit eigener Texte	2
• Ortsunabhängigkeit	2

Abbildung 2: Befragungsergebnisse: Vor- und Nachteile computergestützten Schreibtrainings

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Lernenden durchaus Vorteile des computergestützten Schreibtrainings erkennen, dass aber bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, wie etwa die technischen Gegebenheiten und die gezielte Vermittlung der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, was in der Konzeption des Angebots im und um das *Online Writing Lab* herum berücksichtigt wird.

Da es aber nicht ausreicht, den Lernenden entsprechende Module zum Schreibtraining anzubieten, wurde das OWL um die zuvor dargestellten Angebote und Funktionen (vgl. Abb. 1) ergänzt, worauf sich nun auch der zweite Teil der Befragung der Studierenden bezieht, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

3.2 Gemeinsam Lernen im *Online Writing Lab*

Ausgangsgedanke des Konzepts des OWLs ist, dass selbstgesteuertes Lernen im Idealfall nicht bedeutet, die Lernenden im Lernprozess alleine zu lassen. Siebert erklärt: „Selbstgesteuertes Lernen ist nicht zwangsläufig autodidaktisches Lernen, sondern im Regelfall soziales Lernen“ (2003: 23). Aus diesem Grund werden im *Online Writing Lab* Möglichkeiten erprobt, die Lernenden dabei helfen sollen, ihren Lernprozess zu strukturieren und miteinander in Kontakt zu treten beziehungsweise miteinander zu lernen. Der Bedarf eines strukturierten Lernumfelds erklärt sich aus der konstruktivistischen Lerntheorie, wie beispielsweise aus den Ausführungen von Prussog-Wagner & Scholz hervorgeht:

Lernen aus konstruktivistischer Sicht impliziert, dass der Lernende aktiv und selbstgesteuert neue Wissensstrukturen aufbaut, mit vorhandenen Konzepten verknüpft und in neuen Situationen anwendet. [...] Die Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien zielt darauf ab, dem Lernenden eine Lernumgebung bereitzustellen, mit der Lernprozesse angeregt und unterstützt werden können. [...] Wichtig ist, dass die Lernumgebung den Lernenden nicht überfordern darf. Neben Freiräumen für konstruktive und explorative Aktivitäten muss auch gezielt Hilfe und Unterstützung angeboten werden. Lehrende (Berater) und Medien (kognitive Werkzeuge) als Teil der Lernumgebung geben Anregungen und Hilfestellungen, damit selbst gesteuertes, problemorientiertes und kooperatives Lernen möglich ist (2001: 19).

Entsprechend dieser Darstellung sollte eine Lernumgebung nicht überfordern. Eine benutzerfreundliche Oberfläche und sinnvolle Anordnung des Materials gilt hier als Selbstverständlichkeit, reicht aber längst nicht aus. In selbstgesteuerten Lernprozessen müssen die Lernenden Entscheidungen über ihre eigenen Lernbedürfnisse, ihre Interessen, die Lernziele und Lernwege, das Lerntempo und den Lernort treffen, aber auch über die menschlichen und materiellen Ressourcen, die sie benötigen, um ihre Ziele zu erreichen (vgl. Arnold, Gómez, Tutor & Kammerer 2003: 129f.). Auf diesen Überlegungen basiert die Konzeption der in Abschnitt 2.3 dargestellten Angebote und Funktionen des *Online Writing Labs*, wie etwa des Portfolios oder des Beratungsangebots.

In der zuvor dargestellten Befragung stellten die zwölf Studierenden auch ihre Einschätzung zu den Betreuungs- und Unterstützungsangeboten dar. Sie bewerteten sowohl die Möglichkeit zur schnellen Online-Beratung, als auch

Sandra Ballweg, „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 19 S.

zur schnellen Terminvereinbarung für persönliche Präsenz-Beratungstermine als nützlich bzw. sehr nützlich. Von allen wurde auf den Vorteil der Schnelligkeit und Individualität der Problemlösung hingewiesen, Nachteile bezogen sich vor allem auf organisatorische Aspekte (Technik). Als Bedingung für den Einsatz dieser Angebote formulierten jedoch acht der zwölf Befragten das regelmäßige Abrufen und Beantworten der E-Mails durch die Berater/in oder Lehrperson.

Ebenfalls von allen als sehr nützlich bis nützlich wurde die Option eingeschätzt, Texte online zu stellen und Feedback von Mitlernenden einzufordern, weil „man sich auch andere Texte anschaut“ und mit „spontan[em], schnell[em] und ehrlich[em]“ Feedback zu rechnen sei, wie ein Befragter erklärte. Bedenken und Bedingungen bezogen sich vor allem auf die Art und Qualität des Feedbacks und die Sorge, die Mitlernenden könnten sich nicht im gleichen Maße einbringen wie man selbst. Hier wurde mehrfach der Wunsch der Moderation und Kontrolle durch Lehrpersonen oder Berater/innen genannt. Das Angebot, Texte in Präsenztreffen mit Mitlernenden zu diskutieren, wurde ähnlich bewertet wie die Online-Variante. Zehn Befragte wünschten sich die Möglichkeit zum *peer feedback* sowohl als Online- als auch als Präsenzangebot, zwei Befragte bevorzugten die Diskussion online, vor allem, weil sie mehr zeitliche Flexibilität und so mehr Zeit zum Nachdenken bieten.

Für die Konzeption eines *Online Writing Labs* lässt sich aus diesen Aussagen ableiten, dass der Austausch in einer Online-Schreibwerkstatt eine wichtige Rolle für die Lernenden spielen kann, dass aber Moderation und Betreuung wichtig sind, um sinnvolle und konstruktive Rückmeldungen zu initiieren, Lernende zu schützen und Diskussionen sachlich zu gestalten. Neben diesen Funktionen, die das gemeinsame Schreiben und Lernen von Studierenden miteinander und die Beratung durch eine Lehrperson in den Mittelpunkt stellen, wurden in der Befragung auch weitere Instrumente thematisiert, die die Lernenden bei der Arbeit im OWL unterstützen sollen.

3.3 Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens

Selbstgesteuertes Lernen ist nicht gleichzusetzen mit autodidaktischem Lernen, wie zuvor dargestellt wurde. Aus konstruktivistischer Sicht geht es vielmehr darum, Lernenden eine anregende und unterstützende Umgebung zu schaffen, in der sie ihren Lernprozess individuell gestalten können. Die zuvor genannten Funktionen, die mit Beratung und Austausch auch eine soziale Komponente ansprechen, werden ergänzt durch drei weitere Unterstützungsinstrumente, nämlich die Portfolioarbeit, das Lerntagebuch und die Lernzielplanung (vgl. Abb. 1). Diese Instrumente sind in einer Verbindung mit dem Beratungsangebot zu sehen, denn sie bieten eine Grundlage für effektive Beratungsgespräche und ihre eigene Funktion ist isoliert betrachtet deutlich geringer als in Kombination mit Beratungsgesprächen. So erhöht die Besprechung von Lernzielen mit einer Beraterin die Verbindlichkeit und auch die Sammlung und Kommentierung von Arbeitsproben im Portfolio erscheint sinnvoller und motivierender, wenn die Mappe präsentiert und auch diskutiert wird.

Die befragten Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung nur in Ansätzen mit den drei hier genannten Instrumenten vertraut und hatten noch keine Erfahrung damit über den gesamten Semesterverlauf gesammelt. Eventuell liegt darin einer der Gründe für eine etwas zurückhaltendere Bewertung: Die Lernzielvereinbarungen wurden sehr positiv bewertet, wohingegen das Portfolio und das Lerntagebuch nur noch von acht beziehungsweise neun der zwölf Lernenden als nützlich eingestuft wurde.

Während dem Portfolio und dem Lerntagebuch mit Angst vor einem zu großen Arbeitsaufwand begegnet wurde, nannten die Befragten bei Lernzielvereinbarungen u. a. den Vorteil der Planbarkeit, aber auch das Bedürfnis nach „Beratung, qualifizierte[r] Hilfe und Unterstützung“. Besonders die Portfolioarbeit mit all ihren Elementen scheint einer schrittweisen und gründlichen Einführung zu bedürfen. Die Rolle des Portfolios und die Notwendigkeit der Vorbereitung legt Bärenfänger dar:

Sandra Ballweg, „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 19 S.

Das Anlegen eines Lernportfolios [...] zielt auf die Schaffung bzw. Pflege einer für das selbst gesteuerte Lernen günstigen Lernkultur. In erster Linie sollen Lernende dazu angeregt werden, ihr eigenes Lernen strukturiert zu dokumentieren und auf dieser Grundlage zu reflektieren und besser zu regulieren (2005: 260).

Diese Darstellung verdeutlicht die Zielsetzung und den Nutzen eines Portfolios, weshalb dieses wie auch die anderen Unterstützungsinstrumente im *Online Writing Lab* einen festen Platz einnehmen sollte. Die Bedenken der Lernenden und der explizite Wunsch nach Betreuung und Beratung sollten allerdings ernst genommen werden. Es wird deutlich, dass eine gute Betreuung und schrittweise Heranführung an die Arbeit mit den Instrumenten zwingend erforderlich ist. Die Äußerungen legen aber auch den Gedanken nahe, dass die befragten Studierenden insgesamt sehr viel Wert auf den Kontakt mit Lehrenden, Berater/innen sowie Mitlernenden legen.

Zielsetzung des Konzepts des OWLs ist es, ein Angebot zu schaffen, das Lernende nicht nur zum kurzfristigen Nachschlagen, sondern auch zur längerfristigen Verbesserung der Schreibfertigkeit ermutigt. Dazu soll ein geschützter Lernraum mit vielen Wahlmöglichkeiten entstehen, in dem selbstgesteuerte Lernprozesse angeleitet werden, der aber dennoch die bei einem hoch individualisierten Prozess wie dem Schreiben erforderliche Freiheiten bietet (vgl. Rijlaarsdam, Couzijn & van den Bergh 1996: IX).

Die hier vorgestellten Instrumente und Funktionen sollen dazu beitragen. In der Zukunft wird sich zeigen, wie nützlich sie sich erweisen, wie sie von den Lernenden wahrgenommen werden und in welcher Form sie eingesetzt werden können. Besonders im Bereich der Portfolioarbeit ist weitere Forschung geplant. Im Rahmen meines Dissertationsprojekts soll die Rolle von Portfolioarbeit im Schreibtraining und ihr Einfluss auf den fremdsprachlichen Schreibprozess untersucht werden, um die Möglichkeiten des Portfolioeinsatzes mit all seinen Teilaspekten für das Schreibtraining im *Online Writing Lab* und außerhalb herauszuarbeiten und zu beurteilen.

4. Die Arbeit im *Online Writing Lab*

4.1 Integration des OWLs in ein *Blended Learning*-Konzept

Nachdem der Bedarf nach Betreuung in selbstgesteuerten Lernphasen sowohl in der Forschungsliteratur (vgl. Siebert 2003), als auch in der kleinen Befragung erkennbar ist, bietet es sich an, neben der Möglichkeit zur freien Nutzung auch eine Verbindung von computergestütztem Lernen und Präsenzphasen in einem *Blended Learning*-Konzept zu kombinieren.

Für das Beispiel einer Konzepterstellung werden zunächst die Grundlagen und Anforderungen der allgemeinen Schreibdidaktik berücksichtigt. „In der prozessorientierten Schreibdidaktik sind Überarbeiten, Schreibberatung und Kooperation zentrale Aspekte. Diese Punkte bestimmen auch die didaktischen Überlegungen zum Einsatz der neuen Medien“ (Blatt 2004: 50). Während Überarbeitungen auch alleine stattfinden könnten, ist für die anderen genannten Aspekte der Austausch mit anderen zwingend erforderlich. Um den Lernenden in ihren individuellen Bedürfnissen und Lernsituationen in ihren unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden, sollten Räume zur Kooperation und Beratung sowie zum Training von Überarbeitungsprozessen sowohl am Computer, als auch in *face-to-face*-Konstellationen geschaffen werden. Der Computer ermöglicht die schnelle Kontaktaufnahme und einen individuellen Zugriff auf Materialien, in Präsenzsituationen kann aber mehr Wert auf Interaktion gelegt und bei der mündlichen Diskussion eines Textes manchmal auch schlichtweg Zeit gespart werden. Je nach Situation und Ziel kann Präsenz- oder aber Online-Unterricht sinnvoller erscheinen (vgl. Beißwenger 2007: 88).

Im wurde daher in Anlehnung an Konzepte und Ideen für *Blended Learning*, wie etwa von Bärenfänger, ein Rahmenkonzept erstellt, das die Arbeit am Computer mit Präsenzphasen verknüpft. Während umfassende Online-

Sandra Ballweg, „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 19 S.

Angebote es ermöglichen, „besser auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen einzelner Lerner zugeschnittene Lernangebote bereitzustellen“ (Bärenfänger 2005: 256), muss auch berücksichtigt werden, dass Lernende an selbstgesteuertes Lernen erst herangeführt werden und eine entsprechende Lernkultur entwickeln müssen (vgl. ebd.: 258).

Im OWL werden die Studierenden in einer ersten Präsenzphase zunächst mit technischen Besonderheiten vertraut gemacht, um Sicherheit und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit dem Medium zu gewinnen. Für das Schreibtraining ist dabei vor allem zu bedenken, dass mit eigenen und fremden Texten behutsam umzugehen ist und Feedback über Texte der Mitlernenden nicht deshalb direkter oder unhöflicher sein darf, weil man das Gegenüber gerade nicht sehen kann.

Teil der Präsenzphase ist auch eine erste Annäherung an den eigenen Schreibprozess, beispielsweise durch das Skizzieren der eigenen Vorgehensweise beim Schreiben. Dabei sollte auf einer inhaltlichen Ebene eine intensive Beschäftigung mit Schreibstrategien und -techniken, wie etwa Planungs- und Überarbeitungstechniken, stattfinden und auf der sozialen Ebene das Kennenlernen der Studierenden untereinander gefördert und eine angenehme Gruppenatmosphäre geschaffen werden, die einen respektvollen Umgang mit fremden Texten ermöglicht und die Verbindlichkeit bei folgenden Online-Feedback-Phasen erhöht.

Auch spätere Präsenzphasen sollten diese Aspekte immer wieder aufgreifen. Wie regelmäßig diese Phasen dann stattfinden, hängt in erster Linie von den Bedürfnissen der Lernergruppe ab. Die Inhalte der Präsenzphasen können ebenso variieren, denn das Gesamtkonzept versteht sich als lernerzentriert, offen für individuelle Lernziele und offen in der methodischen und didaktischen Vorgehensweise sowie die Kooperation und Kollaboration von Lernenden untereinander fördernd, wie es auch von Bärenfänger dargestellt wird (vgl. ebd.: 262f.). Die Präsenzveranstaltungen können einer Schreibwerkstatt ähneln, als Workshop thematische Schwerpunkte (z. B. Rechtschreibung oder Kohärenz) aufgreifen oder auch Schreibunterricht mit instruktiven und kooperativen Elementen sein. In jedem Fall muss aber eine gezielte Einführung in die Arbeit mit Lernjournal und Portfolio und die Betreuung dessen Teil der *Blended Learning*-Veranstaltung sein, um den Studierenden zu helfen, die Selbstlernphasen zu strukturieren und zu dokumentieren. Um die Ergebnisse und Zwischenstände bei Bedarf zu präsentieren und individuelles Feedback zu erhalten, steht den Nutzer/innen Online- und Präsenzberatung zur Verfügung, wie im Folgenden dargestellt wird.

4.2 Beratungsangebot

Ein zwei- bis dreistufiges Betreuungssystem hat das Ziel, den Nutzer/innen des OWLs möglichst schnell und effizient zu helfen. Studentische Tutor/innen beantworten auf einer ersten Stufe technische und organisatorische Fragen und stehen für Online- und Präsenzberatungen zur Verfügung. Es handelt sich um Studierende, die eine spezielle Schulung durchlaufen haben, die nicht nur die Fertigkeit Schreiben, sondern auch didaktische, lernpsychologische sowie technische Aspekte beinhaltet, und sich so auch an andere Konzepte der Tutor/innenausbildung anlehnt (vgl. Doff, Huber, Klippel & Stanienda 2002: 12). Die Schulung dieser schreiberfahrenen Studierenden hat zum Ziel, ihnen Gelegenheit zur Bewusstmachung eigener Erfahrungen zu bieten, theoretische Grundlagen über Schreibmodelle, Schreibphasen und Schreibdidaktik zu vermitteln und sie zu befähigen, eine didaktische Sichtweise einzunehmen. Wissen über Lernstile, Lern- und Schreibstrategien, Lernphasen, Feedback-Techniken und Methoden der Diagnostik stehen hierbei im Mittelpunkt. Um Lernenden Unsicherheiten im technischen Bereich zu nehmen und bei Problemen zu helfen, ist auch die Technik des *Online Writing Labs* ein fester Bestandteil der Tutor/innen-Ausbildung.

Durch ihre eigenen Erfahrungen im Studium können sich die studentischen Tutor/innen gut in die Situation der ratsuchenden Studierenden hineinversetzen und diese haben zumeist weniger Scheu, über ihre Schwierigkeiten zu sprechen. Entstehende Texte können mit anderen Studierenden besprochen werden, was nicht nur durch Hinweise und Tipps zu sprachlichen und inhaltlichen Verbesserungen führt, sondern auch durch die sogenannte *reading-writing feedback loop* (vgl. Bereiter 1980: 89), bei der Schreiber/innen die Perspektive der Leser/innen einnehmen können. Studierende lernen, eigene Texte auch aus der Adressatenperspektive zu lesen und sich so durch mehrfach wiederholte Lese- und Überarbeitungsprozesse weiterentwickeln.

Dieser Stufe der Beratung durch geschulte Tutor/innen kann bei Bedarf eine weitere Stufe vorgeschaltet werden, um einer größeren Gruppe von Studierenden gerecht werden zu können. Hier werden studentische OWL-Mitarbeiter/innen zunächst technische und organisatorische Fragen klären, bevor sie die einzelnen Fälle an die Tutor/innen weiterleiten, um so einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten.

Die zweite beziehungsweise dritte Stufe des Beratungssystems bilden ausgebildete Schreibberater/innen¹. Nutzer/innen, die für eine längerfristige und systematische Arbeit im OWL besonderen Beratungsbedarf haben oder vor einer konkreten Schreibaufgabe stehen, werden zunächst dazu angehalten, zu Beginn der Arbeit eine Textprobe einzureichen und auf dieser Basis ebenso wie auf der Grundlage der Beschreibung des Schreibprozesses im Beratungsgespräch Stärken und Schwächen zu erkennen und einen individuellen Lernplan zu erstellen. So können besondere Bedürfnisse im inhaltlichen und lernstrategischen Bereich schon von Anfang an gezielt berücksichtigt und auf Materialien und Möglichkeiten hingewiesen werden. Blatt erläutert: „Eine Schreibberatung, die den Schreibprozess von Anfang an begleitet, hat eine in höherem Maße förderliche Wirkung als eine Schreibberatung für einen fertigen Text. Sie kann Schreibproblemen noch im Stadium der Aufgabenrepräsentation begegnen“ (2004: 54). Schreibberatung sollte also zum einen den kompletten Prozess begleiten, sei es nun online, in Präsenzberatung oder beides, und zum anderen das Schreibprodukt zunächst hinter den Schreibprozess zurückstellen, um Lernende zu entlasten und ihnen Strategien und Techniken für zukünftige Schreibaufgaben zu vermitteln. Insgesamt können in der Beratung jeweils die individuellen Zielsetzungen der einzelnen Lernenden im Mittelpunkt stehen (vgl. ebd.: 52). So kann es auch möglich werden, dass Lernende kontinuierlich selbstgesteuert lernen und das *Online Writing Lab* in all seinen Möglichkeiten nutzen.

Eine Besonderheit der Beratung in dem hier dargestellten *Online Writing Lab* ist die Dokumentation der Beratungsvorgänge im OWL selbst. Über Online- und Präsenzberatung wird gleichermaßen ein Protokoll erstellt, so dass in der Datenbank nicht nur für Tutor/innen und Berater/innen Zugriff auf die Daten der Lernenden möglich ist, sondern durch die Nachvollziehbarkeit der Beratungsschritte auch Qualitätssicherung stattfinden kann, um das Angebot in Inhalt und Betreuung weiter zu optimieren.

5. Schlussbetrachtung

Der Einsatz des Computers stellt eine große Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht dar und eröffnet zahlreiche Möglichkeiten für eine Individualisierung und Binnendifferenzierung durch eine Fülle von Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten. Auch der Schreibunterricht findet langsam seinen Platz am Computer, den er auch immer stärker einnehmen sollte, denn besonders für Studierende ist er das Medium, mit dem Schreibprozesse früher oder später, mehr oder weniger vollständig, stattfinden; handgeschriebene Hausarbeiten oder Protokolle gehören längst der Vergangenheit an. Fest steht, dass gerade für Studierende der sichere Umgang mit dem und das Schreiben am Computer eine moderne Kulturtechnik darstellt. Nicht nur aus diesem Grund spielt der Computer im universitären Schreibtraining eine entscheidende Rolle. In den Zeitfenstern, die der Stundenplan lässt, können Studierende im hier beschriebenen *Online Writing Lab* an einem Ort ihrer Wahl auf Materialien ihrer Wahl, beispielsweise auf das Training der Textsorte *juristische Fallbearbeitungen*, zugreifen. Doch was muss getan werden, da-

Sandra Ballweg, „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 19 S.

mit Lernende das Angebot effizient und kontinuierlich nutzen? Positionen aus der Forschungsliteratur und aus der praktischen Schreibdidaktik sowie die Einschätzungen von Studierenden geben Hinweise darauf, wie die Rahmenbedingungen für die Arbeit im *Online Writing Lab* gestaltet werden sollten.

Hier wurden drei mögliche Szenarien für die Arbeit im OWL vorgestellt: (1) Lernende können gezielt auf einzelne Materialien zugreifen und die Arbeit anschließend als abgeschlossen betrachten. Ihre Arbeit unterliegt keiner Kontrolle und sie arbeiten ohne Betreuung und Begleitung, solange sie dies nicht explizit einfordern. (2) Nutzer/innen haben aber auch die Gelegenheit, längerfristig im OWL zu arbeiten. Dazu wird in einer Eingangsberatung ein individueller Lernplan erarbeitet und in einer technischen Einführung werden Grundlagen vermittelt. Im weiteren Verlauf stehen ihnen studentische Tutor/innen und professionelle Berater/innen zur Seite, die ihnen auch die Möglichkeit eröffnen, ihren Lernprozess in einem Portfolio mit Lernjournal und Reflexionselementen zu dokumentieren. Alle Optionen des OWLs können auf Wunsch genutzt werden, so etwa die Online-Schreibwerkstatt oder das Angebot der Präsenz-Workshops. (3) Das dritte Szenario besteht in der Integration des *Online Writing Labs* in ein *Blended Learning*-Konzept, in dem einige Grundlagen zur Schreibfertigkeit und zu Arbeitstechniken gemeinsam erarbeitet werden und weitere Inhalte dann im Sinne einer Binnendifferenzierung je nach Bedarf am Computer erarbeitet werden können. Die Komponente des gemeinsamen Lernens und Schreibens, die in allen Szenarien in Form der Online-Schreibwerkstatt besteht, ist hier durch das Lernen in einer festen Gruppe und durch Präsenzphasen am stärksten ausgeprägt.

Unter Berücksichtigung der Befragung von Studierenden bleibt festzuhalten: Neben Vielfalt und Angemessenheit der angebotenen Materialien liegt die grundlegende Voraussetzung für längerfristiges erfolgreiches Arbeiten im *Online Writing Lab* in einem systematischen Betreuungsangebot. Auf einer praktischen Ebene zählt dazu eine ausführliche Einführung in technische Besonderheiten und in die Verfügbarkeit von Zugangsmöglichkeiten zu den Materialien auch für Studierende, die zu Hause nicht über die technischen Mittel verfügen, beispielsweise durch einen gesonderten PC-Pool an der Universität.

Bei den Angeboten zur Unterstützung der Arbeit fällt auf, dass Instrumente zur selbstständigen Strukturierung des Lernprozesses teilweise zögerlicher angenommen werden als Angebote, die die Interaktion mit Lehrenden, Berater/innen oder Mitlernenden ermöglichen. Für diese Instrumente, beispielsweise für das Portfolio und das Lernjournal, ist eine intensive Betreuung und schrittweise Heranführung notwendig, was auch die befragten Lernenden thematisieren. In der Beratung steht der Wunsch nach einer guten Erreichbarkeit der Ansprechpartner/innen im Mittelpunkt. Die Bedeutung, die Studierende guter Betreuung und persönlicher Interaktion in selbstgesteuerten Lernprozessen beimessen, äußert sich nicht nur in den Ergebnissen der Befragung, sondern steckt im Grunde auch in einem immer wiederkehrenden Satz: „Wann ist die nächste Sprechstunde?“

Literatur

- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia & Kammerer, Jutta (2003), Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung. In: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang & Espe, Clemens (Hrsg.) (2003), *Selbstgesteuertes Lernen – theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, 129-144.
- Bärenfänger, Olaf (2005), Hybrides Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Heine, Antje; Hennig, Mathilde & Tschirner, Erwin (Hrsg.) (2005), *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag*. München: iudicium, 254-271.

Sandra Ballweg, „Wann ist die nächste Sprechstunde?“ – Betreuung und Beratung im *Online Writing Lab*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 19 S.

- Beißwenger, Michael (2007), Blended Learning an der Massenuniversität: Beispiele aus der Dortmunder germanistischen Linguistik. In: Cölfen, Hermann & Schmitz, Ulrich (Hrsg.) (2007), *Hypermedia - Nutzen und Perspektiven*. Osnabrück: Gilles & Francke (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) Bd. 72), 85-107.
- Bereiter, Carl (1980), Development in writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) (1980), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 73-93.
- Blatt, Inge (2004), Schreiben und Schreibenlernen mit neuen Medien. Eine Bestandsaufnahme. In: Blatt, Inge & Hartmann, Wilfried (Hrsg.) (2004), *Schreibprozesse im medialen Wandel. Ein Studienbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 30-70.
- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005), *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: BMBF. [Online: http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung_des_studiums_2005.pdf. 26.02.08.]
- Bräuer, Gerd (1996), *Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin; Nennstiel, Christoph & Quast, Nora A. (2003), Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.) (2003), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 155-185.
- Doff, Sabine; Huber, Sabine; Klippel, Friederike & Stanienda, Gesine (2002), *MAFF 3: TutorTraining. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen*. München: Langenscheidt-Longman.
- Geist, Uwe (1996), Imitation as a tool in writing pedagogy. In: Rijlaarsdam, Gert; van den Bergh, Huub & Couzijn, Michel (Hrsg.) (1996), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 51-60.
- Hufeisen, Britta (2002), *Ein deutsches 'Referat' ist kein englischsprachiges 'Essay'. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studienverlag.
- Keseling, Gisbert (1997), Schreibstörungen. In: Jakobs, Eva-Maria & Knorr, Dagmar (Hrsg.) (1997), *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt: Peter Lang, 223–237.
- Kruse, Otto (1998), *Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt: Campus.
- Kruse, Otto (2003), Schreiben lehren an der Hochschule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.) (2003), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 95-111.
- Küpper, Reiner (2007), Mediendidaktik macht dumm. In: Cölfen, Hermann & Schmitz, Ulrich (Hrsg.) (2007), *Hypermedia - Nutzen und Perspektiven*. Osnabrück: Gilles & Francke (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) Bd. 72), 147-162.

- Prussog-Wagner, Angela & Scholz, Joachim (2001), Lernwirksamkeit von Internet und virtuellen Zentren. In: Hensge, Kathrin & Schlottau, Walter (Hrsg.) (2001), *Lehren und Lernen im Internet – Organisation und Gestaltung virtueller Zentren*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 14-47.
- Rijlaarsdam, Gert; Couzijn, Michel & van den Bergh, Huub (1996), Current research on effective teaching and learning to write. In: Rijlaarsdam, Gert; van den Bergh, Huub & Couzijn, Michel (Hrsg.) (1996), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, ix-xviii.
- Siebert, Horst (2003), Lernen ist immer selbstgesteuert – eine konstruktivistische Grundlegung. In: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang & Espe, Clemens (Hrsg.) (2003), *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, 13-25.
- Werder, von Lutz (2007), *Lehrbuch des Kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marixverlag.

Anhang

Ergebnisse der Lernerbefragung. Fragen 1 & 2: Nutzung des Computers Sprachenlernen und Einstellungen zum computergestützten Schreibtraining

Fragen	Antworten	Anzahl (n=12)
1a) Bereitschaft zur Teilnahme an Schreibtraining am Computer	ja	12
	nein	0
1b) Erfahrung bei der Computernutzung zum Sprachenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • keine Nutzung des Computers zum Sprachenlernen Gründe: <ul style="list-style-type: none"> ○ „langweilig“ ○ „unecht“ (z. B. für Landeskunde) ○ kein Kursangebot ○ Präferenz für die Arbeit mit Papier ○ Tippen dauert lange 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von digitalen Wörterbüchern 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Nutzung des Computers zum Sprachenlernen Orte: Selbstlernzentren, außerhalb des Zielsprachenlandes Ziele: „In China besuchte ich manchmal „Deutsche Welle“ im Internet, um die Texte zu lesen, Wortschatz zu erweitern und Hörfähigkeit zu verbessern. Ich guckt auch viele grammatische Materialien an und lud auch deutsche Lieder herunter.“	3
2a) (drei) Nachteile von computergestütztem Schreibtraining	<ul style="list-style-type: none"> • schlechte Zugangsmöglichkeiten 	10
	<ul style="list-style-type: none"> • unzureichende Vorbereitung auf technische Anforderungen 	7
	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit am Monitor 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Zeitintensität 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Ortsabhängigkeit (Computerarbeitsplatz) 	3
2b) (drei) Vorteile von computergestütztem Schreibtraining	<ul style="list-style-type: none"> • schneller Zugriff auf Materialien 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Materialien platzsparend archivieren 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit zum Austausch mit Kommiliton/innen 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit, Texte anderer Lernenden anzusehen 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzierbarkeit und Archivierbarkeit eigener Texte 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Ortsunabhängigkeit 	2

Frage 3: Nützlichkeit verschiedener Elemente zur Betreuung

Nützlichkeit		n=12	Vorteile	Nachteile	Bedingungen
schneller Kontakt zur Lehrperson per Email oder über ein Forum	++ + 0 -	9 3 0 0	<ul style="list-style-type: none"> „schnelle Hilfe“ (4x) „effiziente Kommunikation“ „bessere Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden“ „man kann Probleme schnell lösen“ (6x) „individuelle Hilfe“ (5x) 	<ul style="list-style-type: none"> „wenn man technische Probleme hat“ „es besteht das Risiko, dass meine Nachricht nicht gelesen wird“ „es gibt oft Missverständnisse“ 	<ul style="list-style-type: none"> „Lehrperson soll jeden Tag die E-Mails abrufen“ (8x) Internetzugang (7x) kein Ersatz für die Kommunikation im Seminar
individuelle Beratungstermine (Präsenzberatung)	++ + 0 -	6 4 2 0	<ul style="list-style-type: none"> genauere Absprachen „einfacher und zeitsparender als E-Mails“ „individuelle Beratung hilft immer“ 	<ul style="list-style-type: none"> „vielleicht soll man mehrere Tage warten, um einen Termin zu bekommen, an dem ich und der Dozent Zeit haben“ 	<ul style="list-style-type: none"> „passende Zeit für beide Personen“
Texte online stellen und Feedback von Mitlernenden bekommen	++ + 0 -	9 1 2 0	<ul style="list-style-type: none"> „Zeit für Feedback“ „viele Kommentare“ „auf diese Art und Weise wird das Feedback wahrer“ „spontanes, ehrliches und schnelles Feedback“ „gut, weil man sich auch andere Texte anschaut“ 	<ul style="list-style-type: none"> „es ist anstrengend am Computer“ „das lesen ja alle“ „die Info kann falsch sein“ „vielleicht ist die Kritik unobjektiv“ 	<ul style="list-style-type: none"> „alle müssen mitmachen“ „alle müssen gute Kritik abgeben“ „alle müssen Internetzugang haben“ „Dozent muss aufpassen“ (4x) „Kontrolle durch Dozent“ (7x)
Texte vor Ort mit Mitlernenden diskutieren	++ + 0 -	7 3 1 1	<ul style="list-style-type: none"> „Kritik, gute Tipps“ „man sieht viele Texte und verschiedene Fehler“ „Feedback hilft für bessere Texte“ 	<ul style="list-style-type: none"> „es dauert lange“ „die Info kann falsch sein“ „vielleicht ist die Kritik unobjektiv“ „man hat keine Zeit alles zu lesen wie am Computer“ (2x) 	<ul style="list-style-type: none"> „auf dem gleichen sprachlichen Niveau sein“ „gemeinsame Termine“
ein Portfolio anlegen	++ + 0 -	7 1 2 2	<ul style="list-style-type: none"> „man sieht, was man gemacht hat“ „man kann das Wissen vom Semester zeigen“ „man muss Texte immer wieder überarbeiten“ 	<ul style="list-style-type: none"> „es ist viel zu schreiben“ „es dauert lange“ 	<ul style="list-style-type: none"> „man braucht Hilfe“ „man braucht viel Zeit dafür“
Lernziele festlegen und sie mit der Lehrperson besprechen	++ + 0 -	8 4 0 0	<ul style="list-style-type: none"> „Beratung, qualifizierte Hilfe und Unterstützung“ „man weiß, was man macht“ „man ist aktiv bei der Arbeit“ „wenn man Lernziele 	<ul style="list-style-type: none"> „vielleicht sagt die Lehrperson ihre eigenen Ziele“ 	<ul style="list-style-type: none"> „ehrliche Zusammenarbeit zwischen Lerner und Dozent“

			selber weiß, lernt man besser“ • „besser das Semester planen“		
Lerntagebuch	++ + 0 -	7 2 1 2	• „man denkt darüber nach, was man gemacht hat“ • „man muss alles noch einmal wiederholen, was man gelernt hat“	• „es dauert lange“ • „man braucht viel Zeit“ • „es ist sehr viel Arbeit“	• „man braucht Feedback“ • „man braucht viel Zeit dafür“

Anmerkungen

¹ Ein Ausbildung zur/zum Schreibberater/in oder zur/zum Schreibtrainer/in kann an verschiedenen Orten mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten absolviert werden, beispielsweise an der PH Freiburg (<http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/schreibberaterinnen-ausbildung.html>), an der Ruhr-Universität Bochum (<http://www.sz.ruhr-uni-bochum.de/>) oder am Schreibinstitut in Berlin (<http://www.schreibinstitut-berlin.de>), um nur einige zu nennen.