

Karin Wetschanow, Erika Unterpertinger,
Eva Kuntschner, Birgit Huemer (Hg.)

Neue Perspektiven auf Schreibberatung





Schreibwissenschaft, **Band 3**



Herausgegeben von

Sabine Dengerscherz, Birgit Huemer, Markus Rheindorf, Karin Wetschanow

Wissenschaftlicher Beirat

Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Ursula Doleschal, Christiane Donahue, Ursula Esterl, Ilona Feld-Knapp, Katrin Girsensohn, Helmut Gruber, Sara Hägi-Mead, Carmen Heine, Věra Janíková, Dagmar Knorr, Otto Kruse, Benedikt Lutz, Daniel Perrin, Angelika Redder, Martin Reisigl, Annemarie Saxalber-Tetter, Sabine Schmölder-Eibinger, Andrea Scott, Christine Sing, Winfried Thielmann

Die Bände dieser Reihe sind peer-reviewed

Karin Wetschanow, Erika Unterpertinger,

Eva Kuntschner, Birgit Huemer (Hg.)

Neue Perspektiven auf Schreibberatung

BÖHLAU

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Universität Luxemburg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

© 2024 Böhlau Verlag, Zeltgasse 1, A-1080 Wien, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia
Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich
GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau,
und V&R unipress.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen
als den durch diese Lizenz erlaubten Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen
Einwilligung des Verlages.

Korrektorat: Ute Wielandt, Markersdorf
Satz: le-tex publishing services, Leipzig
Umschlaggestaltung: Michael Haderer nach einer Idee von Robert Dengscherz

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-205-21715-2

Inhalt

<i>Erika Unterpertinger, Eva Kuntschner, Karin Wetschanow</i> Wie nennen wir eigentlich, was wir tun? Zwischen Schreibberatung, Schreibcoaching und Schreibtraining. Eine Umfrage zur Einleitung.....	7
<i>Karin Wetschanow</i> Wie können wir schreibberatendes Handeln professionell reflektieren? Differenzierungsachsen im Verständnis von Schreibberatung....	27
<i>Doris Pany-Habsa</i> Was leistet Nicht-Direktivität? Eine institutionelle Verortung von Schreibberatung an Hochschulen.....	57
<i>Corinna Widhalm, Doris Pokitsch, Eva Kuntschner</i> ,Augenhöhe‘ – gibt es das? Warum auch Peer-to-Peer-Schreibberatung Machtverhältnisse berücksichtigen muss	81
<i>Birgit Huemer, Irina Rehberger</i> Wie passt sich die Schreibberaterin an den mehrsprachigen Kontext an? Eine konversationsanalytische und mikrosprachliche Analyse von Textfeedbackgesprächen mit DaF/DaZ-Studierenden	99
<i>Franco P. Rismondo, Erika Unterpertinger</i> Gemeinsames Sinnstiften? Überlegungen zur Möglichkeit von <i>participatory sense-making</i> in der Schreibberatung.....	127
<i>Andrea Karsten</i> Wie hängen Schreiben und Identität zusammen? Schreibberatung als Raum für die Thematisierung und Entwicklung eines ‘Dialogical Self’	141
<i>Sabine Dengscherz</i> Was für Einsichten bringt die Analyse von Schreibsituationen? Zu Potentialen des PROSIMS-Schreibprozessmodells in der Schreibberatung	159
<i>Eva C. Hammani-Freisleben, Eva Karel</i> Darf es auch lustig sein? Humor in der Schreibberatung	177

Erika Unterpertinger, Eva Kuntschner, Karin Wetschanow

Wie nennen wir eigentlich, was wir tun?

Zwischen Schreibberatung, Schreibcoaching und Schreibtraining. Eine Umfrage zur Einleitung

1. Einleitung

Als Schreibberatung zu Beginn des 21. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum aufkam, war sie eine große Innovation und unbekannte Größe. Nur zwanzig Jahre später hat sie sich nun nicht nur als Beratungsform etabliert, sie hat sich auch durch die gelebte Praxis weiterentwickelt. Dem Befund von Grieshammer et al. (2013), dass es noch kein deutschsprachiges Buch zur Schreibberatung gibt, steht heute eine Reihe an Publikationen im deutschsprachigen Raum gegenüber, die das Feld der Schreibberatung auf unterschiedlichsten Ebenen erforschen. So wird etwa einerseits der Frage nachgegangen, was die Schreibberatung von anderen Beratungsformaten unterscheidet bzw. in welchem Verhältnis die Schreibberatung zum Schreibcoaching steht (Kuntschner, 2021; Wetschanow & Fleischhacker, 2020). Andererseits wird diskutiert, ob und wenn ja, welche anderen theoretischen Zugänge als der personenzentrierte Ansatz Carl Rogers' gewinnbringend für die Schreibberatung sein könnten (Brinkschulte, Grieshammer & Kreitz, 2014; Lange & Wiethoff, 2014; Lücke, 2020). Auch Gesprächstechniken (Grieshammer, 2018) und Methoden der Schreibberatung werden untersucht und theoretisiert (Dreyfürst & Sennewald, 2014; Ballweg, 2016; Fröchling, 2018; Hirsch-Weber, Loesch & Scherer, 2019; Barczaitis et al., 2022). Ebenso differenziert sich das ursprüngliche Feld des „writing counseling“, nämlich die Beratung durch Schreibtutor*innen, immer weiter aus. Hier finden wir etwa mit den Konzepten der „Writing Fellows“ (Dreyfürst, Liebetanz & Voigt, 2018) und des „Schreibmentoring“ (Römmer-Nossek & Kuntschner, 2021; Mair unter der Eggen, 2021) unterschiedliche Auffassungen davon vertreten, was das zentrale Charakteristikum einer studentischen Schreibberatung im universitären Raum ausmacht. Auch die allseits präsenten und in ihrem schreibberaterischen Beitrag bislang wenig diskutierten und beachteten Schreibratgeber (Burkhalter & Rieder, 2022) werden nunmehr untersucht. Veränderungen, denen die Schreibberatung durch den vermehrten Einsatz von Large Language Models (LLM) und anderen sogenannten „KI-Tools“ ausgesetzt ist, werden ebenso bereits adressiert (Mundorf et al., 2022). Andererseits wird das Schreiben als wichtiges Instrument für die Beratung erkannt und thematisiert. So dokumentiert die psychodramatische Therapieszene soziometrische Methoden, die beim Schreiben

eingesetzt werden können (Spitzer-Prochazka, im Erscheinen) und die systemische Therapie diskutiert Schreiben als Mittel der Selbstwirksamkeit (Unterholzer, 2017; Peitscher, 2023).

Schreibberatung ist also nicht und war auch nie auf den akademischen Hochschulbereich beschränkt. Von Lehrenden an höher bildenden österreichischen Schulen wird etwa explizit erwartet, dass sie während der Betreuung der vorwissenschaftlichen Arbeit (Maturaarbeit) als Schreibcoaches agieren. Auch im beruflichen Schreiben ist die Schreibberatung längst angekommen (Dohmann & Niederhaus, 2018). Die Grundsätze, die Girgensohn in ihrem Buch *Von der Innovation zur Institution* (2017) formuliert, gehen inzwischen über das Feld Hochschule hinaus. Die voranschreitende Professionalisierung von Schreibberatung (Meyhöfer, 2016) erfordert eine fundierte Auseinandersetzung mit Institutionalisierungsprozessen, aber auch mit Ausdifferenzierungstendenzen (Wetschanow in diesem Band). Während Publikationen der 2010er Jahre sich noch der Klärung des Begriffs (Mertlitsch & Doleschal, 2010) widmen und die „Grundprinzipien der Schreibberatung“ (Bräuer, 2014) skizzieren, scheint es zehn Jahre später angebracht, sich damit auseinanderzusetzen, welche unterschiedlichen Auffassungen mittlerweile vertreten sind und welche Begrifflichkeiten sich im Feld der Schreibberatung etabliert haben.

Obwohl Klemm bereits 2011 unterschiedliche Formen von Schreibförderungen unterscheidet und auch Mertlitsch & Doleschal (2010) sowie Bräuer (2014) zwischen Schreibberatung und Schreibcoaching unterscheiden, scheint es in der alltäglichen Praxis keinen geregelten Sprachgebrauch zu geben: Was versteckt sich hinter dem Angebot eines „Schreibtrainings“ im Unterschied zu einem „Schreibcoaching Workshop“? Wie stehen „Schreibwerkstätten“ zur „Schreibberatung“ und passiert in einem „Schreibmentoring“ etwas anderes als in einer „Peer-Beratung“? In welchem Verhältnis stehen all diese Begriffe zum „Textfeedback“?

Um diese Fragen zu beantworten, haben wir eine Umfrage¹ in der deutschsprachigen Community durchgeführt und präsentieren in dieser Einleitung unsere Ergebnisse. Unser Ziel war es zu erfassen, wie die Community ihre Tätigkeiten in einer immer stärker ausdifferenzierten Berufslandschaft beschreibt. Die Vielfalt, die sich in den Ergebnissen der hier präsentierten Umfrage abbildet, bildet einen der Ausgangspunkte für diesen Band.

1 Die Umfrage beruht auf einer Idee von Eva Kuntschner und wurde von Frano P. Rismondo und Erika Unterpertinger durchgeführt. Wir danken Frano P. Rismondo für seine tatkräftige Unterstützung bei der Konzeption und Durchführung der Umfrage.

2. Wie nennen Schreibberater*innen sich selbst und was sie tun? Eine Umfrage

Wir knüpfen mit unserer Befragung an vergangene Umfragen an, welche das deutschsprachige Feld der Schreibwissenschaft bislang erforscht haben. Sowohl die deutsche Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) als auch die österreichische Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) erforschen das Selbstverständnis ihrer Mitglieder. So untersuchen David Kreitz, Dominik Röding und Jan Weisberg (2019) 2014 im Rahmen der Special Interest Group (SIG) *Berufsbild, Öffentlichkeitsarbeit und Verstetigung* der gefsus die Professionalisierungstendenzen im Feld der Schreibberatung. Dengscherz, Mertlitsch & Wetschanow (2021, S. 309) erfragen „den fachlichen Hintergrund und die eigene Schreibtätigkeit der Mitglieder, ihre Tätigkeiten in der Schreibwissenschaft [...] und die Etablierung der Schreibwissenschaft als Disziplin“ mit einer Erhebung im Jahr 2019 unter den Mitgliedern der GewissS. Römmer-Nossek und Unterpertinger (2020, S. 79) versuchen ergänzend dazu mittels einer Umfrage zu erfassen, „wie die österreichische Schreibcommunity sich zusammensetzt und wie sie sich im Feld der Schreibwissenschaft verortet“.

Während sich die Umfrage von Kreitz, Röding und Weisberg (2019) mit der Professionalisierung im Feld Schreibdidaktik an Hochschulen auseinandersetzt, legen die anderen beiden Umfragen einen Schwerpunkt auf die Verortung der österreichischen Community im größeren fachlichen Kontext der Schreibwissenschaft. Die im Folgenden präsentierte Umfrage schließt an einzelne Themen der drei Befragungen an: Wir ziehen deshalb einen Vergleich zur demographischen Zusammensetzung der anderen Stichproben und vergleichen die Ergebnisse in Bezug auf die gewählte Selbstbezeichnung und die Begründung dafür um unsere Interpretationen zu kontextualisieren.

Die hier vorgestellte Erhebung wurde von Eva Kuntschner, Frano Rismondo und Erika Unterpertinger im Herbst (September–November) 2022 im Online-Tool Limesurvey erstellt und unter den Mitgliedern der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben (GewissS) sowie über die Mailingliste „Schreiben an Hochschulen“ ausgesendet. Sie besteht aus insgesamt 17 Items mit 10 offenen und 7 geschlossenen Fragen. Dabei fokussiert sie einerseits Fragen zur Tätigkeit und andererseits Fragen zur Person. Die Fragen zur Tätigkeit beziehen sich darauf, wie die eigene Tätigkeit bezeichnet und dies begründet wird. Bei den Fragen zur Person erfragen wir standardisierte demographische Daten, wie Geschlecht, Altersgruppe, Bildungshintergrund und fachlichen Hintergrund. Daneben erfragen wir die Mitgliedschaft bei den deutschsprachigen Vereinen für wissenschaftliches Schreiben und die Schreib-Ausbildung.

Die offenen Antworten wurden qualitativ ausgewertet.

2.1 Wer hat unsere Umfrage ausgefüllt?

Die GewissS hatte mit Stand 2022 100 Mitglieder, die Liste „Schreiben an Hochschulen“ 444 Abonnent*innen. Damit konnten wir potentiell 544 Personen erreichen, von denen 49 den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Auch wenn sich damit nur 9,01 % an der Umfrage beteiligt haben und damit keine repräsentativen Aussagen möglich sind, geben die Antworten Einblick in die Situation in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Etwa zwei Drittel der Antwortenden (68,4 %) sind in Deutschland, 19,3 % in Österreich und 12,3 % in der Schweiz tätig. Von diesen sind drei Personen sowohl in Deutschland als auch in Österreich tätig; eine Person ist in Deutschland und der Schweiz aktiv; eine Person ist in allen drei Ländern tätig. Analog dazu haben 34 Mitglieder der deutschen gefsus (<https://gefsus.de/>), 11 Mitglieder der GewissS (<http://gewiss.eu>) und 3 Mitglieder des Schweizer Forums Schreiben (FS, <https://www.forumschreiben.ch/>) den Fragebogen ausgefüllt. Vier Personen haben angegeben, bei keinem der genannten Gesellschaften Mitglied zu sein; zwei sind sowohl bei gefsus als auch bei GewissS Mitglied.

Von den 49 Antwortenden ist ein Großteil (81,6 %) weiblich, sieben männliche Personen haben geantwortet und zwei sind divers bzw. haben keine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht.

Mit 19 Personen war die Altersgruppe 40–49 Jahre am breitesten vertreten, gefolgt von den 30–39 (13) und 50–59-Jährigen (12). Am wenigsten Antworten kamen von 20- bis 29-Jährigen (3). Diese Ergebnisse stehen im Einklang zur Umfrage von Kreitz, Röding und Weisberg (2019, S. 36), die ein Durchschnittsalter von 40,1 Jahren mit durchschnittlich 7,4 Jahren Berufserfahrung errechnet haben.

Die vorliegende Umfrage wurde von keinen aktiven Peer-Tutor*innen ausgefüllt, was darauf hindeutet, dass zwei Communities mit je eigenen Professionalisierungstendenzen vorliegen: professionelle Schreibberater*innen und Schreib-Peer-Tutor*innen. Die Special Interest Group der Österreichischen Peer-Tutor*innen (SIG ÖPT) sowie die deutsche Schreib-Peer-Tutor*innen-Konferenz (SPTK) bilden eine eigene Community, die eigens angesprochen werden muss. Auch Römmer-Nosseck und Unterpertinger (2020, S. 81) haben Peer-Tutor*innen nur durch eine zusätzliche Aussendung über die SIG ÖPT erreicht. In der Folge haben sie festgestellt, dass nur wenige Peer-Tutor*innen, die ihre Umfrage ausgefüllt haben, auch Mitglied bei der GewissS sind. Dies stärkt unsere Vermutung, dass Peer-Tutor*innen sich nicht als Teil der professionellen Community wahrnehmen.

Die Abwesenheit von Peer-Tutor*innen in der Stichprobe bildet sich auch bei den Antworten auf die Frage nach dem Bildungsstand ab; 97,9 % der Befragten haben einen Hochschulabschluss, eine Person hat das Abitur bzw. die Matura. Niemand gibt in der vorliegenden Umfrage als höchsten Abschluss einen Bachelorabschluss an; etwa die Hälfte der Befragten haben einen Master- oder einen Magisterabschluss; ca. ein Drittel hat ein Doktorat abgeschlossen; drei Personen sind habilitiert.

Die Hälfte der Befragten (51 %) hat einen fachlichen Hintergrund in Sprach- oder Literaturwissenschaften und insgesamt haben 85,7 % der Befragten (mindestens) ein geisteswissenschaftliches Studium absolviert. Etwas weniger als ein Drittel der Befragten (28,6 %) hat einen sozialwissenschaftlichen Hintergrund, häufig in Kombination mit einem geisteswissenschaftlichen Studium, und drei Personen haben naturwissenschaftliche Fächer studiert. Unsere Ergebnisse zum fachlichen Hintergrund der Befragten bestätigen die Ergebnisse von Dengscherz, Mertlitsch und Wetschanow (2021) und Römmer-Nossek und Unterpertinger (2020). In beiden genannten Umfragen hatten ein Großteil der Befragten geistes- und sozialwissenschaftlichen, nur einzelne einen naturwissenschaftlichen Hintergrund.

Von den Befragten haben 91,8 % eine schreibdidaktische Ausbildung absolviert, davon 46,7 % im Rahmen universitärer Lehrgänge, 26,7 % im Rahmen einer Ausbildung zum*zur Schreib-Peer-Tutor*in und 22,3 % im Rahmen eines privaten Lehrgangs. Es wird eine Reihe von universitären Lehrgängen genannt, wobei der Lehrgang der PH Freiburg, der von Gerd Bräuer ins Leben gerufen wurde, sowie die Weiterbildungen des Schreiblabors der Universität Bielefeld am häufigsten genannt werden. Bei den privaten Lehrgängen nennen drei von zehn Personen den Lehrgang „TIP – Schreibtraining für berufliches und wissenschaftliches Schreiben“ am writers’s studio in Wien.

Es haben zwar keine aktiven Schreib-Peer-Tutor*innen die Umfrage ausgefüllt, aber 12 Personen geben an, dass sie ihre schreibdidaktische Qualifizierung im Rahmen einer Ausbildung zur*zum Schreib-Peer-Tutor*in erlangt haben. Genannt werden in diesem Kontext neben der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und der Universität Göttingen auch die Ruhr-Universität Bochum, die Goethe-Universität Frankfurt (Main) und die Schreibmentoring-Ausbildung am Center for Teaching and Learning an der Universität Wien. Dies weist auf den Stellenwert der Ausbildung von studentischen Schreibberater*innen für die schreibwissenschaftliche Praxis hin.

Es fällt auf, dass in unsere Umfrage weitaus mehr Personen eine schreibdidaktische Ausbildung haben als in den Umfragen von Kreitz, Röding und Weisberg (2019, S. 36), Römmer-Nossek und Unterpertinger (2020, S. 83) und Dengscherz, Mertlitsch und Wetschanow (2021, S. 310). In allen drei Befragungen haben rund 50 % der Befragten eine spezifische Ausbildung in Schreibdidaktik.

2.2 Wie nennen die Befragten, was sie tun?

Die offenen Fragen dazu, wie Tätigkeiten bezeichnet werden und warum wurden anhand einer induktiven qualitativen Kategorienbildung ausgewertet. Analog zu Kreitz, Röding und Weisberg (2019, S. 38) haben wir die offenen Antworten auf die Frage „Wie benennen/beschreiben Sie sich selbst in Ihrer beruflichen Rolle bzw. Tätigkeit?“ durch induktiv gebildete Kategorien ausgewertet. Wie auch

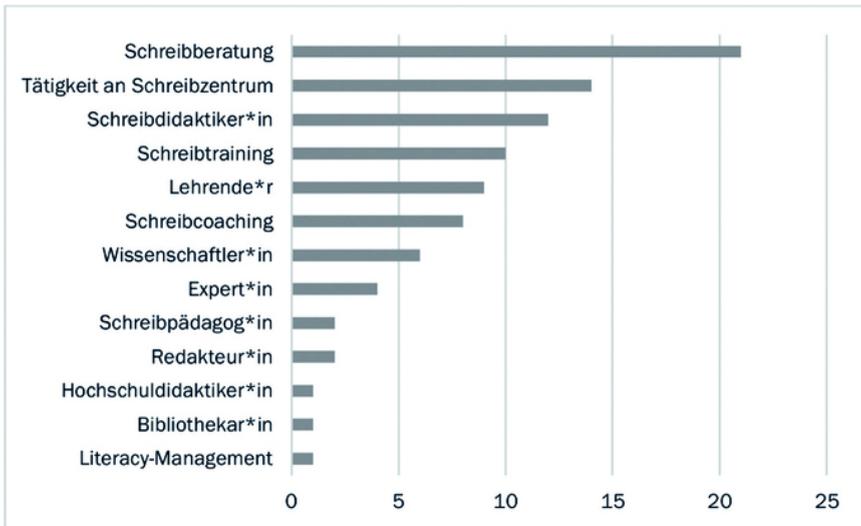


Abb. 1 Wie benennen/beschreiben Sie sich selbst in Ihrer beruflichen Rolle bzw. Tätigkeit?
(Besetzungsränge in absoluten Zahlen, Mehrfachnennungen möglich)

schon Kreitz, Röding und Weisberg (2019, S. 38) feststellen, überwiegt die Bezeichnung „Schreibberater*in“. Während aber bei Kreitz, Röding und Weisberg (2019, S. 38) „Schreibberater*in“ von über 50 % der Befragten angegeben wurde, tun dies in unserer Umfrage 42,8 %. Auffallend ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Begriffe „Schreibberater*in“, „Schreibdidaktiker*in“, „Schreibtrainer*in“ und „Schreibcoach“ häufig in Kombination miteinander verwendet werden. Insgesamt 23 Personen verorten sich im Kontext Hochschule, wobei 28,6 % (14) ihre Tätigkeit an einem Schreibzentrum verorten (6 in einer Leitungsfunktion, 8 als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen) und 18,4 % (9) ihre Rolle als „Dozent*in“, „Lehrende*r“ oder „Referentin“ definieren. Diejenigen, die sich als „Wissenschaftler*in“ bezeichnen, beziehen sich sowohl auf ihre Ursprungsdisziplin(en) (2) als auch auf die Schreibwissenschaft als solche (2). Es fällt auf, dass Angestellte –Mitarbeiter*innen an oder Leiter*innen von Schreibzentren – ihre Anstellung nennen, Selbständige ihre Selbständigkeit jedoch nicht.

Die Selbstbezeichnung hängt, wie unsere Ergebnisse vermuten lassen, mit der Verortung der eigenen Rolle – zum Beispiel „Schreibberater*in“ – und des Angebots – zum Beispiel „Schreibberatung“ oder „Schreibworkshop“ – im engen Zusammenhang mit dem Feld, in dem man sich bewegt – zum Beispiel „Universität“ – zusammenhängt. Der Kontext, in dem man spricht, verändert also die Art, wie man sich präsentiert. Ein*e Befragte*r erklärt etwa: „Unter Kolleg*innen und der Community würde ich die technischen Aspekte meiner Tätigkeit [...] be-

tonen, ansonsten eher die allgemeinen Aufgaben von Schreibzentren, zu denen ich beitrage“ (TN 36). Eine andere Person erklärt, „Schreibdidaktiker*in“ werde nicht von allen verstanden, weshalb sie ihre Tätigkeit differenziert in „Schreibtrainerin, Schreibcoach oder Mitarbeiterin eines Schreibzentrums“, wobei sich diese Bezeichnungen außerdem von der ‚offiziellen‘ Berufsbezeichnung „Referent*in“ unterscheiden (TN 123). Die Wahl der Selbstbezeichnung hat also auch mit Branding zu tun: Man wählt Begriffe, die von der Zielgruppe verstanden werden oder diese ansprechen.

Die Vielfalt an Selbstbezeichnungen, die Kreitz, Röding und Weisberg (2019, S. 38) erhoben haben, wird auch in der vorliegenden Umfrage sichtbar, allerdings ist unsere Liste an Berufsbezeichnungen kürzer als in der Studie von Kreitz, Röding und Weisberg (2019). Dies kann mit der zuvor genannten Professionalisierung des Felds „Schreibberatung“ zusammenhängen.

Die Begriffe passen außerdem nicht immer, wie ein*e Teilnehmer*in angibt: „Glücklich bin ich mit beiden Begriffen nicht wirklich“ (TN 110). Diese Person verwendet deshalb nach eigenen Angaben bewusst „die Verben ‚begleiten‘ oder ‚unterstützen‘, die es m. E. am besten treffen, zumal sie suggerieren, dass ich ein Stück des Weges mitgehe, die Entscheidungen aber nicht abnehme“ (TN 110). Die gewählten Verben zählen laut Kreitz, Röding und Weisberg (2019, S. 39) zu den am häufigsten verwendeten Verben zur Beschreibung der eigenen Tätigkeit.

2.3 Warum haben Sie sich für diese Bezeichnung entschieden?

Die Gründe für die Wahl der Begriffe sind mannigfaltig und zeigen einerseits Tendenzen zur Institutionalisierung, andererseits eine gewisse Flexibilität in der Selbstbezeichnung nach Setting. Der Grund für die Selbstbezeichnung bzw. die Bezeichnung von gewissen Formaten kann etwa von der Institution, bei der diese angesiedelt sind, bestimmt werden. Ein*e Teilnehmer*in etwa erklärt, der Begriff „Workshops“ sei eine „Vorgabe vom Präsidium, um unsere Veranstaltungen von curriculare[r] Lehre abzugrenzen“ (TN 78). Dasselbe ist bei etwas mehr als einem Viertel der Antworten (28,6 %) der Fall.

Ein Hinweis auf eine gewisse Professionalisierung ist auch, dass sieben Teilnehmende Formulierungen wie „Die Bezeichnung ist üblich und allgemein verständlich“ (TN 100) verwenden. Dies deutet darauf hin, dass ein Begriffsinstrumentarium vermittelt und als „normal“, „Norm“ oder „üblich“ angesehen wird. Dies ist für uns ein klarer Hinweis auf Bezeichnungsnormen, die sich innerhalb der *community of practice* zu etablieren begonnen haben. Zur Professionalisierung der Schreibwissenschaft tragen zwei Befragte durch die bewusste Wahl von Begriffen bei. Zwei Personen begründen ihre Selbstbezeichnung etwa damit, dass sie dazu beitragen wollen, „die Disziplinbildung der Schreibwissenschaft zu stärken“ (TN 128), womit sie auch in die *community of practice* einwirken.

Doch woher kommen diese Bezeichnungsnormen? Da sowohl Ausbildungen als auch kanonische Literatur der deutschsprachigen Schreibberatung genannt werden, liegt die Vermutung nahe, dass beide Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Explizit genannt wurden das Zertifikat für Schreibberatung an der PH Freiburg, einer der ältesten Ausbildungen zur Schreibberatung im deutschsprachigen Raum, sowie das von Ella Grieshammer, Franziska Liebetanz, Nora Peters und Jana Zegenhagen verfasste *Zukunftsmodell Schreibberatung* (2013).

Die Flexibilität in der Selbstbezeichnung nach Setting wird dadurch deutlich, dass etwa Suchmaschinenoptimierung (TN 73) sowie Zielgruppenorientierung als Gründe für Bezeichnungen der eigenen Tätigkeit sowie der angebotenen Formate angegeben werden.

2.4 Schreibberatung, Schreibcoaching, Schreibtraining ... same, but different?

Aus den Antworten auf die Frage „Warum haben Sie sich für diese Bezeichnung entschieden?“ werden neben den Begründungen für die Wahl der Begriffe unterschiedliche *conceptions* (Thompson, 1992) der Begriffe deutlich. Der Begriff *conceptions* bezeichnet umfassende Vorstellungen oder Glaubenssätze, Bedeutungen, Annahmen und Regeln, also grundlegende Überzeugungen, die die Vorstellungen eines Phänomens in einem Feld prägen (Reusser & Pauli, 2014, S. 647–648). *Conceptions*, die Schreibberatung, Schreibcoaching und Schreibtraining umfassen, finden sich nicht nur in Aufsätzen zu Schreibberatung und Schreibcoaching, sondern auch in der Praxis, wie die vorliegende Umfrage zeigt. Im Folgenden gehen wir auf die am häufigsten genannten begrifflichen Unterscheidungen ein, die durch die Teilnehmenden vorgenommen wurden: Schreibberatung, Schreibdidaktik, Schreibcoaching und Schreibtraining. In der Literatur wurde bislang vor allem die zunehmende Abgrenzung von Schreibberatung und Schreibcoaching diskutiert (Bräuer, 2014; Wetschanow & Fleischhacker, 2020; Kuntschner, 2021), weshalb wir im Rahmen der Ergebnisse diese beiden Aspekte auch vor dem Hintergrund der Literatur diskutieren.

Ein*e Teilnehmer*in setzt Schreibberatung mit dem „nicht-direktive[n] Beratungsmodell (z. B. G. Bräuer)“ (TN 65) gleich, ein*e andere*r mit der „praktizierende[n]‘ Rolle“ (TN 117). Schreibberatung bezieht sich für eine Person auf „[p]unktuell arbeiten“ (TN 78) mit Ratsuchenden und kann laut einer anderen Person „sowohl einzelne Sitzungen als auch längere Prozessbegleitungen“ (TN 21) umfassen. Dies ist vergleichbar mit Grundlagentexten zur Schreibberatung wie *Zukunftsmodell Schreibberatung* von Grieshammer et al. (2013) oder Gerd Bräuers Aufsatz zu den „Grundprinzipien der Schreibberatung“ (2014). Bräuer definiert Schreibberatung als „situationsbezogene und spezifische Hilfestellung“ im Rahmen eines prozessorientierten Beratungsmodells, das dem Prinzip „Hilfe zur

Selbsthilfe“ folgt (Bräuer, 2014, S. 269). Für Bräuer steht bei Schreibberatung die kurzfristige, anlassbezogene Hilfestellung im Vordergrund. Dies erweitert Kuntschner (2021, S. 137) um den Fokus auf Fachinhalte, die vermittelt werden sollen, also „das Schreibprojekt und die damit einhergehenden Fragen und Probleme“. Schreibberatung als Fachberatung unterstützt also „durch die Vermittlung von fachlichem Wissen in Bezug auf den Schreibprozess bzw. das dabei angestrebte Produkt“ (Kuntschner, 2021, S. 137).

Der Begriff „Schreibdidaktiker*in“ wird von den Befragten einerseits mit Lehre, andererseits mit der wissenschaftlichen Fundierung der Tätigkeit verbunden. So erklärt eine Person, „dass gerade nicht mit Schreibdidaktik Befasste oft schwer einordnen können, dass es bei Schreibdidaktik auch immer zum Beispiel um wissenschaftliche Herangehensweisen und fachliche Methoden geht, die in der Schreibdidaktik aus einer Art Metaperspektive heraus mitbehandelt werden“ (TN 140). Eine andere Person zieht eine „Parallele zu ‚Hochschuldidaktik‘“ (TN 135), eine dritte Person beschreibt „schreibdidaktische Arra[n]gements und Schreibmethoden“ als einen Prozess, der wissenschaftliche Bildung unterstützt (TN 121).

Die Bezeichnung Schreibcoach oder Coach verbinden die Befragten häufig mit einem „MEHR“ (TN 134), wobei bis auf die längerfristige Prozessbegleitung nicht konkret darauf eingegangen wird, was dieses ‚MEHR‘ konkret umfasst. Es herrscht also durchaus ein Bewusstsein dafür, dass ein Unterschied zwischen den Tätigkeiten Schreibberatung und Schreibcoaching besteht, auch wenn diese Unterscheidung nicht vollends geklärt ist. Dies zeigt deutlich, dass der Coaching-Begriff „keiner Disziplin zugehörig“ und „ungeleitet“ in der Praxis gewachsen ist und verwendet wird (Wetschanow & Fleischhacker, 2020, S. 155). Das ‚MEHR‘ beschreibt Bräuer etwa als „längerfristige[.] Anleitung“ mit dem Ziel einer „gezielten Veränderung des aktuellen Schreibhandelns“ bzw. eines „Umlernen[s] routinierter Handlungsstrukturen“ (Bräuer, 2014, S. 270). Kuntschner erweitert diese Perspektive und konstatiert, es gehe beim Schreibcoaching darum, ein*e Coachee darin zu unterstützen, „das Schreibprojekt bestmöglich durchzuführen“. Dies wird durch „Reflexion und fallweise[.] [Unterstützung in der] Optimierung der Schnittmenge aus Person, Organisation und Funktion“ erreicht (Kuntschner, 2021, S. 138). Schreibcoaching geht also über die Unterstützung in der Durchführung eines konkreten Schreibprojekts insofern hinaus, als ein*e Schreibcoach unbedingt auch „spezielles Wissen und Kompetenzen im Bereich der Rollenreflexion und der Gestaltung des Coachingprozesses“ (Kuntschner, 2021, S. 138) benötigt.

Eine andere Person führt die Begriffe des Coachings und Trainings zusammen: „Ich finde (geschlechtsneutral) Coach am schönsten, denn ich sehe mich als die Trainerin am Spielfeldrand an, die ermutigend jubelt und unterstützende Tipps zuruft, während die Schreibenden sich selbst trainierend weiterentwickeln müssen und können.“ (TN 55). Das Bild eines*einer Trainer*in am Spielfeldrand beschreibt eine andere Form der Unterstützung als etwa das ‚MEHR‘, das Schreibcoaching

leistet. Der Schwerpunkt in den Beschreibungen der Befragten liegt in Bezug auf Schreibtraining stärker im Unterstützenden. Der Begriff „hat was [B]egleitende[s], [ein*e Trainer*in] gibt Hinweise, lässt aber auch arbeiten/trainieren/üben“ (TN 67). In Anbetracht der angeführten Definitionsversuche von Bräuer und Kuntschner geht es beim Schreibcoaching allerdings weniger um ‚Tipps‘, sondern neben der Unterstützung im Schreibprozess auch um Persönlichkeitsentwicklung. Schreibberatung und -coaching verschwimmen in ihrer alltäglichen Bedeutung. Sie können jedoch anhand ihres Fokus, der Dauer der Intervention oder aufgrund ihrer Ziele unterschieden werden (Wetschanow & Fleischhacker, 2020, 156).

Die hier präsentierte Erhebung zeigt, dass die deutschsprachige Community konzeptuelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Begriffen, die für die Selbstbezeichnung verwendet werden, macht. Diese Unterschiede bilden sich, wie unsere Diskussion der verschiedenen Begriffe zeigt, langsam heraus, werden jedoch weder umfassend noch einheitlich verwendet.

3. Die Beiträge in diesem Band

Unsere Umfrage zeigt, wie vielfältig sich Personen zur Tätigkeit als Schreibberater*innen positionieren. Diese Vielfalt gemeinsam mit der zunehmenden Etablierung der Schreibberatung als Forschungsfeld bildet für uns den Anlass, mit diesem Band neue Perspektiven auf die Schreibberatung zu eröffnen. So geht Karin Wetschanow im ersten Beitrag unter dem Titel **„Wie können wir schreibberatendes Handeln professionell reflektieren? Differenzierungsachsen im Verständnis von Schreibberatung“** davon aus, dass sich Schreibberatung mehr und mehr ausdifferenziert, und nimmt an, dass Extrempositionen in der Konzeption von schreibberatendem Handeln zu Spannungsverhältnissen führen, die als „Differenzierungsachsen“ Orientierung für eine professionelle Reflexion des eigenen Handelns bieten können. Solche Differenzierungsachsen erschließt sie anhand einer diskursanalytischen Interpretation eines Expert*inneninterviews und eines kontrastiv-hermeneutischen Textvergleichs zentraler Literatur zur Schreibberatung. Inspiriert von Rohrs (2017) Vier-Achsen-Modell zur Einordnung von Beratungssettings fasst sie ihre Ergebnisse abschließend in einem Reflexionsmodell zusammen, das in der inhaltlichen und theoretischen Positionierung von Schreibberatung als fundiertes Orientierungsraster dienen kann.

Eine dieser „Differenzierungsachsen“ ist das Prinzip der Nicht-Direktivität, welches Doris Pany-Habsa in ihrem Beitrag zur Frage **„Was leistet Nicht-Direktivität? Eine institutionelle Verortung von Schreibberatung an Hochschulen“** näher untersucht. Das Prinzip der Nicht-Direktivität hat in der Schreibberatung seit Langem eine fundamentale Bedeutung für das Führen von Beratungsgesprächen und für die Gestaltung von Beratungsbeziehung. Das dem zugrundeliegende Konzept der

Nicht-Direktivität stammt aus dem Erbe Carl Rogers' und steht im Kontext des personenzentrierten Ansatzes in Therapie und Beratung, dessen Grundprinzipien sich die Schreibberatung oft zu eigen gemacht hat. Ein nicht-direktiver Beratungsansatz beruht auf der Annahme, dass Ratsuchende in der Lage sind, selbst Lösungen für ihre Beratungsanliegen zu entwickeln, und dass Beratende sie dabei unterstützen, indem sie eine auf Empathie, Kongruenz und Akzeptanz beruhenden Beratungshaltung einnehmen. Das Prinzip der Nicht-Direktivität scheint sich besonders im Kontext von Schreibberatung an Hochschulen so sehr als Leitprinzip für das Beratungshandeln bewährt zu haben, dass es im Schreibberatungsdiskurs den Status eines quasi-axiomatischen Grundsatzes erlangt hat.

In ihrem Beitrag suspendiert Pany-Habsa die Selbstverständlichkeit des Prinzips der Nicht-Direktivität vorübergehend und reflektiert seine Bedeutung und Funktion im Kontext von Schreibberatung an Hochschulen. Ausgangsbasis ist dabei die Annahme, dass die umfassende Akzeptanz des nicht-direktiven Ansatzes nicht allein ein Effekt von curricularen Festschreibungen oder humanistischen Überzeugungen der Akteur*innen ist, sondern auch in einem Zusammenhang mit der institutionellen Konstellation steht, in der sich Schreibberatung an Hochschulen vollzieht. Im Fokus des Beitrags steht damit die Frage, wie institutionelle Rahmenbedingungen an Hochschulen auf Schreibberatung an Schreibzentren einwirken und welche Funktionen Nicht-Direktivität unter diesem Aspekt für die Schreibberatung erfüllt. Mit der Beantwortung dieser Frage möchte der Beitrag eine neue Perspektive auf Nicht-Direktivität als Grundprinzip von Schreibberatung eröffnen und trägt zur Diskussion über die institutionell bedingten Aspekte von Schreibberatung bei.

Ein Aspekt von Schreibberatung, der nicht nur in der Reflexion des Prinzips der Nicht-Direktivität eine Rolle spielt, ist jener von Macht bzw. vom Machtgefälle, das sich aus dem Beratungssetting ergibt. In ihrem Beitrag mit dem Titel „**Augenhöhe** – gibt es das? Warum auch Peer-to-Peer-Schreibberatung Machtverhältnisse berücksichtigen muss“ fragen Corinna Widhalm, Doris Pokitsch und Eva Kuntschner aus einer machtkritischen Perspektive (Foucault, 1994/1987; Hall, 2018) danach, ob das Prinzip des „Arbeitens auf Augenhöhe“ in der (Peer-)Schreibberatung gelebt wird oder doch unerreichtes Ideal bleibt bzw. auch, wie es gerade unter Berücksichtigung von Machtverhältnissen gelingen kann, *auf Augenhöhe* zu beraten und beraten zu werden. Ausgehend von einem Gedächtnisprotokoll, das eine ‚gescheiterte‘ Beratungssituation im Kontext studentischer Peer-Schreibberatung thematisiert (Römmel-Nosseck et al., 2017), arbeiten die Autorinnen dazu jene Differenzlinien und ihre Intersektionen (Matsuda, 1991; McCall, 2005; Riegel, 2016) heraus, die vor und während der Beratungssituation wirksam wurden. Das Bemühen der studentischen Schreibberaterin, mittels *friendly feedback* die Stärken der schreibenden Person zu stärken, blendet dabei – wie die Autorinnen zeigen – die Machtverhältnisse aus, in die die Beratung eingebettet ist, und wird gerade

deshalb nicht als Stärkung erlebt. Ein schrittweises Aufschlüsseln der unterschiedlichen Positionen der Beteiligten sowie der institutionellen Einbettung dieser Beratungssituation erlaubt es, diese auf ihre Relevanz für die (Un-)Möglichkeit der Augenhöhe zu untersuchen. Darauf aufbauend leiten die Autorinnen Prämissen für eine Schreibberatung ab, die Machtverhältnisse nicht negiert, sondern als ein ihr inhärentes Element aktiv thematisiert. Dies verstehen sie nicht nur als für Peer-Beratungssettings bedeutsam, sondern als grundlegend für jegliche Form der Schreibberatung, wenn diese ihr (selbst-)ermächtigendes Potential entfalten will.

Der ressourcenorientierte Ansatz des „Stärken stärken“, den Widhalm, Pokitsch und Kuntschner in ihrem Beitrag näher untersuchen, spielt in einem zentralen Element vieler Schreibberatungen eine Rolle: dem Textfeedback-Gespräch. Dieses soll die ratsuchende Person dabei unterstützen, den Text zu verbessern und ihre Schreibkompetenz auszubauen. Bisherige Studien zum Thema Schreibberatung im angloamerikanischen und im deutschsprachigen Raum zeigen allerdings, dass Schreibberatungen und Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studierenden vom anfänglichen Ideal eines nicht-direktiven und kollaborativ geführten Gesprächs sowie von einem symmetrischen Verhältnis zwischen Tutor*in und Tutees mitunter deutlich abweichen (Bruffee, 1984; Gillespie & Lerner, 2000). Mit dieser speziellen Situation beschäftigen sich Birgit Huemer und Irina Rehberger in ihrem Beitrag **„Wie passt sich die Schreibberaterin an den mehrsprachigen Kontext an?“**. Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Tutor*innen in fremdsprachigen Kontexten ihre Gesprächsführung direkter gestalten und stärker in die Problemformulierung und -lösung eingreifen (Powers, 1993; Büker & Lange, 2010; Lammers, 2017). Dies hängt damit zusammen, dass Tutor*innen in mehrsprachigen Kontexten mitunter als kulturelle Informant*innen wahrgenommen werden (Powers, 1993) und Studierende mit niedrigerem Sprachniveau in der Zielsprache häufig mit dem Finden adäquater schriftsprachlicher Lösungen überfordert sind (Blau & Hall, 2002; Ulmi et al., 2014). In Huemers und Rehbergers Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Schreibtutor*innen in mehrsprachigen Kontexten einnehmen. Dafür werden Ergebnisse aus einer Untersuchung von Textfeedbackgesprächen vorgestellt, die an der mehrsprachigen Universität Luxemburg 2021 durchgeführt wurden. Konkret handelt es sich um Online-Textfeedbackgespräche einer erfahrenen studentischen Schreibtutorin mit fünf verschiedenen Studierenden, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sprechen. Inhalt der Schreibberatungen waren Textentwürfe, die im Rahmen eines Seminars zum wissenschaftlichen Schreiben in der Sprache Deutsch verfasst wurden. Die Gespräche wurden transkribiert und mit konversationsanalytischen Methoden und mikrosprachlichen Analysen untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Tutorin ihre Beratungsrolle abhängig vom jeweiligen Sprachniveau der Studierenden flexibel gestaltet. Dabei lassen sich Unterschiede zwischen den Gesprächen mit Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache, und

Studierenden, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, erkennen. Anpassungen der Tutorin an das Sprachniveau der Studierenden betreffen u. a. die Art der Gesprächsführung, die gewählte Sprechgeschwindigkeit und Sprachkomplexität der Tutorin, den Detaillierungsgrad angesprochener Themen, das Vorgehen bei Problemformulierung und Problemlösung sowie das Ausmaß an Verständnissicherung im Gespräch. Die Reflexionen der Tutorin, die auf Basis von Gesprächsprotokollen vorgenommen wurden, zeigen zudem, dass die flexible Anpassung an das Sprachniveau der Studierenden von der Tutorin als durchaus anspruchsvolle Aufgabe wahrgenommen wird, die ein hohes Maß an Flexibilität und Erfahrung voraussetzt. Als Konsequenz daraus wird eine Thematisierung sprachsensibler Schreibberatungsmodelle (Knorr, 2021) in der Ausbildung von Schreibtutor*innen empfohlen.

Diese Sprachsensibilität kann bei einem für eine gelungene Beratung zentralen Element unterstützen – dem Herstellen eines gemeinsamen „Bedeutungsraums“, auch *participatory sense-making* genannt. In ihrem Beitrag mit dem Titel **„Gemeinsames Sinnstiften? Überlegungen zur Möglichkeit von *participatory sense-making* in der Schreibberatung“** beschäftigen sich Frano P. Rismondo und Erika Unterpertinger mit diesem Aspekt. Sie verstehen Schreibberatung als zumeist externes, zusätzliches Angebot, in dem Schreibberater*innen ihre Expertise zum Schreiben zur Verfügung stellen, sich aber nicht fachlich einbringen. Dennoch fördert Schreibberatung die inhaltliche Weiterentwicklung von Themen, etwa durch gezieltes Nachfragen, Diskussion von möglichen Wegen oder Feedback. Diese inhaltliche Komponente der Schreibberatung bei Beratungen mit nicht-direktiver Ausrichtung, die sich meist implizit vollzieht, hat bislang nur wenig Aufmerksamkeit erfahren. In ihrem Beitrag führen die Autor*innen mit *felt sense* (Gendlin, 1984; 1996) und *participatory sense-making* (Di Paolo, 2005; Di Paolo, Rohde & De Jaeger, 2010) zwei Konzepte ein, um dieser impliziten Komponente der Schreibberatung einen theoretischen Rahmen zu geben und Schreibberater*innen ein Sprechen darüber zu ermöglichen.

Und daraus lässt sich klar ableiten – Schreiben ist mehr als eine neutrale Darstellung von Inhalten. Die Konstruktion und Entwicklung von Identität(en) und Selbst(positionen) in Schreibprozessen und in Texten wird oft gerade in Schreibberatungen implizit oder explizit thematisiert und bearbeitet, ein Phänomen, dem sich Andrea Karsten in ihrem Beitrag zu **„Wie hängen Schreiben und Identität zusammen? Schreibberatung als Raum für die Thematisierung und Entwicklung eines ‘Dialogical Self’“** näher widmet. Verschiedene schreibwissenschaftliche und beraterische Konzepte eignen sich, um jeweils unterschiedliche Aspekte von Identitätskonstruktionen, Lernwegen und die Entwicklung des Selbst im Schreiben und in Schreibberatungen zu fassen. In ihrem Beitrag stellt Karsten verschiedene konzeptuelle Zugänge zu diesen Prozessen mit ihren jeweiligen Potentialen vor, mit dem Ziel, eine integrierte Perspektive von Schreiben und Identität bzw. Schreiben und Selbst anzubieten, in der das Konzept der Vielstimmigkeit und der Adressivität

zentral ist. Daraus leitet Karsten in Folge Implikationen für ein Verständnis von Schreibberatung als Raum für die (Weiter-)Entwicklung des ‘Dialogical Self’ von Schreiber*innen ab. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Frage, welche Stimmen Ratsuchende ‚mitbringen‘ und welche Rolle die Stimmen von Schreibberater*innen bei der Entwicklung des ‘Dialogical Self’ von Schreiber*innen spielen können.

Ein Element, das für das „Sprechen über Schreiben“ in Schreibberatungen quasi unerlässlich ist, ist die modellhafte Darstellung des Schreibprozesses. Eines dieser Modelle, nämlich das PROSIMS-Schreibprozessmodell, skizziert und reflektiert Sabine Dengscherz in ihrem Beitrag mit dem Titel **„Was für Einsichten bringt die Analyse von Schreibsituationen? Zu Potentialen des PROSIMS-Schreibprozessmodells in der Schreibberatung“**. Schreibsituationen werden von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt, die teils mit individuellen Ressourcen und Vorlieben zu tun haben, teils mit sich stetig verändernden Bedingungen im Schreibprozess. Strategien und Routinen Schreibender sind also im Kontext individueller und situativer Variation zu sehen. Das ist wichtig für die Schreibberatung. Aber wie lassen sich vielfältige Einflussfaktoren und Wechselwirkungen in einer Schreibsituation systematisch reflektieren?

Eine mögliche Reflexionsgrundlage für diese für die Schreibberatung zentrale Frage bietet das PROSIMS-Schreibprozessmodell (Dengscherz 2019): Es fokussiert explizit auf die komplexen Wechselwirkungen zwischen vielfältigen Einflussfaktoren und dem individuellen Handeln in Schreibsituationen und kann deshalb helfen, besser zu verstehen, warum Schreibende tun, was sie tun – und was sie noch tun könnten, um in spezifischen Schreibsituationen besser zurechtzukommen. Zusätzlich zur theoretischen Skizzierung und Reflexion des Schreibprozesses reflektiert der Beitrag das Modell aus der Perspektive der Schreibberatung und diskutiert konkrete Einsatzmöglichkeiten für die Praxis.

Um solch tiefgehende Prozesse nicht zu schwermütig erscheinen zu lassen, widmen sich Eva C. Hammani-Freisleben und Eva Karel im letzten Beitrag dieses Bands mit dem Titel **„Darf es auch lustig sein? Humor in der Schreibberatung“** dem Humor als wertvoller Komponente der Dynamik in Schreibberatungen. In Anlehnung an Methoden aus Beratung, Coaching und Therapie (Lohmeier, 2013; Schinzilarz & Friedli 2018; Wild 2016) wird besprochen, welche Möglichkeiten der Einsatz wohlwollenden und „authentischen“ Humors in der Schreibberatung bieten kann: von schlichter Auflockerung bis hin zur paradoxen Intervention bei prokrastinierenden oder blockierten Schreibenden (Cordes, 2018). Wohlmeinender Humor seitens der Beratungsperson kann ermöglichen, das eigene Handeln aus neuer Perspektive zu betrachten (Hirsch, 2019). Doch nicht nur beraterische Interventionen können Humor in die Schreibberatung bringen. Gerade für die akademische Schreibberatung sind auch Schreibmethoden aus dem Bereich Humor Writing hilfreich (Rishel, 2002). Wissenschaft(liches Schreiben) lernen muss

keine ausschließlich ernste Angelegenheit sein, oft ist Humor eine sehr förderliche Zutat zum Lern- oder Schreiberfolg. Eine Auseinandersetzung mit Humor in der akademischen Schreibberatung führt damit auch zur Rolle von Humor bei Lernen und Erkenntnisgewinn, in der Wissenschaftsvermittlung (Chua, 2014) und -kommunikation (Weitze et al., 2021) bis hin zur Methodologie (Watson, 2015). Die Autorinnen erinnern an Humor als ein Element der anthropologischen Grundausstattung (Critchley, 2004) und plädieren für mehr Einsatz desselben in der Schreibberatung.

Wir schlagen mit diesem Band eine Brücke von theoretischen, recht abstrakten Reflexionen hin zur Schreibberatung in der Praxis. Dieser Band illustriert das Potential der Diskussionen, die unsere Beiträger*innen aufgreifen, und wir möchten hiermit zum Weiterdenken und -diskutieren einladen.

Literatur

- Ballweg, S. (Hg.) (2016). *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05944-1>
- Barczaitis, I., Brinkschulte, M., Grieshammer, E. & Stoian, M.-E. (2022). *Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten. Handreichungen für Lehrkräfte an Hochschulen*. wbv. <https://doi.org/10.36198/9783838558011>
- Blau, S., & Hall J. (2002). Guilt-free Tutoring. Rethinking how we Tutor Non-native English-Speaking Tutors. *The Writing Center Journal*, 23 (1), S. 23–44.
- Bräuer, G. (2014). Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 257–282). Barbara Budrich.
- Brinkschulte, M., Grieshammer, E., & Kreitz, D. (2014). Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 8, S. 1–12.
- Bruffee, K. A. (1984). Peer tutoring and the 'conservation of mankind'. *College English*, 46 (7), S. 635–652.
- Burkhalter, K. & Rieder, B. (Hg.). (2022). *Schreibratgeber für die Hochschule. Eine Buchsorte zwischen Wissenschaft und Markt*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18772>
- Büker, S. & Lange U. (2010). Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In H. Brandl, S. Duxa, G. Leder & C. Riemer (Hg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld* (S. 207–225). Universitätsverlag Göttingen.
- Chua Yan Piaw (2014). The effects of humor cartoons in a series of bestselling academic books. *Humor*, 27 (3), S. 499–520.
- Cordes, C. (2018). *Sie lachen das schon! Einführung in die Provokative SystemArbeit mit kommentierten Fallbeispielen*. Knoll und Patze Verlag.
- Critchley, S. (2004). *Über Humor*. Aus dem Englischen von E. M. Vogt. Turia + Kant.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang. DOI: 10.3726/b16495.

- Dengscherz, S., Mertlitsch, C. & Wetschanow, K. (2021). Gebündelte Vielfalt. Perspektiven auf Gewissheit. In B. Huemer, U. Doleschal, R. Wiederkehr, M. Brinkschulte, K. Girgensohn, C. Mertlitsch & S. Dengscherz (Hg.), *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven* (S. 297–316). Böhlau.
- Di Paolo, E. A. (2005). Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 4 (4), S. 429–452.
- Di Paolo, E., Rohde, M. & De Jaegher, H. (2010). Horizons for the Enactive Mind. Values, Social Interaction, and Play. In De Jaegher, H. & Rohde, M. (Eds.), *Enaction. Toward a New Paradigm for Cognitive Science* (S. 33–87). MIT Press.
- Dohmann, O. & Niederhaus, C. (2018): „Die größeren Probleme sind dann Dinge zu Papier zu bringen“. Schreiben in der beruflichen Qualifizierung. Ein Konzept zur Fortbildung von Lehrkräften, die angehende Erzieherinnen und Erzieher unterrichten. *Fremdsprache Deutsch*, 59, S. 29–35.
- Dreyfürst, S., Liebetanz, F. & Voigt, A. (2018). *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. wbv.
- Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hg.) (2014). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Budrich.
- Foucault, M. (1994 [1987]). Warum ich Macht untersuche. Die Frage des Subjektes. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–261). Beltz.
- Fröchling, A. (2018). *Professionelles Schreibcoaching. Konzept, Methoden, Praxis*. Verlag Texthandwerk. <https://tredition.de/publish-books/?books/ID101713> (Zugriff am 15.06.2023).
- Gendlin, E. T. (1984). *Focusing. Technik der Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme* (4. Aufl.). Otto Müller Verlag.
- Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-orientierte Psychotherapie. Ein Handbuch der erlebungsbezogenen Methode*. Pfeiffer.
- Gillespie, P., & Lerner, N. (2000). *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004629w>
- Grieshammer, E. (2018). *Textentwürfe besprechen. Analysen aus der akademischen Schreibberatung*. wbv.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium* (2., korr. Aufl.). Schneider.
- Hall, S. (2018). Ethnizität und Differenz im globalen Zeitalter. In K. Mercer (Hg.), *Stuart Hall. Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*, (S. 101–140). Suhrkamp.
- Hirsch, R. D. (2019). *Das Humor-Buch. Die Kunst des Perspektivenwechsels in Theorie und Praxis*. Schattauer.

- Hirsch-Weber, A., Loesch, C. & Scherer, S. (Hg.). (2019). *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* Beltz Juventa.
- Klemm, M. (2011). Schreibberatung und Schreibtraining. In K. Knapp et al. (Hg.). *Ange wandte Sprachwissenschaft. Ein Lehrbuch*. (3., völlig überarbeitete und ergänzte Aufl., S. 120–142). Francke.
- Knorr, D., (2021). Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven. In Huemer, B., Doleschal, U., Wiederkehr, R., Girgensohn, K., Dengerscherz, S., Brinkschulte, M. & Mertlitsch, C. (Hg.). *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin* (S. 153–170). Böhlau.
- Kreitz, D., Röding, D. & Weisberg, J. (2019). Professionalisierungstendenzen der Hochschul-schreibdidaktik. Erkenntnisse aus dem Schreibdidaktiksurvey 2014. In A. Hirsch-Weber, C. Loesch & S. Scherer (Hg.). *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* (S. 31–46). Beltz.
- Kuntschner, E. (2021). Schreibcoaching und Schreibberatung – der Versuch einer Abgrenzung. *Coaching | Theorie & Praxis*, 7 (1), S. 135–141. <https://doi.org/10.1365/s40896-020-00049-7>
- Lange, U. & Wiethoff, M. (2014). Systemische Schreibberatung. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hg.), *Schlüsselkompetenzen. Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 283–301). Budrich.
- Lammers, I. (2017). *Sprechen über Texte. Tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerber/innen*. LIT Verlag.
- Lohmeier, A. (2018). *Humor in der Beratung*. Beltz Juventa.
- Lücke, J. (2020). Freud-voller beraten!? Der psychodynamische Ansatz in der Schreibberatung. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 1, S. 71–79.
- Mair unter der Eggen, C. (2021). Förderinstrument Schreibmentoring. Entwicklungsprozesse DaF/DaZ-Studierender als akademisch Schreibende und Lehrende. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 5, S. 5–21. <https://doi.org/10.48646/ZISCH.210501>
- Meyhöfer, F. (2016). Schreibberatung als Profession? *JoSch - Journal für Schreibberatung*, 2016(01), 25–30. <https://doi.org/10.3278/JOS1601W025>
- Matsuda, M. J. (1991). *Beside My Sister, Facing the Enemy*. *Legal Theory out of Coalition*. *Stanford Law Review*, 43 (6), (S. 1183–1192).
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), (S. 1771–1800). <https://www.jstor.org/stable/10.1086/426800> (Zugriff am 30.04.2023).
- Mertlitsch, C. & Doleschal, U. (2010). Individuelle Beratung und Begleitung von Schreibprozessen. In A. Saxalber-Tetter & U. Esterl (Hg.), *Ide extra: Bd. 17. Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben* (S. 215–228). Studien-Verl.
- Meyhöfer, F. (2016). Schreibberatung als Profession? *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 2016 (01), 25–30. <https://doi.org/10.3278/JOS1601W025>

- Mundorf, M., Salden, P., Limburg, A., Lucht, M. & Weßels, D. (2022). Künstliche Intelligenz in Schreibdidaktik und -beratung: Quo vadis? *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 13 (23), 53–67. <https://doi.org/10.3278/JOS2201W053>
- Peitscher, A. (2023). *Versuchen Sie's mal mit Schreiben! Ein effektives Werkzeug für Coaching, Beratung und Erwachsenenbildung*. Carl-Auer-Verl.
- Powers, J. K. (1993). Rethinking Writing Center Conferencing Strategies for the ESL Writer. *The Writing Center Journal*, 13 (2), S. 39–47.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung Zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642–661). Waxmann.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rishel, M. A. (2002). *Writing HUMOR. Creativity and the Comic Mind*. Wayne State University Press.
- Rohr, D. (2017). Editorial. *Kontext*, 48 (3), S. 209–216. <https://doi.org/10.13109/kont.2017.48.3.209>.
- Römmer-Nosseck, B., Macho, C., Pokitsch, D., Kaur, J., Rismondo, F., Unterpertinger, E. & Zernatto, E. (2017). Schreibassistenzen in der Lehre. Das Wiener Writing Fellows Projekt. In B. Bushati, C. Ebner, L. Niederdorfer & S. Schmölzer-Eibinger (Hg.), *Wissenschaftliche schreiben lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz* (S. 219–240). Waxmann.
- Römmer-Nosseck, B. & Unterpertinger, E. (2020). Interdisziplinäre Schreibwissenschaft und Schreibdidaktik in Österreich. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, 20, S. 79–89.
- Römmer-Nosseck, B., & Kuntschner, E. (2021). The Writing Mentoring Program. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.1.7>
- Schinzilarz, C. & Friedli, Ch. (2013). *Humor in Coaching, Beratung und Training*. Beltz.
- Spitzer-Prochazka, S. (im Erscheinen). Von A nach Z – Soziometrie im Schreib-Coaching. In C. Stadler (Hg.), *Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen* (2. Aufl.). Springer.
- Staw, Jane Ann (2003). *Unstuck. A Supportive and Practical Guide to Working Through Writer's Block*. St. Martin's Griffin.
- Thompson, A. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions. A Synthesis of the Research. In D. A. Grouws (Hg.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (S. 127–146). National Council of Teachers of Mathematics.
- Ulmi, M., Bürki G., Verhein A. & Marti M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung*. Barbara Budrich.
- Unterholzer, C. C. (2017). *Es lohnt sich, einen Stift zu haben. Schreiben in der systemischen Therapie und Beratung. Systemische Therapie*. Carl-Auer.
- Watson, C. (2015). *Comedy and Social Science. Towards a Methodology of the Funny*. Routledge.

Weitze, M.-D.; Goede, W. Chr.; Heckl, W. M. (Hg.) (2021). *Kann Wissenschaft witzig? Wissenschaftskommunikation zwischen Kritik und Kabarett*. Springer.

Wetschanow, K. & Fleischhacker, M. (2020). Coaching mit Schreiben oder Schreiben mit Coaching? – Zum Start des Themenschwerpunktes „Interventionen im Schreibcoaching“. *Coaching | Theorie & Praxis*, 6 (1), S. 155–161.

<https://doi.org/10.1365/s40896-020-00042-0>