



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN

SPTK 2019

Tagungsband

Schreib-Peer-Tutor:innen-Konferenz

19. bis 21. September 2019



Inhaltsverzeichnis

Schlüsselkompetenzen als Fundament akademischer Bildung. Editorial zum Tagungsband (Lukas Schmitz und Rose Sharon Király).....	3
1 Schreiben im akademischen Kontext.....	6
Motivation als Schlüsselkompetenz beim Schreiben – Grundlegende Überlegungen (Maria Muster).....	7
Vergessen als Kompetenz? Überlegungen zur Anwendung von Exzerpierratgebern aus dem 17. Jahrhundert in der Schreibberatung (Daniel Bella)	14
Warum Frauen wissenschaftliches Schreiben erst lernen müssen, Männer aber Naturtalente sind. Gender und Schreibzentren (Simone Tichter).....	22
2 Praxisbezogene Überlegungen zur Schreibzentrumsarbeit.....	31
Qualitätssichernde Maßnahmen in der Schreibberatung (Nina Hambalek und Annika Jüngst)	32
Welcher Beratungstyp bin ich? Potenzielle Parallelen zum Konzept der Schreibtypen (Frieda Andrees, Paula Willert, Björn Karg und Natalie Pfaff).....	42
Helfen statt Retten – Erweitere deine Handlungskompetenz in der Beratung (Janina Dierl).....	47
Humor und seine Funktionen in der Schreibberatung (Tijana Pajic und Elisa Rauter).....	56
Schreibgruppen konzipieren und umsetzen: Ein Baukasten für Schreibzentren. (Corinna Knöll und Lena Baitinger)	64
3 Schlüsselkompetenzen von SPT außerhalb des Beratungskontextes	72
Überfachliche Kompetenzen von Schreib-Peer-Tutor:innen: Veranstaltungsorganisation als Ort des Kompetenzerwerbs (Lukas Georg Hartleb).....	73
Schreibst du noch oder wirbst du schon? Werben als verborgene Schlüsselkompetenz von Peer-Tutor:innen (Nina Adelman, Klara Dreo und Claudia Hackl).....	82
Impressum.....	92

Schlüsselkompetenzen als Fundament akademischer Bildung

Editorial zum Tagungsband

Lukas Schmitz und Rose Sharon Király – Schreibzentrum der TU Dresden

Liebe:r Leser:in,

im Kontext universitärer Ausbildung zur Vorbereitung auf das Berufsleben kommt der Vermittlung sogenannter Schlüsselkompetenzen mittlerweile eine zentrale Rolle zu. Neben der Beschäftigung mit Studieninhalten in Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Tutorien wird der Fokus entsprechend auch auf Qualifikationen gelegt, die sich grob in drei Teilbereiche untergliedern lassen:

1. Schreiben von (wissenschaftlichen) Texten
2. zentrale Kompetenzen zum selbstverantwortlichen Arbeiten im Studium und darüber hinaus (Selbstorganisation, Präsentation, mental Awareness)
3. Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt (Bewerbungstraining und strategische Karriereplanung)

Zugrunde liegt diesen Zielsetzungen in der Weiterbildung abseits klassischer Curricula die Einsicht, dass neben der rein inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Studieninhalten für eine umfassende Qualifizierung auch Fähigkeiten vermittelt und Strategien an die Hand gegeben werden müssen, die es Studierenden grundsätzlich ermöglichen, kompetent und flexibel mit den Herausforderungen des Studien- und künftigen Arbeitslebens umzugehen. Daher umfassen Schlüsselkompetenzen jene Fähigkeiten, die unabhängig von der rein disziplinären Qualifikation Grundlagen für eine erfolgreiche Studien- und Berufskarriere schaffen.

Das akademische Schreiben als zentrales Mittel wissenschaftlicher Kommunikation kann als eine „traditionelle“ Schlüsselkompetenz verstanden werden: Im Studium werden seit jeher Texte gelesen, die das Tor zum wissenschaftlichen Diskurs öffnen; die eigenen Überlegungen werden diesem Diskurs wiederum verschriftlicht zugeführt. Auch wenn sich in der digitalen Gegenwart zunehmend neue Formen des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung etablieren, ist der Stellenwert des Schreibens unverändert. Jedoch wird Schreibkompetenz allzu häufig vorausgesetzt, ohne dass sich ihrer Entwicklung innerhalb der Studienordnungen dezidiert angenommen würde. Dabei ist das Schreiben, wenn man es als Handwerk begreift, das verschiedene Praktiken zusammenführt (etwa Literaturrecherche, Entwerfens eines Roh texts oder

aufmerksame Korrektur), keineswegs eine banale Tätigkeit, die sich aus sich selbst heraus verstünde. Über das Schreiben vergegenständlicht sich das eigene Denken und bietet dem:der Schreibenden Gelegenheit, einen Bezug zu sich selbst aufzubauen und sich so weiterzuentwickeln. Es bildet sich gleichsam ein manifestes Panorama des eigenen Reflexionshorizonts – und auch sich in den Regeln der Sprache differenziert ausdrücken zu können, indem man im Schreiben den eigenen Gedanken schärft, hilft, eine eigene Stimme zu finden, zu der man mit Überzeugung stehen kann.

Obwohl Schreiben mit einer gelungenen Präsentation, allgemeiner Studienorganisation, einem Bewerbungstraining oder dem Umgang mit mentalen Herausforderungen auf den ersten Blick wenig gemein hat, geht es letztlich um Kommunikation und die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses sowie von *out-of-the-box*-Strategien zur Problemlösung. Was also für das Schreiben gilt, lässt sich ohne größere Reibungsverluste auch auf weitere Schlüsselkompetenzen übertragen: Das Ziel besteht stets darin, über den Erwerb von Kompetenzen den eigenen Horizont zu erweitern und so Handlungshoheit zu erlangen.

Die inhaltliche Ausrichtung des Studiums und später des Berufslebens markieren die Felder der Tätigkeit, die Schlüsselkompetenzen wiederum geben die Werkzeuge vor, diese Felder kompetent zu bestellen. Studierenden zu ermöglichen, sich mit Neugier in diesen Feldern zu bewegen und für zu bewältigende Aufgaben auf die richtigen Strategien zurückgreifen zu können, ist das zentrale, das eigentliche Ziel der Qualifikationsphase. Sich selbst zu kennen, auszudrücken, zu behaupten und helfen zu können – Eigenschaften, die in unterschiedlicher Ausprägung Fluchtpunkte in der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen darstellen – sind elementare Bestandteile eines gelingenden Lebenswegs, den die universitäre Ausbildung vorbereiten soll.

Diesen Anspruch in den Fokus zu rücken hat auch zum Ziel, Vorstellungen zu überkommen, dass Herausforderungen stets allein zu bewältigen seien. Hilfe zu suchen, zu finden und anzunehmen, ist Ausdruck eines kompetenten Navigierens in einer Welt, die unterschiedliche Ansprüche an das Individuum stellt. Und weil Strategien zur Selbsthilfe auch durch vielfältige soziale Hintergründe bedingt werden, folgen universitäre Unterstützungsangebote nicht zuletzt auch einem demokratischen Ansinnen, nämlich Chancengleichheit zu schaffen, wo Voraussetzungen für Studienerfolg divergieren.

Erfreulicherweise gehören Institutionen zur Vermittlung von Schreib- und Schlüsselkompetenzen inzwischen zum Inventar einer jeden größeren Universität und spielen eine zentrale Rolle in der Ausbildungsstruktur. Und auch die Vernetzung dieser

Einrichtungen über die Universitätsgrenzen hinaus ist in vollem Gange: Unter dem Motto *Peer-Learning und Schlüsselkompetenzen in der Schreibzentrumsarbeit* wurde auf der SPTK 2019 in Dresden u. a. erarbeitet, welche Schlüsselkompetenzen einerseits den wissenschaftlichen Schreibprozess prägen, andererseits von Schreib-Peer-Tutor:innen (SPT) typischerweise erworben werden und wie sie über den Schreibzentrums- und akademischen Kontext hinaus angewandt werden können.

Veranstaltungen wie diese ermöglichen es, Erfahrungen und Strategien zu teilen und tragen zur Etablierung einer akademischen Disziplin bei, die sich in Lehre und Forschung die Unterstützung der Studierenden auf die Fahnen geschrieben hat.

Die für diesen Tagungsband ausgewählten Beiträge wurden ausgehend von Workshops, Vorträgen und anderen Diskussionsformaten der SPTK 2019 von studentischen SPT aus dem deutschsprachigen Raum verfasst und richten sich in erster Linie ebenfalls an Peer-zu-Peer-Beratende, wobei die vorgestellten Inhalte selbstverständlich für Schreibzentrums-Beschäftigte aller Statusgruppen interessant sind.

Der Tagungsband gliedert sich in drei Abschnitte:

Schreiben im akademischen Kontext vereint einen Teaser zu einer Dissertation zur Rolle der Motivation in Schreibprozessen, eine Auseinandersetzung mit historischen Lese- und Exzerpiertechniken sowie der korrespondierenden Geisteshaltung und schließlich einen Kommentar zur Rolle von Schreibzentren bei der Verteilung von universitärer Care-Arbeit und wie dies mit stereotyp männlichen / weiblichen Schreibidentitäten zusammenhängt.

In *Praxisbezogene Überlegungen zur Schreibzentrumsarbeit*, dem Kernstück des Tagungsbandes, wird zunächst eine Matrix vorgestellt, mithilfe derer Schreibzentren in Abhängigkeit der zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen passende Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Beratungsangebote ableiten können. Thematisch eng verknüpft folgen Beiträge zu Beratungstypen parallel zum Konzept der Schreibtypen, zum Durchbrechen der Retter-Opfer-Dynamik zwischen SPT und Ratsuchenden sowie zu den Möglichkeiten, Humor im Kontext der Schreibberatung gezielt einzusetzen. Das Kapitel schließt mit aus der Praxis abgeleiteten Tipps zur Gestaltung produktiver Schreibgruppen.

Schlüsselkompetenzen von SPT außerhalb des Beratungskontextes rückt abschließend konkret die Kompetenzen Veranstaltungsorganisation und Werben in den Fokus.

Wir danken allen Beitragenden und wünschen viel Freude beim Lesen!



1 Schreiben im akademischen Kontext

Motivation als Schlüsselkompetenz beim Schreiben – Grundlegende Überlegungen

Maria Muster – Schreibzentrum der Universität Bayreuth

Einleitung

Dass es sich beim Schreiben im Allgemeinen und beim wissenschaftlichen Schreiben im Speziellen um hoch komplexe Prozesse handelt (vgl. Alers S. 61), ist uns Schreibberaterinnen und Schreibberatern wohl weitestgehend bewusst. Zahlreiche Einflussfaktoren spielen beim Schreiben eine Rolle, wie beispielsweise Merz-Grötsch (S. 40 f.) in ihrem Modell zum Schreiben erläutert. Einer dieser Faktoren ist die Komponente *Motivation*. In der Schreibforschung wurde die Rolle von Motivation im Schreibprozess beziehungsweise beim Schreiben zwar bereits beleuchtet¹, es fehlt jedoch eine umfassende Theorie dazu – nicht zuletzt in Zusammenhang mit der Schreibberatung.

In meiner Dissertation am Schreibzentrum der Universität Bayreuth beschäftige ich mich daher mit dem Themenbereich „Schreibberatung im Kontext von Motivation und Emotion“. Der vorliegende Beitrag, welcher eine schriftliche Zusammenfassung meines Vortrages auf der Schreib-Peer-Tutor:innen-Konferenz 2019 in Dresden ist, soll dementsprechend die Rahmenüberlegungen meiner Dissertation festhalten.²

Dieser Artikel ist wie folgt aufgebaut: Zunächst sollen Schreiben und der Schreibprozess als solcher näher beleuchtet werden. Im nächsten Schritt wird das umfangreiche Konzept *Motivation* (vgl. Bordt S. 17) beschrieben, um es anschließend mit dem Schreibprozess in Verbindung zu bringen und seine Rolle darin kurz darzustellen. Schließlich will ich die theoretischen Ausführungen mit einem praktischen Beispiel abrunden. Dazu gebe ich einen Einblick in den Workshop „Motiviert schreiben“, welchen ich am Schreibzentrum der Universität Bayreuth erstmals im Sommersemester 2019 gehalten habe. Damit soll ein Bogen zur schreibdidaktischen Praxis im Allgemeinen und zur Schreibberatung im Speziellen geschlagen werden.

¹ vgl. für einen Überblick Boscolo und Hidi; Philipp

² Wichtig ist dabei zu sagen, dass ich mein Dissertations-Thema nach aktuellem Stand (November 2019) im Paradigma der Grounded Theory bearbeite – was bedeutet, dass die hier genannten Erkenntnisse innerhalb eines „zirkulär[en] und rekursiv[en]“ (Kruse S. 128) Forschungsprozesses entstanden sind und sich demnach noch verändern und meiner weiteren Forschung und den daraus entstehenden Ergebnissen anpassen können.

Schreiben und der Schreibprozess

In der Literatur wurde bereits auf die vielen Aspekte der Tätigkeit Schreiben eingegangen, die hier zunächst skizziert werden sollen: Schreiben ist ein dynamischer Prozess (vgl. Flower und Hayes 1980, S. 33), welcher einigen Auffassungen zufolge als Problemlöseprozess gesehen werden kann (vgl. Molitor-Lübbert S. 279). Zudem steht das Schreiben in einem Spannungsfeld zwischen Individualität und sozialer Eingebundenheit (vgl. de Glopper u. a. S. 15) – so werden Texte, die Studierende an der Universität schreiben, zwar in der Regel von einer Person (individuell) verfasst, müssen jedoch den Ansprüchen des Faches genügen; letzteres kann als ein Teil der sozialen Eingebundenheit des Schreibens gesehen werden. Es muss beim Schreiben auch stets die antizipierte Leser:innenschaft miteinbezogen werden; dementsprechend ist das Reflektieren geschriebener Inhalte im Hinblick auf das Publikum des Textes unabdingbar (vgl. Berning S. 9). Schreiben wird so zur „reflexive[n] Praxis“ (Bräuer). Verbinden lassen sich all diese Facetten in der Hinsicht, dass Schreiben ein zielgerichteter Prozess ist, der in seiner Beschaffenheit als Handlung in seiner Grundvoraussetzung bereits auf Motivation angewiesen ist (vgl. Ludwig S. 92).

Die obigen Ausführungen ergeben sich aus dem Paradigmenwechsel in der Schreibforschung (vgl. Fix S. 36): Der Schreibprozess und seine Bedingungen stehen nun demnach im Vordergrund (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang entstehen Schreibprozessmodelle, die versuchen, die Tätigkeit Schreiben modellhaft festzuhalten (vgl. Flower und Hayes 1981, S. 368).

Das wohl bedeutendste Modell dabei (vgl. MacArthur und Graham S. 26) ist jenes von Hayes und Flower (S. 11). Diese teilen den Schreibprozess in drei Teilbereiche ein: *task-environment* (das Umfeld, in dem geschrieben wird), *writer's long-term memory* (das Wissen der schreibenden Person) und den tatsächlichen *writing process* (vgl. ebd. S. 12). Dem Faktor Motivation wird hierbei kaum Bedeutung beigemessen, er findet sich lediglich als Stichwort im Kontext des *task-environment* (vgl. ebd.). Im Rahmen einer Revision dieses Modelles bemerkt Hayes im Jahr 2012 diese fehlende Berücksichtigung:

„The topic of motivation was not addressed at all in the early model. Since that time I have become convinced that to account adequately for how people write, we have to learn how to combine motivation with cognitive processes in our models – something that I believe we have not as yet adequately done.“
(Hayes S. 372)

Hayes kommt dieser Forderung selbst nach, indem er seinem überarbeiteten Modell ein „control level“ hinzufügt, welches sich aus Aspekten der Motivation, der Zielsetzung und

dem Planen der Schreibaufgabe zusammensetzt (vgl. ebd. S. 371). In einem früheren Modell, dem Orchester-Modell der Textproduktion, verfahren Baer u. a. ähnlich und verstehen Motivation zusammen mit Emotion im Schreibprozess als dem Aspekt „Befindlichkeit“ untergegliedert (Baer u. a. S. 183).

Was bedeutet nun aber eigentlich *Motivation* – dieser Begriff, der im Alltag so oft verwendet wird, dessen theoretische Hintergründe in vielen Fällen aber unklar bleiben? In einem nächsten Schritt soll der Begriff kurz definiert werden.

Motivation und ihre Rolle im Schreibprozess

Der Motivationsbegriff kommt aus der Psychologie und daher soll für eine allgemeine Definition auf drei Stimmen aus dieser Disziplin zurückgegriffen werden: Der Definition nach Ach zufolge benennt Motivation „die Gesamtheit derjenigen bewußten und unbewußten psychonomen Faktoren, auf Grund deren unser Wollen und Handeln zustande kommt“ (Ach S. 341). Rheinberg sieht eine Gemeinsamkeit aller Komponenten, die unter dem Sammelbegriff Motivation stehen, in einer „*aktivierenden Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand*“ (Rheinberg S. 17; Herv. im Original). Heckhausen und Heckhausen schließlich definieren das Forschungsfeld der Motivationspsychologie wie folgt:

„Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit Fragen über solche Aktivitäten, die das Verfolgen eines angestrebten Ziels erkennen lassen und unter diesem Gesichtspunkt eine Einheit bilden. Der Motivationsforschung geht es darum, solche Aktivitätseinheiten im Hinblick auf deren ‚Wozu‘ und deren ‚Wie‘ zu erklären.“ (Heckhausen und Heckhausen S. 2)

Diese drei Definitionen beziehen sich explizit oder implizit auf das menschliche Handeln und dessen Ausrichtung. In diesem Zusammenhang lassen sich zahlreiche Abstufungen und Formen von Motivation ausmachen; genauere Berücksichtigung soll innerhalb dieses Beitrages den Konzepten *Selbstregulation* (vgl. Bandura; Franken) und *motivationale Kompetenz* (vgl. Rheinberg) zukommen. Selbstregulation meint die Steuerung, Reflexion und Anpassung des eigenen Agierens im Hinblick auf ein zu erreichendes Ziel (vgl. Bandura). Motivationale Kompetenz ist eine Fähigkeit, die eine Person in die Lage versetzt, Aktivitäten erfolgreich auszuführen, „ohne ständige Willensanstrengung“ (Rheinberg S. 179) einsetzen zu müssen.

Beide Konzepte nehmen eine wichtige Rolle beim Schreiben ein – kann Schreiben doch als Handeln verstanden werden und kommt der Motivation doch eine zentrale Rolle in der Handlungssteuerung zu (vgl. Spinath S. 205). Bei der Betrachtung der Tätigkeit Schreiben als Handeln übernimmt die Selbstregulation sowohl die Steuerung und

Überwachung des Schreibprozesses und seiner Teilschritte als auch die Auswahl beziehungsweise (soweit möglich) die Kontrolle von Umwelteinflüssen, beispielsweise im Sinne der Schreibumgebung, der Emotionen und motorischen Handlungen (vgl. Zimmerman und Risemberg; Philipp S. 140). Schreiben stellt eine Vielzahl an Anforderungen an die schreibende Person – die motivationale Kompetenz übt Einfluss auf die Umsetzung dieser Anforderungen im Kontext der Schreibaufgabe und sorgt für das dabei benötigte Durchhaltevermögen (vgl. MacArthur und Graham S. 36).

Nicht zuletzt aufgrund dieser ihrer Teilkomponente und deren Bedeutung im Schreibprozess kann *Motivation* (und damit die Fähigkeit, sich selbst motivieren zu können) tatsächlich als Schlüsselkompetenz beim Schreiben gesehen werden.

Kompetenz kann definiert werden als die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [sic!] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert S. 27 f.)

Im Rahmen dieser Definition wird Motivation zu einer Art Metakompetenz; sie ist „teils Voraussetzung, teils Folge der Schlüsselkompetenzen in Situationen mit Anforderungscharakter“ (Lange S. 21). Baurmann sieht Motivation dementsprechend als Teilkomponente des Komplexes *Schreibkompetenz* (vgl. S. 293). Im Folgenden sollen diese Überlegungen im Zusammenhang des Workshops „Motiviert schreiben“ näher erläutert werden.

Workshop „Motiviert schreiben“ am Schreibzentrum der Universität Bayreuth

Die Wichtigkeit der oben vorgestellten Konzepte für den Schreibprozess und dessen Gelingen nimmt der Workshop „Motiviert schreiben“ am Schreibzentrum der Universität Bayreuth zum Ausgangspunkt. In diesem zweistündigen Kurs versuche ich, die theoretischen Rahmenbedingungen meiner Dissertation auf die Schreibzentrumsarbeit anzuwenden und weiterzuentwickeln; das Ziel des Workshops besteht dabei darin, eine Atmosphäre zu gestalten, in welcher die Teilnehmer:innen in erster Linie sich selbst und ihren Arbeitsprozess reflektieren können. Zentral ist dabei das Kennenlernen der eigenen Schreibstrategien. Ausgehend davon stelle ich den Teilnehmenden im Rahmen des Workshops verschiedene Techniken vor, welche zur Stärkung der eigenen Selbstregulation und damit auch zum Aufbau der motivationalen Kompetenz beitragen können.

Als Basis hierfür dienen hauptsächlich die Theorien zur effektiven Zielsetzung, zur intrinsischen Motivation und zum Zustand des Flow. Aus diesen leite ich sowohl Übungen als auch Reflexionsfragen für die Teilnehmenden ab, welche den Austausch untereinander anregen sollen. Die effektive Zielsetzung beschreibe ich anhand der Methode zur SMARTERen Zielsetzung, wie etwa Spinath (S. 12) sie erläutert. Ziele sollten demnach spezifisch, messbar, anspruchsvoll, realistisch, termingebunden, eigeninitiativ erreichbar und rückmeldungsgebunden sein, um umsetzbar zu sein (vgl. ebd.). Um dies zu verdeutlichen, lasse ich die Teilnehmenden im Workshop z. B. verschiedene Satzanfänge vervollständigen, mit welchen sie ihre Ziele hinsichtlich ihrer Schreibprojekte abstecken können.

In Bezug auf die intrinsische Motivation, die dann wirkt, wenn die Freude am Tun wie „von selbst“ aus der Tätigkeit zu strömen scheint“ (Kuhl und Koole S. 110), bespreche ich Ansätze, die dabei helfen können, die intrinsische Motivation anzukurbeln und aufrechtzuerhalten. Dabei spielt auch der Flow eine Rolle, der als Optimum hinsichtlich der intrinsischen Motivation einen Zustand der optimalen Beanspruchung und des „Verschmelzen[s] von Tätigkeit und Selbst“ (Rheinberg und Engeser S. 439) bezeichnet. Außerdem stelle ich ausgewählte Methoden zum Zeit- und Selbstmanagement vor, die wiederum zur Aufrechterhaltung der Motivation beim Schreiben beitragen können.

Im Workshop „Motiviert schreiben“ ergibt sich also für die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich in entspannter und produktiver Atmosphäre mit anderen Schreibenden auszutauschen, Herausforderungen beim (wissenschaftlichen) Schreiben zu besprechen, eigene Schreibstrategien zu hinterfragen und neue Methoden zur Selbstmotivierung kennenzulernen und zu erproben. Für die Schreibzentrumsarbeit ergeben sich daraus – zusätzlich zur Beratungsarbeit – weitere Einblicke in die Schreibprozesse der Teilnehmenden. Daraus können wiederum wertvolle Anregungen für die Beratung und den Umgang mit Ratsuchenden und ihren subjektiven Ansichten und Anliegen gewonnen werden – nicht zuletzt auch im Hinblick auf mein Dissertationsvorhaben.

Schluss und Ausblick

Die hier kurz dargestellten theoretischen und praktischen Ausführungen ergeben sich aus den Rahmenüberlegungen meiner Dissertation im Rahmen von Motivation und Emotion im Kontext der Schreibberatung beziehungsweise im Kontext der Schreibzentrumsarbeit im Allgemeinen. Motivation als Schlüsselkompetenz im Schreibprozess ist demnach ein relevantes Thema für das Schreiben im Rahmen der

Institution Universität, dem sich meine Forschung in weiterer Folge widmen wird. Es sollen sich neue Blickwinkel auf den Themenkomplex ergeben, welche die teilweise in diesem Beitrag beschriebenen Forschungsstränge miteinbeziehen und ergänzen.

A. d. R.: Die Dissertation von Maria Muster ist mittlerweile erschienen und steht über den Publikationsserver der Uni Bayreuth zum Download bereit:

Muster, Maria Katharina. *Motivation, Emotion und die Rolle der Schreibberatung: Wissenschaftliches Schreiben aus Studierendensicht*. 2022. Universität Bayreuth, <https://epub.uni-bayreuth.de/id/eprint/6763>.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ach, Narziss. *Analyse des Willens*. Urban & Schwarzenberg, 1935.
- Alers, Kirsten. *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik*. 2. Auflage, Schneider Verlag, 2018.
- Bandura, Albert. "Social Cognitive Theory of Self-Regulation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, 1991, p. 248–287.
- Baer, Matthias u. a. „Das ‚Orchester-Modell‘ der Textproduktion". *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*, herausgegeben von Jürgen Baurmann und Rüdiger Weingarten, Westdeutscher Verlag GmbH, 1995, S. 173–200.
- Berning, Johannes. „Textwissen und Schreibbewusstsein als zentrale Elemente von Schreibkompetenz". *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis (=Schreiben – interdisziplinär Band 6)*, herausgegeben von Johannes Berning, Lit. Verlag, 2011 S. 7–26.
- Bordt, Michael. „Der zweifache Ursprung der Motivation bei Platon". *Warum wir handeln – Philosophie der Motivation*, herausgegeben von Godehard Brüntrup und Maria Schwartz, Verlag W. Kohlhammer, 2012, S. 17–26.
- Boscolo, Pietro und Suzanne Hidi. "The Multiple Meanings of Motivation to Write". *Writing and Motivation*, herausgegeben von Pietro Boscolo und Suzanne Hidi, Emerald Group, 2007, p. 1–14.
- Bräuer, Gerd. *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach Verlag, 2000.
- Flower, Linda S. und John R. Hayes. "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints". *Cognitive Processes in Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 31–50.
- . "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, 1981, p. 365–387.
- Franken, Robert E. *Human Motivation*. 4th edition. Brooks / Cole Publishing Company, 1998.
- de Gopper, Kees u. a. "Context in Writing Process Research. An exploratory analysis of context characteristics in writing process research in educational and workplace settings". *Methods in Writing Process Research*, herausgegeben von Dagmar Knorr u. a., Peter Lang, 2014. p. 15–39.
- Hayes, John R. und Linda S. Flower. "Identifying the Organization of Writing Processes". *Cognitive Processes in Writing*, herausgegeben von Lee W. Gregg und Erwing R. Steinberg, Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 3–30.
- Hayes, John R. "Modeling and Remodeling Writing". *Written Communication*, Vol. 29, No. 3, 2012, p. 269–388.
- Heckhausen, Jutta und Heinz Heckhausen. „Motivation und Handeln: Einführung und Überblick". *Motivation und Handeln*, herausgegeben von Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen, 5. Auflage, Springer, 2018, S. 2–12.
- von Hentig, Hartmut. „Eine nicht lehrbare Kunst". *Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens*, herausgegeben von Wolf-Dieter Narr und Joachim Stary, 2. Auflage, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2000, S. 19–26.
- Kruse, Jan. *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage, Beltz Juventa, 2015.
- Kuhl, Julius und Sander Koole. „Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektregulation und das Selbst". *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*, herausgegeben von Regina Vollmeyer und Joachim Brunstein, Verlag W. Kohlhammer, 2005, S. 109–127.
- Lange, Elmar. *Schlüsselkompetenzen – Wie sie entstehen und verbessert werden können. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Verlag Barbara Budrich, 2009.
- Ludwig, Otto. „Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen". *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*, herausgegeben von Klaus B. Günther und Hartmut Günther, Max Niemeyer Verlag, 1983, S. 191–210.
- MacArthur, Charles A. und Steve Graham. "Writing Research from a Cognitive Perspective". *Handbook of Writing Research*, herausgegeben von Charles A. MacArthur et al., 2nd edition, The Guilford Press, 2016, p. 24–40.
- Merz-Grötsch, Jasmin. *Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick (= Schreiben als System Band 1)*. Fillibach Verlag, 2000.

- Molitor-Lübbert, Sylvie. „Schreiben und Kognition“. *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, herausgegeben von Gerd Antos und Hans P. Krings, Max Niemeyer Verlag, 1989, S. 278–296.
- Philipp, Maik. *Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung*. Friedrich Verlag, 2012.
- Rheinberg, Falko. *Motivation*. 4. Auflage, Verlag W. Kohlhammer, 2002.
- Rheinberg, Falko und Stefan Engeser. „Intrinsische Motivation und Flow-Erleben“. *Motivation und Handeln*, herausgegeben von Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen, 5. Auflage, Springer, 2018 S. 423–450.
- Ryan, Richard M. „Motivation and the Organization of Human Behavior: Three Reasons for the Reemergence of a Field“. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, herausgegeben von Richard M. Ryan, University Press, 2012, p. 3–10.
- Spinath, Birgit. „Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar?“. *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*, herausgegeben von Regina Vollmeyer und Joachim Brunstein, Verlag W. Kohlhammer, 2005, S. 203–219.
- Weinert, Franz E. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. *Leistungsmessungen in Schulen*, herausgegeben von Franz E. Weinert, 3. Auflage, Beltz Verlag, 2014, S.17–31.
- Zimmerman, Barry J. und Rafael Risemberg. „Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective“. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 22, 1997 p. 73–101.

Vergessen als Kompetenz?

Überlegungen zur Anwendung von Exzerpierratgebern aus dem 17. Jahrhundert in der Schreibberatung¹

Daniel Bella – Schreibzentrum Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Universitäre Schreibberatung hat eine lange Geschichte. Bereits im 17. Jahrhundert existierten an vielen Hochschulen Kolloquien, in denen Lese- und Schreibfähigkeiten vermitteln werden sollten.² Die Ergebnisse dieser Lehrtätigkeit haben sich in einer reichen Lese- und Schreibratgeberliteratur niedergeschlagen, die in den letzten drei Jahrzehnten Gegenstand eines steigenden Forschungsinteresses geworden ist.³ Eine systematische Eintragung der Forschungsergebnisse und Methoden in die Praxis universitärer Schreibberatung zeichnet sich dagegen erst langsam ab.⁴

Im Folgenden soll an Exzerpierratgebern aus dem 17. Jahrhundert exemplarisch gezeigt werden, dass historische Methoden die Praxis universitärer Schreibberatung sinnvoll bereichern können. Um diese These zu stützen, werden zwei Argumente ausgeführt. Zunächst nehmen die hier untersuchten Exzerpierratgeber eine Herausforderung auf, die auch für gegenwärtiges wissenschaftliches Arbeiten relevant ist: die Organisation und Steuerung des Leseprozesses. Dabei versuchen sie eine Fähigkeit zu vermitteln, die es den Lesenden ermöglichen soll, Inhalte während des Lesens kontrolliert und systematisch zu vergessen. Die Methoden, die zur Umsetzung dieser Kompetenz vorgeschlagen werden, unterscheiden sich dabei allerdings deutlich von unseren heutigen Gewohnheiten. Nach der Darstellung des Vergessens als Kompetenz soll

¹ Die Idee für diesen Beitrag entstand im Rahmen der SPTK 2018. Eine sehr frühe und deutlich umfangreichere Version haben seinerzeit Frank Meyhöfer und David Kreitz gelesen und kommentiert. Mit den Teilnehmer:innen der SPTK 2019 habe ich die Ideen in unterschiedlicher Form diskutieren und erweitern können. Sehr hilfreiches und engagiertes Feedback habe ich zudem von den Kolleg:innen am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt a. M. erhalten. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank aussprechen. Die hier folgenden Überlegungen verstehen sich als Ausgangspunkt für weiterführende Gespräche und Umsetzungsversuche.

² vgl. hierzu insbesondere Zedelmaier 2016, S. 80 u. S. 99 f. Ein expliziter Hinweis auf diese Lehrpraxis lässt sich Christoph Udenius Ratgeber entnehmen: „Ich hatte Anfangs im Willen diese *Excerpt. Rat. Novam* (welche ich vormals für 18. Jahren auff einer berühmten *Academi* meinen *Commilitonibus* gar kurtz in lateinischer Sprache in die Feder *dictirt*) lateinisch in den Druck zu übergeben [...]“ (Udenius s.n. [Vorrede])

³ vgl. u. a. die umfassenden Monographien Moss, Cevoloni 2006, Blair 2010, Zedelmaier 2015

⁴ Vgl. hierzu insbesondere die beiden Beiträge von Nora Hoffmann zu dem im Druck befindlichen Sammelband „Wissenschaftliches Lesen und Schreiben vermitteln. Eine didaktische Handreichung für SchreibberaterInnen und Lehrende“, der von Christian Wymann herausgegeben wird. [Erschienen als: Wymann, Christian, Herausgeber. *Praxishandbuch Schreibdidaktik: Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*. Barbara Budrich, 2019.[A. d. R.]]

deshalb dafür argumentiert werden, dass in dieser Differenz gerade einer der Gründe für die Verwendung historischer Methoden im Rahmen universitärer Schreibberatung liegt.

Vergessen als Kompetenz

Die vier untersuchten Leseratgeber stammen aus dem 17. Jahrhundert und wurden – bis auf eine Ausnahme – in lateinischer Sprache verfasst. Die älteste Anleitung wurde von Francesco Sacchini 1614 veröffentlicht. Ursprünglich für die Lehre an den neu gegründeten Jesuitenschulen gedacht, wirkte sie weit über diesen Kontext hinaus. Zusammen mit Jeremias Drexels *Aurifodina* (1634) ist sie die „auflagenstärkste Leseanleitung des Jahrhunderts“⁵ (Zedelmaier 2014, S. 81 f.).⁶ Um die Entwicklung der in den Ratgebern enthaltenen Hinweise abschätzen zu können, wird das Feld um zwei Anleitungen aus dem ausgehenden 17. Jahrhundert erweitert. Dabei handelt es sich zum einen um Christoph Udenius' *Excerptandi ratio nova* (1681), die als erste Exzerpieranleitung in deutscher Sprache gilt (vgl. Zedelmaier 2014, S. 86 n. 74; Zedelmaier 2016, S. 79). Den Endpunkt bildet Vincent Placcius' Werk aus dem Jahre 1689, das als erste historische Darstellung der Ratgeberliteratur betrachtet werden kann.⁷

So unterschiedlich diese Ratgeber im Detail sind, so eint sie, dass ihre Methoden dazu dienen sollen, den Leseprozess durch systematisches Exzerpieren zu verbessern. Dabei versuchen sie alle den Lesenden zu vermitteln, dass es nicht genügt, Texte lediglich zu lesen. Vielmehr sei es notwendig, einen fremden Text in einen eigenen Text zu überführen und damit für die eigene Arbeit handhabbar zu machen. Die Autoren der Anleitungen sind sich durchaus bewusst, dass sie ein anspruchsvolles und umfangreiches Verfahren empfehlen. Sie begnügen sich deshalb nicht mit der Schilderung der Methoden, sondern versuchen die Lesenden davon zu überzeugen, sie auch zu verwenden. Die ausführlichste Begründung entwickelt Jeremias Drexel, der das erste Kapitel ganz der Thematisierung von Vor- und Nachteilen des Exzerpierens widmet. Das folgende Zitat gibt einen Eindruck, wie Drexel in seinem fiktiven Dialog für das Exzerpieren argumentieren lässt:

⁵ Zedelmaier spricht an dieser Stelle lediglich von Sacchinis Anleitung. Laut Ann Blair hat allerdings Drexels *Aurifodina* mehr nachweisbare Auflagen erlebt (vgl. Blair 2010, S. 70).

⁶ Eine zeitgenössische deutsche Übersetzung findet sich in Drexel 1662. Für einen Überblick zu Drexel siehe insbesondere Neumann 2001, sowie Blair 2004, S. 98–102. Für einen Vergleich zwischen den Ansätzen Sacchinis und Drexels siehe Blair 2010, S. 77–80.

⁷ So bezeichnet Minzetanu Placcius als „le premier historien de la pratique du carnet de citations.“ (Minzetanu S. 105)

„Demjenigen, der lediglich liest, entgleiten unzählige Dinge, die, indem sie in Aufzeichnungen zusammengetragen worden sind, von großem Nutzen sein würden. [...] Auf Papieren führe zusammen, in Aufzeichnungen schreibe heraus, was du dauerhaft in Erinnerung behalten möchtest [...]. Beinahe völlig vergeblich wird gelesen, was nicht in die Exzerpte ausgewählt wird.“⁸

Die Aufforderung ist eindeutig: um sich an etwas erinnern zu können, muss das Gedächtnis durch kontrolliertes Vergessen entlastet werden. Dabei lassen sich dem Zitat zwei unterschiedliche Ebenen des Vergessens entnehmen. Einerseits gibt es Textstellen, an die sich die Lesenden später wiedererinnern können, da sie sie in ihre Exzerpte übernommen haben. Ihnen stehen Passagen gegenüber, die beim Lesen nicht ausgewählt worden sind und deshalb in Vergessenheit geraten.

Dass die Ratgeber sich verpflichtet fühlen, so ausführlich für ihre Methode zu argumentieren, hängt auch damit zusammen, dass sie sehr einflussreiche Einwände gegen das Aufschreiben entkräften müssen. Ein klassischer Ort für einen solchen Einwand lässt sich Platons Dialog *Phaidros* entnehmen. Dort wird die Schrift mit dem Vergessen (*lēthē*) in Verbindung gebracht (vgl. Platon S. 136; *Phaidros* 275a). Wer schreibt, so die Stoßrichtung der Kritik, gibt die Möglichkeit der Erinnerung an äußere Umstände ab und verliert damit die Kontrolle über sie.

Auf einer oberflächlichen Ebene kann dieser radikalen Kritik an der Schrift leicht begegnet werden. So lässt Drexel seinen Dialogpartner darauf hinweisen, dass wir Platons Kritik an der Schrift nur kennen, da er sie aufgeschrieben hat (vgl. Drexel 1614, S. 72). Währenddessen hat die Behauptung, dass die Schrift lediglich Vergessen verursache, mit der Erfindung der Buchpresse im 16. Jahrhundert zusätzliche Plausibilität erhalten. Zwar können nun viel mehr Schriften als zum Beispiel zur Zeit Platons gelesen werden, gleichzeitig entwertet die Vielzahl an Büchern aber auch deren Lektüre.⁹ Wie kann man noch sicher sein, die richtigen Bücher gelesen zu haben? Und wie kann man sich an die richtigen Bücher zum richtigen Zeitpunkt erinnern?

⁸ „Ei, qui solum legit, elabuntur innumera, quae in Notas relata magno forent usui. [...] In chartas conde, in Notas exscribe, quorum constanter meminisse cupis. [...] paene totum frustra legitur, quod in Excerpta non seligitur.“ (Drexel 1641, S. 61 [eigene Übersetzung])

⁹ In der Tat wird die Abkehr vom Bücherlesen von Descartes im 17. Jahrhundert zu einem philosophischen Programm erhoben. Auch Sacchini gesteht in einer autobiographischen Einkleidung zu Beginn seines Ratgebers, dass er in seiner Jugend zumindest mit dem Gedanken gespielt habe, auf die Lektüre zu verzichten. „Ich erinnere mich, daß ich in meiner Jugend oft darüber nachsann, ob es nicht möglich wäre, ohne eben Vieles zu lesen, doch wissenschaftliche Kenntnisse zu erwerben?“ (Sacchini 1832, S. 1)

Schreibratgeber reagieren auf diese Probleme, indem sie das kontrollierte Vergessen zu einer Kompetenz erheben.¹⁰ Diese Fähigkeit muss dabei durch ein zweistufiges Verfahren realisiert werden, bei dem zunächst diejenigen Inhalte ausgewählt werden, die vollständig der Vergessenheit anheimfallen sollen. Dasjenige, was bewahrt werden soll, muss dann in eine Form gebracht werden, die ein temporäres Vergessen und damit ein späteres Erinnern ermöglicht.¹¹ Ob sich die Lesenden die Mühe machen und einen Sachverhalt für das spätere Erinnern aufbereiten, hängt maßgeblich davon ab, ob sie davon ausgehen, dass sie die Stelle in der Zukunft verwenden können (vgl. Cevolini 2006, S. 102). Das bedeutet, dass ein kontrolliertes Vergessen die Entscheidung darüber voraussetzt, welche Inhalte für die Zukunft vor der *Vergessenheit* zu bewahren sind. Darauf, dass diese Entscheidung maßgeblich von der Extension des von den Lesenden festgelegten Zeithorizontes abhängt, wird weiter unten eingegangen.

Konkrete Methoden

Welche Methoden lassen sich den Ratgebern entnehmen, um die Kompetenz des Vergessens zu entwickeln? Es ist bereits deutlich geworden, dass eine wesentliche Herausforderung darin liegt, Verweisstrukturen zu schaffen, die das Auffinden von Inhalten zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen. Hierfür dient den Leseratgebern die antike Rhetorik als Inspirationsquelle (vgl. Grafton S. 52).¹² Um das Gelesene später wieder auffinden zu können, sollen die einzelnen exzerpierten Stellen allgemeinen Überschriften zugeordnet werden. Dabei ergibt sich eine Art Wörterbuch, in dem zu jedem Begriff Passagen aus unterschiedlichen Texten gesammelt sind.

Werden die Oberbegriffe erst nach und nach in das Exzerptbuch eingetragen, sind Hinweise notwendig, wie die Übersicht über die bereits vorhandenen Titel abgesichert

¹⁰ Insbesondere Alberto Cevolini hat diese Operation am Material nachgewiesen und dafür argumentiert, dass die Ratgeber der Frühen Neuzeit statt der Erinnerung das Vergessen präferieren (vgl. Cevolini 2016, S. 157). Diese Verschiebung ist Ende des 17. Jahrhunderts vollständig anerkannt (vgl. hierzu Cevolini 2006, S. 70). Es geht nun also nicht mehr darum, möglichst viele Inhalte im Gedächtnis präsent zu haben, sondern sie so zu auszulagern, dass sie im richtigen Moment verwendet werden können. Die Unterscheidung Erinnern-Vergessen setzt dabei eine noch grundlegendere Unterscheidung voraus. Cevolinis systemtheoretische Pointe besteht in dem Nachweis, dass die Differenz Erinnern-Vergessen den Ausschluss von Formen des Vergessens voraussetzt, die eine zukünftige Erinnerung unmöglich machen. „Während die Evolution des sozialen Gedächtnisses den Übergang vom Primat der Kunst der Wiedererinnerung zum Primat der Kunst des Vergessens (*dimenticanza*) betrifft, dient die Vergessenheit (*oblio*) allein dazu, den nicht gekennzeichneten Bereich der Unterscheidung zwischen Erinnerung (*ricordo*) und Vergessen, die Bedingung der Möglichkeit von der aus sich dasselbe Gedächtnis bildet, zu symbolisieren.“ (Cevolini 2006, S. 102 [eigene Übersetzung])

¹¹ vgl. hierzu insbesondere Cevolini 2006, S. 102

¹² für die Genese dieser Norm aus dem Rhetorikunterricht des 15. Jahrhunderts und ihre mannigfaltige Ausdifferenzierung im 16. Jahrhundert Moss 1996

werden kann. Eine einfache Möglichkeit besteht in der Zergliederung des Exzerpierungsprozesses. Dabei wird zwischen der Auswahl und Abschrift der Exzerpte einerseits und der Anordnung der Exzerpte innerhalb einer neuen, eigenen Ordnung andererseits unterschieden. In diesem Sinne rät Sacchini zu einer Art doppelten Buchführung: Während des Leseprozesses sollen wichtige Stellen in ein Buch eingetragen werden und zu einem späteren Zeitpunkt in ein zweites Buch, das nach allgemeinen Titeln geordnet ist, übertragen werden (vgl. Sacchini 1832, S. 45).

Die Nachteile zwei Bücher parallel zu führen, liegen freilich auf der Hand. Das Schreibpensum verdoppelt sich und das Problem der Ordnung wird lediglich verschoben. Udenius rät deshalb zur Verwendung von Zetteln, auf denen während der Lektüre wichtige Stellen vermerkt werden sollen. Diese „Memorial-Zettel“ oder „Schedion Memoriale“¹³ haben zum Ziel, die Unterbrechung des Leseprozesses zu minimieren. Gleichzeitig geben sie den Lesenden die Möglichkeit, nochmals darüber nachzudenken, ob sich eine Stelle überhaupt zum Exzerpieren lohnt.

Eine andere Möglichkeit ist, auf die Zergliederung des Exzerpierungsprozesses vollständig zu verzichten. Diesen Weg geht Drexel. Er schlägt vor, unter einer Überschrift nach nur wenig Abstand bereits den nächsten Titel folgen zu lassen. Ist der knappe Platz für einen Begriff gefüllt, soll der Eintrag auf den freien Seiten des Buches fortgesetzt werden (vgl. Drexel 1641, S. 106). Diese Praxis hat offensichtlich zwei Nachteile. Die Eintragungen sind nicht alphabetisch angeordnet und zudem über das gesamte Buch verstreut. Ein separates Register soll diesen Mangel an Übersicht kompensieren. In ihm sollen die einzelnen Titel mit ihren Seitenzahlen sukzessive eingetragen werden (vgl. Sacchini 1832, S. 47).

All die genannten Empfehlungen haben als Zielobjekt ein Buch, in das die Exzerpte eingetragen werden. Ende des 17. Jahrhunderts findet sich in Placcius' Schrift erstmals die Beschreibung einer vom Buch losgelösten Form der Exzerptorganisation (vgl. Placcius S. 120–159): Ein Zettelkasten im Schrankformat soll die zeitraubende Anordnung der Exzerpte vereinfachen.¹⁴ Klappt man den Schrank auf, bietet sich den Nutzenden eine Übersicht über alle Titel, unter die – an einem Haken – Zettel mit den einzelnen Textstellen gehängt sind. Ein internes Verweissystem auf den Zetteln soll dafür sorgen, dass die Inhalte, die zu unterschiedlichen Titeln passen, aber nur einmal abgeschrieben wurden, aufgefunden werden können (vgl. Placcius S. 134 f.).

¹³ beide Begriffe finden sich in Udenius S. 74

¹⁴ zum Zettelkasten vgl. u.a. Krajewski 2002, Zedelmaier 2002, Blair 2010

„Das Ziel dieses Kastens oder Behälters besteht darin, dass er die *Hauptbegriffe* aller *Gemeinplätze*, die auf sehr schöne Weise geschrieben sind (oder, was zu bevorzugen wäre, gefällig gedruckt sind), in *alphabetischer Ordnung* enthält und auf den ersten *Anblick darbietet*, zu denen muss man die einzelnen Inhalte der beschriebenen *Karten* oder *kleine Abschnitte* mit sehr gewandeter Hand aufhängen und von dort, so oft man sie nutzen möchte, zugleich heraussuchen.“¹⁵

Mit diesen beiden Dokumentationsformen – Buch und Zettelkasten – ist das Spektrum der Methoden im 17. Jahrhundert skizziert. Trotz ihrer unterschiedlichen Ansätze haben sie alle gemeinsam, dass sie sich nicht nur gegen die klassische Kritik Platons an einer externen Speicherung von Wissensinhalten verteidigen müssen. Zusätzlich müssen sie ihre Leser:innen davon überzeugen, nicht einfach auf gedruckte Exzerptsammlungen zurückzugreifen.¹⁶ Bei ihrem Aufruf zur eigenständigen Organisation des Vergessens haben die Ratgeber auch deshalb einen schweren Stand, da sie selbst dazu tendieren, die manuelle Schreibearbeit abzuwerten. Die paradoxen Konsequenzen lassen sich gut an Sacchis Ratgeber explizieren. Einerseits stuft er Methoden als unzureichend ein, bei denen kein eigener Text produziert wird, sondern lediglich Lesezeichen und Anstreichungen Verwendung finden (vgl. Sacchini 1832, S. 30). Andererseits aber hält er es für vollkommen berechtigt, die manuelle Schreibearbeit an einen Sekretär (*amanuensis*) zu delegieren (vgl. Sacchini 1614, S. 94). So können sich die Lesenden darauf beschränken, während der Lektüre die Stellen zu markieren, die der Schreiber anschließend übertragen soll (vgl. Sacchini 1832, S. 47).¹⁷ So gesehen dürfte Sacchini gegen die Nutzung des Citavi-Pickers, der es erlaubt, Zitate direkt in das Exzerptverwaltungsprogramm zu integrieren, keine Einwände gehabt haben.

Fazit und Ausblick

Das hier vorgestellte Spektrum an historischen Exzerpiermethoden vermittelt die Kompetenz, das Vergessen so zu organisieren, dass Inhalte später wieder erinnert werden können. Dies ist nur möglich, wenn im Prozess des Exzerpierens bereits

¹⁵ „Hujus Arcae seu Repositorii *intentio* haec est, *ut locorum* omnium *communium vocabula principalia* pulcherrimè scripta (aut quod optandum esset, commode impressa) *Alphabetico ordine* contineat, primoque *aspectui praesentet*, ad quae singula *chartarum* scriptarum lemmata sive *sectiunculae*, promptissima manu *appendendae* sunt, indeque, quoties usus postulas, simul desumendae.“ (Placcius S. 138 [eigene Übersetzung])

¹⁶ eine Übersicht über diese Literaturgattung gibt Heß 2015

¹⁷ Insbesondere Ann Blair legt in ihren Forschungen zur Wissenskultur der Frühen Neuzeit einen starken Fokus auf diesen wichtigen Punkt der Arbeitsverteilung. Vor diesem Hintergrund ist es merkwürdig, dass Blair bei Sacchini die Verteilung der Arbeit gerade nicht sieht. „Delegation would deprive the student of the additional opportunity for retention through writing and Sacchini did not even discuss the possibility.“ (Blair 2016, S. 277; vgl. auch Blair 2010, S. 109)

zukünftige Verwendungsmöglichkeiten abgeschätzt werden. Wie weit der Zeithorizont abgesteckt ist, innerhalb dessen sich diese Überlegungen bewegen, kann sehr unterschiedlich sein. Jedenfalls wird es sich meistens um einen Kompromiss zwischen der Passgenauigkeit für das gegenwärtige Textprojekt und dem Anschluss an noch nicht absehbare Aufgaben handeln. Wie lassen sich aber konkreter Projektbezug und Offenheit beim Exzerpieren miteinander kombinieren?¹⁸ Wie so oft im Kontext der Schreibberatung lautet die Antwort auch in diesem Fall: durch Zergliederung in einzelne Teilprozesse.

Eine solche Zergliederung wird durch die Kombination verschiedener Methoden möglich. So können konkret an der Logik einzelner Schreibprojekte ausgerichtete Exzerpte in eine auf einen längeren Zeitraum ausgerichtete Exzerptstruktur integriert und eingeordnet werden. Durch ihren übersichtsartigen Charakter erlaubt letztere, Schwerpunkte der eigenen Forschung zu erkennen und fördert gleichzeitig das Auffinden neuer Zusammenhänge, das für eine auf Originalität ausgerichtete Wissenschaftspraxis unerlässlich ist. Für diese Organisation unterschiedlicher Zeiträume im Schreibprozess bieten sich insbesondere historische Methoden an. Zettelkasten und Exzerptbuch stammen – in den hier geschilderten Varianten – nicht nur aus einer anderen Zeit. Sie sind auch für einen anderen Zeithorizont ausgelegt, indem sie das lebenslange Forschen und Lernen ins Zentrum stellen. Hierin liegt eine ihrer wichtigen Bereicherungen für die gegenwärtige Praxis der Schreibberatung.

Die Frage, welche Methoden für ein zukünftiges Erinnern bereitgehalten und welche getrost vollständig vergessen werden sollen, soll hier nicht vorentschieden werden. Zunächst muss es darum gehen, die unterschiedlichen Materialien, für die die Leseratgeber aus dem 17. Jahrhundert nur ein Beispiel sind, zugänglich zu machen. Dabei handelt es sich um eine Aufgabe für die Zukunft, die durchaus selbst eine Geschichte hat. Abschließend sei deshalb an den französischen Übersetzer von Sacchinis Ratgeber erinnert. Er begründete sein Vorhaben damit, dass er „dieses lateinische Werk dem Vergessen entreißen möchte“¹⁹. Dieser Versuch liegt über 200 Jahre zurück und war lange selbst vergessen.

¹⁸ Dass hierin die Paradoxie des wissenschaftlichen Arbeitens an der Universität besteht, hat Luhmann gezeigt. Demnach ist die Einschränkung wissenschaftlicher Kommunikation durch einen klaren Zeithorizont nur dann sinnvoll ist, wenn die potentielle Unabschließbarkeit wissenschaftlicher Betätigung anerkannt wird (vgl. Luhmann S. 613).

¹⁹ “[...] j’ai tiré de l’oubli l’Opuscule latine [...]” (Sacchini 1786, Widmung des Übersetzers)

Literatur- und Quellenverzeichnis

Primärliteratur

- Drexel, Jeremias. *Aurifodina artium et scientiarum omnium; excerpti solertia*. 1641.
- . „Zwanzigster Traktat. Goldgrub aller Künste und Wissenschaften genandt“. *Opera omnia*, herausgegeben von Jeremias Drexel, Bd. 2, 1662, S. 965–1079.
- Platon. „Phaidros“. *Sämtliche Werke*, herausgegeben von Karlheinz Hülser, übersetzt von Friedrich Schleiermacher, Bd. 6, Insel Verlag, 1991, S. 8–149.
- Placcius, Vincent. *De Arte excerpti. Vom gelahrten Buchhalten [...]*. 1689.
- Sacchini, Francesco. *De ratione libros cum profectu legendi libellus*. Ex typographeo Ederiano, 1614.
- . *Moyens de lire avec fruit*. Übersetzt von Durey de Morsan, Guillot, 1786.
- . *Über die Lektüre, ihren Nutzen und die Vortheile sie gehörig anzuwenden*, übersetzt von Herrmann Walchner, 1832.
- Udenius, Christoph Just. *Excerpti ratio nova: Das ist, eine neue und sonderbare Anweisung, wie die studirende Jugend in jeden Wissenschaften, Disciplinen und Facultäten, vornemlich aber in theologia homiletica, ihre locos communes füglich einrichten, leichtlich verfertigen und nützlich gebrauchen, [...]*. 1687.

Sekundärliteratur

- Blair, Ann. „Note Taking as an Art of Transmission“. *Critical Inquiry*, Vol. 31, 2004, S. 85–107.
- . *Too much to know. Managing Scholarly Information before the Modern Age*. Yale University Press, 2010.
- . „Early Modern Attitudes toward the Delegation of Copying and Note-Taking“. *Forgetting Machines: Knowledge Management Evolution in Early Modern Europe*, herausgegeben von Alberto Cevolini, Brill, 2016 p. 265–285.
- Cevolini, Alberto. *De arte excerpti. Imparare a dimenticare nella modernità*. Olschki, 2006.
- . „Storing Expansions: Openness and Closure in Secondary Memories“. *Forgetting Machines: Knowledge Management Evolution in Early Modern Europe*, herausgegeben von Alberto Cevolini, Brill, 2016 p. 155–187.
- Grafton, Anthony. „Die loci communes der Humanisten“. *Lesen, Kopieren, Schreiben. Lese- und Exzerpierenkunst in der europäischen Literatur des 18. Jahrhunderts*, herausgegeben von Elisabeth Décultot, übersetzt von Kirsten Heininger und Elisabeth Décultot, Ripperger & Kremers, 2014 S. 49–65.
- Heß, Gilbert. „Florilegien. Genese, Wirkungsweisen und Transformationen frühneuzeitlicher Kompilationsliteratur“. *Wissenspeicher der Frühen Neuzeit. Formen und Funktionen*, herausgegeben von Frank Grunert und Anette Syndikus, De Gruyter, 2015, S. 97–138.
- Krajewski, Markus. *Zettelwirtschaft: die Geburt der Kartei aus dem Geiste der Bibliothek*. Kadamus, 2002.
- Luhmann, Niklas. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 7. Auflage, 2015.
- Minzetanu, Andrei. *Carnets de lecture. Généalogie d'une pratique littéraire*. Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- Moss, Ann. *Printed commonplace-books and the Structuring of Renaissance Thought*. Clarendon Press, 1996.
- Neumann, Florian. „Jeremias Drexels *Aurifodina* und die *Ars excerpti* bei den Jesuiten“. *Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der Frühen Neuzeit*, herausgegeben von Helmut Zedelmaier und Martin Muslow, Niemeyer, 2001 S. 51–62.
- Zedelmaier, Helmut. „Buch, Exzerpt, Zettelschrank, Zettelkasten“. *Archivprozesse. Die Kommunikation der Aufbewahrung*, herausgegeben von Hedwig Pompe und Leander Scholz, 2002, S. 38–53.
- . „Johann Jakob Moser und die gelehrte Wissensverwaltung in der Frühen Neuzeit“. *Lesen, Kopieren, Schreiben. Lese- und Exzerpierenkunst in der europäischen Literatur des 18. Jahrhunderts*, herausgegeben von Elisabeth Décultot, übersetzt von Kirsten Heininger und Elisabeth Décultot, Ripperger & Kremers, 2014 (frz. Original 2003), S. 67–92.
- . *Werkstätten des Wissens zwischen Renaissance und Aufklärung*. Mohr Siebeck, 2015.
- . „Christoph Just Udenius and the German *ars excerpti* around 1700: On the Flourishing and Disappearance of a Pedagogical Genre“. *Forgetting Machines: Knowledge Management Evolution in Early Modern Europe*, herausgegeben von Alberto Cevolini, Brill, 2016 p. 78–104.

Warum Frauen wissenschaftliches Schreiben erst lernen müssen, Männer aber Naturtalente sind

Gender und Schreibzentren

*Simone Tichter – Lernwerkstatt / Zentrale Studien- und Karriereberatung /
Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg*

Vorbemerkung

Wenn im Folgenden von Mitarbeiterinnen die Rede ist, sind die Mitarbeiter selbstverständlich mitgemeint. Betone ich allerdings, dass alle Geschlechter oder nur Männer gemeint sind, kennzeichne ich das mit [Partizipialnominalisierung [A. d. R.]] oder verwende die männliche Form. Weiter zitiere ich nachfolgend immer unter Nennung der Vornamen, um Wissenschaftlerinnen sichtbar zu machen. Dieser Beitrag ist kooperativ entstanden. Er basiert auf den Diskussionsbeiträgen im Workshop „Gender in der Schreibberatung“ auf der SPTK 2019 und auf Gesprächen mit Teilnehmenden der Konferenz. Weiter haben Maria Muster und Magdalena Siegel wichtige Anregungen und zusätzliche Argumente eingebracht. Danke.

Gender Imbalance war das Thema eines Barcamp Workshops auf der SPTK 2019 in Dresden. Status quo: Frauen sind in der Überzahl. Sowohl auf der Tagung selbst als auch im Austausch wurde deutlich, dass die Schreibzentren in Deutschland und Österreich in Frauenhand sind. Es gibt zahlreiche Tutorinnen, Teams bestehen überwiegend aus Frauen und hauptsächlich Studentinnen nutzen die Beratungsangebote. Zwar suchen auch Männer Rat oder arbeiten als Tutoren – sie scheinen jedoch eine Minderheit zu bilden¹.

Dem hohen Frauenanteil nach zu urteilen, verzeichnen wir zahlreiche Expertinnen für wissenschaftliches Arbeiten – aber weiterhin sind nur wenige Professuren von Frauen besetzt² (vgl. European Commission S. 115–135; Hildegard Mathies und Karen Zimmermann). Sie würden „ihre akademische Karriere zunehmend abbrechen bzw. andere Berufswege wählen“ (Kendra Briken u. a. S. 313). Gründe dafür seien vor allem die Befristungen. Ähnlich wie das Autorinnenkollektiv um Katharina Kreissl stellten wir auch im Workshop fest, dass im Wissenschaftsbetrieb hierarchische Zweigeschlechtlichkeit nach wie vor besteht und, „dass sich [...] geschlechtsspezifische

¹ Das hat der Austausch auf der SPTK 2019 ergeben. Es wurden keine empirischen Daten erhoben. Einige Teilnehmerinnen erzählten im Workshop zwar von einem ausgeglichenen Verhältnis unter männlichen und weiblichen Ratsuchenden speziell in offenen Sprechstunden, andere Beratungsangebote würden aber ebenfalls eher von Studentinnen angenommen.

² Die European Commission gibt an, dass in Deutschland gerade mal 19,4% der Professuren von Frauen besetzt sind, in Europa immerhin 24%. Weiter stellt sie fest: "Women make up less than 50% of doctoral students, doctoral graduates and academic staff. In the top academic grade in particular, women are a clear minority and their position since 2013 has improved only slightly" (S. 116).

Verwerfungen herausbilden beziehungsweise geschlechtsgebundene Ungleichheiten reproduziert werden“ (Katharina Kreissl u. a. S. 192 f.). Wir gingen daraufhin der Frage nach, wie wir mehr Männer für die Arbeit in Schreibzentren und als Ratsuchende ansprechen können. Dieser Essay soll nun, ergänzend, eine zweite relationale Perspektive beleuchten:

Wie ist Wissenschaft so vergeschlechtlicht, dass ein derart hoher Frauenanteil unter Mitarbeitenden und Ratsuchenden entsteht?

Von einem feministischen Standpunkt aus betrachte ich deshalb im Folgenden (1) die Sorge- und Carearbeit in der Wissenschaft sowie (2) die Schreibsituation von Frauen an Universitäten. Beiden Punkten haften Traditionen an, die nachstehend beschrieben und auf den Kontext der Schreibzentren bezogen werden: der Mythos des männlichen Genies und das Bild der sorgenden (Ehe-)Frau. Obwohl ich nicht ausschließe, dass weitere Wirkfaktoren die akademische Laufbahn und das wissenschaftliche Schreiben bestimmen, fokussiere ich mich im Folgenden auf die Kategorie Geschlecht³. Empirisch über Frauen an Hochschulen haben sowohl das Team um Katharina Kreissl als auch das um Kendra Briken geforscht. Über die Schreibsituation von Frauen an Universitäten haben Judith Wolfsberger (2016; 2018) und Joan Bolker (1997a) geschrieben. Vor allem letztere denken in binären Strukturen und unterscheiden zwischen „männlichem“ und „weiblichem“ Schreiben. Zwar versuche ich diese Formulierungen aufgrund ihrer strikten Binarität – die es so meiner Meinung nach nicht gibt – zu umgehen. Dass sich mein Essay in binären Strukturen bewegt, konnte ich, aufgrund der Quellenlage, jedoch nicht vermeiden.

Nachfolgend liegt mein Fokus ebenso auf der Skizzierung binärer geschlechtsspezifischer Stereotype wie auf subversiven Handlungsoptionen. Vorerst bespreche ich die Rolle der Schreibzentren als Care- und Sorgearbeit übernehmende Beratungsstellen an Hochschulen, denen qua ihrer Aufgabe das Potential innewohnt, ein konstruktives Miteinander zu gestalten. Darauf folgen die Charakterisierung der Wissenschaftssprache als „Vatersprache“ (Joan Bolker) und ihre Verbindung mit dem Genie-Mythos. Zum Schluss hebe ich das Potential der Schreibzentren hervor, diese Vergeschlechtlichung aufzubrechen.

³ Andere Kategorien, die maßgeblich für den akademischen Werdegang sein können, wären beispielsweise: Geschlechtsidentität, Sexualität, Klassismus, *race* und *ability*.

Sorge- und Carearbeit: Die Rolle der Schreibzentren

Traditionell wird Sorge- und Carearbeit unbezahlt und überwiegend von Frauen ausgeführt. Als „Schaffen und Erhalten sozialer Formen und Beziehungen der Kooperation und Sozialität“ definiert Kathi Weeks Care- und Sorgearbeit. Üblicherweise in den Bereich des Privaten gedrängt, ergänzen Kendra Briken und ihre Mit-Autorinnen die Definition um den Bereich der Lohnarbeit:

„Sorgearbeit im Arbeitsprozess meint [...] denjenigen Anteil von Tätigkeiten des Sorgens und Sich-Kümmerns, der in marktvermittelten Arbeitsverhältnissen steckt, aber nicht als professionell oder als dem Beruf inhärent gilt; er bildet damit Reproduktionserfordernisse ab, die im Rahmen des Arbeitsprozesses zwar anfallen, aber nicht als dessen Teil anerkannt werden“ (Kendra Briken u. a. S. 319 f.).

Weiter verstehen sie Care- und Sorgearbeit als zentralen und konstitutiven Teil akademischer Arbeit, den die neoliberale Hochschule, als Teil unternehmerischer Umstrukturierungen, einzuschränken und zurückzudrängen ersucht (vgl. ebd. S. 312 ff., 321). Die gelebte Praxis an Hochschulen sind daher zusätzliche Beratungsangebote, mit dem Ziel die Care- und Sorgearbeit aus der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden auszulagern. Die Sorgearbeit bleibt in die akademische Welt integriert, wird sogar „erneut feminisiert und die vergeschlechtlichte Aufgabenteilung [bleibt] beharrlich“ (ebd. S. 335). Eine Form der Auslagerung sind Schreibzentren: Aus dem individuellen Betreuungsverhältnis ausgelagert, sind sie weiterhin Bestandteil der Universität. Gleichzeitig wird, wie eingangs erwähnt, die Arbeit überwiegend von Frauen erledigt.⁴ Positiv betrachtet: Die Sorgearbeit in Schreibzentren wird vergütet, wodurch sie gleichzeitig eine Aufwertung erfährt und offiziell als Arbeit Anerkennung findet (vgl. ebd. S. 330 ff.). Deshalb, so schließen die Autorinnen, handelt es sich um einen „paradoxen Prozess des Unsichtbarmachens von Sorgearbeit in der Lehrbeziehung [...] einerseits und des – aus der Lehrbeziehung outgesourcten – Sichtbarmachens von Sorgearbeit [...] andererseits“ (ebd. S. 334).

Der von ihnen vorgeschlagene Versuch, Brüche im System (John Holloway) zu verursachen, trifft in Schreibzentren auf fruchtbaren Boden. Die Autorinnen sprechen sich für die Arbeit in Kollektiven aus – als „Stachel der fortwährenden Kritik“ (Kendra Briken u. a. S. 337). Kooperative Praktiken besäßen das Potenzial Brüche zu erzeugen,

⁴ Das Outsourcing von Care- und Sorgearbeit wird nicht nur von Universitäten, sondern auch von Mittelschichtshaushalten betrieben. Hier übernehmen dann externe, oftmals migrantische und unterbezahlte, Sorgearbeiterinnen das Putzen, Kochen, Einkaufen und die Kinderbetreuung. Die Hausarbeit bleibt, wie in der Wissenschaft, an den privaten Haushalt gekoppelt, wird jedoch von anderen, externen, Personen erledigt (vgl. Kendra Briken u. a. S. 330 ff.; Encarnación Gutiérrez Rodríguez).

innerhalb derer „eine andere, alternative Praxis möglich wird“ (ebd.). Sie schlagen, John Holloway folgend, Caring Communities vor (vgl. John Holloway S. 240), die

„aktiv nach Wegen, Räumen und vor allem bestehenden Praktiken [...] suchen, in denen diese Arbeits-Formen wertgeschätzt und produktiv gemacht werden im Sinn einer sorgenden akademischen Praxis“ (Kendra Briken u. a. S. 338).

Gerade Mitarbeiterinnen in Schreibzentren sind in Wertschätzung und Kommunikation geschult, wodurch fruchtbare Kooperationen und produktive Kollektive entstehen können. Sie haben die Möglichkeit, alternative Praxen zu etablieren. Nutzen wir unser Wissen produktiv, können wir vermutlich von einem wertschätzenden Arbeitsumfeld profitieren.

Dass wertschätzende Zusammenarbeit und eine produktive Feedbackkultur wesentliche Merkmale sind, die Frauen im akademischen Betrieb unterstützen, zeigt sich auch in der wissenschaftlichen Schreibpraxis.

Schreibsituation von Frauen an Universitäten

Judith Wolfsberger beschreibt die akademische Schreibgruppe, in der sie ihr Memoir verfasste, als feministisch, weil dort genau die genannten Grundsätze gelten – offenbar konträr zum restlichen wissenschaftlichen Betrieb. Auch ohne explizit feministische Ausrichtung vermögen diese Regeln jede Schreibgruppe zu bereichern (vgl. bspw. die Richtlinien für Schreibgruppen der Uni Konstanz, Uni Gießen, Uni Regensburg und Uni München). Sie beschreibt weiter ihre und auch die Schwierigkeit vieler Ratsuchender, die eigene Stimme im akademischen Diskurs zu finden. Im Folgenden plädiere ich also für die Etablierung von Schreibgruppen – wenn nicht schon geschehen – und für die Sichtbarmachung struktureller Schreibprobleme jenseits von Schreibblockaden und Findung einer Fragestellung. Neben der möglichen Schreibgruppenkonstellationen steht nun auch die Frage nach der Sprache im Fokus.

Otto Kruse beschreibt die Unsichtbarkeit des schreibenden Subjekts als ein wesentliches Merkmal des wissenschaftlichen Schreibstils und kritisiert den „window-pane“ Stil für das Streben nach Objektivität (vgl. Otto Kruse S. 151 f.).

„Den wenigsten Studierenden gelingt es, einen eigenen Stil zu entwickeln, der ihrem Denken, den Anforderungen ihres Gegenstandes und den Normen ihres Fachs gleichermaßen gerecht wird.“ (ebd. S. 152)

Dass Studierende Probleme haben, sich diesen Gegebenheiten anzupassen, beschreibt auch Judith Wolfsberger. Auf Joan Bolker rekurrierend, geht sie noch einen Schritt weiter, indem sie feststellt, dass überwiegend Frauen vor der Herausforderung stehen

ihr wissenschaftliches Schreiben zu objektivieren (vgl. Judith Wolfsberger 2016, S. 117; Joan Bolker 1997b).

„[I]ch beobachte seit Jahren, dass Frauen dazu tendieren, sich in ihre Abschlussarbeiten stärker ‚einzuschreiben‘. Das heißt, sie beschreiben engagierte Anliegen und Themen, die in ihrem eigenen Leben eine Rolle spielen. Gleichzeitig sind sie krampfhaft bemüht, die Spuren ihrer persönlichen Erfahrung und Anteilnahme zu löschen, um sich nicht angreifbar zu machen, um zu bestehen.“ (Judith Wolfsberger 2016, S. 118)

Dass subjektives Schreiben angreifbar und vulnerabel macht, beschreibt auch Ursula K. Le Guin. Sie unterscheidet kritisch zwischen Mutter- und Vatersprache. Die Vatersprache ordnet sie der Universität und damit der Öffentlichkeit zu. Die Muttersprache hingegen deckt den Bereich des Privaten ab, sie sei kommunikativ und eine gesprochene Sprache. In der Universität – dem “honorary boys’ club”, wie Joan Bolker die Universität spöttisch nennt (1997b, S. 192 f.) – wird selbstverständlich die Vatersprache geschrieben – nicht gesprochen, denn die Vatersprache “is a written one” (vgl. Ursula K. Le Guin). Sie zeichne sich durch den Wahrheitsanspruch und Objektivität aus. Dass der Wissenschaft immer noch der Idealtypus des genialen Wissenschaftlers anhaftet, schildern verschiedene Forscherinnen (vgl. Colin Barnes S. 107; Sigrid Metz-Göckel S. 27; Katharina Kreissl u. a. S. 210 f.). Unter Genialität versteht das Kollektiv um Katharina Kreissl „männliche Praxen der Einzigartigkeit, des Verfügens über ‚die‘ Wahrheit und der Seniorität“ (Katharina Kreissl u. a. S. 210 f.). Colin Barnes weist insbesondere auf die Vorstellung hin, dass Wissenschaftler „frei von äußeren Einschränkungen sein müssen, um gültige und unvoreingenommene Forschungsergebnisse zu erbringen“ (Colin Barnes S. 107).

Konträr zur Vatersprache sei Muttersprache die gesprochene Sprache und damit vulgär und gewöhnlich. “The mother tongue is language not as mere communication but as relation, relationship. It connects” (Ursula K. Le Guin). Wie Joan Bolker konstatiert, befinden wir uns als schreibende Frauen deshalb in einem Spannungsfeld:

“[C]hoosing to use the mother tongue, which is not our society's dominant language, how does one speak in and to that society? Or, turning to the father tongue, how can we avoid feeling [...] out of touch with the words that make up our affective core?” (Joan Bolker 1997b, S. 190)

Die sich anschließende Forderung lautet: Wissenschaftliches Arbeiten und Kommunikation müssen sich verbinden lassen (vgl. Joan Bolker 1997b, S. 198 f.; Judith Wolfsberger 2016, S. 119). Neue Schreibinfrastrukturen, so Judith Wolfsberger, müssten geschaffen werden, „in denen gegenseitige Unterstützung und Applaus füreinander eine wesentliche Rolle spielen“ (Judith Wolfsberger 2016, S. 119). Joan Bolker plädiert zusätzlich für “structures and settings that [...] allow [...] to strengthen connections” (Joan

Bolker 1997b, S. 198). Die Wissenschaften müssten sich, so Otto Kruse, „selbst [...] mit ihren Sprachen auseinandersetzen“ (Otto Kruse S. 152).

Schreibräume

Solche Räume, „that will enable women to develop, strengthen, and use their voices“ (Joan Bolker 1997b, S. 199) können Schreibgruppen sein. Judith Wolfsberger schreibt reflexiv voller Begeisterung über ihr wissenschaftliches Memoir:

„Ich habe es in weiblichen Schreibräumen konzipiert, geschrieben und vielfach überarbeitet, unterstützt über all die Jahre hinweg durch Schreib-Workshops, Schreibtreffs, Feedbackrunden, und *talking circles*, in Vernetzung mit vielen Frauen und einigen alliierten Männern. Dieses Buch ist nicht in Abkapselung von der Welt entstanden, wie es dem Genie-Mythos entsprechen würde, sondern eingebettet in die Fülle und die *ups and downs* des Lebens als Berufstätige, Freundin, Ehepartnerin, Mutter und alleinstehende Frau“ (Judith Wolfsberger 2018, S. 282).

Die Charakteristika ihrer Schreibgruppe beschreibt sie im Detail als

- „kontinuierliche[s] wohlwollende[s] Nebeneinanderschreiben,
- Erschaffen eines gemeinsamen Schreibraumes durch [...] Anwesenheit,
- offene[s], ehrliche[s] und unfehlbar freundliche[s] Reden über Schreibprozesse,
- das gegenseitige Friendly Feedback auf [...] Texte“ (ebd. S. 262, Aufzählung von mir)

Damit beschreibt sie Leitlinien für Schreibgruppen an Universitäten (vgl. bspw. die Leitlinien für Schreibgruppen der Uni Konstanz, Uni Gießen, Uni Regensburg und Uni München). Schreibgruppen können also einen Riss bilden, wie er vom Kollektiv um Kendra Briken beschrieben wird. Sie können ein Stachel in einem neoliberalen und unternehmerischen System sein, denn Schreibgruppen ermöglichen Kommunikation in einer Sprache, die bestärkt und Unsicherheiten zulässt.

Schreibformen

Judith Wolfsberger macht eine zweite Möglichkeit aus, wissenschaftliches Arbeiten mit der kommunikativen Muttersprache zu vereinbaren: autobiografisches wissenschaftliches Schreiben (vgl. ebd. S. 282). Statt also weiterhin Mitglied im „boys' club“ werden zu wollen, beweisen amerikanische Wissenschaftlerinnen wie Gesa E. Kirsch (1993; 2008; 2012), dass auch andere Möglichkeiten bestehen. Hier werden Emotion, Ethik und Intellekt miteinander verbunden und bilden keine Gegensätze mehr (vgl. Judith Wolfsberger 2018, S. 276). „Politischer Aktivismus und Wissenschaft arbeiten zusammen und neue hybride Formen von Forschung und Textproduktion entstehen“ (ebd.). Situiertes Wissen und reflexives Forschen gehören beispielsweise in den Gender Studies längst zur guten wissenschaftlichen Praxis. Dass diese neue Form des

Schreibens und Forschens nun beginnt auch andere Disziplinen zu durchdringen und im deutschsprachigen Raum anzukommen scheint, zeigt Judith Wolfsbergers Memoir, das im Böhlau Verlag – einem Wissenschaftsverlag – erschienen ist (vgl. ebd.).

Fazit

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die Arbeit in Schreibzentren erstens unter Sorge- und Carearbeit zu fassen ist. Traditionell wird Sorge- und Carearbeit eher von Frauen ausgeübt, wodurch sich womöglich teilweise die hohe Zahl an Mitarbeiterinnen erklären lässt. Dass Schreibzentren aufgrund ihrer Beratungstätigkeit eine respektvolle Feedbackkultur innewohnt, erweist sich in der Arbeit mit Studierenden als Muss, dürfte sich jedoch auch auf die Zusammenarbeit unter den Kolleginnen positiv auswirken. Zweitens fördert das gemeinsame Schreiben von Studierenden in Schreibgruppen die Findung des eigenen wissenschaftlichen Schreibstils. Immer noch beherrscht das Idealbild des genialen unabhängigen Wissenschaftlers das Denken vieler Studierender. Schreibzentren und Schreibgruppen können Mut machen, zugunsten des eigenen Schreibstils von objektifizierenden und entkörpernden Schreibweisen abzuweichen und neue Wege zu gehen – entsprechend dem aktuellen Diskurs.

Wie deutlich wurde, beschreibe ich zwei Faktoren, welche die Vergeschlechtlichung der Wissenschaft beeinflussen: sorgende Frauen und geniale Wissenschaftler. Anders als im Workshop auf der SPTK 2019 erarbeitet, komme ich nun zu dem Ergebnis, dass Studenten aufgrund des Geniemythos als Naturtalente angesehen werden und das womöglich auch von sich selbst denken – und deshalb die Angebote von Schreibzentren weniger wahrnehmen. Selbstverständlich trifft das nicht auf alle Männer zu, denn Geschlecht kann, intersektional gedacht, nicht die einzige bestimmende Kategorie sein, die studentisches Schreiben beeinflusst. Während also ein Teil der Studentinnen durchaus die hegemoniale „Vatersprache“ beherrschen kann, steht der andere Teil vor der Aufgabe sich die hegemoniale Sprache anzueignen. Beispielsweise gehe ich davon aus, dass vermutlich men und women of color, sowie Männer und Frauen aus Arbeiterinnenfamilien, aber auch queere und transidente Männer und Frauen, größere Schwierigkeiten haben sich in der Wissenschaft zurecht zu finden als weiße heterosexuelle Studierende aus Akademikerinnenfamilien.

Frauen hingegen haftet nicht der Geniemythos, sondern die Sorgearbeit an. Wie Männern das Genie aufgebürdet wird und sie sich gleichzeitig damit zu identifizieren scheinen, identifizieren sich offenbar auch Frauen mit der Care- und Sorgearbeit, die ihnen abverlangt wird. Dadurch könnte sich die hohe Mitarbeiterinnenanzahl in

Schreibzentren erklären. Gleichzeitig beherbergt dieser Umstand das Potential, ein wohlwollendes Arbeitsumfeld zu schaffen, das mit den Ansprüchen der neoliberalen und unternehmerischen Hochschule kontrastiert.

In den von Schreibzentren initiierten Schreibgruppen spiegelt sich das Wohlwollen. Beispielsweise wird eine respektvolle Feedbackkultur als Grundsatz verstanden. Der Riss im akademischen System, wie ihn Kendra Briken und ihr Team verstehen, verläuft also über die Mitarbeiterinnen zu den Studierenden, die an Schreibgruppen (oder anderen Angeboten) teilnehmen.

Schreibgruppen, womöglich auch Workshops und Beratungen, besitzen das Potential Sprachen zu entwickeln und zu vermitteln, die sich zwischen Vater- und Muttersprache bewegen. Sie haben die Macht, beide Sprachen zu kombinieren und dadurch neue Formen entstehen zu lassen. Im Wissen über den aktuellen Diskurs können Schreibzentren Studierende dabei unterstützen, selbstbewusst in ihren Sprachen zu schreiben. Letzteres würde ich unter Care- und Sorgearbeit fassen, die damit Dozierenden abgenommen werden würde.

Den Kontakt mit Dozenten ausbauen, war eine Handlungsoption, die wir am Ende des Workshops auf der SPTK 2019 entwickelt hatten. Nach meinen Ausführungen plädiere ich zusätzlich für die Kollaboration mit Dozentinnen, für die das Outsourcing der Care- und Sorgearbeit eine Entlastung darstellen könnte. Das Wissen um professionalisierte Beratung im wissenschaftlichen Arbeiten könnte zur Desidentifikation mit Care- und Sorgearbeit beitragen. Die so gewonnene Zeit ließe sich beispielsweise in Qualifikationsarbeiten investieren.

Insgesamt sehe ich in Schreibzentren das Potential, die Stereotype der sorgenden Frau und des männlichen Genies aufzubrechen – sofern sie sich am aktuellen Diskurs orientieren. Schreibzentren besitzen die Macht, den wissenschaftlichen Schreibstil nachhaltig zu verändern, indem sie Studierende mit ihren Angeboten dabei unterstützen, ihre eigene wissenschaftliche Sprache zu entwickeln, statt auf der „Vatersprache“ zu beharren. Von Schreibzentren profitieren aber auch Lehrende. In Form von weiblich besetzten Professuren können wir die Früchte der Entlastung hoffentlich bald ernten.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Barnes, Colin. "Disability and the Myth of the Independent Researcher". *Disability & Society*, Vol.11, No.1, 1996, p. 107–112.
- Bolker, Joan. *The writer's home companion. An anthology of the world's best writing advice, from Keats to Kunitz*. Holt, 1997a.
- . "A room of one's own is not enough". *The writer's home companion*, herausgegeben von Joan Bolker, Holt, 1997b, p. 183–199.

- Briken, Kendra u. a. „Sei ohne Sorge“. Vom Vermessen und Un/Sichtbarmachen akademischer Sorgearbeit in der neoliberalen Hochschule“. *Vermessene Räume, gespannte Beziehungen*, herausgegeben von Sabine Hark und Johanna Hofbauer, Suhrkamp, 2018 S. 311–372.
- European Commission. *She figures 2018*, 2019, URL: https://ec.europa.eu/info/publications/she-figures-2018_en (letzter Aufruf 05.11.2019).
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación. „Das postkoloniale Europa dekonstruieren. Zu Prekarisierung, Migration und Arbeit in der EU“. *Widerspruch*, Bd. 48, 2005, S. 71–83.
- Holloway, John. *Crack capitalism*. Pluto Press, 2010.
- Kirsch, Gesa E. *Women writing the academy. Audience, authority, and transformation*. Southern Illinois University Press, 1993.
- Kirsch, Gesa E. und Liz Rohan. *Beyond the archives. Research as a lived process*. Southern Illinois University Press, 2008.
- Kreissl, Katharina u. a. „Subjektivierung in vermessenen Räumen. Wissenschaftsnachwuchs zwischen Fremd- und Selbstführung“. *Vermessene Räume, gespannte Beziehungen*, herausgegeben von Sabine Hark und Johanna Hofbauer, Suhrkamp, 2018 S. 188–213.
- Kruse, Otto. „Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst“. *Schreiben in den Wissenschaften*, herausgegeben von Eva-Maria Jakobs, Lang, 1997, S. 141–158.
- Le Guin, Ursula K. „Bryn Mawr Commencement Address“. *Dancing at the edge of the world. Thoughts on words, women, places*, herausgegeben von Ursula K. Le Guin, Grove Press, 1986; Die Rede ist frei verfügbar unter https://serendipstudio.org/sci_cult/lequin/ (letzter Aufruf 11.11.2019).
- Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Schreibzentrum. *Schreibgruppen*, URL: <https://www.schreibzentrum.fak13.uni-muenchen.de/faq/index.html#schreibgruppen> (letzter Aufruf 11.11.2019).
- Mathies, Hildegard und Karen Zimmermann. „Gleichstellung in der Wissenschaft“. *Handbuch Wissenschaftspolitik*, herausgegeben von Dagmar Simon, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 193–209.
- Metz-Göckel, Sigrid. „Abwinken und Abnicken. Über das ‚schmutzige‘ Geschäft mit frauenpolitischen Interessen und Geschlechterpolitik an Hochschulen“. *Gefühlte Nähe - faktische Distanz*, herausgegeben von Birgit Riegraf und Lydia Plöger, Budrich, 2009, S. 23–48.
- Neumann, Imke. *Handreichung für fachspezifische autonome Schreibgruppen am Schreibzentrum des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (Zfbk)*. URL: https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfbk/schreibzentrum/dateien/handreichtung_schreibgruppen (letzter Aufruf 11.11.2019).
- Royster, Jacqueline Jones und Gesa, E. Kirsch. *Feminist rhetorical practices. New horizons for rhetoric, composition, and literacy studies*. Southern Illinois University Press, 2012.
- Schreibzentrum im Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen. *Autonome Schreibgruppen*. URL: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfbk/schreibzentrum/selbststudium/schreibgruppen> (letzter Aufruf 11.11.2019).
- Universität Konstanz. *Feedbackgruppen an der Universität Konstanz*. URL: https://www.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/56003/0/429ad6a3d9e96e56eab470c2ce0df0959c37a245/Feedbackgruppen_an_der_Universitaet_Konstanz.pdf (letzter Aufruf 11.11.2019).
- Universität Regensburg. *Schreibgruppen*. URL: <https://www.uni-regensburg.de/zentrum-sprache-kommunikation/schreibberatung/akademische-schreibberatung/schreibgruppen/index.html> (letzter Aufruf 11.11.2019).
- Weeks, Kathi. „Life Within and Against Work. Affective Labor, Feminist Critique, and Post-Fordist Politics“. *Ephemera. Theory and Politics in Organization*, Vol. 7, No.1, 2007, p. 233–249. Deutsche Übersetzung unter https://www.grundrisse.net/grundrisse37/In_der_Arbeit_gegen_die_Arbeit.htm (letzter Aufruf 11.11.2019).
- Wolfsberger, Judith. *Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Böhlau Verlag, 2016.
- . *Schafft euch Schreibräume! Weibliches Schreiben auf den Spuren Virginia Woolfs: ein Memoir*. Böhlau Verlag, 2018.

Weiterführende Literatur

- Binner, Kristina u. a. *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung*. Westfälisches Dampfboot, 2013.
- Briken, Kendra u. a. „Neue Berufe im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Chancen und Hemmnisse aus feministischer Perspektive“. *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung*, herausgegeben von Kristina Binner u. a., Westfälisches Dampfboot, 2013, S. 86–104.
- Hark, Sabine und Johanna Hofbauer. *Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken*. Suhrkamp, 2018.
- Jakobs, Eva-Maria. *Schreiben in den Wissenschaften*. Lang, 1997.
- Le Guin, Ursula K. *Dancing at the edge of the world. Thoughts on words, women, places*. Grove Press, 1989.
- Riegraf, Birgit und Lydia Plöger. *Gefühlte Nähe – faktische Distanz. Geschlecht zwischen Wissenschaft und Politik. Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung auf die „Wissengesellschaft“*. Budrich, 2009.
- Simon, Dagmar. *Handbuch Wissenschaftspolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.



2 Praxisbezogene Überlegungen zur Schreibzentrumsarbeit

Qualitätssichernde Maßnahmen in der Schreibberatung

Nina Hambalek und Annika Jüngst – SchreibCenter am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt

Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir Peer-Tutor:innen und andere Mitarbeitende an Schreibzentren bei der Implementierung qualitätssichernder Maßnahmen in der Schreibzentrumsarbeit unterstützen. Hierfür präsentieren wir eine Matrix, mit der einfach ermittelt werden kann, ob eine qualitätssichernde Maßnahme für das eigene Schreibzentrum geeignet und umsetzbar ist. Die Basis hierfür bilden die Ergebnisse des im Rahmen der SPTK 2019 gehaltenen Workshops *Die Rolle von Schlüsselkompetenzen zur Qualitätssicherung*. Ziel dieses 90-minütigen Workshops war es, Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf das Qualitätsmanagement von Schreibzentrumsarbeit zu beleuchten. In zwei Themenblöcken¹ wurde zunächst erörtert, welche der reinen Schlüsselqualifikationen, beispielsweise Sozial- und Selbstkompetenzen, zu einer gelungenen Beratung beitragen. Dazu wurden einzelne Schlüsselqualifikationen fokussiert und deren Relevanz in den Phasen einer Schreibberatung eingeschätzt. Im zweiten Block des Workshops erarbeiteten die Teilnehmenden, mit welchen Maßnahmen im Kontext der Schreibberatung oder der Schreibzentrumsarbeit diese Schlüsselqualifikationen konkret gefördert werden könnten, um die Qualität der Schreibzentrumsangebote (insbesondere der Schreibberatung) langfristig zu stärken.

Rahmenbedingungen des Qualitätsmanagements an Schreibzentren

Nicht alle Schreib-Peer-Tutor:innen können auf dieselben Ressourcen zurückgreifen, wie eine Gruppe von Teilnehmenden unseres Workshops hervorgehoben hat. Das kann die Möglichkeiten zur Qualitätssicherung unter Umständen stark einschränken und erfordert in jedem Fall eine ressourcenorientierte Ausrichtung bei der Konzeption von Qualitätssicherungsmaßnahmen.

Unserer Erfahrung nach ergeben sich zwei wesentliche limitierende Faktoren: personelle Ressourcen und Sachmittel wie finanzielle oder strukturelle Ressourcen. Im Folgenden

¹ Die beiden Workshopbausteine waren so konzipiert, dass sie sowohl getrennt als auch aufeinander folgend besucht werden konnten.

werden diese Faktoren auf zwei Achsen einer Matrix dargestellt.² Mithilfe dieser Darstellungsform können die erforderlichen Ressourcen für die Umsetzung einer Idee zur Qualitätssicherung der Schreibberatung vorab eingeschätzt werden, um die für das jeweilige Schreibzentrum passende Maßnahme zu finden. Anhand von drei Beispielen möchten wir im Folgenden mögliche Anwendungen der Matrix demonstrieren. Die jeweiligen Visualisierungen zeigen:

1. eine Auswahl der von Workshopteilnehmenden vorgeschlagenen qualitätssichernden Maßnahmen (Abbildung 1)
2. eine Ausdifferenzierung einer dieser Vorschläge, da die meisten der Vorschläge vielfältig einsetzbar sind (Abbildung 2)
3. die Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Beratung, die bereits am Schreib-Center der Technischen Universität Darmstadt umgesetzt werden (Abbildung 3)

Ergebnisse des Workshops im Rahmen der SPTK 2019

Im Workshop konnten mehr als 15 verschiedene konkrete Vorschläge für qualitätssichernde Maßnahmen gesammelt werden. Diese werden im Folgenden genannt, einzelne werden zusätzlich kurz erläutert.

Um strukturelle Hürden von vornherein so klein wie möglich zu halten, haben die Teilnehmenden u. a. vorgeschlagen, die Rahmenbedingungen anzupassen. Zum Beispiel könnten die Verträge der Peer-Tutor:innen bereits so gestaltet werden, dass sie über ein geeignetes Zeitbudget für die Umsetzung verschiedener qualitätssichernder Maßnahmen verfügen. Eine weitere Möglichkeit wäre, neben der Vergütung für einzelne Maßnahmen ECTS zu vergeben. Außerdem könnten innerhalb der Universität Kooperationen vereinbart werden, die ohne finanzielle Belastung einen gegenseitigen Vorteil bewirken. Ein erster Schritt könnte dabei sein, die kosten- und voraussetzungsfrei nutzbaren Möglichkeiten an der Hochschule oder Universität zu identifizieren.

Sind mehrere Peer-Tutor:innen angestellt, können sich diese im Team oder zu zweit über ihre Erfahrungen austauschen. Regelmäßige Teamtreffen aller Personen im Schreibzentrum lassen sich ebenfalls für oder als qualitätssichernde Maßnahmen nutzen. Auch persönliche Gespräche mit der Leitung können der allgemeinen Arbeitsatmosphäre zuträglich sein und sich dadurch positiv auf die Beratungsqualität auswirken. Berater:innen können gegenseitig in Beratungen hospitieren und diese nachbesprechen. Auch während der Beratungssituation können Peer-Tutor:innen

² Eine unausgefüllte Vorlage befindet sich im Anhang.

darauf achten, die Gesprächsführung und die Körpersprache an die Situation anzupassen, um die Beratungsqualität zu stärken. Bei Unsicherheiten können sie Formulierungshilfen überlegen oder notieren. Eine (kollegiale) Hospitation ist sowohl intern als auch zwischen verschiedenen Schreibzentren oder Institutionen der Universität möglich. Wenn ein derartiger Austausch unmöglich oder unerwünscht ist, könnten sich Beratende auch während der Beratung filmen bzw. das Gespräch aufnehmen. Dabei benötigt es unbedingt das Einverständnis der Ratsuchenden. Ebenso lassen sich durch Rollenspiele herausfordernde Situationen simulieren oder in einer Kollegialen Fallberatung (KFB)³ besprechen. Als eine besondere Form der Gesprächsführung nannten die Workshopteilnehmenden den Dialog nach David Bohm⁴ und wiesen darauf hin, achtsam in die Beratungssituation zu gehen. Außerdem können Konferenzen, wie beispielsweise die *SPTK* (auf deutschsprachiger Ebene) oder die *EWCA* (auf europäischer Ebene), für einen übergreifenden kollegialen Austausch besucht werden. Nachdem diese Ideen gesammelt wurden, können sie nun mit Bezug zu den benötigten Ressourcen grafisch dargestellt werden (Abbildung 1).

Darstellung der qualitätssichernden Maßnahmen anhand der Ressourcen

Die folgende Darstellung zeigt auf zwei Achsen einerseits personelle Ressourcen sowie Sachmittel und finanzielle Ressourcen andererseits. An der Technischen Universität Darmstadt sind die Peer-Tutor:innen als wissenschaftliche Hilfskräfte angestellt und werden damit offiziell als Sachmittel abgerechnet. Da die Trennung zwischen Sachmittel und Personal daher in unserem Kontext wenig sinnvoll ist, verstehen wir unter personellen Ressourcen alle Personen, die mitarbeiten, unabhängig davon, wie sie an der Universität angestellt sind. Unter Sachmitteln fassen wir alle materiellen und strukturellen Ressourcen zusammen. Dazu zählen also neben Stift und Papier auch digitale Geräte, Räume und Orte an denen die Schreibzentrumsarbeit stattfindet oder weitere finanzielle Mittel, die von der Universität bereitgestellt werden können. Eine präzisere Kategorisierung dessen ist unserer Ansicht nach wenig sinnvoll, da die Schreibberatung an jeder Universität anders abläuft. Eine Einschätzung, wie viele

³ Für weitere Informationen zum Beispiel: Linderkamp, Rita. *Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung*. Bertelsmann, 2011. Oder: Franz, Hans-Werner und Ralf Kopp. *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis*. EHP, 2003, <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=680443#vollanzeigem> (letzter Aufruf 30.11.2019).

⁴ Für weitere Informationen zum Beispiel: Bohm, David. *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion*. Klett Cotta, 1998.

Ressourcen die einzelnen Maßnahmen ungefähr benötigen, kann dennoch vorgenommen werden.

Die personellen Ressourcen sind nach weiteren Kategorien unterteilt: Erstens nach Größe der Personengruppen, denn die verschiedenen Maßnahmen können alleine, zu zweit, in einer Kleingruppe von drei bis fünf Personen oder in einer Großgruppe ab fünf Personen angewandt werden. Zweitens danach, ob die Maßnahmen intern, also ausschließlich mit Mitarbeitenden des eigenen Schreibzentrums oder mit externen Kooperationspartner:innen durchgeführt werden.

	Allein		Zwei Personen		Drei bis fünf Personen		Ab fünf Personen	
	Intern	Extern	Intern	Extern	Intern	Extern	Intern	Extern
Sachmittel, finanzielle Ressourcen		Konferenz				Schulung / Weiterbildung		Schulung / Weiterbildung
		Hospitation in anderen Schreibzentren		Physische Hospitation in anderen Schreibzentren				KFB
	Beratung aufnehmen (Video / Audio)		Vier-Augen-Gespräch		Schulung / Weiterbildung		KFB	
	Formulierungen überlegen		Kollegiale Hospitation	Kurzer Austausch, z. B. online	Team-meeting		Team-meeting	
	Gespräch an RS anpassen		Kurzer Austausch	Rollenspiel				
				Kurzer Austausch				

Personelle Ressourcen

Abbildung 1: Vorschläge von Workshopteilnehmenden für qualitätssichernde Maßnahmen für Schreibberatung anhand der verfügbaren Ressourcen

Je nach Personengruppe variieren die materiellen Ressourcen. Bei der Einteilung der Maßnahmen in Abbildung 1 handelt es sich um die Einschätzung, die sich anhand der Arbeit im SchreibCenter der TU Darmstadt ergibt. Diese muss nicht für alle anderen Einrichtungen identisch gelten, kann aber als Orientierung dienen. Einige Maßnahmen lassen sich individuell so anpassen, dass sie auf verschiedene Weise durchgeführt werden können. Der Übersichtlichkeit wegen ordnen wir für die Maßnahmen nicht jeden theoretisch möglichen Fall in die Matrix ein, sondern konzentrieren uns auf die für die Arbeit am SchreibCenter der TU Darmstadt übliche oder einfachste Anwendungsweise.

Da nicht alle der dargestellten Vorschläge nur auf eine Art und Weise umgesetzt werden können, wird im Folgenden die qualitätssichernde Maßnahme des Kurzaustauschs ausdifferenziert und die verschiedenen Möglichkeiten des Kurzaustauschs exemplarisch in die Matrix eingeordnet. Damit soll gezeigt werden, dass die Maßnahmen modifizierbar sind und die Matrix vielfältig einsetzbar ist.

Grundsätzlich ist für jedes in der Matrix dargestellte Szenario eine Möglichkeit des Kurzaustauschs denkbar. Im Folgenden werden jedoch nur die am SchreibCenter der TU Darmstadt üblichen Formen des Austauschs betrachtet. Neben den Unterscheidungen der Matrix nach Sachmitteln einerseits und personellen Ressourcen andererseits bietet der Kurzaustausch die Notwendigkeit, hinsichtlich der Kommunikationsformen (direkt mündlich oder indirekt schriftlich) und der Hierarchieebene (von Peer zu Peer oder von Peer zu Schreibzentrums-Leitung) weiter zu differenzieren. Die Möglichkeiten des Kurzaustauschs basieren darüber hinaus auf der grundlegenden Unterscheidung zwischen direkter mündlicher Kommunikation (Gespräch, Telefonat, Video-Chat) und indirekter schriftlicher Kommunikation (Textnachricht, E-Mail, Blog-Eintrag). Da dieser Beitrag auf Grundlage eines Workshops der SPTK entsteht, fokussiert die folgende Abbildung den Austausch auf Peer-Ebene. Für den Kurzaustausch mit der Leitung eines Schreibzentrums können für die mündliche Dimension das kurze Gespräch und hinsichtlich der schriftlichen Dimension der E-Mail-Verkehr exemplarisch genannt werden.

In der folgenden Matrix (Abbildung 2) werden die Formen des Kurzaustauschs kategorisiert, wobei mündliche Kommunikationsformen **fett** und Möglichkeiten des schriftlichen Kurzaustauschs *kursiv* gekennzeichnet sind.

organisatorische und inhaltliche Anliegen genutzt. Ergänzt werden sie durch regelmäßige Treffen zwischen den Peer-Tutor:innen, die ausschließlich für den fachlichen Austausch vorgesehen sind. Außerdem besteht eine Kooperation zwischen dem SchreibCenter und dem Institut für Pädagogik, wodurch die Möglichkeit für die Peer-Tutor:innen besteht, didaktisches Feedback auf deren Workshopleitung zu erhalten. Ebenso können alle, die Interesse haben, im abgesprochenen Rahmen an Weiterbildungen und Konferenzen teilnehmen. Die Ergebnisse dessen werden in der Regel mit dem Team geteilt.

In der Schreibberatung werden verschiedene Maßnahmen genutzt, um die Beratungsqualität aufrecht zu erhalten. Für eine Schreibberatung an der TU Darmstadt sind 45 Minuten vorgesehen. Die Beratung beginnt immer damit, den Ratsuchenden die Beratungsprinzipien zu erläutern. Damit wird sichergestellt, dass alle Beratungen nach den gleichen, für uns wichtigen Richtlinien verlaufen und keine falschen Erwartungen bei den Ratsuchenden bestehen bleiben. Während der Beratung führen wir ein Protokoll, das einerseits zur statistischen Auswertung dient, und andererseits anderen Peer-Tutor:innen in einer Folgeberatung die Möglichkeit bietet zu verstehen, was bereits besprochen wurde. So können Wiederholungen vermieden und eine nahtlose Weiterarbeit ermöglicht werden. Am Ende der Beratung legen wir Wert auf eine gemeinsame Ergebnissicherung mit den Ratsuchenden, die im Protokoll schriftlich festgehalten werden muss. Außerdem bieten wir einen kurzen, anonymen Evaluationsbogen an, den die Ratsuchenden freiwillig ausfüllen können. Diese Evaluationen werden in regelmäßigen Abständen ausgewertet. Während der Beratungen haben die Beratenden die Möglichkeiten, auf verschiedene Schreibtechniken und weiterführendes Material zuzugreifen. Die Techniken können entweder vor Ort mit dem Ratsuchenden durchgeführt oder als Arbeitshilfe mitgegeben werden. So kann auch auf schreibdidaktischer Ebene die Beratungsqualität gewährleistet werden.

Außerdem hat das SchreibCenter der TU Darmstadt in den letzten zehn Jahren ein Online-Angebot, das sogenannte Online Writing Lab⁶, aufgebaut, auf das individuell verwiesen werden kann. Sowohl die Erstellung der analogen und digitalen Materialien als auch die stetige Aktualisierung dieser Dokumente ist und war ein aufwendiger Prozess, der bisher nicht abgeschlossen ist und unter dem Anspruch der eigenen Weiterentwicklung auch nur schwer abgeschlossen werden kann. Durch diesen stetigen

⁶ vgl. https://www.owl.tu-darmstadt.de/online_hilfe_owl/index.de.jsp (letzter Aufruf 29.11.2019)

Weiterentwicklungsprozess ist es den Berater:innen möglich in den Schreibberatungen auf eine Vielzahl aktueller Materialien zurückzugreifen. Damit kann festgehalten werden, dass diese Materialien als einfaches Mittel für Qualitätssicherung eingesetzt werden können.

	Allein		Zwei Personen		Drei bis fünf Personen		Ab fünf Personen	
	Intern	Extern	Intern	Extern	Intern	Extern	Intern	Extern
Sachmittel, finanzielle Ressourcen	Techniken und Material für die Beratung	SPTK o. ä. (Externe) Weiterbildung		SPTK o. ä.		SPTK o. ä.		SPTK o. ä.
	Beratungsevaluation			Kooperation mit dem Institut für Pädagogik, Hospitation in Workshops			Regelmäßige Teamtreffen mit allen	
	Beratungsprotokoll		Mind. doppelt besetzte offene Sprechstunde: Kurzaustausch				Treffen nur von SPT	
	Beratungsprinzipien, die den RS erklärt werden	Verweis auf andere (Beratungs-)angebote						
	Personelle Ressourcen							

Abbildung 3: Qualitätssichernde Maßnahmen am SchreibCenter der TU Darmstadt

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Qualitätsmanagement in der Schreibberatung eine elementare Rolle spielt. Dafür steht den Schreibzentren eine Vielzahl an qualitätssichernden Maßnahmen zur Verfügung. Diese gilt es jedoch individuell an die zur Verfügung stehenden personellen und strukturellen Ressourcen und die eigenen Bedürfnisse anzupassen. Dieser Beitrag liefert einen Vorschlag zu einer grundlegenden Einordnung der einzelnen Maßnahmen. Der Anspruch bestand hierbei nicht darin, die in jeder Hinsicht ideale Lösung für alle Schreibberatenden zu liefern, vielmehr bietet sich eine Möglichkeit, Qualitätssicherung näher an den individuellen Alltag der Schreibberatung heranzuführen und greifbarer zu machen. Perspektivisch kann diese Kategorisierung weitergedacht und um zusätzliche Maßnahmen ergänzt werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Bohm, David. *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion*. Klett Cotta, 1998.

Franz, Hans-Werner und Ralf Kopp. *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis*. EHP, 2003, <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=680443#vollanzeigem> (letzter Aufruf 30.11.2019).

Linderkamp, Rita. *Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung*. Bertelsmann, 2011.

SchreibCenter der TU Darmstadt. <https://www.owl.tu-darmstadt.de/weiterbildung/index.de.jsp> (letzter Aufruf 29.11.2019).

---. *Online Writing Lab*, https://www.owl.tu-darmstadt.de/online_hilfe_owl/index.de.jsp (letzter Aufruf 29.11.2019).

Anhang 1:

Vorlage der Matrix für qualitätssichernde Maßnahmen

	Allein		Zwei Personen		Drei bis fünf Personen		Ab fünf Personen	
	Intern	Extern	Intern	Extern	Intern	Extern	Intern	Extern
Sachmittel, finanzielle Ressourcen								
Personelle Ressourcen								

Welcher Beratungstyp bin ich?

Potenzielle Parallelen zum Konzept der Schreibtypen

Frieda Andrees, Paula Willert, Björn Karg und Natalie Pfaff – Schreibzentrum der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Unter dem Titel „Welcher Beratungstyp bin ich?“ konzipierten die Peer-Tutor:innen des Schreibzentrum der Friedrich-Schiller-Universität Jena einen Workshop, der sich explorativ mit der Möglichkeit der Aufstellung eines Beratungstypenmodells analog zu den in der Schreibdidaktik bekannten Schreibtypenmodellen auseinandersetzte. Grundlage dieser Modelle ist die Forschung Hanspeter Ortners zu Schreibstrategien (vgl. Ortner S. 346).

Theorie der Schreib- und Beratungstypen

Ortner geht in seiner Forschung von „Formen des Sprachverhaltens“ (ebd.) (als *Strategien* bezeichnet) aus und fragt nach dem *Wie* der Entstehung produktiver Gedanken im wissenschaftlichen Schreibprozess. Unter diesem Aspekt werden in seiner Arbeit zunächst Gesichtspunkte aufgestellt, nach denen verschiedene Schreibverhaltensformen zu differenzieren sind (vgl. ebd. S. 347). Dazu zählt beispielsweise der Umgang mit Wissensstrukturen oder der Zweck der Schreibtätigkeit (vgl. ebd. S. 349).

Die sich unter diesen Gesichtspunkten ergebenden zehn Schreibstrategien werden von Ortner den Kategorien (scheinbar) nicht-zerlegendes Schreiben, aktivitätszerlegendes Schreiben, Strategien der (wenigen) großen Schritte, Strategien der (vielen) kleinen Schritte und produktzerlegendes Schreiben zugeordnet (vgl. ebd. S. 356–540).

Aus jener Aufstellung von Schreibstrategien ist auch das Modell von Ulrike Scheuermann hervorgegangen (vgl. Scheuermann S. 51 f.). Dieses wiederum erfasst vier Schreibtypen: *Planer:in*, *Drauflosschreiber:in*, *Patchworkschreiber:in* und *Versionenschreiber:in* (vgl. ebd.). Grundlage dieser Typeneinteilung war der eigene Arbeitsalltag der Wissenschaftlerin (vgl. ebd. S. 52). Parallel zu den Bezeichnungen Scheuermanns existieren diverse andere Begriffe zur Benennung der Schreibtypen in unterschiedlichen Modellen.

In etwas abgewandelter Form erscheinen diese vier Schreibtypen auch im Modell von Grieshammer u. a. unter den Bezeichnungen *Redakteur:in*, *Pläneschmieder:in*, *Puzzler:in*, *Remixer:in* sowie *der:die Spontane* (vgl. Grieshammer u. a. S. 30). Dieses Modell bildete

die Grundlage für unsere Idee, eine ähnliche Einteilung für die Tätigkeit von Schreibberatern vorzunehmen.

Ausgangspunkt für die Hypothese, dass sich selbst unter gleichen Voraussetzungen unterschiedliche Beratungsstile innerhalb einer Einrichtung etablieren können, war die eigene Erfahrung in Bezug auf die divergierenden Arbeitsweisen innerhalb des Kollegiums. In der Orientierungsphase wurden diese Arbeitsweisen beschrieben und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, um daraus ein Schema für die anschließende Kategorisierung ableiten zu können.

Parallel zu diesem Prozess galt es – besonders in Hinblick auf das Thema der Konferenz (*Schlüsselkompetenzen*) – zu überlegen, worauf die Entwicklung unterschiedlicher Beratungsstile zurückzuführen sein könnte. Diese Vorüberlegung war zwar spekulativ, aber von Bedeutung, um Aufschluss darüber zu erhalten, ob auch in Kollegien anderer Schreibzentren Unterschiede in der Art und Weise, wie Beratungen geführt und gestaltet werden, zu finden sein könnten. In dem Bewusstsein, dass diese Ansätze nicht empirisch gesichert und damit nicht falsifizierbar sind, da hierfür umfassende Datensätze zu den Beratungsstilen anderer Peer-Tutor:innen und Beratender fehlten, erwies sich das Format eines Workshops als besonders attraktiv.

In diesem Workshop sollten die entwickelten Idealtypen der Beratungsweisen vorgestellt sowie weitere mögliche Arten von Beratungstypen erfasst werden. Der Workshop setzte sich aus der Vorstellung des Modells und einer Praxisphase zusammen.

Im ersten Teil stellten wir die Charakteristika unserer Beratungstypen sowie mögliche Stärken und Schwächen vor, die, wie zuvor beschrieben, aus einem internen Austausch zwischen Schreib-Peer-Tutor:innen hervorgegangen sind. Die Grundlage hierfür bildeten Beobachtungen verschiedener Gespräche mit Ratsuchenden. Es kristallisierten sich folgende Beratungstypen heraus:

Perspektiven-Typ

- Dieser Beratungstyp zeichnet sich durch Fokussierung auf das Aufzeigen neuer Perspektiven aus. So wird den Ratsuchenden die Möglichkeit der Reflexion auf den eigenen Schreibprozess gegeben.
- Zu den *Stärken* dieses Typus gehört zum einen die große Freiheit, die für die Bearbeitung des Problems der Ratsuchenden entsteht. Zum anderen kann dieser Ansatz die Ratsuchenden durch die Assistenz der Beratenden in ihrer eigenen wissenschaftlichen Position stärken.

- Als *Schwäche* lässt sich der geringe Fokus auf praktische Instruktionen nennen. Die Konzentration auf die Perspektiven zielt mehr auf ein Verständnis der aktuellen Situation. Hieraus können sich zwar ebenfalls Handlungsmöglichkeiten entwickeln, doch sind praktische Schreibübungen in diesem Ansatz nicht genuin verankert.

Effizienz-Typ

- Dieser Beratungstyp charakterisiert sich durch die Ausrichtung auf eine Konkretisierung des Problems sowie eine Unterteilung des Lösungsweges in mehrere praktische Schritte. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei klar auf der Anwendung von Schreibübungen.
- Zu den *Stärken* zählen die Motivation durch den praktischen Lösungsansatz sowie die Orientierung im Schreibprozess, die den Ratsuchenden gegeben wird. Die Schreibübungen können individuell auf die Thematik des Ratsuchenden angepasst werden. Zudem lässt sich durch das Ausprobieren verschiedener Übungen das Problem einkreisen und auch ein zum Ratsuchenden passender Umgang damit entwickeln.
- Zu den *Schwächen* des Effizienz-Typs gehört der hohe Arbeitsaufwand, der den Beratenden zukommt: Die Übungen müssen entweder im Vorfeld auswendig gelernt oder im Rahmen einer Folgesitzung angewandt werden. Ein weiterer Aspekt ist die Beschränkung dieses Beratungstypus auf konkrete Probleme. Motivationale, emotionale oder andere Thematiken finden hier möglicherweise keine ausreichende Beachtung.

Explorations-Typ

- Bei diesem Beratungstypus steht die Erkundung der Thematik der Ratsuchenden im Mittelpunkt. Hierbei werden zunächst mit einer aufgeschlossenen und wertfreien Grundhaltung alle Assoziationen bzw. Mitteilungen der Ratsuchenden aufgenommen, ohne dass zu Beginn ein inhaltlicher Fokus gesetzt wurde.
- Zu den *Stärken* dieses Typus zählen zum einen die vermittelte Atmosphäre von Sicherheit und Wertschätzung, die den Ratsuchenden einen Schutzraum sowie Möglichkeiten zur Exploration der eigenen Gedanken geben kann. Die Ratsuchenden erfahren dadurch ein *Empowerment* und haben die Möglichkeit, sich als selbstwirksam handelnde Akteur:innen zu erleben.
- Zu den *Schwächen* gehört die Abhängigkeit von der Mitteilung und Offenheit der Ratsuchenden. Zudem ist die Beratung auf die Perspektive der Ratsuchenden beschränkt, was zu einer Verringerung der Handlungsmöglichkeiten führen kann.

Relations-Typ

- Bei diesem Beratungstypus wird die Thematik der Ratsuchenden in einen größeren Kontext gestellt. Durch den Vergleich mit realen Erfahrungswerten werden Relationen zwischen Schreibprozessen erschaffen. Dadurch erlangen die Ratsuchenden Flexibilität in der Reflexion ihres eigenen Schreibprozesses. Das fördert die Kreativität in der Lösungssuche. Die Beratenden greifen dabei sowohl auf eigene Schreibverfahren als auch auf die von Kolleg:innen und ehemaligen Ratsuchenden zurück.

- Die *Stärke* des Typs besteht dabei in der Möglichkeit, die Problematik durch die Kontextualisierung bewältigbar zu machen. Dieser Beratungstyp ist eine Mischform aus praktischen Tipps und methodischen Betrachtungen zum Schreibprozess.
- Zu den *Schwächen* kann die Gefahr einer zu großen Relativierung der Probleme gezählt werden. Auch steht die Motivation nicht im Fokus.

Nach der Vorstellung der Beratungsstile folgte im Workshop die gemeinsame Exploration der Stile in Kleingruppen. Hierfür wurden zuvor entwickelte imaginäre Schreibsituationen in Gruppen von jeweils drei Personen gespielt. Dabei wurden verschiedene Rollen eingenommen: Beratende:r, Ratsuchende:r und eine beobachtende Person. Unter den Szenarien waren typische Beratungsanlässe wie z. B. Schwierigkeiten in der Ideenfindung, Strukturierung oder Schreibblockaden. Anhand verschiedener Leitfragen sollten die Kleingruppen über die Art und Weise der Beratungsdurchführung reflektieren und diese beschreiben. Neben freien Beobachtungen wurde speziell nach dem Vorgehen der beratenden Person und den jeweiligen Stärken und Schwächen gefragt. Außerdem sollte der Schwerpunkt der Beratung benannt werden. Wir erhofften uns durch diesen offenen und praxisnahen Austausch weitere Beratungstypen zu finden, die sich aus den gegenseitigen Beobachtungen herauskristallisierten.

In der anschließenden offenen Diskussion ergab sich bei der Frage nach weiteren Beratungstypen ein gemischtes Bild, in dem zwar keine weiteren distinkten Typen eingebracht wurden, dafür aber verschiedene Denkanstöße bezüglich der Perspektive auf die Charakterisierung von Beratungen. Beispielsweise wurde von den Teilnehmenden der Eindruck vermittelt, dass sie sich in ihren Beratungsweisen in mehreren der von uns vorgestellten vier Typen wiederfänden und sich weniger eindeutig einem Typus zuordnen würden. Neben der Schwierigkeit den eigenen Beratungsstil zu charakterisieren, wurde herausgestellt, dass die Beratung vielmehr insofern von den Ratsuchenden abhinge, als dass sich die Beratenden je nach Situation flexibel in ihrer Methodik an diese anpassen müssten. Insgesamt seien es vielmehr verschiedene Strategien und weniger Beratungsstile, die je nach Anlass zum Tragen kommen. Allerdings gab es auch andere Stimmen, die unter Einbezug der Erfahrungen aus dem jeweiligen eigenen Schreibzentrum von verschiedenen Beratungsstilen berichteten. Je nach Persönlichkeit der Beratenden wurden dort innerhalb des Teams Beratungsanfragen übernommen, die passend zum jeweiligen Beratungsstil waren.

Auf die Frage, wie die Teilnehmenden ihren eigenen Beratungsstil mit einem Wort beschreiben würden, sammelten wir Schlagworte, die sich teilweise in unser Typisierungsmodell einordnen ließen (z. B. „Fragen“, „Lösungsorientiertheit“), teilweise jedoch auch nicht (z. B. „Authentizität“, „Transparenz“, „empathisches Strukturieren“,

„Anpassung“). Inwieweit diese Beschreibungen einen Beratungsstil, eine Charaktereigenschaft der Beratenden oder eine Beratungsstrategie ausdrücken, lässt sich in diesem Rahmen nicht abschließend beantworten, könnte jedoch Ausgangspunkt für weitere Überlegungen sein.

Einschränkend wirkte zudem die kurze Dauer der Mock-Beratungen von 15 Minuten. So konnten die Beratenden in diesem Zeitrahmen ihren eigenen Stil kaum authentisch nachstellen und lediglich einige Eingangsfragen und ein erstes Kennenlernen durchspielen. Sollte die Untersuchung der Frage im Rahmen einer Analyse vertieft werden, wäre es demnach von fundamentaler Bedeutung, mehr Zeit für (Mock-)Beratungssituationen einzuplanen.

Dennoch konnte dieser Workshop einen ersten Eindruck vermitteln, inwieweit eine Systematisierung der Beratungsstile sinnvoll ist. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Vorteile des von uns aufgestellten Modells festhalten:

- Erleichterung bei der adäquaten Zuordnung eines Beratungstypus zu einem Beratungsanlass
- Unterstützung bei Reflexion der Beratenden über ihre eigenen Strategien im Umgang mit den Anliegen der Ratsuchenden durch das Zusammentragen verschiedener Beratungsstrategien
- Steigerung der Beratungsintensität im Falle einer tatsächlichen Analogie der Beratungstypen zu den zuvor beschriebenen Schreibtypen

Abschließend soll erwähnt werden, dass die Resonanz der Teilnehmenden für einen weiteren Ausbau der Systematisierung von Beratungstypen spricht. So kann der Workshop als Versuch verstanden werden, sich dem Feld der Beratungsstrategien zu nähern.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Grieshammer, Ella, u. a. *Zukunftsmodell Schreibberatung: eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Schneider Verlag Hohengehren, 2012.

Ortner, Hanspeter. *Schreiben und Denken*. Max Niemeyer Verlag, 2000.

Scheuermann, Ulrike. *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. 3. Auflage, Verlag Barbara Budrich, 2016.

Helpen statt Retten – Erweitere deine Handlungskompetenz in der Beratung¹

Janina Dierl – Diversitätsorientiertes Schreibzentrum, Uni Tübingen

Die Vermittlung von fachlichem Wissen und Schlüsselkompetenzen zum wissenschaftlichen Schreiben ist ein wichtiger Aufgabenbereich von Schreibtutor:innen. Die Basis für die Vermittlung ist das Gespräch mit Ratsuchenden, das in einer Beratung meistens unter vier Augen stattfindet. Wie bei jeder Kommunikation kann es auch hier zu Konflikten und Missverständnissen kommen, was zur Folge hat, dass kein zielführendes Beratungsgespräch geführt und dem:der Ratsuchenden nicht geholfen werden kann.

Erfahrungsberichte von Schreibtutor:innen zeigen, dass solche Konflikte immer wieder aufkommen. Die besondere Herausforderung in solchen Situationen ist es, weiterhin professionell zu handeln, um eine sachliche Kommunikation wiederherzustellen. Dies gilt insbesondere auf der Peer-Ebene. Neben Sachlichkeit ist das Schaffen einer Vertrauensbasis notwendig, damit die Ratsuchenden ihre Anliegen bezüglich Schreibproblemen und Feedbackwünschen offen darlegen, über die sie häufig nicht gerne sprechen.

Nicht nur die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, sondern auch der Erwerb und die Anwendung von Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen liegen im Tätigkeitsbereich von Schreibberater:innen. Die beiden genannten Kompetenzen sind wichtige Aspekte der Handlungskompetenz und befähigen in Beratungssituationen zielgerichtet, situationsgemäß und individuell angemessen zu agieren. Die Beschäftigung mit der Transaktionsanalyse ermöglicht es, die Handlungskompetenz zu erweitern und effektiv einzusetzen, um Konflikte zu verhindern, aufzulösen und den Schreibenden in der Beratung Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.

Die Transaktionsanalyse in der Schreibberatung

Konflikte lassen sich am besten verhindern und auflösen, wenn der Auslöser und die Kommunikationsmuster, in denen Konflikte ablaufen, bekannt sind und situativ identifiziert werden können. In der Transaktionsanalyse werden kommunikative

¹ Die Workshops und dieser Bericht wurden im Rahmen des Projektmoduls des Studiengangs „Literatur- und Kulturtheorie“ der Universität Tübingen erarbeitet.

Konflikte, die in erlernten Mustern ablaufen, als *Spiele* bezeichnet. *Spiele* finden sowohl auf einer kommunikativen als auch auf einer psychologischen Ebene statt und sind ein Mittel, die eigentliche Auseinandersetzung zu vermeiden. Durch den Rückbezug auf bekannte Muster wird die Situation kontrollierbarer. Entsprechend werden *Spiele* häufiger in stressigen und ungewohnten Situationen begonnen, um ein Gefühl der Sicherheit zu bewahren. Begonnen werden sie mit einem sogenannten *Köder* in Form einer Abwertung der anderen Person. Die angesprochene Person nimmt den *Köder* auf, indem sie sich so verhält, wie die ködernde Person es erwartet und provoziert. Damit beginnt das *Spiel* und die Kommunikation läuft in den gewohnten, sich ergänzenden Kommunikationsmustern ab (vgl. Rechberg Institut S. 30).

Die Rollen, die in solch einem *Spiel* eingenommen werden, hat Karpman mit dem **Drama-Dreieck** eingeführt (vgl. Karpman).

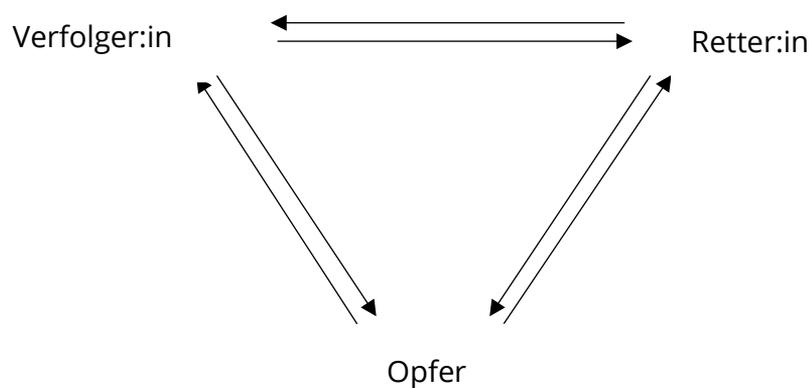


Abbildung 1: Drama-Dreieck (eigene Darstellung nach Rechberg Institut S. 32)

Das Dramadreieck beschreibt eine Verhaltenskonstellation, die in Konflikten zum Tragen kommt. Die Personen fühlen sich unwohl und manipulieren einander, sodass kein zielführendes Beratungsgespräch möglich ist. Die Rollen sind fließend zu verstehen und können jederzeit gewechselt werden.

In der Rolle des **Verfolgers bzw. der Verfolgerin** nimmt eine Person die Grundeinstellung „ich ok – du nicht ok“ ein und setzt die andere Person bewusst herab. In der Schreibberatung kann sich das auf Seite der Beratenden darin ausdrücken, dass diese auf die Ratsuchenden Druck ausüben, sie zurechtweisen und ihre Fähigkeiten in Frage stellen. Auf der Seite der Ratsuchenden könnten diese die Beratung in ungerechtem Ausmaß kritisieren.

Nimmt die andere Person den *Köder* der Herabsetzung an, gibt sie sich meist in die **Opferrolle**, in der die entgegengesetzte Grundeinstellung „ich nicht ok – du ok“

vorherrscht. Sowohl Ratsuchende als auch Beratende nehmen sich in dieser Rolle als inkompetent wahr und verhalten sich unsicher und pessimistisch. Insbesondere die Ratsuchenden bitten dann um Hilfe für Dinge, die sie auch alleine erledigen können und erwarten diese auch. Sie fordern beispielsweise fertige Formulierungen oder Musterlösungen und nehmen jeden Ratschlag unreflektiert an. Fühlen sich die Ratsuchenden nicht ernst genommen, ist es leicht nachvollziehbar, dass sich durch Frust ein Rollenwechsel des:der Ratsuchenden vom Opfer zum Verfolgenden vollziehen kann.

Befindet sich der:die Ratsuchende in der Opferrolle, nimmt der:die Beratende typischerweise die **Retter:innen-Rolle** an. Nach der Grundeinstellung „ich ok – du nicht ok“ glauben die Beratenden dann, das Opfer sei allein verloren, und helfen häufig sogar an Stellen, an denen gar nicht um Hilfe gebeten wurde. Sie haben Mitleid, stellen ihre eigenen Bedürfnisse zurück und gehen über die Grenzen einer professionellen Beratung hinaus, etwa dadurch, dass sie ein Überschreiten der Zeitbeschränkung einer Beratungssitzung zulassen. Darüber hinaus gehen Retter:innen auf die Bitte nach Musterlösungen ein und übernehmen die Verantwortung, welche die Ratsuchenden abgeben wollen. Aus dieser Rettungsaktion ziehen die Retter:innen ihre Bestätigung (vgl. Rechberg Institut S. 32).

Bezogen auf die Schreibberatung können alle Rollen sowohl von Ratsuchenden als auch von Beratenden eingenommen werden, wobei auf Basis eigener Erfahrungen die Vermutung besteht, dass bestimmte Konstellationen häufiger vorkommen. Auch gemäß den Erfahrungsberichten im Rahmen der SPTK 2019 wird die Rolle des Verfolgers bzw. der Verfolgerin von Schreib-Peer-Tutor:innen eher selten eingenommen. Die Beratenden in der Retter:innen-Rolle und die Ratsuchenden in der Opferrolle scheint die häufigste Rollenkonstellation zu sein.

Das Ziel in einer Beratung sollte es sein, aus dem Drama-Dreieck auszubrechen oder sich gar nicht erst auf das *Spiel* einzulassen. Dafür sollte es zu einem Rollenwechsel kommen, der etwa durch einen unerwarteten Moment von Seiten des:der Beratenden herbeigeführt werden kann.

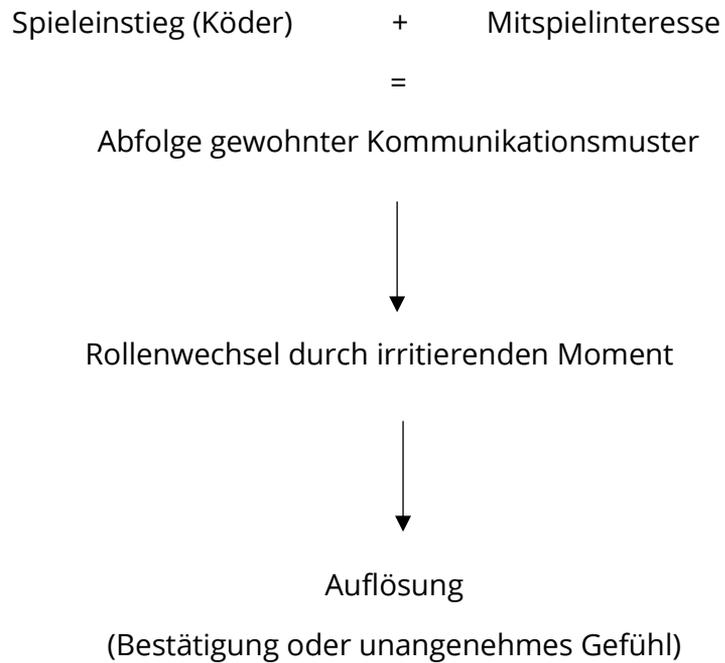


Abbildung 2: Spielablauf (eigene Darstellung nach Rechberg Institut S. 31)

Im besten Fall kann auf diese Weise eine Kommunikation innerhalb der Rollen des **Gewinner:innen-Dreiecks** stattfinden. Dieses Gewinner:innen-Dreieck wurde als Ergänzung zum Drama-Dreieck von Balling entwickelt. Im Gewinner:innen-Dreieck haben alle Rollen die Grundeinstellung „ich ok – du ok“, sodass eine zielgerichtete und individuell angepasste Schreibberatung stattfinden kann.

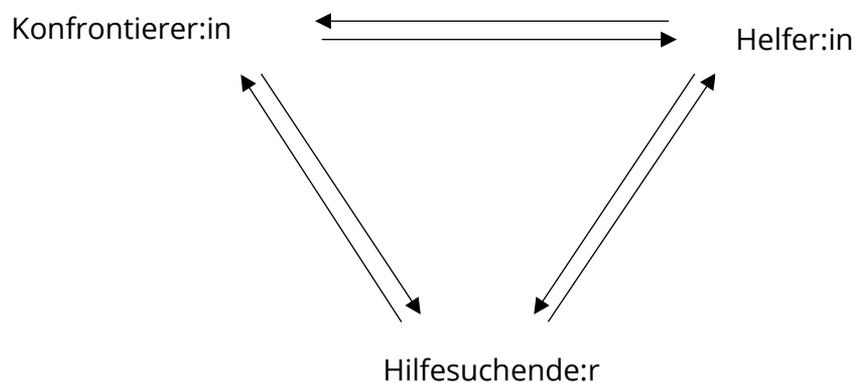


Abbildung 3: Gewinner:innen-Dreieck (eigene Darstellung nach Rechberg Institut S. 33)

In der Rolle des **Konfrontierers** bzw. der **Konfrontierer:in** verhält sich die Person nicht mehr abwertend, sondern spricht Probleme konkret und sachlich an und übt konstruktive Kritik. Dieses Verhalten kann sowohl von Ratsuchenden (z. B. Äußerung

über Angebot der Schreibberatung), als auch von Beratenden (z. B. Konfrontation Ratsuchender mit Problemen im Text) an den Tag gelegt werden.

Wechselt das Opfer ins Gewinner:innen-Dreieck wird es zum:zur **Hilfesuchenden**. Die Person, insbesondere die:der Ratsuchende, nimmt eine eigenverantwortliche Haltung ein, kann mit den eigenen Schwächen adäquat umgehen und reflektiert Vorschläge, die ihr entgegengebracht werden. Die tatsächlich benötigte Hilfe wird von Hilfesuchenden konkret formuliert und die Verantwortung für den eigenen Text bleibt bei den Ratsuchenden.

Brechen Beratende aus einer Rettungsaktion aus, wechseln sie in die Rolle des **Helfers** bzw. der **Helfer:in**. Sie handeln professionell, indem sie innerhalb des festgelegten Rahmens agieren und dabei auf die eigenen Bedürfnisse achten. Sie fragen, an welcher Stelle Hilfe benötigt wird und unterstützen beim Erlernen neuer Lösungsstrategien. Sie geben Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Rechberg Institut S. 33).

Das Ziel einer jeden Schreibberatung, Ratsuchenden Hilfe zur Selbsthilfe mitzugeben, kann in schwierigen Situationen also über den Rollenwechsel erreicht werden. Solch ein Wechsel durch einen irritierenden Moment sollte nicht nur in der Theorie möglich sein, sondern vor allem in der direkten Anwendungssituation.

Anwendung in der Beratungssituation: Spielausstiege

Um *Spiele* überhaupt zu verhindern, sollten in einer Beratung die Rahmenbedingungen, Kompetenzen und Verantwortungen genau definiert sein. Beratende können Ratsuchende darüber schon vor dem eigentlichen Einstieg in die Beratung informieren und auch während der Beratung immer einen produktiven und zielführenden Ablauf verfolgen. Dazu gehört zum Beispiel auch, die andere Person wieder zum eigentlichen Thema zurückzuführen. Verbleiben Beratende in den Rollen des Gewinner:innen-Dreiecks, erleichtern sie es den Ratsuchenden ebenso in einer der Rollen dieser Konstellation zu bleiben oder in diese zu wechseln (vgl. ebd.).

Befinden sich Ratsuchende in einer Rolle des Drama-Dreiecks und laden zu einem *Spiel* ein, drängen sie die Beratenden unbewusst oft ebenso in eine Rolle des Drama-Dreiecks. Um diese gewohnten Kommunikationsmuster zu durchbrechen, muss durch einen irritierenden Moment die Erwartung der anderen Person enttäuscht werden. Beratende können mit Spielausstiegen bewusst einen irritierenden Moment in der Schreibberatung herbeiführen; die nachfolgenden Formulierungsbeispiele zeigen konkret, wie so ein irritierender Moment aussehen kann. Dafür wird die wohl häufigste

Konstellation Beratende / Retter:innen – Ratsuchende / Opfer angenommen, mit dem Ziel in die Konstellation Helfer:innen – Hilfesuchende:r zu wechseln.

- Eine unerwartete Antwort geben

„Wenn ich mir das so überlege, kann dir auch diese Beratung nicht helfen, wenn alles außerhalb deiner Macht steht.“ (Person schiebt die Verantwortung von sich und sucht die Probleme bei äußeren Faktoren.)

„Das tut mir wirklich leid für dich. Trotzdem sollten wir uns jetzt deinem Text widmen, denn deswegen bist du ja hier.“ (Person erwartet Mitleid für private Situation und will nicht aufhören darüber zu reden.)

Die Möglichkeiten an unerwarteten Antworten sind zahlreich. Wichtig ist hier, dass die Ratsuchenden durch den Erwartungsbruch in ihrem Muster unterbrochen und zum Nachdenken und Reflektieren angeregt werden sollen. Die Beratenden dürfen nicht auf den Konsequenzen, die aus der Antwort resultieren (könnten) beharren, sondern müssen auf die Reaktion der Ratsuchenden individuell eingehen.

- Das Gespräch durch W-Fragen strukturieren

„Wir haben jetzt viele Aspekte besprochen. Was könntest du in deiner Situation konkret durchführen?“

„Wie könnte dein nächster Schritt aussehen?“

W-Fragen eignen sich besonders gut, um die Verantwortung wieder den Ratsuchenden zurückzugeben und um sie aufzufordern, eigene Lösungsansätze für ihre Probleme zu finden. Sie fungieren als Wegweiser, zeigen den Ratsuchenden eine produktive Richtung und müssen ohne wertenden Unterton erfolgen.

- Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche direkt ausdrücken

„Ich wünsche mir, dass du offen mit mir über deine Probleme redest, damit ich dir heute mit der Beratung so weiterhelfen kann, dass du zu Hause produktiv an deinem Text weiterarbeiten kannst.“ (verschlossene oder ablenkende Ratsuchende)

„Ich merke gerade, wie ich etwas ärgerlich werde, weil du alle meine Vorschläge ablehnst, ohne zu prüfen, ob sie dir weiterhelfen könnten.“ (Reaktion auf das „ja, aber...-Spiel“)

Durch diese Transparenz können Beratende ihre Gefühle ausdrücken ohne sie (unbewusst) manipulativ gegen Ratsuchende einzusetzen. Durch solch eine Offenheit wird der Person in der Opfer-Rolle zum einen der Spiegel über das eigene Verhalten und dessen Konsequenzen vorgehalten, zum anderen wird ihr erleichtert, sich selbst zu öffnen.

- Fragen, welche Erwartungen die andere Person an uns hat

„Was wünschst du dir von der Beratung?“

„Was ist dein Anliegen?“

„Was kann ich jetzt für dich tun?“

Die Erwartungen abfragen, statt direkt zu reagieren, legt zum einen die Verantwortung wieder in die Hand der Ratsuchenden und ermöglicht den Beratenden noch einmal die Existenz der Kompetenzen und Rahmenbedingungen in Erinnerung zu rufen.

- Auf die soziale (offene) Ebene eingehen und die verdeckte Ebene bewusst überhören

„Nach meinen Informationen hast du die Möglichkeit den Abgabetermin nach hinten zu verschieben.“ (baldiger Abgabetermin als Druckmittel für längere / häufigere Beratung als üblich)

„Welche Alternativen gäbe es, wenn du den Abgabetermin nicht einhalten kannst?“ (wie oben)

Andeutungen von Bitten, Wünschen und Beleidigungen im Gespräch miteinander kommen häufig vor und resultieren schnell in einer Spieleinladung. Beratende müssen die Anspielung professionell überhören und weiter das Beratungsziel verfolgen.

- Die psychologische Ebene wahrnehmen und thematisieren

„Ich habe den Eindruck, dass du gar keine der Lösungsmöglichkeiten ausprobieren magst.“

„Ich habe gerade das Gefühl, dass du die Verantwortung für deine Arbeit an mich abgeben willst.“

Ähnlich wie beim Ausdrücken der Gefühle, wird den Ratsuchenden mit der Thematisierung der psychologischen Ebene der Spiegel des eigenen Verhaltens und der inneren Einstellung vorgehalten. Dieses Bewusstmachen lädt zur Reflexion und zur Veränderung des Verhaltens ein.

- Zum Perspektivwechsel auf die Metaebene einladen

„Wie hast du unser Gespräch bislang erlebt?“

„Wie geht es dir mit deiner Arbeit?“

Durch den Abstand zur eigenen Arbeit und zur Schreibberatung wird den Ratsuchenden die Möglichkeit gegeben, Konflikte und Probleme einmal Revue passieren zu lassen und die Situation auf einer sachlicheren Ebene zu betrachten.

- Zum Perspektivwechsel für die potenziell Betroffenen einladen

„Was denkst du, was wäre deiner Dozentin für die Arbeit wichtig?“

„Was glaubst du, was würden deine Mitstudierenden in dieser Situation machen?“

Auch dieser Perspektivwechsel stellt einen Abstand her und ermöglicht eine sachlichere Betrachtung. Besonders, wenn sich Ratsuchende zu sehr auf ihre eigene Person und ihre (vermeintliche) Unfähigkeit versteifen, kann dieses Vorgehen die Ratsuchenden selbst auf einen Lösungsweg bringen.

Bei diesen Spielausstiegen handelt es sich um Beispiele, die sich teilweise überschneiden. Hier wird deutlich, dass sich diese Vorgehensweisen auch kombinieren lassen und sehr flexibel in der Anwendung sind. Beratende sollten auch bei der Verwendung von Spielausstiegen immer authentisch bleiben und nur Verhaltensweisen wählen, mit denen sie sich wohl fühlen (vgl. Rechberg Institut S. 33 f.)

Trotz bester Bemühungen lassen sich Ratsuchende nicht immer darauf ein, mit in das Gewinner:innen-Dreieck zu wechseln, bleiben in ihrer Opfer-Rolle oder gehen sogar in die Verfolger:innen-Rolle über. In diesem Fall sollten Beratende nicht (zurück) in das Drama-Dreieck wechseln, sondern in ihrer Helfer:innen-Rolle bleiben und das Problem konkret thematisieren. Solche Bemühungen können natürlich abgebrochen werden, wenn Ratsuchende nicht kooperieren und durch ihr Verhalten kein zielgerichtetes Gespräch mehr möglich ist. Eigene Erfahrungen zeigen, dass es in solch einem Fall auch zu einem abrupten Abbruch des Beratungsgesprächs seitens der Ratsuchenden kommen kann. In einem derartigen Fall sollten sich Beratende keine Schuld für das Nicht-Gelingen der Beratung geben. Ein befriedigender Gesprächsabschluss ist nicht immer möglich, vor allem dann nicht, wenn sich nicht beide Seiten darum bemühen.

Resümee nach der SPTK 2019

Der Austausch während der SPTK bestätigte die Häufigkeit der Retter:innen-Opfer-Konstellation in Beratungssituationen innerhalb der Schreibzentren. Sätze wie „Wenn du mir nicht hilfst, habe ich keinen anderen“ und „Du hast das ja in der Schule gelernt, ich nicht“ fallen immer wieder in Beratungen, möglicherweise in der Absicht Mitleid zu erregen. Trotz der offensichtlichen Relevanz des Themas Kommunikations- und Konfliktlösekompetenz wurde während des Workshops im Rahmen der SPTK deutlich, dass viele Beratende sich dieser möglichen Konflikte und effektiver Lösungsalternativen dafür nicht bewusst sind. Dabei kann gerade der geschulte Blick auf die oben geschilderten Konfliktmuster viele „Rettungsaktionen“ verhindern und den Beratungsalltag und seine Auswirkungen auf den privaten Alltag erleichtern.

Die Beschäftigung mit der Transaktionsanalyse im Rahmen der Schreibberatung hat zwei weitere Themen ins Bewusstsein gerückt, die sich auf die Kommunikations- und

Konfliktlösekompetenz in Beratungssituationen auswirken. Zum einen handelt es sich hierbei um die Auswirkungen von Vielfalt in der Schreibberatung. Bei der Vielfalt an lebensweltlichen Hintergründen, aus denen die Ratsuchenden stammen, sind die kommunikativen Muster und Gewohnheiten entsprechend zahlreich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Sprachen, Wissenschaftskulturen, Arbeitstechniken, Fächer usw. alle Ratsuchenden prägen, die entsprechend mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Beratung kommen. Das könnte sich auch auf die Kommunikation zwischen Ratsuchenden und Berater:innen auswirken und bietet Konfliktpotenzial. Im Austausch mit anderen Schreibberater:innen im Rahmen der Tagung wurde deutlich, dass sich entsprechende Auswirkungen nicht nur im Ausnahmefall zeigen. Stattdessen ergeben sich häufig auf die erwarteten Rollenkonstellationen Änderungen außerhalb des Gewohnten, die eine bewusste Reflexion der Situation, Reaktion und Neusetzung von Grenzen nötig machen.

Zum anderen spielen Ratsuchende als Verfolger:innen eine größere Rolle als erwartet. Insbesondere die Angriffe auf die Kompetenzen der Beratenden und die Grenzziehung zwischen Arbeit und Privatem scheint hier von größerer Relevanz und weiter beachtenswert zu sein. Beide Themen boten bereits während der SPTK eine gute Diskussionsgrundlage und bedürfen in Zukunft noch weiterer Aufmerksamkeit.

Insgesamt zeigte sich, wie lohnend die Beschäftigung mit den Grundlagen der Transaktionsanalyse für die Schreibberatung ist. Sie bietet viel Potenzial bezüglich des Erkennens von Problemen im täglichen Miteinander, sodass eine weitere, vertiefte Beschäftigung mit der dieser Thematik interessant sein könnte.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Balling, Rolf. *Karpmann-(Drama-)Dreieck*. URL: <https://www.balling-coaching.de/pdf/Handout-RB-Dramadreieck.pdf> (letzter Aufruf 03.12.19).

Hagehülsmann, Ute. *Transaktionsanalyse – Wie geht denn das?* Junfermann, 2012.

Karpman, Stephen. "Fairy tales and script drama analysis". *Transactional Analysis Bulletin*, Vol. 7, No. 26, 1968, p. 39–43.

Rechberg Institut. *Herausfordernde Situationen in der Lehre: Theoriereader*. 2018.

Humor und seine Funktionen in der Schreibberatung

Tijana Pajic und Elisa Rauter – SchreibCenter Klagenfurt, Alpen-Adria-Universität

Einleitung

„Die meisten Situationen des Alltags sind dadurch gekennzeichnet, daß gelacht werden darf“ (Kotthoff 1998, S. 11)

Der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz, die als Schlüssel für ein erfolgreiches Studium gilt, wird insbesondere von Studienanfänger:innen als mühsam oder gar als Überforderung empfunden und lässt darüber hinaus scheinbar wenig Raum für Kreatives, Schreibvergnügen, einen individuellen Stil und Humor. Dabei können für das wissenschaftliche Schreiben wesentliche Teilkompetenzen wie soziale Kompetenz – zu der Humor gezählt werden kann – Sprach- bzw. Textkompetenz, Fachwissen oder Prozesskompetenz nicht getrennt voneinander angeeignet werden (vgl. Kruse S. 133). Damit Studierende beim Erwerb der komplexen wissenschaftlichen Schreibkompetenz Unterstützung erfahren, können sie Schreibberatungen in Anspruch nehmen, in denen je nach Bedarf unterschiedliche Teilkompetenzen gefördert werden. Neben den Ratsuchenden müssen sich auch die Schreibberater:innen selbst bestimmte Fertigkeiten aneignen, die über die bloße wissenschaftliche Schreibkompetenz hinausgehen. Die soziale Kompetenz von Berater:innen in der Unterstützer:innenrolle, nimmt in der direkten Beratung, die als mündliche Konversation stattfindet, eine besondere Rolle ein.¹

Kotthoffs Überlegung, dass im Bereich der mündlichen Kommunikation die scherzhafte Rede² eine prominente Rolle spiele, indem sie scherzhafte Modalitäten herzustellen vermag, Beziehungen definiert, uns die Möglichkeit gibt, gegenseitig Normen zu signalisieren, unsere Identität zu kommunizieren und Verbindendes herzustellen, finden wir für die Schreibberatung wichtig und knüpfen mit diesen Überlegungen an die

¹ Aus diesem Grund wird auf eine Betrachtung von Humor beim Beraten mittels Textfeedback verzichtet, auch wenn dieses Thema ebenso eine Untersuchung wert ist.

² Gleichermäßen gehen wir nicht näher auf Witzgespräche in der Beratung ein. Für detailliertere gesprächsanalytische Ausführungen verweisen wir auf Fillmore und Kotthoff. Laut Kotthoff können auch Alltagsgespräche therapeutische Züge annehmen – was manchmal in der Schreibberatung der Fall ist, vor allem wenn man es mit hartnäckigen Schreibblockaden, Angst, Scham und anderen negativen Gefühlen zu tun hat: „Therapeutisch wirksamer Humor ist [...] eine kreative Haltung und Möglichkeit, gemeinsam mit Klienten das emotionale und kognitive Potential des Humors zu entwickeln und so in kurzer Zeit Zugang zu Ressourcen und neuen Perspektiven zu finden.“ (Hain 2014, S. 269)

therapeutischen Ansätze von Levold und Wirsching an, die sich auf Beratungssettings wie das der Schreibberatung optimal übertragen lassen (vgl. Kotthoff 1998, S. 11).

Bevor wir uns aber dem Humor in seiner konstruktiven Qualität widmen, machen wir einen Exkurs in die Schreibforschung, da für die Betrachtung von Humor in der Schreibberatung – neben seinen kommunikativen Funktionen in der sozialen Interaktion per se – auch seine Stellung im Erwerb von Schreibkompetenz bedeutend ist.

Schreibkompetenz

Schreiben gilt als komplexes sprachliches Handeln, welches die Speicherung und Weitergabe von Wissen über die unmittelbare Situation hinaus ermöglicht und ein zentrales Mittel des Wissenserwerbs darstellt (vgl. Marx und Steinhoff S. 175). Eine ausgeprägte Schreibkompetenz ist somit nicht nur für die Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Diskursen zentral, sondern gilt auch in literal geprägten Kulturen wie der unseren als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg (vgl. ebd.). Eine begriffliche Erfassung und Modellierung von Schreibkompetenz stellt laut Petersen eine Schwierigkeit dar, da das Schreiben ein komplexer Prozess ist, der von unterschiedlichen situativen Faktoren beeinflusst wird und eng mit Lese- und Verstehensprozessen verbunden ist (vgl. Petersen S. 42). Zentral ist die Auffassung des Schreibens als soziale Praxis, weshalb für das Verfassen eines Textes weitaus mehr als eine ausgeprägte schriftsprachliche Kompetenz vonnöten ist. So erfordert erfolgreiches schriftsprachliches Handeln laut Winkler neben ausgeprägten schriftsprachlichen Fähigkeiten Sachkompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz (vgl. Winkler S. 141).

Auch Kruse hebt für das Schreiben wissenschaftlicher Texte neben der Sprach- bzw. Textkompetenz die Bedeutung ausgeprägter Fachkompetenz, Prozesskompetenz sowie Sozialkompetenz, zu welcher die Humorfähigkeit gezählt wird, hervor. Diese Kompetenzen sind aufeinander bezogen und lassen sich nicht getrennt voneinander erwerben (vgl. Kruse S. 133). Mangelt es an einer von diesen, wirkt sich dies ebenfalls auf das Erlernen und Umsetzen der anderen aus (vgl. Lammers S. 75). Für den Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz bedeutet dies, dass die einzelnen Teilkompetenzen erst sukzessive ausgebaut werden müssen, womit in Folge eine Steigerung der Textqualität einhergeht (vgl. Kruse S. 133). Dieser schrittweise Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz wird jedoch angesichts ihrer Komplexität insbesondere von Studienanfänger:innen als überfordernd empfunden, weshalb es Ziel einer nachhaltigen Schreibberatung sein sollte, alle Teilkompetenzen gleichermaßen zu fördern. Damit vor allem die Sozialkompetenz im Schreibentwicklungsprozess wirksam

verankert und ausgebaut werden kann, können Ratsuchende und Berater:innen unter anderem auf Humor zurückgreifen, was im Folgenden veranschaulicht wird.

Humor und seine Funktionen in der Schreibberatung

Wird Humor selbst in den Blick genommen, zeigt sich, dass er je nach Disziplin und Verwendungsgebiet unterschiedlich definiert wird. In diesem Beitrag wird Humor in Anlehnung an Bremmer und Roodenburg als „jede durch eine Handlung, durch Sprechen, durch Schreiben, durch Bilder oder durch Musik übertragene Botschaft, die darauf abzielt, ein Lächeln oder ein Lachen hervorzurufen“ (S. 9), verstanden. Somit distanzieren wir uns bewusst vom negativen, verletzenden Humorgebrauch und fokussieren seine positiven Facetten, die Hain unter dem Begriff des therapeutischen Humors zusammenfasst (vgl. Hain 2015, S. 16).

Die Beschäftigung mit Humor, die Auseinandersetzung mit Lachen und seiner Wirkung aus verschiedenen Disziplingesichtspunkten, reicht bis in die Antike zurück. Während zu Beginn theoretische Überlegungen zu Humor vorherrschten, existieren heute auch wissenschaftliche Forschungen, die

„u.a. beschreiben/belegen, dass Lachen und Humor das Immunsystem beeinflusst, dass Lachen Schmerz reduziert, Stressabbau und Stressresistenz, Durchblutung und Verdauung fördert oder helfen kann, den Blutdruck zu senken und Atemwegserkrankungen zu heilen. [Auch] die psychischen Grundlagen des Humors werden in zahlreichen Arbeiten dargestellt.“ (Hain 2014, S. 268 f.)

Insbesondere in Österreich hat die Humorforschung in der Psychotherapie eine lange Tradition, wenn man an Frankl, Freud oder Adler denkt.

Neben der psychotherapeutischen Verwendung wird Humor in zahlreichen anderen Tätigkeiten und Lebensbereichen, wie in Predigten, im Lachyoga oder in der Arbeit von Klinikclowns eingesetzt. Darüber hinaus beschäftigt sich auch die Wissenschaft im Rahmen der Gelotologie – der Disziplin der Auswirkungen des Lachens – mit Humor und seiner Wirkung, welche durch das Zusammenspiel der emotionalen, der motorischen und der kognitiven Komponente des Lachens hervorgerufen wird. Je nach Reihenfolge dieser Komponenten wird eine andere Humorreaktion ausgelöst (vgl. Frittum S. 22):

1. Aus einer heiteren Stimmung (emotionale Komponente) heraus stellt sich Lachen (motorische Komponente) ein, woraufhin vieles in der Umgebung als belustigend erlebt wird (kognitive Komponente).
2. Mechanische Voraussetzungen des Lachens (motorische Komponente) führen durch langes willkürliches Hervorrufen zu Heiterkeit (emotionale Komponente) und Belustigung (kognitive Komponente).

3. Die Wahrnehmung von komischen und witzigen Phänomenen (kognitive Komponente) führt zu Heiterkeit (emotionale Komponente) und Lachen (motorische Komponente)

(vgl. ebd.).

Das Wissen über Humorreaktionen kann in vielen Settings eingesetzt werden, so auch in der Schreibberatung. Im Gegensatz zu anderen Beratungssettings wurde Humor in diesem Kontext bis heute kaum untersucht, wenngleich sein Vorkommen wesentlich für diese Interaktionsform zu sein scheint. Zwar wird in diesem Bereich nicht jede Reaktion in gleicher Art und Intensität ausgelöst, doch können sie für bestimmte Zwecke nützlich sein. Indem der:die Beratende sowie der:die Ratsuchende immer wieder auf Humor zurückgreifen, erfüllen sie unterschiedliche kommunikative Funktionen, welche wir für diesen Beitrag, unter Berücksichtigung mannigfacher Forschungen³ zum Humor, zusammengetragen haben.

Wird der Gebrauch von Humor im Kontext der Schreibberatung⁴ in den Blick genommen, lassen sich Humorfunktionen beobachten, die auf zweierlei Weisen wirken:

- auf der Berater:innenebene, auf der die Beratungsperson Einfluss in der unmittelbaren Beratungssituation hat
- auf der Schreibprozessebene, für die von Berater:innenseite Empfehlungen ausgesprochen werden können, damit durch die Anwendung von Humormethoden eine gewünschte Wirkung erzielt wird

Dementsprechend kommen die im Folgenden beschriebenen Funktionen je nach Kontext unterschiedlich zur Geltung – die Aufzählung erfolgt dabei in keiner bestimmten Reihenfolge:

Kontaktfunktion: Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Schreibberatung ist zunächst, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen: „Insgesamt stellt der Humor ein erfrischendes, entspannendes, originelles und anregendes Kontaktmedium dar“ (Titze S. 268), das sowohl solidaritätsstiftend als auch gesprächssteuernd wirken kann (vgl. Kotthoff 1996, S. 231). So kann Humor nicht nur unterstützend zum Beziehungsaufbau zwischen Berater:innen und Ratsuchenden beitragen und ein Verbundenheitsgefühl zwischen den Personen erzeugen, sondern es können durch humorvolle Interaktionen ebenso Einstellungen markiert oder Hierarchien abgebaut werden (vgl. Wilton S. 50).

³ dabei primär: Linguistik, Psychotherapie und Soziale Arbeit

⁴ An dieser Stelle verweisen wir nochmals darauf, dass in diesem Beitrag die verletzenden und abwertenden Humorarten nicht mitgemeint sind.

Novellierungs- bzw. Schlüsselfunktion: Starre kognitive Muster können mithilfe von Humor aufgebrochen werden, indem eine liebevolle, empathische und distanzierende Haltung zu sich selbst sowie den eigenen Sorgen und Problemen eingenommen wird (vgl. Hain 2014, S. 271). Die bestehenden Verhaltensmuster und Absichten werden nicht nur neu bewertet, sondern es wird laut Bandler durch das Lachen ein verändertes Verhalten bewirkt, wodurch das Problem überwunden werden kann: „Ernsthaftigkeit ist der Vorgang, durch den der Verstand (mind) ein Modell festschreibt. Sobald man ernst wird, steckt man fest. Humor ist der schnellste Weg, diesen Prozess umzukehren. Sobald man über etwas lachen kann, kann man es verändern.“ (Bandler S. 11)

Reframingfunktion: Im Unterschied zur Novellierungs- bzw. Schlüsselfunktion wird die Reframingfunktion dann eingesetzt, wenn Ratsuchende während der Beratung bewusste oder unbewusste Verhaltensmuster (z. B. Prokrastination) zeigen, die sich nicht völlig verfestigt haben. Mithilfe von Humor kann (vorübergehend) ein neuer (Betrachtungs-)Rahmen geschaffen werden, indem der Ratsuchende aus Positionen tritt. Ein Beispiel hierfür wären Ratsuchende, die immer andere Gründe suchen, um das Nicht-Vorankommen beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten zu rechtfertigen. Diese Gründe könnten gemeinsam humoristisch besprochen werden, wobei eine konkrete Handlung, um aus der Opferrolle herauszukommen, je nach Situation gemeinsam erarbeitet werden könnte. Als hilfreich erweisen sich oftmals Übungen, die entgegen der Erwartung der Ratsuchenden negative Aspekte fokussieren wie etwa „Meine 5 Tipps zum Niemals-fertig-werden“. Ziel von diesen ist es, Schreibprobleme mittels humoristischen Zugangs zu ergründen und in weiterer Folge durch positive Umdeutung des Geschriebenen Lösungswege zu formulieren.

Regulierungsfunktion: Humor kann darüber hinaus dazu eingesetzt werden, durch Lachen über sich selbst oder die gegenwärtige Situation ein inneres Gefühlschaos zu ordnen oder einen hohen Stresspegel zu senken. Um stressbedingten Humor jedoch nicht in Zynismus ausarten zu lassen, bedarf es einer maßvollen Regulierung.

Entlastungsfunktion (Schamüberwindung): Humor kann ebenso dazu dienen, lähmende Verkrampfungen im Schreiben aufgrund von Schamgefühl, das von Titze als das Gegenteil von Humor verstanden wird, zu lösen, indem in einem als beschämend erlebten Problemkontext eine positiv wohlwollende Haltung zu sich und den eigenen Problemen eingenommen wird (vgl. Titze S. 269; Hain 2014, S. 271). So kommt es in Schreibberatungen immer wieder vor, dass sich Ratsuchende für ihr Schreiben genieren, was insbesondere bei unerfahrenen oder bloßgestellten Schreibenden, aber auch bei Legastheniker:innen der Fall sein kann. Zudem kann das Verfassen bestimmter

Textsorten (z. B. Motivations- oder Bewerbungsschreiben) ein Schamgefühl bezogen auf die eigene Person auslösen, das mit Humor und humoristischer Kreativität gelöst werden kann.

Lern- bzw. Merkfunktion: Die Anwendung von Humor kann dabei helfen, aus dem trockenen Lehren und Lernen herauszukommen, indem Inhalte durch gezielt eingesetzte Übungen besser im Gehirn verankert werden. Diese Lern- bzw. Merkfunktion von Humor kann insbesondere durch den Einsatz von Schreibübungen, die einen Ausbruch aus dem gewohnten Kontext bewirken (z. B. Textsorten- und Genrewechsel oder das Mehrversionenschreiben auf unterschiedlichen Stilebenen) genutzt werden.

Findungsfunktion: Fällt es Ratsuchenden schwer, die eigenen Fähigkeiten zu erkennen bzw. zu schätzen, können humorvolle Interventionen den Zugang zu Ressourcen und neuen Perspektiven ermöglichen. Hierfür eignen sich neben Schreibaufgaben mit einer Fokus- oder Perspektivenänderung auch Visualisierungsmethoden oder andere kreative Ansätze. So können Ratsuchende unter anderem durch das Verfassen eines Textes aus der Perspektive ihres Schreibgerätes oder die zeichnerische Darstellung ihres Schreibprozesses als Bergtour mit Zwischenlagern und Gipfel als Endziel ihre persönlichen Ressourcen (aber auch potenzielle Hintergrundthemen) aufdecken.

Abgrenzungs- bzw. Distanzierungsfunktion: Der gezielte Einsatz von Humor in der Beratung kann darüber hinaus dazu dienen, den Ratsuchenden emotionale Distanzierung zu ermöglichen.⁵ Dies erscheint u. a. dann vonnöten, wenn einer Person das ausgewählte oder von dem:der Lehrenden auferlegte Schreibthema zu nahe geht, sodass keine kritische Haltung mehr eingenommen werden kann. Ebenso können laut Wilton geäußerte Sachverhalte, welche als beschämend oder peinlich empfunden werden, mithilfe der Abgrenzungs- bzw. Distanzierungsfunktion verschleiert werden, wodurch „[d]er Sprecher [...] eine gewisse Distanz zum Inhalt seiner Äußerung aus[drückt] und [...] so seine Verantwortung ein Stück weit abgeben [kann]“ (Wilton S. 51).

Exzess- oder Übertreibungsfunktion: Mithilfe der Exzess- oder Übertreibungsfunktion können Hemmungen abgebaut und Schreibblockaden auf humorvolle Art gelöst werden. Diese Funktion wurde in Anlehnung an die paradoxe Intervention ausgearbeitet: Bei Erwartungsängsten, die Stress erzeugen, Druck aufbauen und hemmend wirken, ersetzt Humor diese Ängste durch Hoffnung (vgl. Frankl S. 185 f.).

⁵ Über die Distanzfunktion von Humor im Kontext der Psychotherapie schrieb bereits Frankl.

Bezieht sich die Hemmung der Ratsuchenden auf bestimmte Textsorten oder ist die Ablehnung eines bestimmten Sprachstils die Ursache für die Blockade, so kann u. a. durch gezielt übertreibendes Schreiben Lachen provoziert werden, wodurch darauf aufbauende Schreibtätigkeiten leichter fallen. Außerdem können humoristische Gedankenspiele, wie das Ausmalen des Worst-Case-Szenarios des laufenden Schreibprozesses (z. B. die Nicht-Abgabe der zu verfassenden Arbeit) bewirken, dass das gegenwärtige Problem als weniger schlimm wahrgenommen wird.

Fazit

Mit diesem Beitrag wollten wir auf den von Seiten der Forschung bisher vernachlässigten Humor im Kontext der Schreibberatung aufmerksam machen. Dafür arbeiteten wir seine Funktionen aus, die als Mittel zum Ausbau von Sozial- und in weiterer Folge Schreibkompetenz dienlich sein können. Ausgehend von der Feststellung, dass sich Humor sowohl im Beratungsgespräch selbst als auch darüber hinaus in Form von humoristischen Schreibmethoden förderlich auswirken kann, wurden neun Humorfunktionen beschrieben, die je nach Situation eingesetzt werden. Das Auftreten der verschiedenen Humorfunktionen kann dabei nie isoliert betrachtet werden, da sie innerhalb der Interaktion miteinander agieren. Daraus resultiert, dass die Grenzen der einzelnen Kategorien, die von uns in Anlehnung an theoretische Ansätze aus anderen Beratungssettings beschrieben und benannt wurden, nicht trennscharf sind. Darüber hinaus versteht sich dieser Beitrag als erste Annäherung an ein noch intensiver zu erforschendes Thema, weshalb kein Anspruch auf Vollständigkeit der Liste erhoben wird.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bremmer, Jan und Herman Roodenburg. *Kulturgeschichte des Humors: von der Antike bis heute*. Primus Verlag, 1999.
- Frankl, Viktor. *Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie*. 2. Auflage, Verlag Hans Huber, 1972.
- Frittm, Markus. *Humor und sein Nutzen für SozialarbeiterInnen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.
- Hain, Peter. „Humor in der (hypno)systemischen Therapie“. *Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch*, herausgegeben von Tom Levoid und Michael Wirsching, Auer, 2014, S. 268–271.
- . „Arbeiten mit humorvollen inneren Bildern“. *Sozialaktuell*, Bd. 2, 2015, S. 14–16.
- Kotthoff, Helga. *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Westdeutscher Verlag, 1996.
- . *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Niemeyer, 1998.
- Kruse, Otto. „Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?“ *Text schreiben*, herausgegeben von Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler, Gilles & Francke Verlag, 2007, S. 117–143.
- Lammers, Ina. *Sprechen über Texte. Tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerber/innen*. LIT Verlag, 2017.
- Levoid, Tom und Michael Wirsching. *Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch*. Auer, 2016.
- Petersen, Inger. *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit (=DaZ-Forschung 5)*. De Gruyter, 2014.
- Titze, Michael. „Wie therapeutisch sind Lachgruppen?“ *Humor in Psychiatrie und Psychotherapie: Neurobiologie – Methoden – Praxis*, herausgegeben von Barbara Wild, 2. Auflage, Schattauer, 2016, S. 253–272.
- Weinert, Franz. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. *Leistungsmessungen in Schulen*, herausgegeben von Franz Weinert, Beltz, 2001, S. 17–31.

Wilton, Antje. *Lachen ohne Grenzen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zu Scherzkommunikation in zweisprachigen Interaktionen*. iudicium, 2009.

Winkler, Iris. *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis (=Europäische Hochschulschriften IX 890)*. Lang, 2003.

Schreibgruppen konzipieren und umsetzen: Ein Baukasten für Schreibzentren.

Entwickelt aus dem BarCamp der SPTK 2019.

Corinna Knöll und Lena Baitinger – Diversitätsorientiertes Schreibzentrum Tübingen

Immer noch ist das Bild vom Schreiben als einsame Tätigkeit eine weit verbreitete Vorstellung. In völlig abgeschotteter Umgebung entsteht in Tagen und Nächten des stillen Schreibens ein vollkommener Roman, der am Ende von der Autorin oder dem Autor der Öffentlichkeit präsentiert und im besten Falle als Meisterwerk gefeiert wird. Dies gilt auch für das wissenschaftliche Schreiben. Dabei ist die Anschauung, ein Text entstünde allein durch das Wissen und Schaffen einer einzelnen Person, eine eher junge Idee, die erst im 18. Jahrhundert in Zusammenhang mit dem Thema der Urheberschaft aufkam (vgl. Gere S. 58).

Auch akademische Schreibgruppen sind keine Erfindung der Gegenwart. Gere, die sich mit der Geschichte von Schreibgruppen in Amerika sowohl innerhalb als auch außerhalb eines akademischen Kontextes befasste, datiert eine der ersten Schreibgruppen im Rahmen einer literarischen Gesellschaft an der Universität Harvard zurück auf 1719 (vgl. ebd. S. 10). Dennoch herrscht heute im akademischen Bereich vielerorts ein Klima, das Schreiben nicht thematisiert und dem Austausch über das Schreiben und über das Geschriebene im Wege steht. Angeregt durch die amerikanische Schreibdidaktik der letzten Jahrzehnte ändert sich diese Situation nun allmählich und dem Schreiben an Universitäten wird auch im europäischen Raum nach und nach mehr Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Girgensohn S. 46).

Diese Entwicklung macht sich ebenfalls in Deutschland bemerkbar, unter anderem durch die vermehrte Etablierung universitärer Schreibzentren, deren Angebote für die Betreuung einer immer vielfältiger werdenden Studierendenschaft an großer Bedeutung gewonnen haben. Universitäten sehen sich in den letzten Jahren vor neue Herausforderungen gestellt. War die Gruppe der Studierenden bis vor einigen Jahrzehnten noch recht homogen und startete mit weitestgehend ähnlichen Voraussetzungen in das Studium, müssen Universitäten heutzutage einer Gruppe sehr unterschiedlicher Studienanfänger:innen gerecht werden. Eine enge und auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmte Betreuung einzelner Studierender übersteigt in den meisten Fällen jedoch die Kapazitäten der Professor:innen und Dozierenden. Im gemeinsamen Austausch miteinander bietet diese neue Vielfalt jedoch das Potenzial,

voneinander zu lernen und sich als Individuum aktiv und zum Vorteil aller Beteiligten in das Studium einzubringen. Schreibgruppen sind eine Möglichkeit, diesen Austausch anzuregen. Kenneth Bruffee stellt heraus, dass Schreibgruppen mehr als nur ein Ort sind, an dem Text produziert wird: Sie sind ein Raum für geistiges Wachstum, in dem Studierende sich gegenseitig an ihrer intellektuellen, akademischen und sozialen Entwicklung teilhaben lassen können (vgl. Gere S. 20 f.). Wir lernen nicht nur an unseren eigenen Texten und durch unser eigenes Tun. Die Texte und Herangehensweisen anderer eröffnen uns neue Sichtweisen und durch den Austausch in einer Gruppe können unsere Fähigkeiten und Gedanken noch weiter gefestigt und ausgebaut werden. Es wäre schade, dieses Potential nicht zu nutzen, da Komplikationen beim Schreiben keine Seltenheit sind. Bei einer empirischen Studie von Dittmann u. a. zur Untersuchung von Schreibproblemen im Studium gaben 80% der Befragten an, dass sie schon einmal Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben hatten. Rund 22% antworteten sogar, eine Hausarbeit deshalb nicht beendet zu haben (vgl. Dittmann u. a. S. 167 f.). Durch den Einsatz von Schreibgruppen könnte eine Umgebung geschaffen werden, in der die Selbstständigkeit von Studierenden gefördert wird, indem sie ihre Unsicherheiten teilen und abbauen, sich mit ihren individuellen Stärken und Schwächen auseinandersetzen und voneinander lernen können. Langfristig könnte damit auch eine Entlastung auf Seiten der Professor:innen und Dozierenden erreicht werden.

Viele Schreibzentren haben dieses Potential bereits erkannt und wollen Schreibende stärker miteinander vernetzen und zum Austausch anregen. Dies wurde auch durch das große Interesse am von uns initiierten BarCamp zum Thema Schreibgruppen auf der SPTK 2019 in Dresden deutlich. Da wir im Sommersemester 2019 im Diversitätsorientierten Schreibzentrum der Universität Tübingen selbst zum ersten Mal eine Schreibgruppe organisiert hatten und es bei der Umsetzung zu einigen Schwierigkeiten gekommen war, wollten wir das Konzept unserer Schreibgruppe für die Zukunft überarbeiten und erhofften uns aus der freien Diskussionsrunde innerhalb des BarCamps neue Ideen und Impulse. Schnell wurde deutlich, dass die Wege eine Schreibgruppe umzusetzen sehr vielfältig sind. Aufbauend auf der Diskussion wollen wir daher im Folgenden einen Baukasten an Möglichkeiten vorstellen, der die Konzeption und Umsetzung einer Schreibgruppe erleichtern soll. Dabei bleibt jedes Schreibgruppenkonzept stets nur eines von vielen möglichen. Denn wenn sich ein Fazit aus unserem BarCamp ziehen lässt, dann ist dies: Es gibt nicht die eine Schreibgruppe, die für alle und in jedem Rahmen funktioniert.

Am Ende dieses Artikels werden wir außerdem kurz auf die Entwicklung und Umgestaltung unserer eigenen Schreibgruppe eingehen, um noch einmal für Herausforderungen zu sensibilisieren und einen möglichen Umgang mit diesen aufzuzeigen. Zunächst aber wollen wir uns den vielfältigen Möglichkeiten widmen, eine Schreibgruppe zu organisieren. Dabei werden wir auf folgende Fragen eingehen: Wie können Schreibtutor:innen Schreibgruppen begleiten? Welche zeitlichen Faktoren (Zeitraum, Dauer, Frequenz) müssen durchdacht werden? Welche Ziele können Schreibgruppen verfolgen? Was sollte in Bezug auf die Zielgruppe beachtet werden?

Baukasten für Schreibgruppen

Als Erstes stellt sich bei der Konzeption die Frage, ob die Schreibgruppe vom Schreibzentrum bzw. den Schreibtutor:innen nur initiiert oder auch begleitet werden soll, da dies den weiteren Verlauf maßgeblich beeinflusst.¹ Manche Student:innen benötigen lediglich die Möglichkeit, andere Mitschreibende kennenzulernen und haben keine Schwierigkeiten damit, ihre **autonome Schreibgruppe** selbst zu organisieren. Anderen gelingt es nicht so gut, sich ohne Unterstützung von außen regelmäßig über einen längeren Zeitraum zu treffen. Deshalb bieten sich im letzteren Fall **begleitete Schreibgruppen** an. Das bedeutet, dass das Schreibzentrum die Gruppe zusammenbringt, Termine festlegt und Räumlichkeiten bereitstellt. Darüber hinaus muss bedacht werden, wie intensiv die Begleitung der Schreibtutor:innen zusätzlich ausfallen soll: Werden kurze Gesprächs- und Feedbackrunden angeleitet, in denen die Teilnehmer:innen beispielsweise über den Stand ihrer Arbeit oder ihre Ziele sprechen können? Werden kurze Impulse zum Schreiben oder zu Themen wie Motivation und Zeitplanung eingebracht oder Schreibübungen, wie zum Beispiel Freewriting mit der Gruppe durchgeführt? Sollen die Teilnehmer:innen außerdem ausführlichere Inputs zu verschiedenen Themen des Schreibprozesses in Form von Kurzworkshops erhalten? Bieten die Tutor:innen parallel Beratungen an?

Alle diese Möglichkeiten haben Vor- und Nachteile. Eine Feedbackrunde ermöglicht den Austausch zwischen den Teilnehmer:innen. So können sie sich gegenseitig Rückmeldung geben und haben die Gelegenheit zur Reflexion der eigenen Arbeit. Bei einer großen Gruppe könnte das allerdings viel Zeit in Anspruch nehmen. Dies kann vermieden werden, indem die Teilnehmenden in kleinere Feedbackgruppen eingeteilt werden. Das

¹ Geht es nur um die Initiierung von autonomen Schreibgruppen, eröffnet sich die Frage, wie diese zusammengebracht werden können. Diese Frage soll hier nicht ausführlich beantwortet werden. Beispiele dafür wären eine Börse bei Veranstaltungen wie der Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten [Lange Nacht des Schreibens, A. d. R.], Onlineplattformen oder ein „klassisches“ schwarzes Brett.

ist potenziell ebenso hilfreich für Menschen, denen es in einer kleineren Gruppe leichter fällt, sich für ein Feedback zu öffnen. Kleine Impulse und kurze Schreibübungen haben den Vorteil, den Teilnehmer:innen Hilfestellung beim Schreiben zu geben, die sie gleich vor Ort umsetzen können. Außerdem könnten die Übungen ganz konkret und spontan an die Bedürfnisse der Teilnehmer:innen angepasst werden. Ausführlichere Inputs im Rahmen von integrierten Kurzworkshops etwa bieten sich vor allem an, wenn die Teilnehmenden noch wenig Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben gemacht haben. Dabei muss beachtet werden, dass diese Kurzworkshops in ihrer Vorbereitung sehr zeitaufwendig sind. Falls die Teilnehmenden bei ihren Arbeiten an unterschiedlichen Stellen im Schreibprozess stehen, ist zudem zu bedenken, dass sowohl kurze Schreibübungen als auch ausführliche Inputs eher schwer einzubringen sind, da sie oft nicht für alle gleichermaßen relevant sind. Beratungen, die zeitgleich zur Schreibgruppe angeboten werden, bieten den Vorteil, dass die Schreibenden ihre Fragen sofort loswerden und Übungen dann konkret für einzelne Teilnehmer:innen vorgeschlagen werden können. Für die Beratung wäre dann ein zusätzlicher Raum notwendig, damit die Teilnehmer:innen, die gerade am Schreiben sind und nicht beraten werden, trotzdem in Ruhe arbeiten können. Es kommt bei den Entscheidungen, die sich auf die Begleitung der Schreibgruppen beziehen, hauptsächlich darauf an, welche Wünsche und Erwartungen die Teilnehmer:innen an die Schreibgruppe herantragen und welche Möglichkeiten das Schreibzentrum bieten kann. Auf beides soll später noch ausführlicher eingegangen werden.

Die nächste Frage, die zu klären ist, bezieht sich auf **zeitliche Faktoren**. Hier geht es sowohl darum, über welchen Zeitraum die Schreibgruppe bestehen soll, als auch darum, wie lange die einzelnen Sitzungen dauern sollen. So kann eine Schreibgruppe auf einen Monat, ein Semester oder nur eine Woche angelegt sein. Die Treffen können dementsprechend alle zwei Wochen, jede Woche oder mehrmals in der Woche stattfinden und nur eine oder aber bis zu fünf Stunden dauern. Wenn die Schreibgruppe von den Schreibtutor:innen begleitet werden soll, muss natürlich beachtet werden, wie viel Zeit diese überhaupt investieren können. Wenn die zeitlichen Kapazitäten der Schreibtutor:innen nicht in dem Maße gegeben sind, wie für die Schreibgruppe als sinnvoll erachtet wird, könnte ein Kompromiss zwischen autonomer und begleiteter Schreibgruppe gefunden werden, indem die Schreibtutor:innen nicht die gesamte Zeit der Treffen anwesend sind. Eine andere Möglichkeit wäre es, die ersten Sitzungen intensiv zu begleiten und Hilfestellung in der Konzeption für eine Schreibgruppe zu geben, die anschließend autonom agiert. In Bezug auf die Pausen muss entschieden werden, ob gemeinsame Pausen vorgegeben werden oder alle Teilnehmenden nach

eigenem Ermessen ihre Arbeits- und Pausenphasen bestimmen. Vorgegebene Pausen sind vor allem dann sinnvoll, wenn vonseiten der Schreibtutor:innen längere Inputs gegeben werden. Hier wird deutlich, dass sich die beschriebenen Faktoren gegenseitig beeinflussen und immer das gesamte Konzept der Schreibgruppe bedacht werden muss.

Eine weitere Frage, die sich ein Schreibzentrum, das eine Schreibgruppe anbieten möchte, stellen sollte, bezieht sich auf die **Zielgruppe**. Soll die Schreibgruppe nur für Student:innen angeboten werden oder auch für Doktorand:innen oder Dozent:innen? Soll sie sich an eine bestimmte Zielgruppe richten, beispielsweise nur an Studienanfänger:innen oder nur an Student:innen, die kurz vor der Abschlussarbeit stehen? In Bezug auf die Teilnahme muss geklärt werden, ob es sich um eine **offene oder geschlossene Gruppe** handeln soll. Bei geschlossenen Gruppen können keine neuen Teilnehmer:innen dazustoßen, sobald sich die Gruppe einmal gebildet hat. Bei offenen Schreibgruppen hingegen kann zu jedem Treffen kommen, wer gerade Zeit und Lust hat, sodass die Zusammensetzung der Gruppe jedes Mal neu entstehen kann.

Des Weiteren muss darüber nachgedacht werden, was das **Ziel bzw. der Inhalt** der Schreibgruppe ist. So kann es zum Beispiel darum gehen, einen ruhigen „Zeit-Raum“ für gemeinsames Schreiben zu bieten, oder darum, dass sich die Teilnehmer:innen der Schreibgruppe gegenseitig Feedback zu ihren Texten geben. Das Festlegen der Ziele dient ebenso dazu, die Erwartungen der Teilnehmer:innen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und eine positive Gruppendynamik zu erzeugen. Hier spielt die Unterscheidung zwischen autonomen und begleiteten Schreibgruppen wieder eine wichtige Rolle. Bei Schreibgruppen, die (vorwiegend) autonom agieren oder weniger intensiv begleitet werden, müssen diese Ziele gemeinsam innerhalb der Schreibgruppe festgelegt werden. Wenn das Schreibzentrum allerdings eine (intensiv) begleitete und angeleitete Schreibgruppe anbietet, müssen die Ziele von den Tutor:innen so deutlich formuliert werden, dass die Teilnehmer:innen genug Informationen haben, um abzuschätzen, ob die Gruppe zu ihnen passt.

Wenn die Möglichkeit besteht, kann mit anderen Institutionen und mit einzelnen Fachbereichen der Universität kooperiert werden. Es könnten zum Beispiel zusätzlich zur Schreibberatung die psychologische oder zentrale Studienberatung sowie weitere Mentoring-Angebote aus bestimmten Fächern (beispielsweise zum Schreiben auf Englisch) hinzugezogen werden. Daneben muss abgeklärt werden, ob es möglich ist, für den Besuch der Schreibgruppe ECTS Punkte zu vergeben. Hier wird deutlich, dass es Faktoren gibt, die nicht allein vom Schreibzentrum bestimmt werden können. Zu diesen

Faktoren gehören unter anderem allgemeine Vorgaben der Universität, die Kapazitäten der Schreibtutor:innen bzw. des Schreibzentrums allgemein, die strukturelle Einbindung des Schreibzentrums innerhalb der Universität und das Budget, das dem Schreibzentrum zur Verfügung steht. Ein Schreibzentrum, das eine Schreibgruppe plant, sollte überdenken, welche Faktoren bereits von vornherein feststehen und nicht geändert werden können. Dabei können folgende Fragen hilfreich sein: Wie viele Stunden pro Woche können die Schreibtutor:innen für die Vorbereitung und Durchführung der Schreibgruppe reservieren? Wie viele Schreibtutor:innen können mitarbeiten? Welche Räumlichkeiten können geboten werden? Erst, wenn der feste Rahmen geklärt wurde, ist es sinnvoll, über die flexiblen Faktoren nachzudenken.

Reflexion und Überarbeitung unserer Schreibgruppe

Die Erfahrungen, die im BarCamp geteilt wurden, gaben uns hilfreiche Impulse für die Überarbeitung unserer eigenen Schreibgruppe. Diese war für Studierende konzipiert, die gerade an ihren Abschlussarbeiten schrieben. Dabei fanden über ein Semester hinweg Input- und Schreibsitzungen im Wechsel statt, die beide auf eine Dauer von drei Stunden angelegt waren. Das bedeutete, dass die Teilnehmer:innen alle zwei Wochen Inputs in Form von Kurzworkshops zum wissenschaftlichen Schreiben von den Schreibtutor:innen bekamen, die sich in ihrer Reihenfolge am Schreibprozess orientierten. Themen dieser Inputs waren zum Beispiel Zeitmanagement – eher am Anfang des Semesters – und Textüberarbeitung – am Ende des Semesters. Die Inputs nahmen rund zwei Stunden inklusive Pause ein, damit sich die Teilnehmer:innen auch in den Inputsitzungen noch eine Stunde zum Schreiben und Reflektieren in der Gruppe Zeit nehmen konnten.

In den Schreibsitzungen berichteten die Teilnehmer:innen zunächst unter der Anleitung der Schreibtutor:innen von ihrer Arbeit und setzten sich Ziele für die nächste Woche. Dann hatten sie Zeit, um an ihren Arbeiten zu schreiben, wobei die Schreibtutor:innen nicht anwesend waren. Darüber hinaus sollten sie sich in kleinen Gruppen treffen, um sich gegenseitig Feedback zu geben, was die Teilnehmer:innen allerdings nicht umsetzten. Bei regelmäßiger Teilnahme konnten ECTS Punkte erworben werden, was die meisten Teilnehmer:innen allerdings nicht benötigten. Für die Schreibgruppe waren zwölf Teilnehmer:innen angemeldet, von denen in den ersten Sitzungen meistens ungefähr zehn anwesend waren. Im Laufe des Semesters nahmen immer weniger Studierende an den einzelnen Sitzungen teil – am Ende des Semesters waren oft nur drei Leute anwesend. Einige der Teilnehmenden kamen nicht mehr, ohne dass ein Grund bekannt war, andere beendeten ihre Abschlussarbeit innerhalb des Semesters

und hatten dann kein Interesse mehr an der Schreibgruppe. Manche Teilnehmenden nahmen insgesamt nur sehr selten teil, was sich ebenfalls auf die Zahl der Anwesenden auswirkte. Durch das BarCamp wurde uns bewusst, dass man mit einem Angebot nicht alle Anliegen abdecken kann: Die Inputs in unserer Schreibgruppe waren nicht immer für alle Studierenden hilfreich, da sie an unterschiedlichen Stellen im Schreibprozess standen. Aus der Tatsache, dass die Feedbackgruppen nicht entstanden sind, schließen wir, dass dies eventuell gar kein Anliegen der Teilnehmer:innen war. Hier wurde uns klar, dass man auch durch ein Überangebot – also den Versuch gleichzeitig ausführliche Inputs, Zeit zum Schreiben und Zeit zum Austausch anzubieten – Studierende verlieren kann, die nur eines dieser Angebote benötigen.

Bei der Überarbeitung des Konzepts haben wir unsere Erfahrungen sowie die Erkenntnisse aus dem Gespräch im BarCamp genutzt. Uns war besonders wichtig, den Input zu reduzieren und so ein Überangebot an Informationen zu vermeiden. Stattdessen sollte die Schreibgruppe auf ihre grundlegenden Elemente, das Schreiben und den Austausch, fokussiert werden. Dazu verabschiedeten wir uns zuallererst von den Inputsitzungen, die jede zweite Woche stattgefunden hatten. Die Teilnehmenden sollen nun mehr Raum für ihr eigenes Schreibprojekt bekommen und die Sitzungen ausgiebig zum Schreiben nutzen können. Um dennoch möglichst alle auf einen ähnlichen Ausgangspunkt zu bringen und die Schreibgruppe gemeinsam einzuleiten, werden wir die auf vier Stunden angelegte Einführungssitzung weiterhin beibehalten. In dieser Sitzung können sich die Studierenden untereinander kennenlernen und sich mit Feedbackregeln, dem Konzept des Schreibprozesses und ihrem persönlichen Schreibtyp auseinandersetzen. Dies soll die Studierenden motivieren und auf die kommenden Schreibsitzungen vorbereiten.

Auch im neuen Konzept soll eine Abschlusssitzung von zwei Stunden das offizielle Ende der begleitenden Schreibgruppe einleiten und den Teilnehmenden noch einmal die Möglichkeit bieten, das Semester sowohl für sich selbst zu reflektieren als auch ein abschließendes Feedback zur Schreibgruppe zu geben. Damit wir das Konzept freier gestalten konnten, haben wir uns außerdem dazu entschieden, keine ECTS Punkte für Teilnahme und Mitarbeit zu vergeben. Dadurch muss die Schreibgruppe außerdem nicht zwingend eine geschlossene Gruppe darstellen, sondern es ist denkbar, nach Absprache mit der Ausgangsgruppe, auch zu späteren Terminen noch neue Teilnehmer:innen aufzunehmen. Die Schreibtreffen selbst werden wöchentlich stattfinden und wie zuvor einen Umfang von drei Stunden haben. Dieser zeitliche Rahmen hatte sich bereits beim ersten Mal bewährt, da er genug Raum für Austausch

bietet, ohne dass das Schreiben zu kurz kommt. Zu Beginn jeder Sitzung findet eine kurze angeleitete Austauschrunde statt. Während der Schreibphase bleibt der Tutor oder die Tutorin anwesend und kann flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen. Diese können sich bei Bedarf beraten lassen oder Schreibübungen ausprobieren.

Fazit

Wir hoffen, dass wir mit unserem Baukasten und den Ausführungen über unsere eigene Schreibgruppe dazu beitragen konnten, euch für die Umsetzung eines neuen oder die Überarbeitung eines bereits bestehenden Schreibgruppenprojekts zu motivieren. Es sollte deutlich geworden sein, dass es nicht nur einen Weg gibt, eine Schreibgruppe zu konzipieren, sondern hierfür ein ganzes Repertoire an Möglichkeiten zur Verfügung steht. Schwierigkeiten während der Umsetzung einer Schreibgruppe dürfen dabei als Teil des Entwicklungsprozesses betrachtet werden und sind keinesfalls mit dem Scheitern des Projekts gleichzusetzen. Sie weisen uns lediglich darauf hin, dass manche Stellschrauben neu justiert werden sollten. Auch wenn Schreibzentren sich an verschiedenen Universitäten unterschiedlichen Voraussetzungen gegenübergestellt sehen und anderen Erfordernissen gerecht werden müssen, gilt: Wenn die eigenen Möglichkeiten und Kapazitäten realistisch eingeschätzt und die übrigen Rahmenbedingungen wie die Art der Begleitung, zeitliche Faktoren, die Zielgruppe sowie Ziele und Inhalte der Schreibgruppe flexibel angepasst werden, steht der Konzeption einer erfolgreichen Schreibgruppe nichts im Wege.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Dittmann, Jürgen u. a. „Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung“. Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, herausgegeben von Konrad Ehlich und Angelika Steets, De Gruyter, 2003, S. 155–185.
- Gere, Anne Ruggles. *Writing Groups. History, Theory and Implications*. Southern Illinois Press, 1987.
- Girgensohn, Katrin. *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben*. Deutscher Universitätsverlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.



3 Schlüsselkompetenzen von SPT außerhalb des Beratungskontextes

Überfachliche Kompetenzen von Schreib-Peer-Tutor:innen: Veranstaltungsorganisation als Ort des Kompetenzerwerbs

Lukas Georg Hartleb – Schreibzentrum der Karl-Franzens-Universität Graz

Einleitung

Der Arbeitsalltag von Schreib-Peer-Tutor:innen erstreckt sich über ein weites Feld von Tätigkeiten, bei denen das Beraten und Vermitteln von Wissen viel Raum einnimmt. Als Peers wollen wir andere Studierende für den wissenschaftlichen Schreibprozess sensibilisieren und dazu ermuntern, diesen mithilfe konkreter Strategien gezielter zu steuern. Davon profitieren aber nicht nur unsere Ratsuchenden, sondern auch wir selbst. Indem wir uns unterschiedliche Fertigkeiten (z. B. Gesprächs- oder Moderationstechniken) und Wissensbestände (z. B. schreibdidaktisches Methoden- und Theoriewissen) aneignen, erlangen wir fachliche und überfachliche Kompetenzen, die uns langfristig sowohl persönlich als auch beruflich zugutekommen.

In der Reflexion der verschiedenen Tätigkeitsfelder von Schreib-Peer-Tutor:innen stehen meist Schreib- und Beratungskompetenzen im Vordergrund. Ein anderer Aufgabenbereich wird von uns Peer-Tutor:innen seltener diskutiert, ist aber nicht weniger relevant: die Veranstaltungsorganisation. Durch das Übernehmen von Aufgaben bei der Organisation von Veranstaltungen wie Schreibmarathons oder wissenschaftlichen Tagungen hat jede:r Schreib-Peer-Tutor:in Gelegenheit entsprechende Erfahrungen zu sammeln. In unserem Peer-Tutor:innen-Alltag mögen wir nicht oft darüber reflektieren, doch auch in den unzähligen Arbeitsschritten der Veranstaltungsorganisation liegt, so meine These, ein Ort des Kompetenzerwerbs.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, anhand des Veranstaltungsformats der Langen Nacht des Schreibens (LNdS)¹ folgende Fragestellung zu beleuchten: In welcherlei Hinsicht ist die Veranstaltungsorganisation ein Ort überfachlichen Kompetenzerwerbs für Schreib-Peer-Tutor:innen im deutschsprachigen Raum? Die Grundlage für die Beantwortung dieser Fragestellung bildet der Workshop „Überfachliche Kompetenzen von Schreib-Peer-Tutor:innen: Veranstaltungsorganisation als Ort des Kompetenzerwerbs“, den ich

¹ Auch bekannt als „Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten“ bzw. „Long night against procrastination“ [A. d. R.]

mit meiner Kollegin Andrea Zach auf der SPTK 2019² angeboten habe. Zur Beantwortung der Frage werden zunächst die zwei zentralen Begriffe dieses Beitrags, Veranstaltungsorganisation und Kompetenzerwerb, in theoretische Bezugsrahmen gesetzt. Aufbauend auf dieser theoretischen Fundierung einerseits und andererseits auf den Ergebnissen des Workshops sowie eigenen Erfahrungen werden im zweiten Schritt Kompetenzen von Schreib-Peer-Tutor:innen in der Veranstaltungsorganisation exemplarisch herausgearbeitet. Abschließend wird die Fragestellung dieses Beitrags beantwortet und es werden Anregungen für eine weitere Bearbeitung des Themas gegeben.

Theoretische Grundlagen

Zur Beantwortung der Frage, inwiefern das Organisieren von Veranstaltungen den Kompetenzerwerb von Schreib-Peer-Tutor:innen fördert, werden zwei theoretische Konzepte herangezogen.

An erster Stelle geht es darum, zu erfassen, wie die Organisation von Veranstaltungen als Handlungsrahmen für den Kompetenzerwerb zu operationalisieren ist. Die LNdS ist eine in den meisten deutschsprachigen Schreibzentren etablierte Veranstaltung – weshalb sie auch hier als Beispiel dienen wird. Für die geplante Analyse ist es zweckmäßig die LNdS als Projekt zu betrachten. Dabei handelt es sich aus der Perspektive der wirtschaftswissenschaftlichen Projektmanagement-Literatur um ein zeitlich und örtlich bestimmtes, durch Zielvorgaben definiertes und durch begrenzte Ressourcen organisiertes Vorhaben (vgl. Kuster u. a.; Zell). Die zeitliche und räumliche Begrenzung des Projektes LNdS ergibt sich durch die jährliche Organisation³ der Veranstaltung an der jeweiligen Hochschule. Die Zielvorgaben der LNdS werden durch Erwartungen des Schreibzentrums und der Hochschule festgelegt. Diese können vom Sichtbarmachen des Schreibzentrums bis zum Verbessern der Schreibbedingungen für Studierende reichen. Da die betreffende Veranstaltung jedoch ein relativ routiniertes Projekt ist, sind ihre Ziele für gewöhnlich bereits festgelegt, müssen also nicht jedes Jahr komplett neu definiert werden.⁴ Und schließlich muss jede Veranstaltungsorganisation

² Ziel dieses Workshops war es, Schreib-Peer-Tutor:innen für unsere Kompetenzen abseits des Schreibens und Beratens zu sensibilisieren und zur weiteren Reflexion anzuregen.

³ Die LNdS findet in Schreibzentren in Deutschland immer am ersten Donnerstag im März statt [A. d. R.].

⁴ An dieser Stelle sei erwähnt, dass erst nach der Schreib-Peer-Tutor:innen-Konferenz 2019 im Zuge der Corona-Pandemie 2020 eine breite Digitalisierung der Schreibzentrumsarbeit eingesetzt hat. Die Auswirkungen dessen auf die Umsetzung der LNdS konnte im Rahmen dieses Beitrags nicht berücksichtigt werden. Jedoch lassen die vielerorts entwickelten Online-Ersatzangebote – wie etwa an der Universität

mit limitierten personellen (Schreibzentrums-Mitarbeiter:innen und Peer-Tutor:innen) und finanziellen Ressourcen (Mittel der Hochschule, Förderungen) auskommen.

Neben diesen Grundcharakteristika des Projekts LNdS hat das Projektmanagement dieser Veranstaltung, in das auch Schreib-Peer-Tutor:innen eingebunden sind, mehrere Kernaufgabenfelder. Dem Kanon der Projektmanagement-Literatur folgend sind diese die Problemerkennung und Zieldefinition, Aufbauorganisation und Ablauforganisation (vgl. Nausner S. 34 f.). Das erste Kernaufgabenfeld beinhaltet die Fixierung eines Projektgegenstandes, eines Projektumfeldes und der Projektziele. Während die Veranstaltung als Projektgegenstand eindeutig festgelegt ist, müssen die Projektziele (der erwünschte Output) und das Projektumfeld (andere Einheiten der Hochschule etc.) immer wieder reflektiert werden. Im Bereich der Aufbauorganisation geht es auch bei der LNdS darum, die Veranstaltungsorganisation zeitlich zu dimensionieren und den gesamten Ablauf zu steuern. Das bedeutet konkret, Zuständigkeiten je nach Ressourcen und Know-How zuzuweisen und alle Arbeitsschritte in einem Projektstrukturplan zu visualisieren. Grundsätzlich gliedert sich die Veranstaltungsorganisation unseres Beispiels in eine Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase und erfordert je nach Phasen unterschiedliche Arbeitsschritte. Dieser gesamte Prozess muss als Ablauforganisation gesteuert werden, d. h. es gilt, Arbeitsorganisation und Kommunikation sicherzustellen, den Arbeitsfortschritt zu dokumentieren und zu kontrollieren sowie Entscheidungsprozesse zu koordinieren. In all diese Aspekte der Veranstaltungsorganisation des Projekts LNdS sind wir Schreib-Peer-Tutor:innen unterschiedlich stark eingebunden. Während in der Vorbereitungsphase der LNdS häufig schon Grundsätzliches feststeht und Koordinations-Aufgaben in der Ablauforganisation in die Verantwortung von Schreibzentrumsleiter:innen fallen, kommen Peer-Tutor:innen zumeist operative Aufgaben zu.

Nachdem nun mithilfe des Projektmanagement-Ansatzes die Merkmale der Organisation der LNdS herausgearbeitet wurden, soll im Folgenden die theoretische Bedeutung des zweiten wichtigen Begriffs dieses Beitrags kurz erläutert werden. Der Kompetenz-Begriff hat in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum sowohl im Bildungssystem und Arbeitsleben als auch in wissenschaftlichen Diskursen grundlegend an Bedeutung gewonnen. Als Protagonist in akademischen Debatten zum Kompetenz-

Graz oder auch an der Universität Hamburg (Freise und Schubert) – erahnen, dass die digitale Umstellung der LNdS potenziell neue spezifische Kompetenzen bei Schreibzentrumsmitarbeiter:innen gefördert hat.

Begriff ist vor allem der deutsche Physiker und Wissenschaftstheoretiker John Erpenbeck zu nennen, dessen Kompetenztheorie auch hier als Grundlage dienen soll. Laut Erpenbeck sind Kompetenzen Fähigkeiten zur Selbstorganisation, d. h. Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und komplexe Problemsituationen bewältigen zu können (vgl. Erpenbeck u. a. S. XII f.). Kompetenzen an sich sind gemäß den Autoren jedoch weder erlernbar noch direkt beobachtbar. Vielmehr werden sie sozial konstituiert und lassen sich anhand von theoretischen Modellen aus dem realen Handeln erschließen. Erpenbeck selbst differenziert vier verschiedene Kompetenzklassen (vgl. ebd. S. XXV): Die personale Kompetenz umfasst die Fähigkeit, selbstreflexiv zu handeln, bewusst produktive Einstellungen und Selbstbilder zu entwickeln und Begabungen wahrzunehmen. Die kommunikative Kompetenz meint die Fähigkeit, kooperativ und kommunikativ zu handeln, „d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.“ (ebd.) Die dritte Kompetenz im Modell ist die fachliche Kompetenz, also die Fähigkeit, mit fachlichem und instrumentellem Wissen kreativ Probleme zu lösen.⁵ Letztlich nennt Erpenbeck noch die aktivitätsbezogene bzw. Handlungskompetenz. Wer handlungskompetent ist, sei fähig, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und sein Handeln auf die Umsetzung von Vorhaben lenken. Diese vier Kompetenzklassen können als wissenschaftlicher Versuch gesehen werden, Kompetenz differenzierter beobachten zu können. Jedoch gilt es zu bedenken, dass das Kompetenz-Schema Erpenbecks u. a. nur eine Modellierung der sozialen Realität darstellt und sich daher bei der Auseinandersetzung mit diesem Modell anhand von realen (sozial situierten) Handlungen Überschneidungen ergeben können.⁶ Dieses Kompetenzverständnis stellt die soziale Konstitution von Kompetenzen in den Mittelpunkt. Daraus ergeben sich für die Beantwortung der Fragestellung dieses Beitrags wichtige Konsequenzen, denn erst durch das Sichtbarmachen von realen Handlungsschritten in der Veranstaltungsorganisation können wir erkennen, welche überfachlichen Kompetenzen Schreib-Peer-Tutor:innen dabei potenziell erwerben.

⁵ Die fachliche Kompetenz nach Erpenbeck bezieht sich im engeren Sinne auf die eigene fachliche Expertise, die man im Zuge einer Tätigkeit mitbringt. Im Zuge unserer Fragestellung gilt es zu beachten, dass mit überfachlichen Kompetenzen im Zuge der Veranstaltungsorganisation neben schreibdidaktischen Fähigkeiten auch Wissen und Fähigkeiten aus anderen Disziplinen und Professionen relevant sind.

⁶ Um die hier vorgestellte Kompetenztheorie in Verbindung mit den Ergebnissen dieses Beitrags für die Reflexion der eigenen beruflichen Praxis nutzbar zu machen, sei an dieser Stelle auf den Kompetenzatlas von Kauffeld, Grote und Frieling hingewiesen. Dieser bietet einen Überblick über die konkreten Ausprägungen der vier Kompetenzklassen.

Erwerb überfachlicher Kompetenzen durch Veranstaltungsorganisation anhand des Beispiels LNdS

Im vorangehenden Abschnitt wurde mithilfe des Projektmanagement-Ansatzes herausgearbeitet, welche Anforderungen, Bedingungen und Dimensionen der Veranstaltungsorganisation deren Handlungsrahmen bilden. Dies ist im Sinne Erpenbecks relevant, da sich zugrundeliegende Kompetenzen erst durch den Blick auf tatsächliche Handlungsschritte erschließen. Im Folgenden soll nun einerseits auf Basis von Erfahrungen aus dem Schreibzentrum der Universität Graz ein Überblick über Aufgabenfelder in der Organisation der LNdS gegeben werden; andererseits sollen auf Basis der Ergebnisse des Workshops, auf dem dieser Beitrag beruht, zwei exemplarische Aufgaben herausgegriffen und näher beschrieben werden. Ziel ist es, bei beiden Schritten mit dem vorgestellten Kompetenzmodell auf potenzielle Kompetenzen von Schreib-Peer-Tutor:innen in der Veranstaltungsorganisation zu schließen.

Wo viele verschiedene Handlungsschritte getan werden, ist auch ein erhöhtes Potential für verborgene Kompetenzen. Da das Schreibzentrum der Universität Graz bereits sieben LNdS organisiert hat, woran durchgängig Schreib-Peer-Tutor:innen beteiligt waren, kann das daraus gewonnene Erfahrungswissen als Ausgangsbasis eines heuristischen Überblicks über Tätigkeitsfelder der Veranstaltungsorganisation dienen.

Die erste Voraussetzung für eine gelungene LNdS ist die Initiierung des Projekts, was zur Vorbereitungsphase gezählt werden kann. Zentral ist hierbei, Projektziele der Veranstaltung festzulegen oder gegebenenfalls von Jahr zu Jahr zu adaptieren und personelle sowie finanzielle Ressourcen abzuklären. Besonders bei der Klärung von Ressourcen ist die enge Kommunikation mit der administrativen Einheit, der das jeweilige Schreibzentrum an der Hochschule zugeordnet ist, und anderen Organisationseinheiten von großer Bedeutung. In Folgeschritten werden Termin und Räume der LNdS reserviert und von der Projektleitung ein Projektstrukturplan ausgearbeitet, um die Verantwortung für Teilbereiche des Projekts oder für Arbeitspakete Mitarbeitenden zuzuordnen sowie Deadlines für Handlungsschritte zu vereinbaren. Vor allem in dieser frühen Phase der Vorbereitung trägt unserer Erfahrung nach die Schreibzentrumsleitung die Hauptverantwortung, da diese gewöhnlich die Leitung des Projekts innehat. Zum Einsatz kommt in dieser Projektphase insbesondere soziale Kompetenz. Denn viel dreht sich in diesen ersten Handlungsschritten darum, in unterschiedlichen Stilen auf unterschiedlichen Ebenen mit relevanten Personen zu kommunizieren und ein gutes Kooperieren innerhalb des Projektteams und zwischen Projektteam und anderen Kooperationspartner:innen zu garantieren. Aufseiten der

Peer-Tutor:innen spielt in der Vorbereitungsphase wiederum die personale Kompetenz eine Hauptrolle. Das Kommunizieren von eigenen Erwartungen und Bedürfnissen, das Einbringen persönlicher Talente und das Einnehmen produktiver Einstellungen gegenüber dem Projekt sind wichtige Faktoren für ein produktives Arbeitsklima im Projektteam.

Weitere Aufgabenfelder in der Vorbereitung des Projekts sind Bewerbung, Programmentwicklung und Raummanagement, wobei auf die beiden ersteren im Zuge der Darstellung der Workshop-Ergebnisse noch ausführlich eingegangen wird. Im Hinblick auf die Vorbereitung des Ausrichtungsortes der LNds ist die Fähigkeit essenziell, Räume mit ihren Gegebenheiten adäquat für die Veranstaltung zu gestalten. Abgestimmt auf das Programm muss gut überlegt werden, was die jeweiligen Räume an Ressourcen und Möglichkeiten bieten, was aber auch verändert werden muss oder kann. Hier haben Schreib-Peer-Tutor:innen die Möglichkeit, durch die Praxis – weniger durch Ausbildung – die eigenen fachlichen Kompetenzen im Raummanagement bzw. in der Raumgestaltung zu entwickeln.

Die wesentlichen Handlungsschritte spielen sich bei der Durchführung der Veranstaltung selbst sowie bei deren Nachbereitung ab. Im Durchführungsprozess sind dies etwa Aufgaben wie das Fotografieren oder das Abhalten von Beratungen oder Workshops. Beide Tätigkeiten können der fachlichen Kompetenz zugerechnet werden, da sie fachliches Wissen und Kenntnisse zur Erreichung von Teilzielen des Projekts vorsehen. Eine wichtige Rolle spielt bei der Durchführung der LNds außerdem die Fähigkeit, vor Ort den Überblick über den Ablauf und das Programm zu behalten und spontan auf unvorhergesehene Ereignisse zu reagieren. Diese kann als Teil einer aktivitätsbezogenen Kompetenz verstanden werden, die vorsieht, selbstorganisiert und gesamtheitlich zu handeln und das Handeln stets auf Ziele zu richten. In Bezug auf die Nachbereitung der Veranstaltung sind eine gesamtheitliche Dokumentation, das Festhalten von Lessons Learned, die Auswertung von Feedback sowie die Erstellung von internen und öffentlichen Berichten elementare Handlungsschritte. In all den angeführten Handlungsschritten sind im Falle des Schreibzentrums der Universität Graz Schreib-Tutor:innen wichtige Akteur:innen, die den gesamten Prozess mitermöglichen.

Im Folgenden soll vertiefend auf zwei Punkte aus den Ergebnissen des Workshops eingegangen werden, der diesen Beitrag angeregt hat. Die Teilnehmenden wurden im Workshop dazu eingeladen, Handlungsschritte bei der Veranstaltungsorganisation den vier Kompetenzklassen nach Erpenbeck u. a. zuzuordnen. Dabei wurden die Aufgabenfelder Bewerbung und Programm besonders häufig genannt.

Eine klare Zuordnung zur fachlichen Kompetenz erteilten Workshop-Teilnehmende dem Aufgabenfeld Programmplanung. Dieses erfordert fachlich kompetent hinsichtlich des wissenschaftlichen Schreibprozesses zu sein. Bei der programmatischen Ausrichtung der Veranstaltung muss bedacht werden, welche psychologischen und physiologischen Herausforderungen das Arbeiten an einem Text mitbringt. Auch ist u. a. zu überlegen, inwiefern man Schreibenden während der Veranstaltung Raum zum Austausch bieten kann und welche Beratungsangebote abseits der Schreibberatung einzuplanen sind. Neben dieser Facette der Programmplanung lässt sich hier eine soziale Komponente ergänzen. Gemeint ist damit, dass verantwortliche Schreib-Peer-Tutor:innen oder Schreibzentrumsmitarbeiter:innen die soziale Kompetenz benötigen, im Projektteam Erwartungen an und Ziele für das Programm der LNdS auszuhandeln. In einem weiteren Schritt gilt es, die Fähigkeit „sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen“ (ebd. S. XXV) anzuwenden, indem man z. B. mit Kooperationspartner:innen wie der Universitätsbibliothek deren Teilnahme am Programm abstimmt.

Viele Handlungsschritte und Tätigkeiten sind auch im Aufgabenfeld der Bewerbung der Veranstaltung enthalten. Je nach Know-How der Veranstaltungsorganisator:innen eines Schreibzentrums und den Ressourcen anderer administrativer Einheiten der Hochschule (z. B. Presseabteilung) sind Schreib-Peer-Tutor:innen unterschiedlich stark in die Aufgabe eingebunden, die Veranstaltung öffentlich zu bewerben. Benötigt wird hier vor allem fachliche Kompetenz aus den Bereichen der Öffentlichkeitsarbeit (Einsatz unterschiedlicher Social Media und universitätsinterner Kommunikationskanäle) und der Anwendung von Softwares (Grafikbearbeitung, Anmeldetool für Veranstaltung). Sollte die Bewerbung nicht die gewünschten Ergebnisse zeitigen, sind die Organisator:innen zudem dazu angehalten, spontan kompensatorische Maßnahmen zu ergreifen.

Fazit

Abschließend werden nun die Ergebnisse dieses Beitrags zusammengefasst und dessen Fragestellung beantwortet. Im ersten Abschnitt wurde mithilfe der Kompetenztheorie von Erpenbeck u. a. die soziale Konstitution von Kompetenzen durch reale Handlungen und Erfahrungen unterstrichen sowie durch den Projektmanagement-Ansatz die organisatorischen Bedingungen für eben jene Handlungen im Projekt LNdS herausgearbeitet. Mithilfe dieser theoretischen Bezugsrahmen habe ich im zweiten Abschnitt mit dem Erfahrungswissen aus dem Schreibzentrum der Universität Graz und der auf der SPTK 2019 erzielten Workshop-Ergebnisse exemplarisch am Beispiel der

LNdS herausgearbeitet, inwiefern Veranstaltungsorganisation für Schreib-Peer-Tutor:innen ein Ort des Erwerbs überfachlicher Kompetenzen ist.

Anhand des in diesem Beitrag betrachteten Materials hat sich gezeigt, dass Schreib-Peer-Tutor:innen je nach lokalen Gegebenheiten im jeweiligen Schreibzentrum bei der Veranstaltungsorganisation unterschiedliche Kompetenzen nach dem Kompetenzverständnis Erpenbecks entwickeln. Zwar nehmen Schreib-Peer-Tutor:innen für gewöhnlich keine Letzt- bzw. Führungsverantwortung wahr, doch sind wir in eine Vielzahl von Tätigkeiten und Aufgabenfeldern involviert. Anhand der Analyse dieser Aufgabenfelder wurde klar, dass wir im Zuge der LNdS besonders soziale Kompetenzen (Kommunizieren und Kooperieren im Projektteam und mit anderen Stakeholdern) und zusätzliche fachliche Kompetenzen (z. B. bei der Bewerbung oder dem Raummanagement) erwerben können. Natürlich spielen auch personale Kompetenzen, wie das Einbringen persönlicher Talente, und aktivitätsbezogene Kompetenzen, wie das spontane Intervenieren bei unvorhergesehenen Ereignissen, eine grundlegende Rolle.

Abschließend kann konstatiert werden: Das beschriebene Material stützt die anfangs formulierte These, dass die Veranstaltungsorganisation im Zuge der Tätigkeit als Schreib-Peer-Tutor:in auf nach lokalem Kontext unterschiedliche Art und Weise Kompetenzentwicklung fördert. Ein sich daraus ableitendes Forschungsvorhaben könnte sein, mithilfe von etablierten Kompetenzmessungsinstrumenten (vgl. Erpenbeck u. a.) an mehreren Hochschulen die vorläufigen Ergebnisse dieses Beitrags zu prüfen.⁷ Auf der praktischen Ebene möchte ich mit diesem Beitrag, aufbauend auf dem gehaltenen Workshop auf der SPTK 2019, andere Schreib-Peer-Tutor:innen zur tieferen Reflexion darüber anzuregen, welche Kompetenzen sie im Zuge ihrer Tätigkeit über das Beraten hinaus erwerben. Diese Reflexion ist nicht nur während des Arbeitens als Tutor:in im Sinne des Erkennens von Verbesserungspotential bereichernd, sondern auch langfristig persönlich und für die eigene berufliche Laufbahn.

⁷ Dass sich Schreib-Peer-Tutor:innen im deutschsprachigen Raum Kompetenzen auch in anderen Tätigkeiten außerhalb der Beratung und Wissensvermittlung aneignen, wird bisher nämlich in der Zwischenzeit in der quantitativen Befragung ehemaliger Schreib-Peer-Tutor:innen von Vode (S. 131–132) nur angedeutet.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Erpenbeck, John u. a. *Handbuch Kompetenzmessung*. 3. Auflage, Schäfer-Poeschel Verlag, 2017.
- Freise, Fridrun und Mirjam Schubert. „Wie aus der ‚Langen Nacht‘ eine digitale ‚Woche‘ wurde“. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, Bd. 13, Nr. 23, 2022, S. 44–52.
- Kauffeld, Simone u. a. „Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR, act4teams)“. *Handbuch Kompetenzmessung*, herausgegeben von John Erpenbeck u. a., 3. Auflage, Schäfer-Poeschel Verlag, 2017, S. 326 – 345.
- Kuster, Jürg u. a. *Handbuch Projektmanagement*, 3. Auflage, Springer-Verlag, 2011.
- Nausner, Peter. *Projektmanagement*. Facultas, 2006.
- Vode, Dzifa. „Was sie mitnehmen – Kompetenzerwerb von Schreib-Peer-Tutor*innen“. *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*, herausgegeben von Benjamin Zinger u. a., 1. Auflage, Beltz Juventa, 2020, S. 122–142.
- Zell, Helmut. *Projektmanagement - lernen, lehren und für die Praxis*. Books on Demand, 2018.

Schreibst du noch oder wirbst du schon?

Werben als verborgene Schlüsselkompetenz von Peer-Tutor:innen

Nina Adelman, Klara Dreo, Claudia Hackl – Center for Teaching and Learning, Universität Wien

Einleitung

Der Erfolg schreibdidaktischer Angebote hängt primär von einer hohen Anzahl an Teilnehmer:innen ab. Daraus resultiert das Faktum, dass das Werben für diese Formate eine essenzielle Rolle einnimmt. Um Angebote sichtbar zu machen, braucht es einen Ort oder einen Werbekanal, auf dem Informationen verbreitet werden können. Dies kann ein Plakat sein, das als (Werbe-)Mittel dafür dient, Informationen zur Verfügung zu stellen. Schreib-Peer-Tutor:innen sind insofern in den Werbeprozess involviert, als das Werben auf Peer-Ebene – wie die Erfahrung zeigt – schnell große Erfolge erzielen kann.

Wir¹ möchten in diesem Artikel die Frage bearbeiten, welche Werbekompetenzen Schreib-Peer-Tutor:innen bei ihrer Tätigkeit benötigen. Dabei gehen wir von der These aus, dass das Werben eine verborgene Schlüsselkompetenz von Schreib-Peer-Tutor:innen darstellt. Um diese Annahme zu erforschen, haben wir ein Werbekompetenzmodell entwickelt, das wir durch eine empirische Untersuchung einer Prüfung unterzogen haben. Die Zielgruppe unserer Erhebung, die mittels eines standardisierten Online-Fragebogens durchgeführt wird, stellen Schreibmentor:innen dar. Schreibmentor:innen sind vom Center for Teaching and Learning der Universität Wien ausgebildete Peer-Tutor:innen, die wöchentliche Schreibgruppen an verschiedenen Instituten abhalten.² Die Teilnahme am Schreibmentoring als Besucher:in ist freiwillig, weshalb die Bewerbung des Programms unserer Ansicht nach sehr wichtig ist. Zentraler Erfolgsfaktor des Konzepts ist es, Studierende über das Angebot und die Wichtigkeit des Schreibmentorings zu informieren.

¹ Wir – Nina Adelman, Klara Dreo und Claudia Hackl – sind das Werbeteam des Teams Schreiben des CTL der Universität Wien und sind unter anderem für die Bewerbung unserer Angebote auf Peer-Ebene verantwortlich.

² Diese Praxis erfolgt als Teilleistung einer übergeordneten Lehrveranstaltung innerhalb welcher Schreibmentor:innen für ihre Tätigkeit ECTS-Punkte erhalten.

Theoretische Grundlagen des Werbens

Die Charakteristika von Werbung sind in ihren Grundzügen allgemein bekannt. Dabei ist der Gedanke zentral, dass an verschiedensten realen und virtuellen Orten Informationen über bestimmte Produkte oder Dienstleistungen verbreitet werden, die Menschen zum Kauf bzw. zur Nutzung eines Angebots anregen sollen, um einen finanziellen Gewinn zu erzielen. Siegerts und Brecheis' Definition impliziert dies zwar, stellt jedoch klar das Individuum in den Vordergrund:

„Werbung ist ein geplanter Kommunikationsprozess und will gezielt Wissen, Meinungen, Einstellungen und/oder Verhalten über und zu Produkten, Dienstleistungen, Unternehmen, Marken oder Ideen beeinflussen. Sie bedient sich spezieller Werbemittel und wird über Werbeträger, wie z. B. Massenmedien und andere Kanäle verbreitet.“ (Siegert und Brecheis S. 28)

Neben dem (Kauf-)Verhalten spielen ebenso das Wissen, Meinung(en) und die Einstellung seitens der potentiellen Nutzer:innen und Käufer:innen gegenüber dem Werbungsinhalt eine wesentliche Rolle. Besonders betont werden muss jedoch die Tatsache, dass es sich beim Werben um einen Kommunikationsprozess (siehe folgendes Kapitel) handelt, der mit einer umfangreichen Planung seitens der:des Werbetreibenden verbunden ist.

Werbung als Kommunikationsprozess

Der Kommunikationsforscher und Politikwissenschaftler Harold D. Lasswell publizierte bereits im Jahr 1948 einen Aufsatz, in dem er appelliert, den Kommunikationsprozess mit folgender Formel darzustellen (vgl. Arens S. 198): „Who says what in which channel to whom with what effect?“ (Lasswell S. 84). Konkret bedeutet das: *Wer* (Kommunikator:in) *sagt was* (Inhalt, Botschaft) *in welchem Kanal* (Werbekanal) *zu wem* (Rezipient:in, Zielgruppe) *mit welchem Effekt* (Werbewirkung)?

Zum Zweck der Anregung einer systemtheoretisch geprägten Analyse von Massenkommunikation verfolgt Lasswell den Anspruch, eine Formulierung zu finden, „mit der Kommunikationsprozesse möglichst allgemeingültig beschrieben werden können“ (Burkart S. 492). Kritik erntet die Formel dahingehend, dass die vorgegebene *einseitige* Kommunikation kaum Realitätsbezug aufweist (vgl. Renckstorf S. 76) und dass sie verpflichtet, alle Kommunikationsprozesse in eine der fünf Kategorien einzugliedern. Diese Abgrenzung kann jedoch nicht immer klar vorgenommen werden (vgl. Merten). Die Formel, die laut Burkart nicht als Modell per se bezeichnet werden kann (vgl. Burkart S. 493), ist somit nicht in der Lage, Kommunikationssituationen im Sinne der zweiseitigen Kommunikation in Form eines klassischen Sender:innen-Empfänger:innen-

Modells darzustellen. Für unsere Auseinandersetzung erfüllt die Lasswell-Formel ihren Zweck, da die von den Peer-Tutor:innen verwendeten Werbeformen nicht immer eine direkte Kommunikationssituation mit sofortiger Rückmeldung seitens des:der Empfängers:in erfordert (wie z. B. bei analogen Drucksorten). In erster Linie dient sie dazu, die Fragen-Elemente aufzugliedern, um einen Orientierungsrahmen grundlegender Komponenten zu schaffen. Demgegenüber ist in der Fragestellung vielmehr das fehlende „Warum?“ problematisch, das eng mit der *Werbewirkung* und den zu erreichenden *Werbezielen* zusammenhängt. Diese werden im folgenden Kapitel thematisiert.

Ziele und Funktionen von Werbung

Felser nennt *Information, Motivation, Sozialisation, Verstärkung* und *Unterhaltung* als die fünf allgemeinen Funktionen bzw. Ziele von Werbung in Bezug auf potenzielle Kund:innen (Felser S. 12). Diese Kriterien lassen sich an den jeweiligen Bedarf des:der Werbetreibenden anpassen und beziehen sich sowohl auf Produkte als auch auf Dienstleistungen, wobei für diesen Artikel ausschließlich das Werben für Dienstleistungen relevant ist.

Qualitätskriterien von Werbung

Häufig hängt die Qualität der Werbung für ein bestimmtes Angebot vom Werbeinhalt selbst ab. Die Frage, welche Qualitätskriterien erfüllt werden sollten, lässt sich demnach nur schwer allgemein beantworten. Dennoch wollen wir zumindest zwei Faktoren hervorheben, die für qualitativ hochwertige Werbung essenziell sind. Wippersberg nennt Zertifizierungen und Kreativität als wesentliche Merkmale, die in weiten Teilen den vorgeschlagenen Qualitätskriterien im Kompetenzmodell von Peer-Tutor:innen (siehe folgendes Kapitel) entsprechen (Wippersberg S. 72 ff.). Für die Beurteilung von Kreativität illustriert McKinsey fünf Besonderheiten: *Originalität, Klarheit, Überzeugungskraft, Machart* und den *“Want-to-see-again-“Faktor* (Perrey u. a. S. 17).

Ein Werbekompetenzmodell von und für Peer-Tutor:innen

Bislang wurde die Werbekompetenz von Peer-Tutor:innen nicht explizit untersucht. Aus diesem Grund haben wir auf Basis unserer Erfahrung als im Kontext des Werbens aktive Schreib-Peer-Tutor:innen ein Kompetenzmodell erarbeitet, das die Kompetenzen von Schreibmentor:innen abbildet (siehe Abbildung 1).

Werbekompetenzen von Schreib-Peer-Tutor:innen (nach Adelman, Dreo, Hackl 2019)			
Zielgruppenorientierung	Redaktion	Kommunikation	Content-Management
Demografische Merkmale (Alter, Geschlecht etc.)	Strategie	Networking (Peer-Ebene, Universittsebene etc.)	Inhalt (Angebote, Events etc.)
Sozioökonomische Merkmale (Studium, Beruf etc.)	Planung	Grundhaltung	Formate (Text, Bild, Video etc.)
Psychografische Merkmale (Bedürfnisse, Interessen etc.)	Rechtliche Grundlagen		Sprache
Qualitätskriterien von Werbung			
Wiedererkennungswert (Corporate Identity) Glaubwürdigkeit Kreativität			

Abbildung 1: Werbekompetenzen von Schreib-Peer-Tutor:innen nach Adelman u. a.

Es kristallisierten sich vier große Kompetenzbereiche heraus: *Zielgruppenorientierung*, *Redaktion*, *Kommunikation* und *Content-Management*. Wir gehen davon aus, dass Schreibmentor:innen in allen vier Bereichen kompetent sein müssen, damit ihre Werbung funktionieren kann.

Die *Zielgruppenorientierung* umfasst demographische Merkmale (wie Alter oder Geschlecht), sozioökonomische Merkmale (wie Studium, Beruf etc.) und psychosoziale Merkmale (wie beispielsweise Bedürfnisse). Mit anderen Worten: Wen wollen wir mit der Werbung ansprechen? Des Weiteren braucht es eine *redaktionelle Kompetenz*, egal ob digital (auf Social Media) oder analog (auf Plakaten) geworben wird. Eine umfassende Strategie und Planung für alle Werbekonzepte sowie das Wissen über rechtliche Grundlagen sind zentral für eine erfolgreiche Redaktion: Welchen Beitrag wollen und dürfen wir wann, wo und in welcher Form teilen? Werbung ist immer auch *Kommunikation*. Eine *kommunikative Grundhaltung* – also die generelle Bereitschaft zu kommunizieren – gehört hier ebenso dazu wie die Fähigkeit des *Networkings*, sowohl auf Peer-Ebene als auch auf Universitäts-Ebene: Wer ist uns bekannt und kann uns bei der Bewerbung des gewählten Formats unterstützen? Neben dem *Wer* (Zielgruppe) und dem *Wie* (Redaktion / Kommunikation) ist auch das *Was* wichtig: *Content-Management* beinhaltet für uns Entscheidungen in Bezug auf den Inhalt, das dazu passende Format und die verwendete Sprache: Was wollen wir wie vermitteln? Vor allem die Wahl des

sprachlichen Registers ist in ihrer Wirkungskraft nicht zu unterschätzen: Sollen wir die Zielgruppe mit "Du" oder "Sie" ansprechen?

Zu guter Letzt beinhaltet das Modell noch drei Qualitätskriterien für das Gelingen der Werbung: Glaubwürdigkeit, Wiedererkennungswert und Kreativität (siehe Kapitel *Qualitätskriterien von Werbung*).

Untersuchungsergebnisse

Im Rahmen dieser Auseinandersetzung haben wir uns entschlossen, eine Erhebung mittels eines standardisierten Online-Fragebogens durchzuführen. Mit den gewonnenen Daten wollen wir einerseits das von uns erdachte Werbekompetenzmodell für Peer-Tutor:innen überprüfen, andererseits die Frage beantworten, ob das Werben eine versteckte Schlüsselkompetenz von Schreib-Peer-Tutor:innen ist.

Vorstellung des Forschungsdesigns

Insgesamt mussten die ausgebildeten Schreibmentor:innen 12 Fragen beantworten, die sich in drei thematische Abschnitte gliedern lassen: Die ersten Fragen sind allgemeine Fragen zu ihrer Tätigkeit als Schreibmentor:innen. Es folgen Fragen zur Wirksamkeit verschiedener Werbeformen und schließlich vier Fragen zu Werbekompetenzen von Peer-Tutor:innen. Die Erhebung fand in Form eines LimeSurvey-Online-Fragebogens statt. Diesen versandten wir an ehemalige und aktive Schreibmentor:innen der Universität Wien.

Auswertung des Fragebogens

Von insgesamt 190 versendeten Fragebögen wurden 55 ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 28,9% entspricht. Von diesen 55 Fragebögen wurden 47 vollständig ausgefüllt. Diese 47 Fragebögen werden in der Auswertung und der anschließenden Interpretation berücksichtigt.

Die Befragung wurde von 24 aktiven (51%, N=47) und 23 ehemaligen Schreibmentor:innen (49%, N=47) durchgeführt, die zwischen dem Wintersemester 2016/17 und dem Wintersemester 2019/20 tätig waren bzw. sind. Von diesen Schreibmentor:innen gaben 30 (64%, N=47) an, das Schreibmentoring aktiv selbst zu bewerben.

Auf die offene Frage „*Wie bewirbst du das Schreibmentoring?*“ antworteten diese 30 Schreibmentor:innen mit freien Texten. Die Antworten reichten von einfachen Nennungen wie „*Mundpropaganda*“ (ID 32) bis zu „*Wenn ich merke, dass jemand Probleme*

beim Schreiben hat, dann weise ich auf das Angebot des Schreibmentorings hin und stelle es kurz vor. Oft auch im Plenum während des Seminars“ (ID 7).

Die am häufigsten genannten Werbemethoden waren das Bewerben und Vorstellen der eigenen Schreibgruppe in Lehrveranstaltungen des Instituts (16 Nennungen, N=30), Mundpropaganda (13 Nennungen), Social Media (7 Nennungen), das Bewerben des eigenen Schreibmentorings bei Studienkolleg:innen und Freund:innen (6 Nennungen), Mails an Lehrende (5 Nennungen) und die Bewerbung bei der Studienrichtungsververtretung (4 Nennungen).

Bei der Frage nach der Funktionalität bzw. Effektivität der Werbeformen *Plakate, Mundpropaganda, Social Media, Vorstellung in Lehrveranstaltungen* und *Flyer* war die Mundpropaganda bzw. Empfehlungen an Studienkolleg:innen klar an erster Stelle: 39 Mentor:innen (83%) gaben an, dass diese Art der Werbung „sehr gut“ oder „gut“ funktionieren würde. Der Rest der Stimmen verteilt sich auf „neutral“ und „ich weiß nicht“. Somit ist dies die einzige Werbeform, die keine „Negativstimmen“ bekommen hat. Ähnlich gut schneidet auch die Werbung in Lehrveranstaltungen ab (37 Nennungen bei „sehr gut“ und „gut“). Die Werbung über Social Media wird ebenso als vorwiegend „sehr gut“ oder „gut“ funktionierend eingestuft (30 Nennungen). Weniger gut zu funktionieren scheinen für die Schreibmentor:innen die Formate Plakate und Flyer. Hier wird die Funktionalität bei „gut“ bis „neutral“ eingeschätzt. Das Lesezeichen schneidet hier am schlechtesten ab (12 Nennungen bei „wenig“ bis „gar nicht gut“).

Bei der Frage nach der Wichtigkeit der einzelnen Formate zeigt sich diese Verteilung noch extremer: Mundpropaganda (43 Nennungen bei „wichtig“ bis „sehr wichtig“), dicht gefolgt von Social Media (39 Nennungen bei „wichtig“ bis „sehr wichtig“), Werbung in Lehrveranstaltungen (38 Nennungen bei „wichtig“ bis „sehr wichtig“) und Plakate (36 Nennungen bei „wichtig“ bis „sehr wichtig“). Mit deutlichem Abstand folgen Flyer als Werbeform (22). Auch bei dieser Frage bilden die Lesezeichen mit den wenigsten Nennungen (8) das Schlusslicht.

Die klare Mehrheit der Schreibmentor:innen (79%) ist der Meinung, dass Schreibmentor:innen *keine* spezifischen Werbekompetenzen benötigen. Die anderen zehn Teilnehmer:innen (21%) wurden im Anschluss nach den Kompetenzen befragt. Hierfür konnten sie aus unserem Modell Kompetenzen auswählen (Mehrfachnennungen waren möglich). An erster Stelle steht eine *kommunikative Grundhaltung* (8 Nennungen, N=10), gefolgt von der *Glaubwürdigkeit* (7 Nennungen) und der *Zielgruppenorientierung* (6 Nennungen). Die *Networking-Kompetenz* wurde gleichermaßen wie die *Content-Management-Kompetenz (für Social-Media-Kanäle)* jeweils fünfmal ausgewählt. Für den

kompetenten Umgang mit der Corporate Identity wurde zweimal gestimmt. Schlusslichter bilden die redaktionelle Planung (1 Nennung) und der kompetente Umgang mit rechtlichen Grundlagen (0 Nennungen).

Neben der Frage, ob sie bestimmte Werbekompetenzen *benötigten* stellten wir auch die Frage, welche Werbekompetenzen sie im Schreibmentoring *erworben* hatten bzw. erwerben könnten. Hier war rund die Hälfte der befragten Schreibmentor:innen der Meinung, dass sie Kompetenzen in der *Vermittlung von Glaubwürdigkeit* (26 Nennungen), *kommunikativer Grundhaltung* (25 Nennungen) und *Kreativität einsetzen können* (25 Nennungen) erwerben könnten bzw. konnten. Weiter hinten liegen die Verbesserung der *Zielgruppenorientierung* (16 Nennungen), der *Networking-Kompetenz* (11 Nennungen) und der *redaktionellen Planung* (9 Nennungen). Nur einzelne Schreibmentor:innen gaben an, sich in den Bereichen *rechtliche Grundlagen* oder *Content-Management* Kompetenzen anzueignen. Lediglich drei der Befragten gaben an, sich durch das Schreibmentoring gar keine Werbekompetenzen anzueignen.

Interpretation der Ergebnisse

Als wichtigste und am besten funktionierende Werbeformen wurden *Mundpropaganda*, *Werbung in relevanten Lehrveranstaltungen* und *Social Media* genannt. Im Mittelpunkt dieser Werbeformen steht klar der *Kommunikationsprozess* der Werbung (siehe Kapitel *Werbung als Kommunikationsprozess*). Wir interpretieren dies so, dass Schreibmentor:innen den persönlichen Kontakt mit den Kommunikationspartner:innen als wesentlich empfinden. Das erklärt ebenfalls, warum im Gegensatz dazu analoge Drucksorten – wie Plakate, Flyer oder Lesezeichen – als weniger effektiv bewertet wurden, denn diese werden „nur“ aufgehängt oder aufgelegt. Durch die zeitversetzte Informationsaufnahme seitens potenzieller Interessent:innen kann kein direkter Kommunikationsprozess entstehen. Schreibmentor:innen sind sich also des Effekts der unterschiedlichen Werbeformen bewusst bzw. können diesen aufgrund von persönlichen Erfahrungen adäquat einschätzen.

Dieser direkte Kontakt findet jedoch oft nicht geplant statt, sodass die Fähigkeit, spontan zu handeln ein wichtiger Faktor wird: „*Wenn ich merke, dass jemand Probleme beim Schreiben hat, dann weise ich auf das Angebot des Schreibmentoring hin und stelle es kurz vor. Oft auch im Plenum während eines Seminars.*“ (ID 7) Schreibmentor:innen sind also stets bereit, das Angebot zu bewerben, wie auch folgende Aussage zeigt: „*Ich erzähle es anderen Studis in Gesprächen, wenn es grade passt. Oder wenn eine Person von Schwierigkeiten spricht, sage ich ihnen, dass es sowas gibt.*“ (ID 27) Insgesamt siebenmal

wurden Freund:innen und Studienkolleg:innen als Zielgruppe der Werbung genannt. Daraus lässt sich schließen, dass Schreibmentor:innen sehr von ihrer Tätigkeit überzeugt sind, da sie stets Bereitschaft zeigen, das Schreibmentoring mittels Werbung zu fördern. Ihre positive Einstellung ist mit großer Wahrscheinlichkeit auch ein Erfolgsfaktor im persönlichen Kommunikationsprozess des Werbens per Mundpropaganda oder in zielgruppenrelevanten Lehrveranstaltungen. In diesen Situationen vermischen sich redaktionelle Kompetenz, kommunikative Grundhaltung und ihre Affinität zum Networking, da sie die Situation spontan einschätzen und bewerten, ob Werbung angebracht ist oder nicht.

Aus den Antworten lesen wir heraus, dass der Wille, Zeit zu investieren auffallend groß ist, was wir in der Begeisterung der Schreibmentor:innen begründet sehen: „*Wir haben uns und das Schreibmentoringprogramm in insgesamt 8 Lehrveranstaltungen (Proseminare, BA-Seminare etc.) vorgestellt*“ (ID 43). Das Werben durch Lehrveranstaltungsbesuche wurde in den Antworten insgesamt siebenmal genannt. Dies deckt sich damit, dass das *Vermitteln von Glaubwürdigkeit* (56%, N=47) und die *kommunikative Grundhaltung* (54%, N=47) durch die Tätigkeit des Schreibmentorings als zwei erworbene Kompetenzen genannt wurden.

In den Antworten der Schreibmentor:innen wird auch deutlich, dass sie grundlegendes Wissen über Infrastruktur und Kommunikationswege der Universität Wien besitzen. Dies äußert sich beispielsweise in der Kooperation mit den Ansprechpersonen des jeweiligen Institutes, an dem das Schreibmentoring abgehalten wird. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit sehen sie für die Bewerbung als wesentlich an.

Die Schreibmentor:innen wünschen sich einerseits, dass die Bewerbung des Programms seitens des jeweiligen Instituts einen höheren Stellenwert einnimmt. Sie sind davon überzeugt, dass dadurch eine große Reichweite erzielt werden könne, die ihrerseits zum Erfolg des Programms führen kann. Dies kann mit dem Qualitätskriterium „Glaubwürdigkeit“ in Verbindung gebracht werden, welches wesentlich für den Erfolg einer Werbung ist. Diese Glaubwürdigkeit ist in den Augen der Schreibmentor:innen seitens des Instituts gegeben. Andererseits sind Schreibmentor:innen der Ansicht, dass vor allem das Weitergeben ihrer persönlichen Erfahrungen potenzielle Teilnehmende zur Inanspruchnahme des Angebots motivieren kann. Diese Ergebnisse schließen einander nicht aus, da Werbung in der Regel größere Erfolge erzielen kann, wenn diese von mehreren Werbeträger:innen ausgeht. Ergo sehen Schreibmentor:innen den Nutzen einer Kombination aus offizieller Bewerbung auf universitärer Ebene und der selbstständigen Bewerbung auf Peer-Ebene.

Ein für uns überraschendes Ergebnis der Befragung ist, dass nur 10 der befragten 47 Teilnehmenden angeben, dass Schreibmentor:innen spezifische Werbekompetenzen benötigten.³ Gleichzeitig geben aber 30 der Befragten an, dass sie das Schreibmentoring selbst bewerben würden. Die Werbestrategien, die dabei eingesetzt werden, sind kreativ vielfältig, zeitintensiv, auf die Situation und die Zielgruppe abgestimmt und zeugen von einer großen Überzeugung und großem Glauben an das Programm und seine Wichtigkeit. Auch gaben nur drei der 47 befragten Personen an, durch das Schreibmentoring gar keine Werbekompetenz zu erwerben. Diese widersprüchlichen Ergebnisse – die Verneinung der Notwendigkeit bestimmter Werbekompetenzen auf der einen Seite und der überaus professionellen Einsatz dieser Kompetenzen auf der anderen Seite – bestätigt unsere Hypothese, dass Werben eine *verborgene Schlüsselkompetenz* von Schreib-Peer-Tutor:innen ist.

Fazit

Wie in unserem Modell im Kapitel *Ein Werbekompetenzmodell von und für Peer-Tutor:innen* dargestellt, ist die kommunikative Grundhaltung für die Werbung von Schreib-Peer-Tutor:innen auf Peer-Ebene essenziell. Dies unterstützt das Ergebnis, dass Schreibmentor:innen viel Wert auf den persönlichen Kontakt legen. Sie bewerben das Angebot des Schreibmentoring mit enormem Aufwand, sowohl zeitlich als auch personell. Auch ist ihnen (wenn auch nicht explizit) bewusst, welche rechtlichen Grundlagen einzuhalten sind und dass ein geschicktes Networking den Erfolg von Werbung steigern kann. In den Aussagen der befragten Schreibmentor:innen haben wir auch implizite Hinweise auf die genannten Teilkompetenzen, wie beispielsweise *redaktionelle Kompetenz* oder *Zielgruppenorientierung* gefunden.

Das *Vertrauen in bzw. der Glaube an das Angebot* und *Spontanität* sind zwei weitere Faktoren, die zwar (noch) keine explizite Rolle im Kompetenzmodell für Peer-Tutor:innen spielen, aber oft genannt wurden und ohne die viele der Werbetätigkeiten von Schreibmentor:innen nicht möglich wären. Der Faktor *Spontanität* kann jedoch als Teil der redaktionellen Kompetenz betrachtet werden. So kann das von uns vorgeschlagene Modell als taugliche Grundlage mit Potenzial zur Erweiterung gesehen werden. Das *Vertrauen in das Angebot* ist weder eine Kompetenz noch ein Qualitätskriterium des Werbeinhalts, sondern vielmehr die Einstellung seitens des:der Werbetreibenden.

³ In der nachfolgenden Reflexion unseres Forschungsprojekts kam bei uns die Vermutung auf, dass die Phrase „spezifische Werbekompetenzen“ eventuell für dieses Ergebnis ausschlaggebend war.

Unsere Annahme, dass Werben eine verborgene Schlüsselkompetenz von Schreib-Peer-Tutor:innen darstellt, wurde durch unsere kurze Befragung untermauert.

Schreibmentor:innen bewerben ihre Schreibmentoring-Gruppe intensiv selbst, sind jedoch gleichzeitig der Meinung, dass Peer-Tutor:innen keine Werbekompetenzen benötigen, was sich darin zeigt, dass sie das Erlernen besonderer Werbekompetenzen in der Grundausbildung des Schreibmentorings größtenteils ablehnen. Dies deutet darauf hin, dass das Werben eine verborgene Schlüsselkompetenz von Schreib-Peer-Tutor:innen darstellt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Arens, Markus. „Lasswell-Formel“. *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander u. a., 1. Auflage, VS, 2008 S. 198–203.
- Burkart, Roland. *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. 4. Auflage, Böhlau Verlag, 2002.
- Felser, Georg. *Werbe- und Konsumentenpsychologie: Eine Einführung*. Spektrum, 2001.
- Lasswell, Harold D. „The Structure and Function of Communication in Society“. *The Process and Effects of Mass Communication*, herausgegeben von Wilbur Schramm und Donald F. Roberts, 1971, S. 84–99.
- Merten, Klaus. „Vom Nutzen der Lasswell-Formel – oder Ideologie in der Kommunikationsforschung“. *RuF* Bd. 2, 1974, S. 143–165.
- Perrey, Jesko u. a. „Kreativität oder Content Fit - was wirkt besser in der Werbung“. *akzente* Bd. 3/2003, 2007, S. 16–21.
- Renckstorf, Karsten. *Neue Perspektiven in der Massenkommunikationsforschung. Beiträge zur Begründung eines alternativen Forschungsansatzes*. 1977.
- Siegert, Gabriele und Dieter Brecheis. *Werbung in der Medien- und Informationsgesellschaft. Eine kommunikationswissenschaftliche Einführung*. 2. Auflage, VS, 2010.
- Sowinski, Bernhard. „Werbung“. *Grundlagen der Medienkommunikation. Band 4*, herausgegeben von Erich Straßner, Niemeyer, 1998.
- Wippersberg, Julia. *Ziele, Evaluation und Qualität in der Auftragskommunikation: Grundlagen für Public Relations, Werbung und Public Affairs*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2012.

Impressum

Kontakt

Technische Universität Dresden
Zentrum für Weiterbildung / Schreibzentrum der TU Dresden
Mommsenstr. 6
01069 Dresden

schreibzentrum@tu-dresden.de

Informationen zu den Angeboten des Schreibzentrums wie Schreibberatung,
Schreibgruppen, Beratung Lehrender, Workshops für Studierende und Lehrende:
<https://tu-dresden.de/deinstudienerfolg/szd>

Texte: © 2024 Schreibzentrum der TU Dresden; Autor:innen

Satz, Grafiken, Layout: © 2024 Rose Sharon Király, Claudia Hammermüller, Paulina Hösl

Katzengrafiken: © 2018 Pixelkonsum, Inh. Antje Mewes

Herausgegeben von

Schreibzentrum c/o Zentrum für Weiterbildung der TU Dresden

Redaktion: Rose Sharon Király

Autor:innen

Nina Adelman

Nina Hambalek

Tijana Pajic

Frieda Andrees

Lukas Georg Hartleb

Natalie Pfaff

Lena Baitinger

Annika Jüngst

Elisa Rauter

Daniel Bella

Björn Karg

Lukas Schmitz

Janina Dierl

Rose Sharon Király

Simone Tichter

Klara Dreo

Corinna Knöll

Paula Willert

Claudia Hackl

Maria Muster



SZD

Schreibzentrum