

Ballweg, Sandra, Hrsg. (2016): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. (WISSEN – KOMPETENZ – TEXT 11). Frankfurt am Main: Lang. ISBN 978-3-631-66622-7, 364 Seiten.

Der vorliegende Band ist eine Bestandsaufnahme zum Thema Schreibberatung und -förderung an Schulen und vor allem Hochschulen in Deutschland. Die 18 Beiträge beleuchten die unterschiedlichen Aspekte, die es bei der Durchführung von Schreibberatungen sowohl didaktisch-konzeptuell als auch organisatorisch zu beachten gibt. Der Sammelband gliedert sich in drei Teile: (1) Theoretische Grundlagen der Schreibberatung und Schreibförderung an Schulen und Hochschulen, (2) Empirische Befunde zu Schreibberatung und Schreibförderung an Schulen und Hochschulen und (3) Impulse für die Praxis der Schreibberatung und Schreibförderung. Die Motivation zu diesem Sammelband resultiert aus der Tätigkeit und den Erfahrungen der Herausgeberin am SchreibCenter des Sprachenzentrums der TU Darmstadt. Die Beiträge des Sammelbandes thematisieren somit nicht nur theoretische Überlegungen, sondern beschäftigen sich auch damit, wie diese in den Schreibberatungsalltag integriert werden können. Aus diesem Grund zeichnet sich der Sammelband durch eine enge Verknüpfung von Theorie, empirischer Erprobung und Anleitung zur Umsetzung in die Praxis aus.

Schreiben ist Teil des Alltags an Schulen und Hochschulen. Die institutionalisierte und standardisierte Beratung sowie Förderung des Schreibens in Schreibzentren ist relativ neu in Deutschland. Daher gibt es bislang vergleichsweise wenig Forschung zur Rolle und Didaktik des Schreibens in fachübergreifender oder -spezifischer Form. Im Gegensatz dazu ist die Schreibberatung, vor allem an Hochschulen, im anglo-amerikanischen Raum weit verbreitet. Sie zeichnet sich durch zwei Ansätze aus: die WAC-Bewegung – *Writing Across the Curriculum* –, welche fachübergreifend Schreibkompetenz vor allem zu Beginn des Studiums vermitteln soll, und die WID-Bewegung – *Writing in the Disciplines* –, welche auf eine fachspezifische Schreibberatung abzielt. Einige Beiträge, besonders in Teil III des Sammelbands, setzen sich mit diesen beiden Modellen und ihren Vor- und Nachteilen auseinander.

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge des Sammelbandes kurz und ergebnisorientiert zusammengefasst.

Im ersten Artikel, „Schreiben als Lerngegenstand, Lernmedium und Lernvoraussetzung, zur Schreibdidaktik an Schulen und Hochschulen“, stellt Ulrike Bohle drei Funktionen des Schreibens für den Lernprozess im Schul- und Hochschulbetrieb dar. Schreiben ist zum einen Lernvoraussetzung. Mit dieser These macht die Autorin auf die häufig sehr heterogene Ausgangslage bezüglich der Schreibkompetenz sowohl von Schülern als auch Studierenden zu Beginn der Ausbildung aufmerksam. Eine zweite Funktion ist das Schreiben als Lerngegenstand. Bohle zeigt auf, dass dabei häufig ein Aspekt des Schreibens (z. B. entweder der linguistische, der kommunikative oder der kognitive Aspekt, d. h. Planen, Strukturieren, Überarbeiten) im Fokus steht. Sie plädiert allerdings für eine ganzheitliche Schreibförderung, die möglichst vielen Aspekten gerecht wird. Eine dritte Funktion ist das Schreiben als Medium des fachlichen Lernens. Da an Schulen kaum fachspezifische Schreibkompetenzen vermittelt werden, spricht sich Bohle für eine durchgängige, die gesamte Schul- bzw. Hochschullaufbahn begleitende Schreibförderung aus, welche sich nicht auf den Deutschunterricht beschränken darf, sondern in den fachspezifischen Unterricht integriert werden sollte. Basierend auf diesen Überlegungen formuliert Bohle abschließend Anregungen für die Arbeit am Schreibzentrum.

In ihrem Beitrag „Schriftkulturelle Fähigkeiten fördern. Didaktische Begründung und konzeptionelle Gestaltung von Lese- und Schreibzentren an Schulen“ beschäftigen sich Ire-

ne Pieper und Jana Zegenhagen mit einer neuen institutionalisierten Form der Schreibförderung, dem Schreibzentrum. Das Konzept des Schreibzentrums kommt aus den USA, wo es durch einen Dachverband bereits fest etabliert ist. In Deutschland ist die Formierung von Schreibzentren ein eher neuer Trend. Es gibt daher noch keine einheitlichen Konzepte oder Rahmenvorgaben. Ziel dieses Beitrags ist es daher, die Funktion und die Vorteile von Lese- und Schreibzentren herauszuarbeiten. Hierzu präsentieren die Autorinnen eine ausführliche Übersicht zu Funktion und Aufbau eines schulischen Schreibzentrums (vgl. S. 57). In einem Schreibzentrum können beispielsweise Kompetenzen individuell und unabhängig von der Erreichung eines bestimmten Klassenstufenziels vermittelt werden. Kann sich das Schreibzentrum als eine eigenständige Institution innerhalb der Schule etablieren, so kann es darüber hinaus eine wichtige Schnittstelle sowohl zur Außenwelt, beispielsweise durch Kooperationen mit Bibliotheken, als auch zur Hochschule, beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit Lehramtsstudierenden, darstellen.

Der Beitrag „Wissenschaft(ssprach)lichkeit – eine Annäherung. Zu Merkmalen und Qualitäten wissenschaftlicher Texte“ von Nina Janich beschäftigt sich mit der Fragestellung, was einen (guten) wissenschaftlichen Text ausmacht. Der Beitrag dient somit als Anleitung zur Verbesserung der Schreibkompetenz von wissenschaftlichen Textsorten. Obwohl wissenschaftliche Kommunikation je nach Fachrichtung sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, kann die Autorin doch prototypische Merkmale bzw. Gebote an Wissenschaftssprachlichkeit ableiten. Erwähnt werden unter anderem das Gebot der Ökonomie, das Gebot der Präzision und das Gebot der Diskussion. Die Autorin erweitert die aus der Literatur zusammengestellten Merkmale durch die Gebote der intersubjektiven Transparenz (Explikation der Argumentationsstruktur), der ästhetischen Wohlgeformtheit (adressatenorientiert) und der wissenschaftlichen Integrität (Reflexion der eigenen Aussagen) und betont damit, dass ein guter wissenschaftlicher Text in der Praxis der wissenschaftlichen Kommunikation erfolgreich sein muss.

In „Kulturspezifik von Texten“ betonen die Autorinnen Antje Stork und Sylwia Adamczak-Kryszogowicz, dass in der Schreibberatung zum Schreiben in einer Fremdsprache neben sprachlichen Schreibkompetenzen auch kulturspezifische Textmuster vermittelt werden müssen. Die Autoren stellen fest, dass Lernenden häufig das Bewusstsein dafür fehlt, dass in einer anderen Sprache oftmals auch eine andere Schreibkultur vorherrscht. Die Autorinnen tragen eine Übersicht zu kontrastierenden Arbeiten aus der Literatur zusammen, welche als Ausgangspunkt für eine effektive Schreibberatung unter Berücksichtigung kulturspezifischer Textmuster dienen soll. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen für eine auf Kulturspezifika ausgerichtete Schreibberatung abgeleitet (z.B. Lesen und Analysieren von Zieltexten unter bestimmten Fragestellungen, Bereitstellen von Redemittelkarten, Kulturspezifika der eigenen Sprache kennenlernen).

Entgegen der nach wie vor weit verbreiteten Ansicht, dass Mehrsprachigkeit ein Hindernis für das Schreiben darstellt, geht Melanie Brinkschulte der These nach, dass „Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben“ angesehen werden kann. Zur Ressource der Mehrsprachigkeit gehören Kompetenzen wie das Bewusstsein über ein Sprachsystem (syntaktische, morphologische, semantische und pragmatische Muster, die sogenannte *language awareness*, vgl. S. 103), das Bewusstsein von und Reflektieren über spezifische kulturelle Textarten (literale Kompetenz) sowie das Ausarbeiten und Anwenden von Lernstrategien (*language learning awareness*). Ziel einer Schreibberatung sollte es sein, Studierenden diese Kompetenzen bewusst zu machen, um sie für den eigenen Schreibprozess zu aktivieren und auf andere Sprachen übertragen zu können. Für die Umsetzung in der Schreibberatung schlägt die Autorin

zwei konkrete Übungsaufgaben vor: 1. das Verfassen einer Schreib-Lese-Biografie erworbener und gelernter Sprachen mit anschließender Vorstellung und Diskussion und 2. das Übertragen von Fachtermini der Lehrsprache in eine andere verfügbare Sprache.

In „Drei Einflüsse auf Schreibberatung und ein integriertes Modell der Selbststeuerung für Schreibberaterinnen und Schreibberater“ rücken Gesche Keding und Ingrid Scharlau die Aufgaben und Kompetenzen von Schreibberatenden in den Blickpunkt. Sie skizzieren hierzu ein Modell, das Schreibberatende anleiten soll, die Beratungssituation zunächst umfassend zu reflektieren, um darauf aufbauend angemessen beraten zu können. Die Reflexion der Beratungssituation schließt folgende drei Einflüsse ein: 1. Wer ist die ratsuchende Person? – Betrifft das mögliche Problem die zu beratende Person selbst oder bestehen beispielsweise unklare Absprachen mit Dozierenden bezüglich des Schreibauftrags? 2. Wie kann das Problem definiert werden? – Handelt es sich um ein Problem im Schreibprozess oder in Bezug auf das Schreibprodukt? Ersteres sollte durch eine Prozessberatung angegangen werden, Letzteres durch eine Expertenberatung (Unterscheidung nach Schein 2000). 3. Über welche Methoden zur Schreibberatung verfügt der/die Beratende und welche Kenntnisse hat der/die Beratende bezüglich der fachspezifischen Merkmale der Disziplin, für welche das Schreibprodukt entstehen soll? Das Modell dient somit der Selbststeuerung, indem Beratende diese „drei Punkte jeweils im Hinblick auf Prozess-, Experten- und fachsensibles Handeln abschreiten“ (S. 131).

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden Studien vorgestellt, die Erfahrungen zur Schreibberatung von Studierenden und Beratenden in qualitativer und quantitativer Hinsicht erörtern.

Dieser Teil beginnt mit einer umfassenden quantitativen Studie zu Schreiberfahrungen und Bedürfnissen Studierender an der TU Darmstadt: „Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben: Ergebnisse einer Querschnittsstudie“ von Sandra Ballweg, Carmen Kuhn und Lisa Herweck. In dieser Studie wurden 1200 Studierende mittels eines Fragebogens zu vier Kernpunkten des Schreibens befragt: Vorbereitung auf das akademische Schreiben an Schule und Hochschule; Bedeutung des Schreibens im Studium und für den späteren Beruf; Schwierigkeiten beim akademischen Schreiben; Unterstützung und Betreuung. In der Ergebnisdarstellung wird beispielsweise deutlich, dass Studierende mehrheitlich dem Schreiben eine durchaus große Bedeutung für Studium und Beruf zuweisen, die meisten aber vor allem den Beginn der Verschriftlichung als große Herausforderung betrachten. Die Autoren gehen in der Analyse auch auf signifikante fachspezifische Unterschiede bezüglich des Schreibens zwischen den Natur-, Ingenieur- und Geisteswissenschaften ein. Aus den Ergebnissen der Querschnittsstudie leiten die Autorinnen den konkreten Unterstützungsbedarf in der Schreibberatung ab.

Nora Peters' Beitrag „Schreibhilfe von Studierenden für Studierende? Eine qualitative Studie zur studentischen Schreibberatung“ geht der Frage nach, wie Studierende die Schreibberatung durch *peers* wahrnehmen. Die Studie stellt die qualitative Auswertung problemzentrierter Interviews mit sieben Studierenden der kulturwissenschaftlichen Fakultät an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) vor. Basierend auf einer qualitativen Interviewanalyse, arbeitet die Autorin mögliche kurzfristige und langfristige Effekte der studentischen Schreibberatung heraus und stellt fest, dass die studentische Schreibberatung als hilfreich empfunden wird, weil sie zum einen professionell – die Schreibberatenden sind bezüglich der Schreibberatung ausgebildet –, zum anderen aber persönlich, offen und hierarchiefrei ist: Studierende empfinden die studentische Beratung im Gegensatz zum Gespräch mit Dozierenden als persönliches, offenes Gespräch auf Augenhöhe. Jedoch findet die Autorin in einem der

Interviews auch Belege dafür, dass Studierende ihren Kommilitonen auch kritisch gegenüberstehen und deren Kompetenz als Beratende zum Teil anzweifeln (vgl. S. 183).

Im Beitrag „Gemeinsam Schreiben – das Schreibwohnzimmer: Eine empirische Studie“ stellt Jantje Witt einige der Ergebnisse ihrer Abschlussarbeit (vgl. Witt 2011) vor, die der Frage nachgehen, inwieweit die Anwesenheit der Gruppe im Bielefelder Schreibwohnzimmer (von einer Tutorin angeleitete Treffen) die individuellen Regulationsprozesse der Teilnehmenden beeinflusst. Da sich die ausgewählten Teilnehmenden in ihrer SchreibEinstellung sowie Selbstregulation stark unterscheiden, kann von einer gewissen Übertragbarkeit homogener Erfahrungen zum Einfluss des Schreibwohnzimmers auf Regulationsprozesse ausgegangen werden (vgl. S. 197). In Leitfrageninterviews wurden die Probanden vor und nach ihrer Teilnahme am Schreibwohnzimmer zu den Bereichen 1. Schreiben, 2. Regulation sowie 3. Methoden befragt. Im Ergebnis der Studie hält Witt fest, dass durch die Anwesenheit der Gruppe und die begrenzte Zeit ein positiver Druck entsteht, der die Konzentration und Produktivität der Teilnehmenden fördert, was Freude und Motivation zur Folge hat und wiederum die Produktivität steigert.

In ihrem Beitrag „DaZ in der schulischen Schreibberatung – eine empirische Studie zu verschiedenen Angeboten“ untersucht Lena Pfeffermann, ob und wie Bedürfnisse von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Konzepten schulischer Schreibberatungsangebote berücksichtigt werden. Zunächst gibt die Autorin einen Überblick über Literatur zur Schreibberatung an Schulen (vgl. S. 208 ff.) sowie zum Anteil und zu spezifischen Herausforderungen DaZ-Lernender (vgl. S. 210 f.). Dabei stellt sie fest, dass nur selten eine Verbindung zwischen Schreibberatung und DaZ-Förderangeboten hergestellt wird. Daher sind mögliche Unterstützungen bislang kaum erforscht. Für ihre Studie führt Pfeffermann leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreterinnen fünf schulischer Schreibangebote zu den Bereichen I: Allgemeine Informationen, II: Schreib-Lese-Zentrum, III: Organisation von Schreibberatung und IV: DaZ-Beratung durch. Im Ergebnis stellt sie fest, dass Schreibberatung kaum als DaZ-Förderinstrument genutzt wird. An keiner der untersuchten Schulen gibt es spezielle Angebote für DaZ-Lerner, weshalb keine Aussage zum Potential von Schreibberatung als DaZ-Förderinstrument möglich ist. Zudem werden, abgesehen von einer stärkeren Fokussierung auf grammatikalische Phänomene, keine großen Unterschiede in der Beratung von DaZ-Lernern benannt, was jedoch an einer fehlenden Sensibilisierung liegen könnte. Notwendig sind laut Pfeffermann Schulungen sowie die Möglichkeit zum Austausch von Erfahrungen und die Diskussion von Ideen.

Katrin Girgensohn stellt in ihrem Beitrag „Schreibzentren institutionalisieren – aber wie?“ zunächst dar, dass es in Deutschland und auch in den USA wenig empirische Forschung zum Aufbau und zur Leitung eines Schreibzentrums gibt. Der Schwerpunkt liegt auf der schreibpädagogischen Arbeit. Zudem zeigen Studien aus den USA zwar Probleme, aber wenig Lösungsstrategien auf bzw. sind Ratschläge nicht empirisch fundiert. Um diese Lücke zu schließen, führte Girgensohn in den USA an verschiedenen Hochschulen 16 Experteninterviews mit Schreibzentrumsleitenden durch, die sie durch teilnehmende Beobachtungen, Hospitationen in Schreibberatungen, Teilnahme an Teamtreffen, Workshops und Tutoren-Ausbildung, Gesprächen mit Peer-Tutoren und Mitarbeitenden sowie dem Sichten von Materialien ergänzte. Ihre Ergebnisse sind aufgrund ähnlicher Herausforderungen auch für den deutschsprachigen Raum relevant. Girgensohn stellt fest, dass es sich bei der Institutionalisierung von Schreibzentren um einen dauerhaften und strategischen Prozess handelt, in dem Leitende, entsprechend ihrer pädagogischen Haltung, als *collaborative learning practioners* (S. 232) handeln,

was sie auch in unsymmetrischen Kontexten auf Augenhöhe agieren lässt. Eine Beschäftigung mit der Theorie des *collaborative learning* (vgl. S. 233 f.) wird daher als Grundvoraussetzung für Schreibzentrumsleitende benannt.

Im dritten Teil des Sammelbandes werden Konzepte und Modelle aus der Praxis von Beratungsangeboten vorgestellt und diskutiert.

Dagmar Knorr stellt das „Modell ‚Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion‘ – eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten“ vor. Dieses Modell (S. 262) hat das Ziel, den komplexen Prozess der akademischen Textproduktion auf zwei Ebenen sichtbar zu machen: Über einer horizontalen Zeitachse werden vier sich überschneidende und drei daran anschließende Phasen der Textproduktion dargestellt: die Findungsphase, Datenerhebungs-/bearbeitungsphase, Formulierungsphase und die Überarbeitungsphase beginnen zeitversetzt und überschneiden sich dann über einen längeren Zeitraum, bevor sie zeitversetzt enden. Daran schließen sich die Fertigungsphase und evtl. die Prüfungs- und Publikationsphase an. Unterhalb der Zeitachse werden diese Phasen durch Handlungen und Interaktionen konkretisiert. Die parallel verlaufenden wissensgenerierenden sowie produktorientierten Handlungen sind dabei nach ihrer Intensität in der jeweiligen Phase gekennzeichnet. Mithilfe dieses Modells kann in Lehrveranstaltungen oder Beratungen der komplexe akademische Schreibprozess sichtbar gemacht und über den individuellen Schreibprozess gesprochen sowie reflektiert werden, um so die Entwicklung der Schreib- und Textkompetenz zu unterstützen. Eine noch nicht erfolgte empirische Validierung des Modells wäre laut Knorr insbesondere „im Zuge der hochschuldidaktischen Diskussionen über die Wirksamkeit von (Beratungs-) Angeboten jedoch interessant“ (S. 269).

In ihrem Beitrag „Sich Fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach“ stellt Susanne Göpferich zunächst fest, dass Hochschullehrende in der Regel davon ausgehen, dass die Studierenden eine gewisse Textkompetenz in der Erstsprache aus der Schule mitbringen, weshalb sie sich in den Lehrveranstaltungen auf die Vermittlung von Fachwissen konzentrieren. Studien (vgl. S. 275) zeigen jedoch, dass dies nicht der Fall ist: Studierende müssen die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium erwerben. Dies ermöglichen ihnen vor allem zusätzliche, fachübergreifende Kurse. Nach einem kurzen Exkurs zur WAC- und WID-Bewegung in den USA erläutert Göpferich am Beispiel der Fremdsprache Englisch, dass von Studierenden das Erfassen englischsprachiger Texte erwartet wird, ohne dass diese Kompetenz vermittelt werde. Sie plädiert dafür, für jeden Studiengang notwendige literale Kompetenzen zu definieren und die Förderung der Textkompetenz in der Erst- und Fremdsprache in die Fachlehre zu integrieren. Dafür sprechen nach Göpferich drei Gründe. Zum einen findet bei der Rezeption und Produktion von Texten eine intensivere Auseinandersetzung mit Fachinhalten statt, neben der Textkompetenz werden so auch die Wissenstransfer- und Reflexionskompetenz sowie die fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit gefördert. Zum anderen erhöht die Anbindung an Fachinhalte die Schreibmotivation durch die Relevanz der Textproduktion, zudem werden fachspezifische Konventionen erworben. Dadurch werden drittens auch die zeitlichen Ressourcen der Studierenden effektiv genutzt, da die Aneignung von Fachwissen und die Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit nicht separat erfolgen. Abschließend stellt Göpferich ein Modell zur Realisierung integrativer Lehre vor und erläutert zu treffende Maßnahmen auf Hochschul-, Studiengangs- und Lehrveranstaltungsebene (vgl. S. 284–292).

Sandra Drumm, Lisa Hertweck, Lea Luise Kimmerle und Carmen Kuhn definieren in ihrem Beitrag „*Writing Fellows*: Theorie und Praxis bestehender Programme und deren Umset-

zung an der TU Darmstadt“ zunächst den im deutschen Sprachraum noch selten verwendeten Begriff *Writing Fellows*. Vorgestellt werden „*Writing Fellow*“-Programme an U.S.-amerikanischen Universitäten unter dem Gesichtspunkt, wie die TutorInnen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden und ob die Programme eher dem WAC- oder dem WID-Ansatz zugeordnet sind. Anschließend werden ein WAC- und ein WID-Konzept der Fakultät Maschinenbau an der TU Darmstadt vorgestellt. Es zeigt sich, dass WAC-TutorInnen besonders zur Begleitung der allgemeinen Einführung in das wissenschaftliche Schreiben geeignet sind, während zur Begleitung der Abschlussarbeit das fundierte Fachwissen von WID-TutorInnen benötigt wird.

Der Beitrag „Schreibberatung für die Generation 1.5“ von Henriette Bertram beschäftigt sich mit Studierenden mit Migrationshintergrund, die als Kinder bzw. Jugendliche nach Deutschland gekommen sind und somit einen Teil ihrer Schulbildung in Deutschland absolviert haben. Bertram stellt dar, welche spezifischen Schwierigkeiten diese Gruppe von Studierenden in Bezug auf das (wissenschaftliche) Schreiben hat und erläutert, dass Schreibangebote an Hochschulen in der Regel einsprachige bzw. internationale Studierende im Blick haben. Im Folgenden stellt Bertram Maßnahmen vor, die sich bei der Beratung dieser noch kleinen, aber tendenziell wachsenden Gruppe von Studierenden bewährt haben, und kommt zu dem Fazit, dass diese Techniken auch für einsprachige Studierende nützlich sind und der Fokus der Beratung auf der Vermittlung von übertragbaren Strategien, insbesondere Selbstlern- und Überarbeitungsstrategien, liegen sollte.

In ihrem Artikel „Textfeedback zu Grammatik, Rechtschreibung und Interpunktion in der Schreibberatung für L2-Schreibende – Herausforderungen und Beratungsstrategien“ beschreibt Nina Melching vier Beratungsstrategien, um Ratsuchende beim selbstständigen Umgang mit Schwierigkeiten zu unterstützen. Als erste Strategie nennt sie, Ratsuchenden, die oft mit einer produktorientierten Erwartung kommen, das Konzept einer zeitlich begrenzten, prozessorientierten Beratung sowie die Aufgaben und Kompetenzen der Beratenden transparent zu erläutern. Als zweite Strategie nennt Melching eine gemeinsam ausgehandelte Priorisierung der zu besprechenden Aspekte. Die dritte Strategie befasst sich mit der Herausarbeitung, Systematisierung und Kategorisierung von typischen Fehlern mit dem Ziel der eigenständigen Übertragung auf den Gesamttext. Die Bedürfnisse der Ratsuchenden sollten bei der Auswahl berücksichtigt werden, die Beratenden sollten den Blick jedoch auch auf jene Fehler lenken, die die Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes beeinträchtigen. Als vierte Strategie plädiert Melching dafür, durch die Möglichkeit der Selbstkorrektur unter Berücksichtigung des Kenntnisstandes die Eigenständigkeit der Ratsuchenden zu bewahren bzw. zu fördern. Abschließend stellt die Autorin den möglichen Verlauf eines Beratungsgespräches exemplarisch dar (vgl. S. 334 f.).

Der Artikel von Gerd Bräuer befasst sich mit „Konzeptuelle[n] Überlegungen zur Ausrichtung von Schreibzentren als Lernzentren“. Ausgehend von der Beobachtung, dass Schreibzentren als Dienstleister für textbasierte und defizitorientierte Arbeit wahrgenommen werden, schlägt Bräuer eine Umbenennung in und konzeptuelle Erweiterung von „Akademische[n] Lernzentren“ vor. Dafür spricht laut Forschungsergebnissen auch, dass den Studierenden in den modularisierten Studiengängen die Zeit und Gelegenheit fehlt, das Schreiben durch Ausprobieren zu lernen. Daher benötigen sie in die Fachausbildung integrierte Schreibkurse bzw. eine schreibintensive Lehre, die ihnen auch den Umgang mit Fachtextsorten vermittelt. Hierbei spielen Schreibzentren eine wichtige Rolle. In seinem Beitrag stellt Bräuer konzeptuelle Überlegungen zur Kooperation und Koordination von Schreibzentren mit anderen zentralen Einrichtungen mit dem Ziel der langfristigen Begleitung von Studierenden beim Aufbau einer

akademischen Literalität dar. Des Weiteren plädiert Bräuer dafür, die Rolle des Schreibens als Lernmedium an der Hochschule zu stärken.

Im abschließenden Beitrag des Sammelbandes benennt Britta Hufeisen „Bedingungsfaktoren für den Aufbau und Betrieb eines Schreibzentrums – Einige organisatorische, (infra)strukturelle, finanzielle, dienstrechtliche und stellentechnische Fragen und Punkte“. Die Autorin berichtet über ihre Erfahrungen an der TU Darmstadt und diskutiert Organisationsform, Art der Einrichtung (dauerhaft/ Projekt), Stellenstruktur und -umfang, Anbindung, Budget, Infrastruktur und wissenschaftliche Qualität der Schreibberatungsausbildung.

Fazit: Mit seiner breiten fachlichen Ausrichtung ist der vorliegende Sammelband von großem Interesse für Lehrende aller Fachgebiete an Schulen und an Hochschulen, die eine systematische Schreibförderung in ihre Lehre integrieren möchten und hier eine hilfreiche Anleitung und Inspiration zur Durchführung von Schreibberatungsangeboten finden. Darüber hinaus bieten die einzelnen Beiträge eine sehr gute Unterstützung für den Auf- und Ausbau von Schreibzentren. Zudem werden in den Beiträgen Aspekte angesprochen, die in Zukunft näher beleuchtet bzw. weiter erforscht werden sollten. Daher kann der Sammelband insbesondere für Nachwuchswissenschaftler auch als Inspirationsquelle zur Themenfindung für die eigene wissenschaftliche (Qualifizierungs-) Arbeit dienen.

Der Sammelband trägt somit sowohl zur theoretischen als auch zur angewandten Forschung auf dem Gebiet der Schreibberatung und -förderung bei. Er ist sehr gut strukturiert und auch für „Laien“ ohne Vorkenntnisse auf dem Gebiet sehr gut verständlich geschrieben. Das Thema Schreibberatung/-förderung wird in seiner Vielfalt umfassend beleuchtet, neben theoretischen Hintergrundinformationen werden zahlreiche empirische Studien und Beispiele aus der Praxis dargestellt. Durch die Vielzahl an Querverweisen zu anderen Artikeln des Bandes wird die Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas besonders verdeutlicht.

Literatur

- Schein, Edgar (2000): *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Witt, Jantje (2011): *Dem Schreiben Raum geben. Eine qualitative Untersuchung zum Einfluss von Angeboten der Peer Schreibberatung auf Regulationsprozesse beim Erstellen einer Abschlussarbeit an der Hochschule* [Diplomarbeit]. Online verfügbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2408646> (letzter Zugriff: Februar 2018).

Nina Julich-Warpakowski, M.A.
Anne Potzel, M.A.
Fakultät Angewandte Sprachen und
Interkulturelle Kommunikation
Westfälische Hochschule Zwickau
Nina.Julich@fh-zwickau.de
Anne.Potzel@fh-zwickau.de