



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Technische Universität Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben in Form von unterstützen- der Schreibgruppenarbeit

Im Rahmen der Zwischenprüfung
mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung

Betreut und geprüft durch Dr. Olga Zitzelsberger

Kontaktdaten: Esther von Gries
Steinweg 7
64546 Mörfelden-Walldorf
0177-5 33 77 95
esther-von-gries@gmx.de

Matrikelnummer: 1218244

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	<u>3</u>
2	<u>PERSÖNLICHE UND INSTITUTIONELLE EBENE ALS PERSPEKTIVE DER PROBLEMBETRACHTUNG IM KONTEXT DES WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBENS</u>	<u>4</u>
2.1	PROBLEME DER STUDIERENDEN BEIM SCHREIBPROZESS	4
2.2	SCHREIBEN ALS SCHLECHT GEFÖRDERTE METAKOMPETENZ	6
3	<u>SCHREIBGRUPPENARBEIT IM SEMINAR</u>	<u>8</u>
3.1	SEMINARKONZEPT	8
3.2	DEFINITION UND ABGRENZUNG DES BEGRIFFS SCHREIBGRUPPE	10
3.3	ROLLEN IN DER SCHREIBGRUPPE	10
3.3.1	LEITUNG	12
3.3.2	VISUALIST	12
3.3.3	PROTOKOLLANT	12
3.3.4	RATSUCHENDER	13
3.3.5	SCHREIBTUTOR	13
3.3.6	MITDENKER	14
3.4	BERATUNGSKOMPETENZEN INNERHALB DER SCHREIBGRUPPENARBEIT	14
4	<u>DAS KONSTRUKT DER KOLLEGIALEN BERATUNG INNERHALB DER SCHREIBGRUPPENARBEIT</u>	<u>16</u>
4.1	SCHREIBGRUPPENARBEIT ALS FORM DER KOLLEGIALEN BERATUNG	16
4.2	ÜBERSCHNEIDUNGEN UND UNTERSCHIEDE BEI DER KOLLEGIALEN BERATUNG UND DER SCHREIBGRUPPENARBEIT	17
4.2.1	RATSUCHENDER	20
4.2.2	MITDENKER	20
4.2.3	LEITUNG	20
4.2.4	VISUALIST, PROTOKOLLANT	21
4.2.5	SCHREIBTUTOREN (AUCH MITDENKER, WENN NÖTIG)	21
4.3	SUPERVISION ALS METHODE DES GEMEINSAMEN UND INDIVIDUELLEN LERNENS IN ANLEHNUNG AN DAS KONSTRUKT DER KOLLEGIALEN BERATUNG	22
4.4	METATHEORETISCHES BERATUNGSMODELL DER SCHREIBGRUPPE	25
5	<u>SCHWIERIGKEITEN, GRENZEN UND MÖGLICHE ERWEITERUNGEN DES SEMINARKONZEPTS</u>	<u>27</u>
6	<u>FAZIT</u>	<u>29</u>
7	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>31</u>
8	<u>EIDESSTÄTTLICHE ERKLÄRUNG</u>	<u>33</u>

1 Einleitung

Diese Arbeit stellt das Konzept des Seminars „Zugänge zum Wissenschaftlichen Schreiben“ unter der Leitung der Diplom-Pädagogin Simone Kinsberger an der TU Darmstadt vor; das Seminar fand im Wintersemester 2007/08 statt. Der Schwerpunkt des Seminars war und dieser Arbeit ist das Arbeiten in Schreibgruppen.

Zu Beginn der Arbeit werden sowohl die persönliche als auch die institutionelle Situation während des Studiums bezüglich des Wissenschaftlichen Schreibens facettenhaft dargestellt, um die Notwendigkeit des Seminars und der Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess von Studierenden zu unterstreichen. Im weiteren Verlauf werden die Schreibgruppenarbeit, deren Vorbereitung und Organisation detailliert dargestellt, um dann einen fundierten Vergleich mit dem Konstrukt der Kollegialen Beratung ziehen zu können. Neben der Kollegialen Beratung versucht diese Arbeit, auch Formen der Supervision und das Metatheoretische Modell des Beratungskonzepts innerhalb der Schreibgruppenarbeit zu verorten.

Das wesentliche Ziel dieser Arbeit ist die Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen dem Schreiben, der Emotionalität und den entsprechenden Lösungsstrategien. Die Grundannahme hierbei ist, dass Problemlösungsprozesse durch die Aufhebung der Isolation während des Schreibprozesses in Form von unterstützender Schreibgruppenarbeit eingeleitet werden können.

Das Schreiben ist als ein komplexer Prozess zu begreifen. Dieser Prozess umfasst sowohl das aktive Schreiben als auch die Recherche, die Krisen, die Hemmungen und die Blockaden. Die Entstehung des Schreibprodukts wird also nicht als ein rein handwerklicher, sich durch die Tätigkeit an sich auszeichnender Prozess, sondern als eine emotionale Entwicklung verstanden. Der Text wird erst durch seinen Autor lebendig. Das schreibende Subjekt rückt also in den Fokus des Interesses und der Text ist nicht denkbar ohne seinen Verfasser. Aus der Tatsache, dass nicht nur der Text zählt, sondern der Schreibende wahrgenommen und der Schaffensprozess in seiner Emotionalität geachtet werden, erklärt sich das personenzentrierte Beratungskonzept. Der unterstützende Charakter der Schreibgruppenarbeit dient dem Wohlergehen und der persönlichen Entwicklung des Schreibenden.

Der Mensch kann nicht ausgeblendet werden. Das Schreiben ist ein emotionaler Prozess und nur durch das Ernstnehmen der Menschen begreifbar und entwicklungsfähig. Es ist sozusagen eine Arbeitsbedingung, den Mensch hinter der wissenschaftlichen Arbeit wahrzunehmen.

Wenn im Weiteren die Rede vom Schreiben oder dem Schreibprozess ist, ist damit nicht die reine Textproduktion gemeint. Es geht vielmehr um die Zeit und die Phase, in der ein Text entsteht. Wesentlich hierbei sind die Konstitution und Entwicklung des Schreibenden in einer Zeit, in der eines seiner Bewältigungsobjekte eine schriftliche, wissenschaftliche Arbeit ist. Im Folgenden werden nun die Unterstützungsstrategien für diese Phase veranschaulicht.

2 Persönliche und institutionelle Ebene als Perspektive der Problembetrachtung im Kontext des Wissenschaftlichen Schreibens

Dieser Teil beschäftigt sich mit den Problemen des Wissenschaftlichen Schreibens. Im ersten Abschnitt werden die Probleme der Studierenden vor und während des Schreibprozesses skizziert, woraufhin dann im zweiten Teil die Notwendigkeit der Integration der Vermittlung des Schreibens als Kompetenz im Studium begründet wird.

Der erste Schritt der Betrachtung gilt also dem Einzelnen, während der zweite die äußeren Umstände skizziert.

2.1 Probleme der Studierenden beim Schreibprozess

Oftmals sind es Vermutungen, Prophezeiungen und Ängste der Schreibenden, die eine hemmende Haltung bedingen. Kruse, der hier stellvertretend für viele Schreibdidakten (die sich ihrerseits auch wiederholt auf Kruse berufen – wie bspw. Pysin 2003, 33f. oder Furchner, Ruhmann, Tente 1999, 63 f.) zitiert wird, sieht folgende Probleme des Wissenschaftlichen Schreibens am Studienbeginn und während des Studiums:

Viele Studienanfänger erwarten von sich eine perfekt formulierte Arbeit und orientieren sich an einem Ideal, welches sie nicht erreichen können. Dieser Vergleich führt zu einer maßlosen Selbstkritik, die sich hemmend auf den Schreibprozess auswirkt (Kruse 2005, 23 f.).

Hinzu kommt die, auch im Titel von Kruses Werk genannte „Angst vor dem leeren Blatt“ (Kruse 2005, 24).

Studierende haben vor allem Schwierigkeiten, einen Anfang bei ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu finden, weil ihnen der Überblick über die Teilelemente und die fundierte Kenntnis über die Vorbereitung der Arbeit fehlt. Durch dieses fehlende Wissen erscheinen ihnen die Arbeit und deren Facetten unüberwindbar groß und es kann aufgrund dieser Überlastung zu einer Schreibblockade kommen (Kruse 2005, 24).

Oft stellt sich auch ein Vermeidungsverhalten gegenüber dem Schreiben ein. Studierende unternehmen oft große Anstrengungen, um sich dem Schreiben entziehen zu können (z.B. Wohnung putzen). Trotz des enormen Kraftaufwandes und Fleißes, den sie dem Ablenkungsmanöver widmen, empfinden sich viele Studierende als faul und undiszipliniert, weil sie nichts für ihre schriftliche Arbeit tun (Kruse 2005, 24).

Des Weiteren sind viele Studierende hinsichtlich der Frage verunsichert, ob das, was sie an Text produzieren, auch tatsächlich korrekt ist. Viele Studierende sind es aufgrund ihrer Schulerfahrung gewohnt, dass sich Wissen grundsätzlich als richtig bzw. als falsch einordnen lässt. Dass an der Universität eher die Diskussion und das Abbilden von Meinungen im Vordergrund stehen, muss erst gelernt werden (Kruse 2005, 25).

Als weiteres Problem beschreibt Kruse die Befürchtung, sich nicht exakt ausdrücken zu können. „Schreiben ist immer ein Näherungsprozess an das, was man eigentlich sagen möchte“ (Kruse 2005, 25). Hier kommt der Vorteil des Computers und der entsprechenden Schreib Anwendungen zur Geltung. Es ist möglich, ohne große Probleme bereits bestehende Textteile zu verändern und zu modifizieren (Kruse 2005, 25).

Häufig erscheint die Frage, was Andere über das Geschriebene denken könnten, beängstigend und hemmend. Viele Studierende scheuen sich deshalb, die Zwischenergebnisse ihrer Arbeiten zu präsentieren und zeigen diese nur vertrauten Personen. Kruse empfiehlt hier, das Potential von Schreibgruppen und kleinen Tutorien mit homogener Zusammensetzung zu nutzen (Kruse 2005, 25 f.).

Ähnlich wie die beklemmende Frage, was die Anderen denken könnten, ist auch die Befürchtung, das Schreibprodukt könne den Eindruck erwecken, der Verfasser sei nicht intelligent. Aufgrund dieses Gefühls scheuen sich viele Studierende, über ihre Arbeit zu sprechen und bleiben mit ihren Fragen und dem Wunsch nach Rückmeldung alleine (Kruse 2005, 26).

Zu all diesen Problemen und Befürchtungen kommt noch erschwerend hinzu, dass viele wissenschaftliche Texte, mit denen sich Studierende befassen müssen, von schlechter Qualität sind, da sie die behandelten Inhalte viel zu komplex und kompliziert ausdrücken. Bei den Studierenden entsteht so fälschlicherweise der Eindruck, es gelte die Regel: Je schwieriger ein Text aufgrund seiner vertrackten Ausdrucksweise zu verstehen sei, desto besser sei dessen Qualität (Pyerin 2003, 36 f.).

Dieser Teil beschäftigte sich mit den Emotionen der Studierenden gegenüber dem Schreiben. Dass diese negativen Emotionen in solcher Dichte auftreten, liegt größtenteils daran, dass den Studierenden ein sie schützender Raum fehlt, in dem sie sich als schreibend erleben und entwickeln können. Die Folgen und Gründe dieses Missstandes sind u.a. das Fehlen von qualifizierten Rückmeldungen durch Dozierende; keine konkreten Arbeitsaufträge sowie zu weit gefasste Themen, über welche die schriftliche Arbeit verfasst werden soll; Mangel an Grundlageninformationen über das wissenschaftliche Ausdrücken von Sachverhalten und der fehlende Austausch über den Schreibprozess (Kruse und Püschel 1994, 40ff.).

2.2 Schreiben als schlecht geförderte Metakompetenz

Lange Zeit wurden die Schreibprobleme der Studierenden ausschließlich mit ihrer psychischen Konstitution, ihrer mangelnden Zielstrebigkeit und ihrem fehlenden Ehrgeiz in Verbindung gebracht. Dass die Ursache für diese Probleme weniger global psychischer Natur ist, sondern dem Umstand der Desinformation über die Kompetenzen des Wissenschaftlichen Schreibens zu verdanken war, ist relativ neu (Kruse und Püschel 1994, 40).

Das Schreiben ist eine Fähigkeit, die im Studium vorausgesetzt und nicht oder nur selten spezifisch gefördert wird. Die entsprechenden Projekte und Semi-

nare zum Wissenschaftlichen Schreiben werden derzeit nur temporär aus Projektmitteln und nicht dauerhaft finanziert. Jedoch „[ist] Schreiben ein zentrales Medium der Darstellung, Speicherung und Kommunikation von Wissen“ und damit wesentliches Element der wissenschaftlichen Praxis. „Schreiben ist für die Wissenschaft eine konstituierende Handlung, und Hochschulsozialisation ist in großem Maße Schreib- und Sprachsozialisation“ (Kruse und Jakobs 1999, 19 f.).

„Unter diesen Gesichtspunkten erscheint es selbstverständlich, daß [sic] die Hochschulen verpflichtet sind, Schreiben zum Gegenstand der Lehre zu machen, wenn sie ihr hochschuldidaktisches Potential ausschöpfen wollen“ (Kruse und Jakobs 1999, 19).

Ebenfalls unter den Begriff der Metakompetenz fällt die Grundannahme der Studierenden über das Arbeiten in der wissenschaftlichen Praxis. „Die größten Defizite haben Studierende am Studienanfang sicherlich darin, die *kommunikativen und sozialen Aspekte* der Wissenschaft zu verstehen. Wissenschaft ist ein anonymer Vorgang für sie und erscheint ihnen eher als Ausdruck individueller Tätigkeit [sic] denn als eine Eigenschaft einer wissenschaftlichen Gemeinschaft“ (Kruse 2006, 158). Schon allein beim Verfassen eben jener, gerade von Ihnen gelesenen Arbeit *Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben in Form von unterstützender Schreibgruppenarbeit*, wurde mindestens die Hälfte aller wissenschaftlichen Aufsätze von mehr als einer Person verfasst. Hier wird deutlich, dass die Distribution und Konzeption von Wissen nicht im Alleingang entstehen.

So sollte es der Auftrag der Hochschule sein, Klarheit über dieses Grundverständnis zu schaffen.

Nach Kruse sollte die Hochschule ihre Studierenden bei folgenden Verstehensprozessen unterstützen: „Schreiben und Lernen verbinden [...]; Schreiben als Problemlösen verstehen [...]; Kritisches Denken lernen [...]; Kollaboratives Lernen ermöglichen und Feedback-Kulturen entwickeln [...]“ (Kruse 2006, 159 f.).

In diesem Kapitel wird deutlich, dass sich viele Probleme beim Schreiben zum einen durch die eigene Isolierung der Studierenden, zum anderen aber auch das Alleinlassen der Studierenden durch die Hochschule ergeben.

Hieraus leitet sich ein Oberziel des Schreibgruppenkonzepts – das Auflösen der Isolation während des Schreibprozesses – ab.

Die Arbeit in den durch das Seminar initiierten Schreibgruppen bewirkt maßgeblich die Auflösung dieser Isolation. Im Folgenden wird diese Art der produktiven Zusammenarbeit erläutert, nachdem das Gesamtkonzept des Seminars vorgestellt wurde.

3 Schreibgruppenarbeit im Seminar

Die folgenden Kapitel widmen sich der Schreibgruppenarbeit, wie sie im Seminar-konzept verwirklicht wird. Zuerst wird der Begriff, wie er in dieser Arbeit Gebrauch findet, erläutert. Im weiteren Verlauf werden die Organisation und die Rollenverteilung innerhalb der Schreibgruppentreffen erklärt. Anschließend werden die besonderen Beratungskompetenzen vorgestellt. Sowohl die Vorstellung der Rollen als auch die Merkmale der guten Beratung werden durch die Aspekte aus der Literatur zur Kollegialen Beratung gestützt. Auf die expliziten Bezüge zwischen dem Schreibgruppenkonzept und dem Konstrukt der Kollegialen Beratung wird nach der exakten Vorstellung der Schreibgruppenarbeit eingegangen (s. Kapitel 4).

3.1 Seminarkonzept

Die beiden ersten Blocktermine des Seminars dienen zum einem dem Herstellen eines produktiven Arbeitsklimas (freundliche Atmosphäre, vertrauensvoller Umgang, gegenseitiger Respekt etc.) und zum anderem der Vorbereitung auf das Arbeiten mit dem Schreibtagebuch und in den Schreibgruppen.

Die Themen des ersten Tages bilden die Grundlage der künftigen Zusammenarbeit und stellen eine erste Annäherung an die Schreibgruppenarbeit dar. So werden die gute und die schlechte Gruppenarbeit thematisiert, die Grundlagen der Kommunikation nach Schulz von Thun vorgestellt, Aktives Zuhören und Feedback erprobt sowie Möglichkeiten des kreativen Arbeitens im Schreibprozess (Brainstorming, Mindmap) angeboten und ausprobiert.

Am zweiten Tag geht es um das Erarbeiten der grundlegenden Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens und insbesondere um deren Berechtigung bzw. Sinnhaftigkeit. Weiter geht es um die Simulation einer Schreibgruppensitzung via Fish-Bowl, damit sich die Teilnehmer ein konkretes Bild hinsichtlich der abstrakten Erklärungen

machen können, um die Bildung der Schreibgruppen und deren Terminkoordinierung sowie um die Erarbeitung der Inhalte des Schreibtagebuchs.

Neben den beiden Einstiegsblöcken gibt es zusätzlich im laufenden Semester zwei Reflexionsblöcke. Innerhalb dieser Blöcke wird die Arbeit in den Schreibgruppen und mit dem Lerntagebuch reflektiert.

Zwischen den Blockterminen finden regelmäßige Schreibgruppentreffen statt, die entweder durch die Seminarleitung bzw. die Schreibtutoren begleitet werden oder selbstorganisiert stattfinden.

Das übergeordnete Ziel des Konzepts ist es, den Studierenden einen verbesserten Zugang zu ihrem Schreibprozess zu ermöglichen. Insbesondere der isolierende Umgang mit dem Schreibprodukt soll durch einen kommunikativen Umgang damit ersetzt werden.

Ein weiterer Grundgedanke des Konzepts ist die Hilfe zur Selbsthilfe. Es geht nicht nur darum, den Studierenden für ein Semester eine gute Unterstützung durch Schreibgruppe und –reflexion beim Schreibprozess zu bieten. Vielmehr geht es darum, eine langfristige Veränderung der Herangehensweise an das Schreiben zu initiieren. Durch die Arbeit mit dem Schreibtagebuch haben die Teilnehmenden die große Chance, sowohl die hilfreichen als auch die hemmenden Faktoren bezüglich ihrer Haltung zur Textproduktion und des Schreibprozesses kennenzulernen und die hilfreichen Faktoren zukünftig ressourcenorientiert zu nutzen. Ebenso haben die Studierenden die Möglichkeit, einen Einblick in die Struktur, die Organisation und das Klima einer Schreibgruppenarbeit gewinnen zu können und damit eine positive Erfahrung bezüglich des Mitteilens ihrer Schreibstandentwicklungen und des Einholens von Feedback zu machen.

Das Seminar richtete sich anfangs an solche Studierende, die gerade an einer wissenschaftlichen Arbeit schreiben. Mittlerweile ist es eine Bedingung, um an dem Seminar teilnehmen zu dürfen, dass die Studierenden einen aktuellen Schreibprozess durchlaufen. Es ist wesentliches Element des Seminarkonzepts, dass die Studierenden ihr eigenes Schreibprodukt einbringen. Durch die Unterstützung der Schreibgruppen und die Reflexion des Schreibprozesses soll es den Studierenden gelingen, sich selbst als zum Schreiben fähig wahrzunehmen.

3.2 Definition und Abgrenzung des Begriffs Schreibgruppe

Ein wesentlicher Bestandteil des Seminars ist das gemeinsame Arbeiten in der Schreibgruppe. Diese Zusammenarbeit innerhalb der Schreibgruppe gestaltet sich anders als die von Lutz Von¹ Werder beschriebene Schreibwerkstatt bzw. Schreibgruppe.

In der von Von Werder und vielen anderen Autoren dargestellten und bekannten Schreibgruppe geht es primär um das Erlernen kreativer Schreibtechniken, „der Stimulation [sic], Produktion, Bearbeitung, und Deutung von Texten.“ (Werder, von 2001, 29) Der Prozess des Schreibens findet hier unmittelbar in der Sitzungszeit der Gruppe statt. Der zeitliche Rahmen ist ähnlich wie der, der Schreibgruppe des Seminars von 1,5 – 2 Zeitstunden.

Einen markanten Unterschied zwischen den beiden Arten der Schreibgruppen stellt die Tatsache dar, dass es in der Seminar-Schreibgruppe nicht vorwiegend um das kreative Schreiben (z.B. Schreib-, Wort-, Reimspiele), sondern um das gemeinsame Erarbeiten von Lösungsideen für ein Gruppenmitglied als Ratsuchenden geht. Die Tragweite der Anliegen geht über das rein kreative Schreiben hinaus und beschäftigt sich mit den Facetten des Schreibens im weitesten Sinn. So geht es z.B. um das Erstellen einer Gliederung, das Einholen von Feedback zu einzelnen Textabschnitten, darum, das Thema und die Kernaussage der Arbeit zu ermitteln, Motivationschwierigkeiten zu überwinden etc.

Ebenso markant ist die Tatsache, dass es nicht einen sogenannten Anleiter, sondern rotierende Rollen gibt, die im Folgenden näher erläutert werden und im Sinne einer Kollegialen Beratung konzeptioniert sind. Es geht in der Schreibgruppenarbeit des Seminars also weniger um die direkte Ausübung spezifischer Arten des kunstvollen Schreibens, sondern vielmehr um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder, die sich ihrem Schreibprozess auf achtsame Weise nähern.

3.3 Rollen in der Schreibgruppe

Ebenso wie im Seminar ist ein vertrauter Umgang ein Merkmal der Schreibgruppe. Die Mitglieder arbeiten ebenso vertraut wie produktiv. Durch die Arbeit in der Schreibgruppe können die Teilnehmenden die hilfreiche Erfahrung machen, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine sind und dass nahezu alle Probleme, die im Kon-

¹ Der Titel im Namen „von Werder“ wird im Text aus Gründen der Verwechslung mit der Präposition von großgeschrieben.

text des Schreibens entstehen, durch die Zusammenarbeit in der Gruppe lösbar sind bzw. dass Ideen für eine Lösung entwickelt werden können. Ein wichtiges Prinzip des gemeinsamen Erarbeitens ist das Verteilen von Aufgaben bzw. das Übernehmen von Rollen durch die einzelnen Gruppenmitglieder.

Innerhalb der Schreibgruppe gibt es verschiedene Rollen, die an spezifische Aufgaben gekoppelt sind und die von den einzelnen Gruppenmitgliedern übernommen werden. Durch die klare Aufgabendefinition innerhalb einer Rolle entsteht eine Ambivalenz. Zum einen kann eine einschränkende, zum anderen eine stabilisierende und Sicherheit gebende Funktion empfunden werden. Da die meisten Teilnehmenden kaum über Erfahrungen in Arbeitsgruppen und gar keine Erfahrungen in der Schreibgruppenarbeit verfügten², war die Bedeutung der Stabilisierung durch die Rollen enorm.

„Erst die konsequente Rollentrennung erlaubt einen strukturierten Ablauf: Die Teilnehmer konzentrieren sich auf den zu leistenden Beitrag und übernehmen kompetent bzw. diszipliniert ihre gewählten Rollen. Erfahrungsgemäß wird ohne Rollendisziplin eine effiziente Problembearbeitung schwierig zu realisieren sein. Rollendisziplin fördert zudem die Kompetenzentwicklung, da eine konzentrierte Auseinandersetzung mit den rollenkonformen Aufgaben [...] gefördert wird“ (Kopp und Vonesch 2003, 61).

Zu diesem Aspekt kommen noch die wesentlichen Aspekte des guten Ein- und Ausstiegs in die Sitzung, der Ergebnissicherung sowie der Visualisierung und der Fokussierung auf das Anliegen hinzu, die durch die entsprechenden Rollen sichergestellt werden. Im Folgenden werden die Rollen mit den entsprechenden Zuständigkeiten vorgestellt.

Wenn eine Gruppe erfahren und sich der Funktion und der Aufgaben der Rollen bewusst ist, können sich – wenn es dem Beratungsprozess dienlich ist – die Rollengrenzen verschieben. Dies muss allerdings für alle Mitglieder transparent sein und erfordert das ständige Wechseln zwischen Rolle und Metaposition.

Alle Gruppenmitglieder haben trotz eventueller anderer Rollen die Mitdenkerfunktion inne.

² Befragung der Teilnehmer im Seminar

Im Folgenden werden die Rollen innerhalb der Schreibgruppe charakterisiert, um im Anschluss daran näher auf die Beratungskompetenzen der Teilnehmer und die Methode der Kollegialen Beratung einzugehen.

3.3.1 Leitung

Die Leitung hat unter anderem Struktur gebende Aufgaben. So kontaktiert sie den Ratsuchenden, um mit ihm über sein Anliegen zu sprechen und entsprechende Methoden oder sonstige Inhalte für die Sitzung vorzuschlagen und diese entsprechend vorzubereiten. Die Gruppe wird vorab über das Thema informiert, um sich darauf einstimmen zu können.

Für die Sitzung initiiert sie die einleitenden und abschließenden Riten, wie Blitzlicht³ oder Feedbackrunde. Während der Sitzung wird das Gruppengespräch reguliert und, wenn nötig, dezent geleitet. Die Grundhaltung ist offen gegenüber allem Neuem und nicht allwissend. Die Leitung achtet insbesondere darauf, dass die Bedürfnisse des Ratsuchenden geachtet und befriedigt werden und dass sein Anliegen fokussiert wird.

Zum Abschluss wird ein Feedback zu dem Ergebnis, der Zusammenarbeit und der Zufriedenheit des Ratsuchenden eingeholt sowie die neuen Rollen festgelegt.

3.3.2 Visualist

Der Visualist klärt im Vorfeld mit der Leitung die Regeln der Zusammenarbeit. Während der Sitzung kommuniziert er mit der Leitung, arbeitet auf Zuruf bzw. versichert sich bei eigenmächtigem, intuitivem Handeln rück und versucht, immer nahe am Wort der Gruppe zu bleiben. Im Laufe der Schreibgruppenarbeit haben sich die Visualisierung auf Karteikärtchen und die Wandzeitung als bewährte und erprobte Mittel gezeigt. Durch die Mobilität bzw. das einfache Umpinnen der Karten war es möglich, neue Ideen und Strukturen abzubilden, ohne die einzelnen Punkte wiederholt neu aufschreiben zu müssen.

3.3.3 Protokollant

Der Protokollant organisiert sich entsprechende Medien bzw. Materialien, wie Papier, Stifte bzw. Notebook, sowie eine Kamera für das Fotoprotokoll⁴.

³ Art des Feedbacks, kurzes Einholen von Meinungen und aktuellen Stimmungen, z.B. unter einer besonderen Fragestellung.

⁴ Ablichten der verwendeten Medien (z.B. Wandzeitung, Flipchart), um entsprechende Informationen festzuhalten.

Er notiert sich das Anliegen und strukturiert möglichst entsprechende Lösungsszenarien bzw. den Diskussionsverlauf während der Sitzung. Am Ende der Sitzung oder nach den einzelnen Abschnitten liest er das Protokoll vor und verbessert gegebenenfalls die Sachverhalte.

Im Anschluss bereitet er das Protokoll nochmals auf, bringt es in eine repräsentative Form und schickt das Protokoll möglichst zeitnah an die Gruppe, vor allen Dingen an den Ratsuchenden.

3.3.4 Ratsuchender

Der Ratsuchende schließt sich mindestens drei Tage vor der Schreibgruppensitzung mit der Leitung kurz, um sein Anliegen zu konkretisieren, zu formulieren und bestenfalls zu visualisieren.

Während der Sitzung lässt er sich auf die Kommunikation mit der Gruppe ein, versucht, sein Anliegen möglichst konkret zu beschreiben, und beantwortet ggf. Fragen aus der Gruppe. Durch den Austausch mit der Gruppe kann sich sein Anliegen ändern oder präzisieren.

Wichtig ist, dass der Ratsuchende Grenzen setzt, falls der Diskurs nicht in die richtige Richtung geht bzw. sein Anliegen nicht in annehmbarer Form besprochen wird.

Im Anschluss an die Sitzung sucht der Ratsuchende sich Lösungsideen aus und bemüht sich, das Erarbeitete umzusetzen.

3.3.5 Schreibtutor

Die Rolle der Schreibtutoren dient der Prozessbegleitung. Das Arbeiten in einer Schreibgruppe ist eine komplexe Herausforderung. Die Teilnehmenden müssen sich sowohl mit den Rollen vertraut machen als auch auf die Interaktion der Gruppe einlassen und sich zudem noch auf die inhaltliche Ebene des Anliegens konzentrieren.

Dass das gerade in der Anfangsphase der Treffen nicht leicht ist, ist verständlich. Die Aufgabe der Schreibtutoren besteht also darin, förderlich in den Prozess einzugreifen, wenn das nötig sein sollte. Hier herrscht allerdings die Maxime: „So wenig wie möglich – so viel wie nötig“. Wesentlich bei der Arbeit der Schreibtutoren ist die konstruktive Rückmeldung zu dem Verlauf, den Rollen und der Zusammenarbeit der Gruppe am Ende der Sitzung. Das Ziel des Seminars ist es ja, die Teilnehmenden in der größtmöglichen Selbstständigkeit zu fördern, entsprechend dosiert ist auch das Eingreifen durch die Schreibtutoren.

3.3.6 Mitdenker

Die Rolle des Mitdenkers ist jedem Gruppenmitglied der Schreibgruppe zugeschrieben. Sowohl die Leitung, der Visualist, der Protokollant als auch der Ratsuchende sind gleichzeitig sowohl in ihren eigenen Rollen als auch in der Rolle des Mitdenkers. Bei einer Gruppengröße von 4-6 Mitgliedern ist es auch organisatorisch nicht anders möglich, als in Doppelrollen zu arbeiten.

Die Mitdenker bereiten sich evtl. durch das Lesen eines Textauszugs auf die Schreibgruppensitzung vor, ansonsten werden sie in der Sitzung über das Anliegen des Ratsuchenden informiert und können sich dieses vergegenwärtigen.

Während der Sitzung versuchen sie, gemeinsam mit dem Ratsuchenden Lösungen zu entwickeln, fragen genau nach, um dessen Perspektive zu erfahren und zu verstehen, drängen ihm keine Meinung oder Idee auf, geben ihm Tipps und beteiligen sich durch ein Aktives Zuhören⁵

3.4 Beratungskompetenzen innerhalb der Schreibgruppenarbeit

Neben den Rollen des Leitenden, des Protokollierenden und des Visualisierenden ist die Rolle des Mitdenkenden eine der Schlüsselrollen während der Schreibgruppensitzungen, die jedem Gruppenmitglied innewohnt.

Die Rolle des Mitdenkenden zeichnet sich durch Erlernen und Umsetzen spezifischer Beratungskompetenzen aus.

Hinter dem Schreibgruppenkonzept steht die Annahme, dass der Mensch in der Lage ist, lösungsorientiert zu handeln und zu denken. Ihm wird uneingeschränkt zugetraut, dass er – seinen Lebensumständen und seinem Lebenshintergrund entsprechend– angemessen und optimal handelt. Niemand kennt sich besser aus als der Mensch selbst.

„Die ‚Andersheit des Anderen‘ wahrzunehmen und anzuerkennen, ist in allen zwischenmenschlichen Beziehungen Voraussetzung für eine dialogische Begegnung“ (Schmidt-Lellek 2006, 223).

Eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Schreibgruppensitzung ist das wertfreie Zuhören und das Unterdrücken eigener Interpretationsmuster. Das „...bedeutet, dass man in der Lage ist, die Geschichte der KlientIn [Ratsuchenden] ohne Verfälschung durch den eigenen Bezugsrahmen zu hören. Wenn wir anderen dabei zuhören, wie sie über sich selbst erzählen, hören wir normalerweise nicht nur

⁵ Aktives Zuhören: Methode der Kommunikation

einfach zu, sondern reagieren mit eigenen Gedanken auf das Gesagte“ (De Jong und Berg 2008, 52).

Entsprechend dieser Haltung ist es die Aufgabe des Mitdenkers, unvoreingenommen und neugierig Fragen an den Ratsuchenden und dessen Schreibprodukt zu stellen, um in seine Gedankenwelt einzutauchen.

Diese Fragen haben die Funktion, herauszufinden, was der Ratsuchende genau möchte, und nicht, ihn irgendeiner Prüfung zu unterziehen (Radatz 2006, 39). Freundliche, offene Fragen bieten also dem Ratsuchenden und den Mitdenkenden die Möglichkeit, neue Perspektiven und Facetten zu entdecken.

Die Erfahrung in den Schreibgruppensitzungen hat verdeutlicht, dass es oftmals die unbedarften, von themenfremden Personen formulierten Fragen sind, die dem Ratsuchenden bezüglich seines Schreibprodukts enorm weiterhelfen, da sie das Einnehmen einer Außenperspektive möglich machen. [Denn] „Gut formulierte Fragen, regen den Fallenzähler dazu an, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte seines Falls zu lenken und neue Standpunkte zu prüfen. Oft ist es gar nicht entscheidend, ob er schon Antworten auf diese Fragen parat hat, sondern dass er sie sich überhaupt stellt und nach Antworten sucht. Gute Fragen brechen Denkgewohnheiten auf und verändern damit Lösungsrichtungen“ (Tietze 2007, 167).

Die Lösung bzw. weitere Schritte des Ratsuchenden müssen in seinem Sinne erarbeitet werden. Er ist derjenige, der die Lösung als hilfreich, umsetzbar und realistisch bewertet. Eine nicht selbst erarbeitete Lösung stellt oftmals eine Belastung dar und ist nicht annehmbar. Die fremd erarbeitete Lösung beinhaltet zudem eine Missachtung des wesentlichen Beratungsgrundsatzes, dass jede Lösung individuell und aus der Person erwächst. „Beim Lösungen-Finden bestehen wir [...] darauf, dass KlientInnen die ExpertInnen für ihr eigenes Leben sind. Wir verlassen uns [...] auf ihren Bezugsrahmen [...]“ (De Jong und Berg 2008, 48).

„Der Fallenzähler ist kundig in seinem Anliegen, seinen Interessen und seinen Kompetenzen. Er bestimmt das Beratungsziel und gestaltet den Beratungsverlauf mit, weshalb er auch eine Mitverantwortung für den Beratungserfolg trägt. [...] Er trägt auch die Verantwortung für die Umsetzung einer Lösung und die sich daraus ergebenden Folgen“ (Tietze 2007, 56).

Dennoch ist neben der ständigen Überprüfung der selbsterarbeiteten Lösung auch die Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahmen hilfreich, welche die Lösung mit sich bringt.

Auch hier sind die Mitdenkenden bei dem Formulieren konstruktiver Fragen gefordert, damit der Ratsuchende die Umsetzung seiner Lösung so konkret wie möglich benennen und planen kann.

Neben all diesen Beratungskompetenzen, welche die eigene Erfahrungswelt ausblenden, müssen die Mitdenkenden in den Schreibgruppensitzungen besonders sensibel sein, wenn sie ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen einbringen.

Die besondere Qualität in den Schreibgruppensitzungen zeigt sich also darin, sowohl als unwissender Zuhörer aufzutreten als auch gleichzeitig eigene Erfahrungen und Ideen als Angebote für den Ratsuchenden zu formulieren. Gerade beim emotionalen Prozess des Schreibens sind die Entlastung durch das Verständnis der Gruppenmitglieder und das Teilen von Erfahrungen wesentliche Teile, damit die Mitglieder die Isolation des Schreibens überwinden können.

Ohne diese Doppelkompetenz ginge sonst eine wesentliche Ressource der Schreibgruppe - der Erfahrungsschatz und das gegenseitige Verständnis aller - verloren.

4 Das Konstrukt der Kollegialen Beratung innerhalb der Schreibgruppenarbeit

Zwischen dem Konstrukt der Kollegialen Beratung und der Schreibgruppenarbeit gibt es so viele Analogien, dass ein Vergleich nicht außer Acht gelassen werden darf. Im ersten Schritt werden die grundlegenden Überschneidungen der Idee der Kollegialen Beratung und der Schreibgruppenarbeit vorgestellt. Im Weiteren werden dann die feinen, spezifischen Unterschiede bezüglich des Ablaufs, der Methoden- sowie auch der Rollendisziplin herausgearbeitet.

4.1 Schreibgruppenarbeit als Form der Kollegialen Beratung

„Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine bestimmte berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze 2007, 11).

Die Schreibgruppentreffen leben von der besonderen Qualität der gegenseitigen Beratung und dem Erfahrungswissen der Beteiligten. Alle Gruppenmitglieder teilen

die Gemeinsamkeit, gerade ihren Schreibprozess zu durchleben. Wie in der Kollegialen Beratung, - auch Inversion genannt -, zeichnet sich die Schreibgruppenarbeit durch folgende Merkmale aus:

- Wechselnde Rollen
- Klärung eines Anliegens pro Sitzung
- Zeitlich festgelegter Rahmen
- Festgelegte Aufgaben verschiedener Rollen

Als das Kollegiale an der Methode der Inversion beschreibt Tietze „die wechselseitige Hilfsbereitschaft der Teilnehmer“, insbesondere das Wissen um einen Raum für das Anliegen und die Verlässlichkeit der Gruppe, beratend tätig sein zu können (Tietze 2007, 14 f.).

Das Merkmal des Kollegialen ist ebenfalls „die Zusammensetzung der Gruppe“, die sich durch eine Homogenität auszeichnet. Die Gruppenmitglieder sind nicht zwingend reale Kollegen, jedoch kommen sie meistens aus einem vergleichbaren Berufsfeld und teilen einen ähnlichen Erfahrungshintergrund (Tietze 2007, 15).

Wesentlich ist die „Umkehrbarkeit der Beratungsbeziehung“. Während in den normalen Beratungssituationen die Rollen des Beraters und des Ratsuchenden statisch sind, wechseln die Rollen innerhalb der Kollegialen Beratung (Tietze 2007, 15).

Die „Gleichberechtigung der Gruppenmitglieder“ ist essentiell. Alle Gruppenmitglieder werden gleichwertig behandelt. Jeder Wortbeitrag, jedes Anliegen, jede Idee wird mit gleicher Achtung und Wertschätzung behandelt (Tietze 2007, 15 f.).

Die Methode der Kollegialen Beratung bietet einen geschützten Rahmen, um gemeinsam im Sinne eines Einzelnen Lösungen zu entwickeln.

4.2 Überschneidungen und Unterschiede bei der Kollegialen Beratung und der Schreibgruppenarbeit

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden des Konstrukts der Kollegialen Beratung und der Schreibgruppenarbeit. Eine genaue Betrachtung der Rollen, des Ablaufs und der Leitgedanken folgt. Der Vergleich wird überhaupt erst deshalb relevant, weil es natürlich wesentliche Überschneidungsmerkmale gibt, die einem ordentlichen Vergleich unterzogen werden sollten.

Ebenso wie in der Kollegialen Beratung werden die Rollen „[d]em Prinzip der Gleichrangigkeit und Gleichberechtigung der Beteiligten entsprechend [...]“ (Tietze 2007, 52) in der Schreibgruppe gewechselt.

Dieser kontinuierliche Wechsel bietet allen Schreibgruppenmitgliedern die Gelegenheit, ihre eigenen Anliegen einzubringen und sich in den verschiedenen Rollen auszuprobieren und dadurch beispielsweise ihre Leitungs- oder Visualisierungsfähigkeiten auszubauen.

Wie bei der Kollegialen Beratung sind auch die Rollen innerhalb der Schreibgruppe nach einer bestimmten Logik verteilt, sie unterscheiden sich allerdings im Namen und hinsichtlich der Tatsache, dass es eine zusätzliche Rolle in Schreibgruppenarbeit gibt.

Der wesentlichste Unterschied zwischen der Kollegialen Beratung und der Schreibgruppenarbeit zeigt sich im Ablauf. Bei der Kollegialen Beratung sind der Ablauf strikt reglementiert und die Methodendisziplin ein elementarer Bestandteil des Konzepts. Bei der Schreibgruppenarbeit hingegen wird großer Wert sowohl auf den stabilisierenden Rahmen der Sitzungen als auch auf die Flexibilität in der Beratungsphase gelegt.

Sowohl im Ablauf der Kollegialen Beratung von Tietze als auch bei der Kollegialen Fallberatung nach Kopp und Vonesch gibt es wesentlich mehr statische Phasen während des Prozesses als bei der Schreibgruppenarbeit. Auf die Darstellung des Unterschiedes zwischen der Kollegialen Fallberatung und der Kollegialen Beratung wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet, da dies aufgrund des übergeordneten Konstrukts der Kollegialen Beratung nicht notwendig ist, da die Kollegiale Fallberatung als Methode unter diesem Konstrukt zusammengefasst werden kann. Es geht um das Aufzeigen der grundsätzlichen Tendenzen und nicht um das detailreiche Abbilden der einzelnen Konzepte.

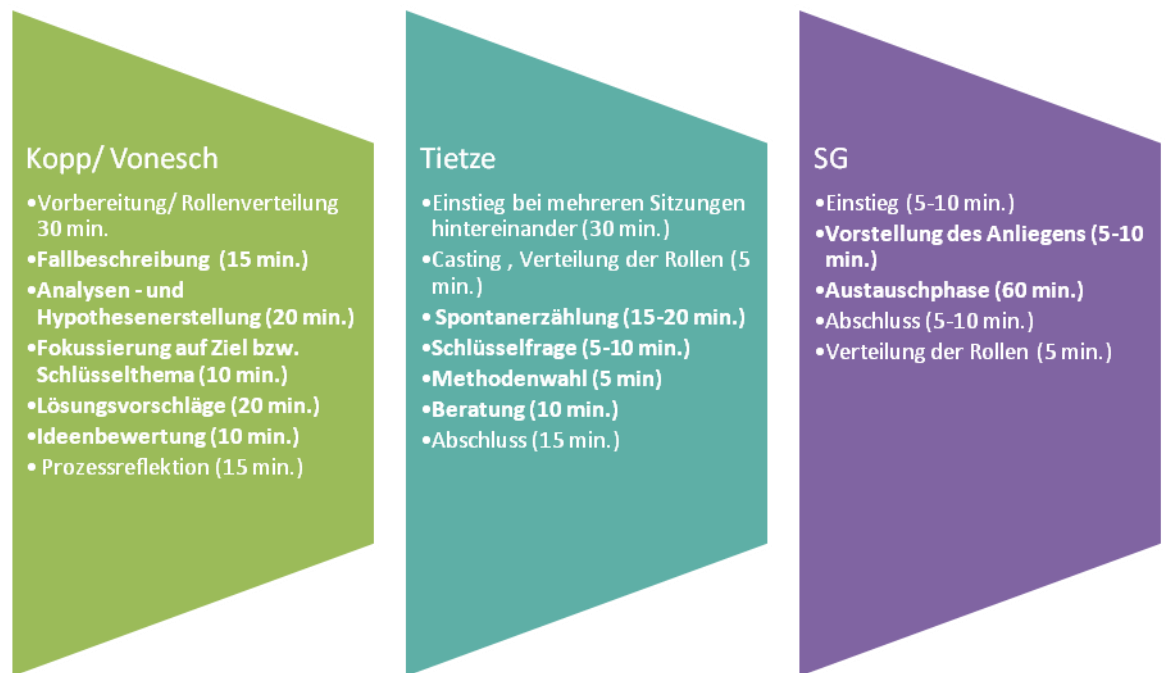


Abbildung 1: Die Abläufe der kollegialen Beratung von Tietze, der kollegialen Fallberatung nach Kopp und Vonesch sowie der Schreibgruppentreffen

Quelle: Kopp und Vonesch 2003, 57; Tietze 2007, 114; Seminarunterlagen Handout *Sitzungsverlauf*

Die wesentlichen Überschneidungsmerkmale sind die Verteilung der Rollen, das Verständnis hinsichtlich der Beratung, der zeitliche Rahmen, die Grobstruktur der Treffen und die Überzeugung, dass Probleme ohne die Hilfe eines Experten gelöst werden können.

Different sind die Methoden- und Rollendisziplin und das klare Unterscheiden der Beratungsphasen in der kollegialen Beratung (in Abb. 1 durch fette Lettern markiert). Hier ist die Organisation der Schreibgruppe wesentlich dynamischer und dem Prozess angepasst, wenn es sich um erfahrene Gruppenmitglieder handelt. Das bedeutet, dass sich die Zuständigkeiten der Rollen oder einzelne Phasen situativ im Sinne des Prozesses und des Ratsuchenden kurzfristig ändern können (vgl. Kapitel 3.3).

Ebenso ist der Gegenstand der Beratungen abweichend. So geht es in der Schreibgruppe um den Einzelnen mit seinem Schreibprodukt, in der kollegialen Beratung um einen sogenannten Fall mit mehreren Beteiligten. Die Schreibgruppenarbeit widmet sich sozusagen dem Menschen und seinem Verhältnis zum Papier, während es bei der kollegialen Beratung um den Menschen und sein soziales Umfeld geht.

Neben diesen grundsätzlichen Merkmalen der Beratungsgegenstände, der Struktur und der Reglementierungsintensität sollen nun die einzelnen Rollen auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht werden. Die Beschreibung der Rollen innerhalb der Schreibgruppenarbeit wurde bereits in Kapitel 3.3 - 3.9 geleistet. Entsprechend wird dies im Folgenden vorausgesetzt und mit den Rollen der Kollegialen Beratung verglichen.

4.2.1 Ratsuchender

Ebenso wie bei der Rolle des Ratsuchenden in der Schreibgruppe ist der sogenannte Fallgeber angehalten, seine Schilderung der aktuellen Situation mit der Gruppe zu teilen sowie eine offene Grundhaltung, eine Bereitschaft für neue Perspektiven und Sichtweisen und ein Interesse an der Beratung und Lösung mitzubringen (Kopp und Vonesch 2003, 56). Der Fallzähler, seine Schlüsselfrage und die Umstände sind damit das Zentrum der Beratungssequenz (Tietze 2007, 52).

Der markanteste Unterschied zwischen dem angestrebten Verhalten des Ratsuchenden und des Fallgebers ist das Mitwirken im Beratungsprozess. Innerhalb der Schreibgruppenarbeit ist der Ratsuchende eingeladen, sich aktiv in die Gespräche bezüglich seines Anliegens einzuklinken, während es hingegen in der Kollegialen Beratung Usus ist, dass sich der Fallgeber erst gegen Ende einer Sequenz zu den angebotenen Ideen und Impulsen aus der Gruppe äußert (Tietze 2007, 52 f.).

4.2.2 Mitdenker

Die Rolle des Mitdenkenden ist analog zur Rolle der Berater in der Kollegialen Beratung. Die Berater sehen ihre Aufgabe nicht im Erteilen vorschneller Ratschläge, sondern zeigen ihre Unterstützung des Fallgebers durch das Stellen von Fragen, Teilen von Eindrücken und Anbieten von Möglichkeiten. Ihre Haltung ist von aufrichtigem Interesse und wertschätzender Haltung geprägt (Kopp und Vonesch 2003, 56). Zudem achten die Berater auf einen ebenbürtigen Dialog und sind sich stets des Expertentums des Fallzählers bezüglich seiner Lebenswelt bewusst und würdigen seine Perspektive, indem sie den Beratungsgrundsatz bei der Erhöhung der Lösungsmöglichkeiten beachten (Tietze 2007, 55).

4.2.3 Leitung

Bei der Rolle der Leitung, wie es im Kontext der Schreibgruppe heißt, bzw. der Moderation im kollegialen Beratungszusammenhang gibt es eine Differenz im Ver-

ständnis. Die Moderationsrolle ist im allgemeinen Verständnis von einer unbedingt neutralen Haltung geprägt, die eine inhaltliche Beteiligung an den Lösungsentwicklungen verbietet. Entgegen dieser neutralen Haltung ist es in der Schreibgruppenarbeit erwünscht, dass die Leitung an der Kreation von Lösungsmöglichkeiten im Sinne des Ratsuchenden teilhat.

Trotz dieses wesentlichen Unterschiedes gibt es einige Gemeinsamkeiten dieser Rollen. So sichert der Moderator, ebenso wie die Leitung, den systematischen Ablauf und achtet auf die Einhaltung der Zeit, der Beratungsgrundsätze und ggf. der ausgewählten Methoden (Kopp und Vonesch 2003, 56). Der Moderator sorgt für einen guten Ein- und Ausstieg, markiert den Phasenwechsel und achtet insbesondere darauf, dass der Prozess für jedes Gruppenmitglied anschlussfähig bleibt (Tietze 2007, 53 ff.).

4.2.4 Visualist, Protokollant

Die Rolle des Visualisten und die Rolle des Protokollanten sind in der Kollegialen Beratung in einer Rolle zusammengefasst. Der sogenannte Schreiber [nach Kopp und Vonesch] sichert die Ergebnisse der Phasen und Diskussionen per Protokoll (Kopp und Vonesch 2003, 56). Wie in der Schreibgruppensitzung beteiligt sich auch der Sekretär [nach Tietze] inhaltlich, wenn es seine dokumentierende Aufgabe nicht hemmt. Es wird entweder auf Papier oder Flipchart gearbeitet. Der Hauptgrund für das Protokollieren ist es, den Fallerzähler zu entlasten, sodass dieser sich voll und ganz auf die gegenwärtigen Prozesse konzentrieren kann (Tietze 2007, 58).

4.2.5 Schreibtutoren (auch Mitdenker, wenn nötig)

Diese Rolle wird sowohl bei Kopp/Vonesch (Kopp und Vonesch 2003, 56) als auch von Tietze (Tietze 2007, 59) als Prozessbeobachter bezeichnet. Die Prozessbeobachter nehmen selbst nicht aktiv am Beratungsprozess teil, sitzen in der Distanz und haben so die Möglichkeit, den Gesamtprozess zu beobachten und ein entsprechendes Feedback zum Verlauf und den Rollen zu geben.

Die Rolle des Prozessbeobachters wird in dem Seminarkonzept durch die Schreibtutoren übernommen. Diese haben die Aufgabe, die Schreibgruppenteilnehmer durch ihre Rückmeldungen zu unterstützen und die Arbeit in den Schreibgruppen zu verbessern.

Wie auch in der Schreibgruppenarbeit dient die Rolle der Schreibtutoren bzw. der Prozessbeobachter der Verbesserung der Beratungssituation durch ein entsprechendes Feedback. Fokussiert werden hierbei sowohl die Förderlichkeit für die adäquate Betrachtung des Anliegens des Ratsuchenden/Fallerzählers als auch die Herstellung eines produktiven Beratungsklimas der gesamten Gruppe (Tietze 2007, 59).

Die Methoden sind natürlich durch verschiedene äußerliche Merkmale gekennzeichnet, wie beispielsweise den zeitlichen Rahmen und die Reglementierung im Ablauf, das Ziel der Methode bzw. deren Intention existieren in weicher Form auch in der Schreibgruppe.

Es gehört zum Charakter der Kollegialen Beratung, dass viele - in der Schreibgruppe nicht explizit angeleitete - Vorgänge und Verhaltensweisen methodisch eingebettet sind und diese dadurch eine besondere Qualität erlangen, da sie eine intensive Konzentration erfahren, welche die Beratungsphase der Kollegialen Beratung nach Tietze bestimmt. Darunter zählen zum Beispiel die Methode *Ein erster kleiner Schritt*, durch welche die Berater Vorschläge und Ideen für den Ratsuchenden sammeln, was zum ersten kleinen Schritt für ihn werden könnte, oder auch das *Sharing*, bei dem Anteil am Erzählten durch das Teilen eigener Erfahrungen genommen wird, sowie die *Resonanzrunde*, in der durch ein Feedback an der Fallschilderung Anteil genommen wird (Tietze 2007, 117). In der Schreibgruppe schwingen beispielsweise diese drei Methoden in der Interaktion der Schreibgruppenmitglieder mit.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es eine hohe Überschneidungsdichte bei den Rollenmerkmalen und dem Beratungsverständnis gibt, sich jedoch einige Unterschiede hinsichtlich der Rollendisziplin und des Ablaufes feststellen lassen.

4.3 Supervision als Methode des gemeinsamen und individuellen Lernens in Anlehnung an das Konstrukt der Kollegialen Beratung

Im Zusammenhang mit dem Begriffsfeld der Kollegialen Beratung taucht immer wieder der Begriff *Supervision* auf. Entsprechend dieses Sachverhalts soll hier nun versucht werden, eine Relation des Konstrukts der Kollegialen Beratung, der Schreibgruppenarbeit und der Supervision zu schaffen. Es geht weniger um einen Diskurs bezüglich der Supervision – das würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen – es geht vielmehr um das Aufzeigen des komplexen Begriffs und seiner Erscheinungsformen in Bezug auf die Schreibgruppenarbeit.

Supervision ist ein „Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge“. Das übergeordnete Ziel dieses Verfahrens ist die Verbesserung der Situation des Supervisanden in seinem Arbeitsumfeld. Hierzu zählen sowohl das Verhältnis zu anderen Mitarbeitern und Klienten als auch die strukturellen Kontexte (Belardi 2005, 15).

Der Ansatz, neue Erkenntnisse über bestimmte Sachverhalte zu gewinnen, ist bei der Supervision umgekehrt als im Allgemeinen. Hier werden globale Handlungsalternativen für professionelles berufliches Agieren aus der Betrachtung eines aktuellen Problems konstruiert und nicht im Vorfeld Verhaltensmaßnahmen vermittelt (Rappe-Giesecke 1995, 3). Diese Variante des Lernens zeichnet sich durch das eigene, kreative und konkrete Erarbeiten von Lösungen aus.

Grundsätzlich sei angemerkt, dass es bei der Schreibgruppenarbeit weniger um interpersonelle Beziehungen geht als um die Arbeitsprozesse am Schreibprodukt der Ratsuchenden. Dies ist ein Hauptunterschied der Schreibgruppenkonzepte gegenüber den Konzepten der Kollegialen Beratung und Supervision. Es geht weniger um einen Fall als um einen Gegenstand. Das Thema der Schreibgruppensitzung ist also nicht ein Fall im herkömmlichen Sinne, sondern die Unterstützung eines einzelnen Schreibprozesses. Die Kollegiale Beratung bzw. Supervision werden hauptsächlich bei helfenden oder lehrenden Berufen angewandt (Belardi 2005, 18,30f.). Entsprechend sind die dort vorgetragenen Fälle meistens an zwischenmenschliche Konflikte oder Herausforderungen gekoppelt. Nur in seltenen Fällen, wie beispielsweise bei der 2-Autoren-Hausarbeit, wird explizit die Interaktion mit anderen in der Schreibgruppensitzung thematisiert. Vielmehr geht es um die kollegiale Unterstützung des Einzelnen bei seiner Entwicklung am und durch das Schreibprodukt.

In der Praxis der Supervision wird zwischen der Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision unterschieden.

Unter der Einzel-Supervision versteht man den Austausch über den beruflichen Alltag und das damit verbundene Reflexionsbedürfnis des Supervisanden mit einem Supervisor. Das Thema der Sitzung wird durch den Supervisanden bestimmt (Fengler 1992, 176).

Bei der Gruppen-Supervision teilen die Supervisanden den gleichen Arbeitsalltag bzw. die gleichen Themen, Aufgaben oder Rollen, ohne jedoch zwingend beim glei-

chen Arbeitgeber beschäftigt zu sein. Durch die Feldkompetenz der Teilnehmer ist der Supervisor insofern entlastet, als dass es seine Hauptaufgabe ist, „die Arbeitsfähigkeit der Gruppe sicherzustellen“. Denn „die Gruppen-Supervision entlastet den Supervisor davon, für jeden vorgetragenen Fall selbst den Hauptimpuls zur Klärung zu liefern“ (Fengler 1992, 177).

Anders als bei der Gruppen-Supervision arbeiten die Supervisanden gemeinsam im Team, woraus sich auch der Name Team-Supervision erklärt. Die Themen dieser Supervisionen sind entsprechend die Inhalte, die sich explizit mit der Teamarbeit oder mit den Aufgaben dieses spezifischen Teams befassen. Anders als bei der Gruppen-Supervision sind alle Mitglieder eines Teams bei den Sitzungen anwesend. Es wird also nicht über sie, sondern mit ihnen gesprochen (Fengler 1992, 178).

Als besondere Form der Supervision ist die Peer-Supervision bekannt. Hier gibt es weder einen internen, noch einen externen Supervisor, da sich diese Gruppe selbst in ihren Arbeitsprozessen reguliert. Diese Form der Supervision wird von Fengler auch als Supervision im Kollegenkreis beschrieben (Fengler 1992, 179 f.).

Belardi sieht in der, wie er sie nennt, Kollegialen Supervision, eine „wechselseitige Gruppenreflexion, ohne formelle Leitungsperson“ (Belardi 2005, 90). Da Belardi allerdings Verfahrensvorschläge für die Kollegiale Supervision gibt, die eine wechselnde Moderation beinhalten (Belardi 2005, 93), ist davon auszugehen, dass er mit ‚formeller Leitungsperson‘ die Funktion des Supervisors im Kontext der Einzel-, Gruppen- und Team-Supervision meint.

Durch die Verknüpfung von Kollegialer Supervision mit der Moderation werden die Parallelen zwischen Kollegialer Beratung und Supervision deutlich.

„Bei der Kollegialen Supervision, [...] handelt es sich um eine wechselseitige Gruppenreflexion, ohne formelle Leitungsperson“ (Belardi 2005, 90), wie es bei der klassischen Supervision der Fall ist. Es gibt keinen Supervisor von außen, sondern die Gruppe selbst stellt den Moderator für die jeweilige Sitzung (Belardi 2005, 91).

Als verwandte Aktivitäten der Kollegialen Supervision wird der „Kontinuierliche kollegiale Austausch (kollegiales Netz)“ (Schmelzer 1997, 53) bezeichnet.

„Neben kollegialer Supervision ist ein kontinuierlicher kommunikativer Austausch in einem Netzwerk von Kollegen in jeder Phase der Berufstätigkeit hilfreich. Wichtige Funktionen dabei sind: Fachlicher Erfahrungsaustausch, wechselseitige Anregungen, emotionaler Rückhalt, soziale Unterstützung, Kennenlernen anderer Perspektiven

und Arbeitsfelder, Gelegenheit zum Registrieren eigener ‚blinder Flecken‘ und zum Reflektieren persönlicher Werte und Normen“ (Schmelzer 1997, 53).

Diese Form – das kollegiale Netz – kommt dem Gedanken der Schreibgruppe sehr nahe, ohne die Methodendisziplin der Kollegialen Beratung zu vertreten.

Schmelzer bezeichnet die „Kollegiale Supervision“ bzw. „Intervision“ als eine „Variante[n] der Supervision“ (Schmelzer 1997, 48).

Damit besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Kollegialen Beratung und der Supervision. Angelehnt an Buer könnte man das Format Supervision nennen und das Verfahren Intervision.

„Intervision meint in ihrer entwickelten Form eine kollegiale Supervision, meist zum Zweck der Fallbesprechung, bei der sich die Mitglieder der Gruppe wechselseitig supervidieren (Peer-Group-Supervision). Da hier die Leitung wechselt, muß [sic] es feste Regeln und ein abgesprochenes Ablaufmodell geben, an das sich alle halten. Damit die Intervision effizient sein kann, müssen – vor allem in stark hierarchisierten Gruppen und Teams –,Machtspiele‘ unterbleiben. Die fachliche Konkurrenz unter den Gruppenmitgliedern muß [sic] für die gesamte Arbeit produktiv werden. Ansonsten erhöhen sich die Widerstände und die Arbeitszufriedenheit sinkt“ (Buer 1999, 220 f.).

Die Ziele der Schreibgruppenarbeit überschneiden sich mit den von Buer aufgeführten Zielen der Intervision.

Zusammenfassend lässt sich die Schreibgruppenarbeit den Konzepten der selbstberatenden Gruppenarbeit zuordnen. Die Grundüberzeugung der Kollegialen Supervision (hier stellvertretend für sämtliche anderen Begrifflichkeiten genutzt), der Kollegialen Beratung und der Schreibgruppenarbeit ist es, dass die Gruppe in der Lage ist, sich ohne Experten, allein durch ihren Erfahrungsschatz und ihr Weltwissen ein breites Feld an Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

4.4 Metatheoretisches Beratungsmodell der Schreibgruppe

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien⁶ sieht den Mensch als ein seine eigene Wirklichkeit konstruierendes Subjekt. Angelehnt an dieses Modell, lässt sich das Beratungsmodell der Schreibgruppe metatheoretisch verorten.

⁶ Kurzdefinition der Subjektiven Theorien: „Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien werden Menschen als handelnde Subjekte begriffen, die sich an Sinn und Bedeutung orientieren. Zur Bewältigung ihres Alltags erfinden und benutzen sie Vorstellungen, die als *Subjektive Theorien* bezeichnet werden. Das bedeutet, dass Menschen nicht wie Reiz-Reaktions-

Entsprechend diesem Modell wird deutlich, dass die Betrachtung von Problemen, Konflikten oder allgemeinen Sachverhalten auf den persönlichen Interpretationsmustern der Ratsuchenden beruhen. Es gibt also keine objektiven Probleme oder Konflikte, sondern deren Betrachtung durch den sogenannten „Subjektiven Theoretiker“ ist problematisch. Eine Veränderung der Sichtweise und das Einnehmen einer neuen Perspektive können eine Lösung sein (Schlee 2008, 35).

Wenn also das Problem eine Frage der subjektiven (Theorie und) Perspektive ist, schließt sich gleichermaßen die Frage an, wie man einen Wechsel und eine Veränderung der Theorie vollziehen kann. Im Folgenden wird der Beratungsgrundsatz an der Art, wie Veränderungen und Erweiterungen der Subjektiven Theorien erfolgen können, erläutert.

Grundsätzlich kann der Schwerpunkt der Schreibgruppenarbeit im Einnehmen neuer Perspektiven verortet werden (hierauf deuten auch die Übungen zur Wahrnehmung im Seminar hin). Schlee macht bezüglich der KoBeSu (Kollegialen Beratung und Supervision) wesentliche Anmerkungen zum Beratungsverständnis und der Notwendigkeit des gemeinsamen Bildes davon (Schlee 1992, 193). Im Folgenden werden die Annahmen über das Beratungsmodell vorgestellt, welche sich auch auf das Schreibgruppenmodell übertragen lassen.

„Mit Hilfe der drei metatheoretischen Veränderungsmodelle lassen sich auch unterschiedliche Vorstellungen von Beratung transparent machen. Dies ist sinnvoll, da es zu unnötigen Enttäuschungen und Verärgerungen kommen kann, wenn man sich nicht darüber im klaren [sic] ist, daß [sic] der Beratungsbegriff in ganz unterschiedlicher Bedeutung verwendet wird“ (Schlee 1992, 192).

Schlee stellt theoretische Bezugspunkte zur „Psychologie des reflexiven Subjekts bzw. [...] den theoretischen Grundlagen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ als Grundlage für die Modelle der Kollegialen Beratung und Supervision her (Schlee 1992, 189).

Organismen angesehen werden können, sondern als aktive und konstruierende Personen. Nicht Reizkonstellationen aus der Umwelt bedingen ihr Verhalten, sondern sie handeln vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Selbst- und Weltinterpretationen. Es sind also nicht die äußeren Reize, die eine Wirkung auf sie ausüben. Vielmehr wird handlungsrelevant, wie diese mit Hilfe der Subjektiven Theorien ausgelegt werden und dadurch eine persönliche Bedeutung erhalten“ (Schlee 2008, 31).



Abbildung 2: Metatheoretisches Konzept nach Schlee

Quelle: Schlee 1992, 191 f.

Übertragen auf die Schreibgruppe, kann das metatheoretische Konzept des evolutionären Modells greifen, da bei der Entwicklung von neuen Lösungsansätzen das Einnehmen neuer Perspektiven als ein wesentlicher Bestandteil gilt (vgl. hierzu Kapitel 3.10).

Neben dem Bekenntnis zum evolutionären Modell verschwimmen allerdings die Grenzen zu den anderen Modellen hinsichtlich ihres Zweckes während des Seminars. Denn auch dann, wenn es kein ausdrückliches Bekenntnis zum kumulativen oder revolutionären Modell gibt, so heißt das nicht, dass entsprechende Veränderungen bei den Teilnehmenden nicht eintreten. Selbstverständlich tritt eine Veränderung des Kenntnisstandes hinsichtlich des faktischen Wissens ein, bei einigen sogar eine Veränderung der Grundeinstellung gegenüber sich und ihrem Studium. Es ist jedoch wichtig, zu begreifen, dass es bei dem Modell um den Beratungsgrundsatz und nicht um die Folgen für das Leben der Beratenen geht.

5 Schwierigkeiten, Grenzen und mögliche Erweiterungen des Seminarkonzepts

Neben dem Erfolg und den positiven Entwicklungen durch die Schreibgruppenarbeit sind die Durchführung und die Organisation der Treffen oftmals schwierig.

Christa Roth, die ebenfalls ein Seminar zum Schreiben in den Erziehungswissenschaften angeboten hat, machte ähnliche Erfahrungen, wie sie auch im Seminar an der TU Darmstadt auftauchen, was das Verständnis von Verbindlichkeit der Studierenden betrifft.

„Zum Schluss möchte ich noch kurz auf Bedingungen eingehen, die ein solches gruppenpädagogisches Vorgehen erschweren. Ich meine hier vor allen Dingen den in den Geistes- und Sozialwissenschaften üblichen ‚Semesterschwund‘ und eine gewisse Unverbindlichkeit der Studierenden in der Teilnahme: Zuspätkommen oder früheres Gehen bringen Unruhe in den Ablauf, [sic] und unregelmäßiges Kommen mancher Studierender erschwert den Gruppenprozeß [sic]“ (Roth 1999, 145).

Hierbei handelt es sich also offensichtlich nicht um ein spezifisch auftauchendes Problem. Es besteht scheinbar kein direkter Zusammenhang zwischen den Umständen, unter denen das Seminar stattfand, oder dessen Inhalt und dem unverbindlichen Verhalten mancher Studierender. Vielmehr ist die Ursache dafür in den Lebensumständen der Studierenden zu suchen und zu finden. Da dies jedoch nicht die Aufgabe der Lehrenden ist, ist wohl der Lösungsansatz praktikabel, weniger den Umstand der Unverbindlichkeit zu ändern als einen konstruktiven Umgang mit diesem zu finden. Die Unverbindlichkeit wird dadurch als Tatsache und nicht als Problem wahrgenommen.

Die Seminarleitung könnte beispielsweise den Verbindlichkeitsanspruch für eine reibungslose Schreibgruppensitzung im ersten Schritt eben diesen Teilnehmern überlassen. Wenn die Schreibgruppe trotz Fluktuation gut arbeitet, ist das natürlich hervorragend, sollte das nicht der Fall sein, sollen die Teilnehmer in der Lage sein, das untereinander zu kommunizieren und ggf. in einem zweiten Schritt gemeinsam mit der Seminarleitung eine Lösung zu erarbeiten.

Da das Seminar auf ein Semester befristet ist, werden nicht alle Komponenten des Wissenschaftlichen Schreibens bearbeitet. Das Hauptanliegen des Konzepts sind die Überwindung der isolierenden Haltung der Studierenden durch die Schreibgruppenarbeit und die individuelle Reflektion über die Arbeit mit dem Lerntagebuch.

Nicht explizit gelehrt (stellvertretend für die Existenz des Seminarkonzepts, welches sich nicht als (be-)lehrend versteht) werden folgende Aspekte, die aber explizit mit der Schreibkompetenz verbunden sind: die Kompetenz im Umgang mit Textsorten,

Stil, Rhetorik, Relationsbildung unter mehreren Texte sowie das Lesen und Rezipieren (Kruse und Jakobs 1999, 23 f.).

Verschiedene Facetten dieser Aspekte werden sicherlich durch die Arbeit in den Schreibgruppen mehr oder weniger ausgeprägt, jedoch nicht gezielt gefördert. Einige Teilnehmer äußerten ihren Wunsch nach diesbezüglichen Inhalten.

Eine modulhafte Erweiterung bzw. Umstrukturierung des Seminarkonzepts ist denkbar. Laut Kruse fehlt den Studierenden nicht nur die Fähigkeit des offenen Austauschs – wobei das wohl ausschlaggebend für ein erfolgreiches Arbeiten ist – über Schreibprodukte, sondern auch die Fähigkeit der wissenschaftlichen Textproduktion (vgl. Kapitel 2.1). Entsprechend wäre es denkbar, das Konzept um verschiedene Übungen aus den Bereichen Wissenschafts- und Textverständnis zu erweitern und einen produktiven Austausch darüber zu initiieren.

6 Fazit

Es ist festzustellen, dass Studierende dann in der Lage sind, ihre Schreibprobleme selbstständig und organisiert zu lösen, wenn sie entsprechend in Beratungskonzepte eingeführt und hierbei betreut werden.

Wesentlich für den Erfolg beim Arbeiten in unterstützenden Schreibgruppen ist die Überwindung der Isolation der einzelnen Gruppenmitglieder. Ebenso müssen die Teilnehmenden erkennen, dass die Schwierigkeiten im Schreibprozess nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind. Genauso selbstverständlich wie die Schreibhürde selbst, wird durch die Schreibgruppenarbeit und das neue Bewusstsein deren Überwindung. Insgesamt wird der Umgang mit dem Schreiben und dem Schreibprodukt durch das Einfordern von Feedback in den Schreibgruppen selbstbewusster.

Durch das kollegiale und gleichberechtigte Begegnen während der Schreibgruppenarbeit, erweitert sich das Verständnis von Beratung. Zudem entwickelt sich ein Bewusstsein für erfolgreiches lösungsorientiertes und selbstorganisiertes Arbeiten in Gruppen hinsichtlich der Bearbeitung individueller komplexer Anliegen.

Weiterhin interessant und spannend bleibt die These, dass die Schreibprobleme weniger im Zusammenhang mit der psychischen Konstitution der Studierenden als mit dem Mangel an Angeboten zur Entwicklung von Schreibkompetenz stehen. Diese Annahme ist bahnbrechend und könnte den Studierenden die Last nehmen,

ausschließlich sich selbst für den zunächst nicht erfolgreichen Schreibprozess verantwortlich zu fühlen. Vielmehr bietet diese Einsicht die Forderungsgrundlage nach einer im Studienangebot verankerten Möglichkeit, um die eigene Schreibkompetenz entwickeln zu können.

Im Anschluss an diese Arbeit scheint die Auseinandersetzung mit der Frage, was den guten Text auszeichnet bzw. was den wissenschaftlichen Text ausmacht und welche Rolle hierbei das Verständnis von Wissenschaft und Text und eben jener Zusammenhang, der Studierenden spielt, sehr wichtig und soll einer weiteren Untersuchung vorbehalten bleiben.

7 Literaturverzeichnis

Belardi, Nando. *Supervision: Grundlagen, Techniken, Perspektiven*. München: Verlag C.H. Beck, 2005.

Buer, Ferdinand. *Lehrbuch der Supervision: Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns*. Münster: Votum, 1999.

De Jong, Peter, und Insoo Kim Berg. *Lösungen (er)finden: Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Herausgeber: Jürgen Hargens. Bd. Systemische Studien; Bd. 17. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 2008.

Döring, Klaus W., Ritter-Mamczek, und Bettina. *Lehren und Trainieren in der Weiterbildung: Ein praxisorientierter Leitfaden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2001.

Fengler, Jörg. „Wege zur Supervision.“ In: *Beratung - Training - Supervision: Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*, von Wolfgang Mutzeck, Pallasch Waldemar und Heino (Hrsg.) Reimers, 173-188. Weinheim: Juventa, 1992.

Furchner, Ingrid, Gabriela Ruhmann, und Christina Tente. „Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten.“ In: *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, von Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela (Hrsg.) Ruhmann, 61-71. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1999.

Kopp, Ralf, und Lukas Vonesch. „Die Methodik der Kollegialen Fallberatung.“ In: *Kollegiale Fallberatung: State of the Art und organisationale Praxis*, von Hans-Werner Franz und Ralf Kopp, 53-93. Bergisch Gladbach: EHP Edition Humanistische Psychologie, 2003.

Kruse, Otto. *Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt: Campus Verlag, 2005.

Kruse, Otto. „Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule: Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten.“ In: *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule Studium und Beruf*, von Katja Berger, Otto Kruse und Marianne Ulmi, 151-175. Bern: Haupt, 2006.

Kruse, Otto, und Edith Püschel. „Schreiben, Denken, Fühlen: Ein Workshop gegen Schreibhemmungen.“ In: *Studieren mit Lust und Methode*, von Helga Knigge-Illner und Otto Kruse, 39-68. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994.

Kruse, Otto, und Eva-Maria Jakobs. „Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick.“ In: *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, von Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela (Hrsg.) Ruhmann, 19-32. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 1999.

Mutzeck, Wolfgang, Waldemar Pallasch, und Heino Reimers. „Überblick.“ In: *Beratung - Training - Supervision: Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*, von Wolfgang Mutzeck, Pallasch Waldemar und Heino (Hrsg.) Reimers, 9-31. Weinheim: Juventa, 1992.

Pyerin, Brigitte. *Kreatives wissenschaftliches Schreiben: Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Weinheim: Juventa, 2003.

Radatz, Sonja. *Einführung in das systemische Coaching*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 2006.

Rappe-Giesecke, Prof. Dr.Kornelia. *Supervision: Ein Leitfaden für Träger, Leitungskräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*. Herausgeber: Der Rektor. Hannover: Popp Druck, 1995.

Roth, Christa. „Wissenschaftliches Schreiben lernen in und mit der Gruppe.“ In: *Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, von Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriele Ruhmann, 135-145. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 1999.

Schlee, Jörg. „Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen.“ In: *Beratung - Training - Supervision: Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*, von Wolfgang Mutzeck, Pallasch Waldemar und Heino (Hrsg.) Reimers, 188-200. Weinheim: Juventa, 1992.

Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe - Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.

Schmelzer, Dieter. *Verhaltenstherapeutische Supervision*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, 1997.

Schmidt-Lellek, Christoph J. *Ressourcen der helfenden Beziehung: Modelle dialogischer Praxis und ihre Deformationen*. Herausgeber: Anna Sreckovic und Milan Sreckovic. Bergisch Gladbach: EHP-Verlag Andreas Kohlhage, 2006.

Siebert, Horst. *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1999.

Tietze, Kim-Oliver. *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. 2. Auflage. Herausgeber: Friedemann Schulz von Thun. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2007.

Werder, Lutz von. *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Berlin: Schibri-Verlag, 2001.

8 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Ort.....

Unterschrift.....