

POLYLOGE

Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit

Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“

(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmaker**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. päd. **Waldemar Schuch**, M.A., Department für Psychosoziale Medizin, Donau-Universität Krems, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

© *FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.*

Ausgabe 05/2008

Beatrice Escher Andersen, Hildisrieden

**Wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät oder ganz zum
Stillstand kommt - Schreibberatung aus Integrativer Sicht***

* Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>) Quelle: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit bei: www.fpi-publikationen.de/polyloge. Graduiierungsarbeit aus dem Jahre 2007.

1. EINLEITUNG	3
2. WIE ENTSTEHT EIN WISSENSCHAFTLICHER TEXT?	4
2.1 VON DER IDEE ZUM TEXT	4
2.2 TEXTPRODUKTION AUS SICHT DER SCHREIBFORSCHUNG	5
2.2.1 <i>Externe Bedingungen beim Schreibprozess</i>	6
2.2.2 <i>Interne Bedingungen beim Schreibprozess</i>	7
2.2.3 <i>Der Schreibprozess</i>	7
2.3 SCHREIBHEMMUNGEN UND SCHREIBBLOCKADEN	8
3. INTEGRATIVE THERAPIE ALS THEORETISCHER HINTERGRUND	9
3.1 AUSWAHL WICHTIGER KONZEPTE DER INTEGRATIVEN THERAPIE	9
3.1.1 TREE OF SCIENCE	9
3.1.2 <i>Erkenntnistheorie</i>	9
3.1.3 <i>Therapeutische Hermeneutik</i>	10
3.1.4 <i>Anthropologie</i>	11
3.2 ASPEKTE DER INTEGRATIVEN KRANKHEITS- UND GESUNDHEITSLHRE.....	12
3.2.1 <i>Anthropologische Krankheitslehre</i>	13
3.2.2 <i>Klinische Krankheitslehre</i>	15
3.2.3 <i>Risiko- und Protektivfaktoren</i>	17
4. WAS BIETET SCHREIBBERATUNG BEI GESTÖRTEM SCHREIBFLUSS?	19
4.1. AUSGANGSSITUATION EINER INTEGRATIVEN SCHREIBBERATUNG.....	19
BOTSCHAFT:	20
4.2. PROZESSE INNERHALB EINER INTEGRATIVEN SCHREIBBERATUNG	23
Studierende <i>S</i> <i>SchreibberaterIn</i>	23
STUDIERENDE LESEPUBLIKUM.....	23
4.2.1 <i>Therapeutische Beziehung</i>	23
4.2.2 <i>Konstruktive Textarbeit</i>	25
5. LITERATURVERZEICHNIS	29

„In allen Fällen heisst schaffen mit Regeln kämpfen, sei es, um sich von ihnen leiten zu lassen, sei es, um sie zu überschreiten. Alles Neue hebt sich, wie Merleau-Ponty gesagt hätte, von einem sedimentierten Erwerb ab.“

Paul Ricœur (1986)

1. Einleitung

Wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät oder ganz zum Stillstand kommt ... ; dieses Phänomen kennen wohl viele Menschen in sehr unterschiedlichen Lebenslagen. So litten bzw. leiden u.a. Personen unter Blockaden, die sich das Schreiben zum Beruf gemacht haben resp. denen das Schreiben zur Berufung wurde wie beispielsweise *Fjodor Dostojewskij, Franz Kafka, Robert Musil, Robert Walser* oder *Uwe Johnson*. Zuweilen greifen AutorInnen die eigenen Blockaden sogar als Thema ihres Schreibens auf, wie dies – in sehr unterschiedlicher Form – beispielsweise *Stephan King* in „Shining“, *Pascal Mercier* in „Perlmanns Schweigen“ oder *Siegfried Lenz* in „Deutschstunde“ getan haben.

Auch in *Marc Forsters* Kinostreifen „Stranger than Fiction“ (2007) gelingt es einer Schriftstellerin während zehn Jahren nicht mehr, einen Roman zu schreiben. Erst mit Hilfe einer Assistentin als Schreibberaterin und der Auseinandersetzung mit dem ‚wahren‘ Helden ihrer Fiktion gelingt es ihr, ihren ‚writer’s block‘ zu überwinden.

Beim wissenschaftlichen Arbeiten, insbesondere beim Verfassen einer Abschlussarbeit, können Schreibblockaden gravierende Folgen haben, bisweilen führen sie sogar zum Abbruch eines Studiums. Je nach SchreiberIn zeigen sie sich in verschiedener Art. So ist beispielsweise das leere Blatt für einige *die* quälende Herausforderung, vor der sie grosse Angst haben und ihnen ein Beginnen oft verunmöglicht (*Kruse 2000⁹*). Andere quälen sich von Wort zu Wort durch ihren Text, während ihnen die mündliche Wiedergabe des Inhalts viel leichter fällt. Dritte wiederum beginnen einen Text relativ locker und schnell, bis sie nach einiger Zeit mit dem bisher Geschriebenen nicht mehr zufrieden sind, es zu ändern und umzuformulieren beginnen, zuweilen sogar den ganzen Text verwerfen und noch einmal von vorne anfangen. Da sich dieser Vorgang beliebig oft wiederholen lässt, bewegen sich diese SchreiberInnen nicht vom Fleck. Wieder andere vermeiden es, überhaupt in die Nähe ihres Arbeits- oder Schreibplatzes zu gelangen und lenken sich beispielsweise mit exzessivem Aufräumen und Putzen von ihrer eigentlichen Aufgabe ab. Auch gibt es Personen, die es nicht schaffen, jemals mit dem Schreiben zu beginnen, da sie bei ihrer Literatursuche oder ihren Recherchen immer noch weiteres interessantes Material zu finden scheinen oder glauben, dieses noch suchen zu müssen.

Die Journalistin und Studentin *Marta Nawrocka* hat bei der Beschreibung ihrer Blockade das Bild des ‚inneren Schweinehundes‘ adaptiert:

*„Ich habe ein kleines, hässliches Haustier, welches mir das Leben schwer macht. Im Volksmund heisst diese kleine Bestie ‚Schweinehund‘, bei mir ist es eher ein ausgewachsener Schweinewerwolf. Er taucht immer dann auf, wenn eine Arbeit ansteht, die nicht in die Kategorie ‚Spas‘ fällt. Zum Beispiel die Lizenziatsarbeit, deren Deadline ich bereits zweimal verschoben habe. Ich weiss, dass sie getan werden muss. Ebenso ist mir bewusst, dass ich dazu fähig bin. Doch statt mich endlich mit dem ersten Kapitel zu befassen, mache ich mir ein schlechtes Gewissen und jammere. Die Arbeit kommt mir vor wie ein riesiger Berg – da dreh ich mich lieber um und schaue die grüne Wiese auf der gegenüberliegenden Seite an“ (*Nawrocka 2007, 4*).*

In meiner Arbeit beschränke ich mich auf Schreibblockaden oder Schreibhemmungen, wie sie beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten auftreten können. Derartige Texte werden oft von *Studierenden* geschrieben, die als Teil ihrer tertiären Ausbildung eine umfangreiche Abschlussarbeit – als Diplom-, Lizentiats-, Graduiierungsarbeit oder Dissertation - zu verfassen haben. Wohl wissend, dass heutzutage viele Menschen nach ihrer Erstausbildung zahlreiche Weiterbildungen oder gezielt

neue Ausbildungen mit entsprechenden Abschlüssen machen, verwende ich für die SchreiberIn der wissenschaftlichen Texte den Begriff *StudentIn*, was im Rahmen eines ‚*lebenslangen Lernens*‘ keine altersmässige Festlegung oder Einschränkung bedeutet. Vielmehr ist es Ausdruck davon, dass wir alle, falls wir gesund bleiben, bis ins hohe Senium *Studierende*, also lern- und schreibfähig sein können – und somit auch vor Schreibblockaden nie gefeit sind.

Schreibberatung aus Integrativer Sicht verstehe ich einerseits als Hilfe bei Schreibhemmungen oder Schreibblockaden, andererseits geht es darum, die StudentIn in ihrem wissenschaftlichen Arbeiten derart zu unterstützen, dass sie befähigt wird, eine adäquate Arbeit zu verfassen, ohne dabei (zu) stark aus ihrem gesundheitserhaltenden Gleichgewicht zu geraten. Deshalb setzt die Integrative Schreibberatung sowohl beim Menschen als auch beim Text an.

Die Qualität der Texte von Studierenden ist oft Gegenstand von Untersuchungen, wie beispielsweise eine – jedoch nicht repräsentative – Umfrage unter Dozierenden der Universität Zürich aus dem Jahre 2003 zeigt. Hier liefern „mindestens die Hälfte der Studierenden“ sprachlich ungenügende Texte ab (*Binder* 2003, 14). Zudem wird moniert, dass viele Seminar- und Lizentiatsarbeiten in einem „unattraktiven, schludrigen oder schwer lesbaren Schreibstil“ abgefasst seien. Noch gewichtiger ist der Vorwurf, dass die logische Verknüpfung von Gedanken und Sätzen besondere Probleme zu bereiten scheint (*ibid.*).

‚*Selbstreferentielles*‘ Lernen, wie ich es in der Schreibberatung anbiete, vermag oft in relativ kurzer Zeit die stilistischen Schreibleistungen der Studierenden und damit die Qualität der Texte wesentlich zu verbessern. Zusätzlich bietet die therapeutische Beziehung zwischen mir als Schreibberaterin und der StudentIn einen Raum und die Möglichkeit, uns im Diskurs resp. im Polylog ko-respondierend mit den Gegenstand auseinander zu setzen, denn, wie dies Pädagogikprofessor *Reinhard Fatke* darlegt: *“Guter sprachlicher Ausdruck ist nicht allein und nicht primär Zeichen stilistischer Eleganz oder rhetorischer Brillanz, sondern ist vor allem Ausdruck davon, dass eine Frage, ein Themengebiet gedanklich durchdrungen, intellektuell bewältigt worden ist“* (*ibid.*).

Wie ein wissenschaftlicher Text – von ersten vagen Ideen bis zur konkreten sprachlichen Realisierung – überhaupt entsteht resp. wie die Schreibforschung die Textproduktion dank der Untergliederung in einzelne Teilaspekte zu entzerren versucht, stelle ich in Kapitel 2 dar. Kapitel 3 beleuchtet den theoretischen Hintergrund, auf den eine Schreibberatung aus Integrativer Sicht zurückgreift. Hier sind einerseits Aspekte der Anthropologie und der therapeutischen Hermeneutik hervorzuheben. Andererseits bildet die Integrative Krankheits- und Gesundheitslehre einen wichtigen Schwerpunkt, auf dessen Grundlage eine Definition von Schreibblockade formuliert wird. Das in Kapitel 4 dargestellte Modell einer Integrativen Schreibberatung beleuchtet die Prozesse zwischen der SchreibberaterIn und der StudentIn sowie ihrem Text.

2. Wie entsteht ein wissenschaftlicher Text?

2.1 Von der Idee zum Text

Wie verschlungen die Wege von einer ersten Idee zum fertigen Text sein können, ist im Nachhinein oft schwer nachvollziehbar und lässt sich kaum einwandfrei rekonstruieren. *Ideen* fallen einem manchmal zu - als Gedankenblitze, nachts oder bei Tätigkeiten, wo man sie nicht erwarten würde. Zuweilen braucht es aber auch lange Inkubationszeiten, in denen man mit einer Idee erst ‚schwanger‘ gehen muss, damit der zündende Funke springt und neue Einsichten entstehen. Geistige Arbeit ist deshalb nur bis zu einem gewissen Grad plan- und berechenbar, denn unsere Kreativität lässt sich nicht in ein Schema zwingen, was aber nicht bedeutet, dass wissenschaftliches Arbeiten nicht ohne Planung auskommt.

Ideen als eigentliche Bausteine einer wissenschaftlichen Arbeit basieren vielfach auf *schon einmal Gedachtem* resp. Geschriebenem. Das Sich-Vertraut-Machen oder Einlesen in ein neues Thema entspricht deshalb einerseits der Informationsaneignung. Andererseits beginnt mit dem ersten Lesen auch die wichtige Inkubationszeit, in der sich eigene Ideen bilden und entwickeln können. Um

sich in dieser Zeit des Lesens und der geistigen Auseinandersetzung mit schon Gedachtem nicht zu verlieren, ist ein verbindlicher Zeitplan sehr hilfreich.

Der nächste Schritt, bei dem von der rezipierenden Arbeit des Lesen zur *produktiven Phase des Schreibens* gewechselt wird, bereitet erfahrungsgemäss vielen Studierenden Schwierigkeiten. Diese Klippe zu meistern bedeutet, den Einstieg in die Arbeit wirklich gefunden zu haben. Was nun folgt, ist eine anspruchsvolle Denk- und Schreibarbeit über einen längeren Zeitraum. Hilfreich ist oft, wenn sich StudentInnen bewusst sind, dass wissenschaftliches Schreiben ‚*geistige Schwerstarbeit*‘ ist, die sich nicht locker nebenbei erledigen lässt, sondern eine Vollzeittätigkeit ist, zu der notwendigerweise auch Erholungs- und Regenerationsphasen gehören. Was das Formulieren selbst anbelangt, so weist *Kruse (2000⁹)* darauf hin, dass es zwischen wissenschaftlichem und normalem Schreiben keinen grundsätzlichen Unterschied gibt, denn „wissenschaftliches Schreiben ist nichts anderes, als das zu schreiben, was man denkt und erlebt“ (27). Unterschiede zur Alltagssprache macht er einzig an spezifischen Anforderungen in Bezug auf Ausdruck, Strukturiertheit, Gestaltung oder gewissen einzuhaltenden wissenschaftlichen Konventionen dingfest, die lernbar sind (*ibid.*).

Doch was passiert eigentlich, wenn wir schreiben? Wir wählen unser Schreibwerkzeug aus, sei dies ein Bleistift oder die Tastatur unseres Computers und bedienen uns als Medium - im Gegensatz zu einem mündlichen Gespräch - der *schriftlichen Sprache*¹, deren Normen und Konventionen wir einst in der Schule² lernten. Das Produkt unserer Schreibaktivität kann unterschiedlichste Formen annehmen, von einer einfachen Liste mit Stichworten bis zu einem elaborierten Text. Im Folgenden beschränke ich mich auf zusammenhängend formulierte, wissenschaftliche *Texte*³.

Um zu einem wissenschaftlichen Text zu gelangen, sind verschiedene Aktivitäten von Seiten der SchreiberIn nötig, nämlich sowohl *motorische* zur Produktion der Schriftzeichen als auch *kognitive* (vgl. unten, Kp. 2.2) und *emotionale* (vgl. Kp. 2.3), zu denen die Wahrnehmung der Aufgabenstellung, die (Aus-)Wahl der Inhalte, ihre adäquate Anordnung sowie ihre Formulierungen gehören (*Jechle 1992, 4*). Diese Vielfalt hat zur Folge, dass Schreiben zu einer der anspruchsvollsten Tätigkeiten gehört. *Kruse (2000⁹)* hebt hervor, dass genau diese Komplexität die Ursache dafür ist, dass „Schreibende sich potenziell immer in einer Überforderungssituation befinden. Sie haben mehr Aufgaben gleichzeitig zu erledigen, als ihr Verstand zu leisten in der Lage ist“ (48).

2.2 Textproduktion aus Sicht der Schreibforschung

Dieser Komplexität hat sich die Schreibforschung seit den 1960er Jahren angenommen und dabei modellartig folgende Ansätze der Erklärung (vgl. *Jechle 1992, 5ff.*) geliefert:

1. Textproduktion wurde in der ersten Forschungsgeneration, wo es vor allem darum ging, pädagogisch sinnvolle Verbesserungen bei der Vermittlung der Schreibfähigkeit zu eruieren, als „lineare Abfolge diskreter Phasen“ (z.B. *pre-writing, writing, post-writing*, vgl. *Rohman 1965*) erachtet.
2. In den 1980er Jahren stellten *Linda Flower* und *John Hayes* ein Modell des Schreibprozesses vor, das bis heute die Grundlage etlicher Forschungsarbeiten der kognitiven Schreibforschung bildet und sich methodisch und inhaltlich an der Problemlöseforschung der kognitiven Psychologie orientiert. *Flower* und *Hayes* betrachten den Planungsprozess beim Textproduzieren resp. deren einzelne kognitive Teilprozesse nicht mehr als linear angeordnet, sondern als komplex interagierend organisiert.

¹ Schriftliche Texte unterscheiden sich von gesprochenen Äusserungen darin, dass sie unter anderen situativen Bedingungen produziert werden, andere Funktionen erfüllen sowie an anderen Kriterien gemessen werden (vgl. *Linke, Nussbaumer, Portmann 1991*).

² Was zur Zeit der Lateinschulen einem kleinen Kreis von ‚Eingeweihten‘ vorbehalten war, nämlich das Erlernen der Schrift, wird in unserem Kulturkreis heute allen Schulpflichtigen, unabhängig von Geschlecht oder sozialem Status, systematisch gelehrt. Problematisch dabei ist, dass heutzutage trotzdem eine relativ grosse Anzahl Personen die Grundkompetenzen in Lesen und Schreiben nicht beherrschen. In der Schweiz leiden insgesamt rund eine Million an Illetrismus und 5 - 7% aller aktuellen SchulabgängerInnen sind gemäss Pisa-Studie hierzulande davon betroffen (*Widmer 2007, 5*).

³ Zu einem *Text* wird eine Folge von sprachlichen Zeichen dank ihren grammatischen und thematischen Kohärenzbedingungen sowie ihrer kommunikativen Funktion (Textfunktion) (*Brinker 1985, 118*).

3. Mit Einbezug einer vermehrt interdisziplinären Sicht wurden Aspekte der sozialen und kommunikativen Seite des Textproduzierens und das Verhältnis von Wissen und Schreiben wichtig.

Das von *Flower* und *Hayes* (1980) erarbeitete Modell wird bis heute zur Beschreibung der verschiedenen *kognitiven Teilprozesse*, die beim Schreiben zusammenspielen, herangezogen, weshalb es auch im Folgenden als Grundlage dient. Dabei wird der Schreibprozess als Problemlöseprozess⁴ verstanden, weil dieser – ähnlich wie bei anderen Problemen – durch einen Anfangszustand gekennzeichnet ist, der dank bestimmten Handlungen (oder Operationen) in einen Endzustand zu überführen ist, was aber durch Barrieren erschwert werden kann. Zum *Anfangszustand* werden einerseits externe Bedingungen gezählt wie beispielsweise der Schreibanlass oder die Umgebung, wo geschrieben wird. Andererseits gehören interne Bedingungen wie z.B. der Wissenstand der SchreiberIn oder ihre Fähigkeiten des Textproduzierens dazu (*Jechle* 1992, 9).

Den *Endzustand* bildet der abgeschlossene Text, der aber meistens zu Beginn des Textproduzierens eher vage definiert ist und wie *Jechle* (1992) betont, „erst im Verlauf des Textproduzierens an Kontur gewinnt“ (*ibid.*). Gerade diese Unbestimmtheit stellt eine der *Barrieren* dar, die beim Schreiben zu bewältigen ist. Weitere Barrieren, welche die Textproduktion hemmen, gehören dem inhaltlichen Problembereich an. Dieser umfasst Prozesse, die bei der Suche, dem Auswählen und Bereitstellen von Inhalten, eben der thematischen Bearbeitung, nötig sind. Als Letztes ist der kommunikative Problembereich genannt, der sich auf Prozesse bezieht, mit denen die bereitgestellten Inhalte in eine spezifische sprachliche Form – unter Berücksichtigung von textlinguistischen über grammatikalische bis zu orthographischen und interpunktuellen Regeln – gebracht werden, so dass letztlich ein Text entsteht, der verständlich und logisch nachvollziehbar ist (*ibid.*, 10).

Bei der Analyse der Textproduktion unterscheiden *Flower* und *Hayes* in ihrem Modell aus dem Jahre 1980 drei Komponenten, nämlich externe und interne Bedingungen sowie den Schreibprozess selbst, was im Folgenden genauer beleuchtet wird.

2.2.1 Externe Bedingungen beim Schreibprozess

Schreiben geschieht nie in einem ‚luftleeren‘ Raum, sondern ist immer in einen situativen und kommunikativen Kontext eingebettet, der gemäss *Flower* und *Hayes* (1980) u.a. Folgendes beinhaltet:

- *Den Schreibanlass*: Dieser kann entweder explizit als Aufgabe formuliert sein (z.B. als Seminararbeit) oder als Reaktion auf äussere Umstände erfolgen, wie dies bei verschiedensten Formen von schriftlichem Kontakt geschieht; z.B. in einem Briefwechsel oder in einem wissenschaftlichen Aufsatz, bei dem auf einen früher publizierten Text reagiert wird. Verbunden mit dem jeweiligen Schreibanlass wird das Thema und die entsprechende Textsorte⁵ festgelegt, was für geübte SchreiberInnen hilfreich ist, können sie doch auf bekannte Textschemata als typische Merkmale dieser Textsorte zurückgreifen, was das Schreiben, im Sinnes eines Aufgaben- statt Problemlösens, wesentlich erleichtert.
- *Den Schreibort*: Es hat einen grossen Einfluss auf die Befindlichkeit und somit die Motivation, ob sich eine SchreiberIn an ihrem Arbeitsplatz, in der Bibliothek, einem Prüfungssaal, einem Café oder draussen in der Natur befindet.
- *Den Zeitrahmen*: Wesentlich ist auch das Zeitbudget, das einer SchreiberIn zur Verfügung steht, d.h. ob sie beispielsweise vier Stunden im Rahmen einer schriftlichen Prüfung oder aber ein halbes Jahr für eine Examensarbeit an ihrer Schreibaufgabe arbeiten kann.

⁴ Neben Schreibaufgaben, die den Charakter eines *Problems* aufweisen, gibt es solche, die eher derjenigen einer *Aufgabe* gleichen. Darunter zählen u.a. formale Anträge oder Glückwünsche, bei denen die erforderlichen Schreib-Handlungen und ihre Reihenfolge bekannt resp. konventionalisiert sind oder wo es sich um Routineschreibaufgaben, etwa ärztliche Berichte oder standardisierte Protokolle, handelt.

⁵ *Textsorten* (auch Textklassen oder Texttypen genannt) werden ganz allgemein als “Muster sprachlicher Kommunikation verstanden, die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind“. Der konkrete Text erscheint immer als Exemplar einer bestimmten Textsorte (*Brinker* 1985, 118f.).

- *Verfügbare externe Speicher*: Darunter werden einerseits Fachliteratur und Lexika, andererseits (Fach-)Personen verstanden, mit deren Hilfe eine SchreiberIn ihr eigenes Wissen erweitert, um die entsprechende Aufgabe zu bearbeiten.
- *Das Lesepublikum*: Beim Schreiben als Form sozialer Interaktion ist das Lesepublikum von grosser Bedeutung. Dies kann der SchreiberIn vertraut oder aber gänzlich unbekannt sein, wobei Letzteres zu relativ diffusen Vorstellungen führen kann, die das Schreiben behindern. Beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten zeigt sich dies häufig in der Unsicherheit, an wen eine StudentIn ihre Seminararbeit adressieren soll, beispielsweise an die ‚allwissende‘ ProfessorIn, die SeminarteilnehmerInnen oder Personen aus dem Freundeskreis. Manchmal ‚hilft‘ sich eine SchreiberIn auch derart, dass sie etwaige LeserInnen von vornherein aus ihrem Bewusstsein verbannt, um sich von ihnen nicht einschüchtern und hemmen zu lassen.
- ‚*Motivation cues*‘: Darunter verstehen *Flower* und *Hayes* äussere Anreize, die mit der Erledigung einer Schreibaufgabe verbunden sind, so beispielsweise das Erhalten von ‚Credits‘ oder einem ‚Seminarschein‘ bei einer erfolgreich angenommenen Hausarbeit.

2.2.2 Interne Bedingungen beim Schreibprozess

Interne Bedingungen beziehen sich auf die SchreiberIn selbst und umfassen die Bereiche Wissen (Kompetenz), Motivation und schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Performanz):

- *Wissen* kann der SchreiberIn in Form von *inhaltlich* relevantem Wissen zum Thema als auch in Form von *textrelevantem* Wissen, das der sprachlichen Umsetzung dient sowie in Wissen über das *Lesepublikum* zur Verfügung stehen. Eine der Schwierigkeiten zeigt sich darin, dass das im Gedächtnis gespeicherte *inhaltliche Wissen* keine einfache 1:1-Übersetzung in Sprache erlaubt, sondern auf *sprachliches Realisierungswissen* zurückgegriffen werden muss, das relativ komplex ist. Es lässt sich einerseits in einen *makrostrukturellen* Bereich unterteilen, der Wissen bezüglich Textsorten, Strukturierungskriterien innerhalb von Texten und Kohärenzprinzipien beim Textaufbau beinhaltet. Andererseits besteht es aus einem *mikrostrukturellen* Bereich, der Wissen um Syntax (Grammatik), Lexikon (Wortschatz) sowie Kohäsion (textlinguistische Verknüpfung von Sätzen) umfasst.
- *Motivation*: Ob und in welcher Form eine SchreiberIn auf die verschiedenen Elemente zurückgreift, die unter dem Begriff ‚Wissen‘ zusammengefasst sind, hängt sehr stark von ihrer Motivation ab. Denn wie *Ludwig* betont, ist das Zustandekommen eines Schreibprozesses, seine Intensität und Dauer entscheidend von der Motivation resp. ihrer Art und Stärke abhängig (*Ludwig* 1983, 49). *Intrinsisch* motiviert kann eine SchreiberIn u.a. dadurch werden, wenn sie durch ihr eigenes Interesse am Thema und ihre Neugier beflügelt wird. Oder sie nimmt wahr, wie sie ihren Text nach eigenen Vorstellungen gestalten und ihrer Kreativität Ausdruck verleihen kann. Vielleicht erlebt sie während des Formulierens auch, dass ihre Gedanken oder Gefühle klarer und fassbarer werden, so dass ihr das Schreiben hilft, diese zu ordnen oder etwas Neues zu lernen. *Extrinsisch* motivierend wirkt oft die Aussicht auf gute Noten oder Seminarscheine, oder aber die Angst, die gewünschten ‚Credits‘ nicht zu erreichen resp. das Semester gänzlich zu verbummeln.
- *Schriftliche Ausdrucksfähigkeit*: Je nach Erfahrung und Entwicklungsstand variiert die schriftliche Ausdrucksfähigkeit erheblich. Deshalb sind StudienanfängerInnen zu ermutigen, sich während des Studiums genügend Zeit zu lassen, ihre (wissenschaftlichen) Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und zu festigen.

2.2.3 Der Schreibprozess

Beim eigentlichen Schreibprozess unterscheiden *Flower* und *Hayes* (1980) fünf verschiedene kognitive Aktivitäten, nämlich:

- *Goal setting*: Eine SchreiberIn kann, sei dies zu Beginn ihrer Schreibaufgabe oder während des Schreibprozesses, ihre Tätigkeit reflektieren, um ihrem Schreiben eine Intention, ein Ziel zu geben.
- *Generating*: Ist die Schreibaufgabe umrissen, sind evtl. schon gewisse Ziele ‚gesteckt‘, so sucht die SchreiberIn ihr Gedächtnis nach inhaltlichem Material ab, das als Ketten von Assoziationen organisiert ist, die aus Wörtern, aber auch aus Bildern und Gefühlen bestehen.
- *Organizing*: Dieses gefundene ‚Ausgangsmaterial‘ muss nun ausgewählt und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, also adäquat organisiert werden.

- *Translating*: Nun erst erfolgt das sichtbare Schreiben, indem das Ausgangsmaterial in einen sprachlich sinnvollen Text ‚übersetzt‘ wird.
- *Reviewing resp. Revising*⁶: Liest die SchreiberIn ihren Text oder Teile davon – sei dies unmittelbar nach dem schriftlichen Festhalten von einigen Wörtern oder Sätzen oder erst am Ende des ganzen Textes – ist damit auch immer eine Bewertung verbunden. Falls ihr der Text nicht adäquat erscheint, so kann sie ihn mittels unterschiedlicher Strategien, die abhängig von ihren individuellen Wissens- und Schreibfähigkeiten sind, überarbeiten oder nochmals neu schreiben, was wiederum eine entsprechende ‚Organizing‘ beinhaltet.

Als grösste Schwierigkeit beim Schreiben erweist sich nun, dass diese fünf Teilprozesse nicht linear, wie oben dargestellt, sondern parallel organisiert ablaufen und deshalb sehr leicht zu einer Überlastung der SchreiberIn führen.

2.3 Schreibhemmungen und Schreibblockaden

Schreiben erfordert also sowohl motorische als auch kognitive Aktivitäten. Dieser modellartigen Umschreibung fehlt aber ein wesentlicher Aspekt, nämlich die *emotionale* Komponente. Schreibende werden sich dieser Gefühlsebene vor allem dann bewusst, wenn sie pointiert zum Ausdruck kommt. Beispielsweise können sich Glücksgefühle einstellen, wenn es beim Formulieren zu ‚fließen‘ beginnt und man das Gemeinte wirklich so ausdrücken kann, wie man dies beabsichtigt. Frustrationsgefühle hingegen können dann aufkommen, wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät, was je nach Situation von einer SchreiberIn sehr unterschiedlich erlebt wird. Ist dieser Zustand nämlich für *eine* StudentIn schon sehr beunruhigend, bisweilen sogar alarmierend, weiss eine andere SchreiberIn situationsadäquat damit umzugehen, insbesondere, wenn sie dies nicht zum ersten Mal erlebt. Vielmehr hat sie bei vergleichbaren, früheren Schreibfällen gelernt, dass sich solche ‚Durststrecken‘ immer wieder einstellen und sie diese auszuhalten hat. Gegebenenfalls bedeutet dies auch, dass sie gewisse Teilschritte innerhalb ihrer Arbeit nochmals überdenken oder revidieren muss, bevor sie wieder zum Schreiben zurückfindet.

Wesentlich und oft sehr hilfreich ist für jede StudentIn zu wissen, dass es beim Formulieren ganz normal ist, immer wieder ‚Stillstände‘ oder gar Rückschritte zu erleben. Denn die einzelnen Teilprozesse beim Schreiben, wie sie in Kapitel 2.2 dargestellt wurden, erlauben beim Formulieren oft kein lineares Vorwärtsgen, sondern verlangen eine Pendelbewegung, ein Vor- und Rückwärtsgen, dank dem aber ein Überprüfen, Verwerfen oder Ändern erst möglich werden. Solche Stillstände werden erst dann zu eigentlichen Barrieren oder gar Blockaden, wenn sie über einen längeren Zeitraum anhalten und einschränkend wirken, wobei deren effektive Dauer jeweils individuell variabel ist.

Wie *Keseling* (2004) feststellt, fehlt in der Schreibforschung bislang eine einheitliche Definition von Schreibblockade. Vielmehr wird sie aus psychotherapeutischer Sicht - entsprechend dem jeweiligen Verfahren – als störende negative Bilder, Konflikte, Projektionen oder innere Dialoge betrachtet, die den Schreibakt stören, oder eine Blockade wird durch inadäquates Arbeitsverhalten verursacht. Aus literaturwissenschaftlicher Sicht stellt *Zachary Leader* fest, dass Blockaden nichts mit mangelnder Schreibfähigkeit zu tun haben, sondern dass es sich um eine Kreativitätsstörung handelt, durch die sich, emotional bedingt, der Schreibprozess verlangsamt oder ganz aussetzt. Der Psychologe *Otto Kruse* (1993) geht davon aus, dass sich Schreibblockaden vor allem aus Defiziten ergeben, d.h. die Studierenden haben keine klaren Vorstellungen, was sie beim Verfassen eines wissenschaftlichen Textes tun sollen, noch kennen sie die erforderlichen Textmuster oder die auszuführenden Arbeitsschritte in genügendem Masse. Genau aus diesen Anfangsschwierigkeiten können sich eigentliche Blockaden entwickeln.

⁶ ‚Reviewing‘ und ‚Revising‘ ist erstmals im Modell von 1986 von *Flower et al.* aufgeführt.

3. Integrative Therapie als theoretischer Hintergrund

3.1 Auswahl wichtiger Konzepte der Integrativen Therapie

Versiegt der Schreibfluss - aus welchen Gründen auch immer – führt dies meist zu einer Überlastungssituation für die SchreiberIn. Spätestens zu diesem Zeitpunkt, aber auch schon früher, kann es deshalb hilfreich sein, Unterstützung von aussen zu erhalten, wie dies eine Schreibberatung bietet. Was zeichnet nun speziell eine Schreibberatung aus Sicht der Integrative Therapie aus? Um diese Frage zu klären, müssen zunächst einige theoretische Grundlagen der Integrativen Therapie kurz dargelegt werden.

3.1.1 Tree of Science

Grundlage der Integrativen Therapie resp. des ‚Integrativen Ansatzes‘⁷ stellt der ‚Tree of Science‘ dar, ein Theoriengebäude, das – als Gerüst oder formale Metastruktur – die Wissensstruktur der Integrativen Therapie metaphorisch in Form eines Baumes darstellt. Diese Wissensstruktur entsteht durch das integrative Zusammenführen von Erkenntnissen⁸ sowohl zu Theorie als auch Praxis aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Philosophie, der Biologie, der Psychologie, der Soziologie, den Politik-, Rechts- und Kulturwissenschaften⁹ und ist somit ein interdisziplinärer Ansatz.

Innerhalb des ‚Tree of Science‘ werden ursprünglich¹⁰ drei Abstraktionsebenen unterschieden, nämlich den Bereich der *Metatheorien*, zu dem u.a. die Erkenntnistheorie, die Anthropologie und die Ethik zählt. Als zweiten Bereich werden die *realexplikativen Theorien*, also die klinischen Theorien aufgeführt, zu denen u.a. die Entwicklungstheorie und die Gesundheits- und Krankheitslehre zählen. Den dritten Bereich bildet die *Praxeologie* als Wissenschaft der Praxis, zu der u.a. die Interventionslehre und die Prozesstheorie gehört. Im Modell 2000 des ‚Tree of Science‘¹¹ wird nun explizit eine vierte Ebene, nämlich die der *Praxis* ausgeschieden, beispielsweise als Praxis der Dyaden, Gruppen oder Institutionen. Dies verdeutlicht sehr eindrücklich, dass dieses Theoriengebäude als integrierende Grundlage zu verstehen ist, die weder starr noch dogmatisch, sondern im Fluss ist, sich ändern und verwandeln kann, eben wie ein Baum als etwas Wachsendes. Dieses gedankliche Im-Fluss-Sein wurde schon vom griechischen Philosophen Heraklit beschrieben und bildet als *herakliteisches Prinzip und Denken* eine der Grundvoraussetzungen der Integrativen Therapie (Petzold 1991k, 462).

3.1.2 Erkenntnistheorie

Die Gewinnung von Erkenntnissen geschieht im Integrativen Ansatz also von unterschiedlichen theoretischen Standorten aus, mit verschiedensten Perspektiven (von Einzelpersonen oder Gruppen, seien dies verschiedene Alters- oder Gendergruppen, Ethnien oder Kulturen, jeweils aus unterschiedlichen zeitlichen Blickwinkeln) und mit einer grundsätzlichen Offenheit im Denken¹², die der

⁷ Der ‚Integrative Ansatz‘ umfasst neben der Integrativen Therapie auch die Integrative Beratung, Agogik, Supervision, Kreativitätsförderung und Kulturarbeit.

⁸ Die Integration dieser Konzepte und Methoden geschieht anhand von ‚Integratoren‘, nämlich Parametern, die eine Prüfung in Bezug auf ‚konzeptsynton‘ oder ‚konzeptdyston‘ und eine Klärung der Position ermöglichen. Eine Zusammenstellung wichtiger Integratoren findet sich in Petzold 2002b, Kp. 2.4.

⁹ Erkenntnisse aus der *Philosophie* beinhalten u.a. anthropologische, erkenntnis- oder ethiktheoretische Fragen, solche der *Biologie* Aspekte aus der Evolutionsbiologie, den Neurowissenschaften oder der Psychophysiologie. Die *Psychologie* liefert Erkenntnisse aus sozial- und entwicklungspsychologischen Untersuchungen sowie solche aus den Bereichen der Kognitions- und Emotionspsychologie. Die *Soziologie* bezieht die gesellschaftliche, die *Politikwissenschaften* die politische Perspektive ein. Die *Rechtswissenschaften* befassen sich mit den rechtlichen, die *Kulturwissenschaften* mit den kulturellen Wertungen von Problemen resp. ihrer Verarbeitung (Petzold 2002b, Kp. 2.4).

¹⁰ Erstmals findet sich das Modell des ‚Tree of Science‘ in Petzold 1970c / Petzold 1988n und dann in Petzold 1992a.

¹¹ Petzold 1998a oder 2003a führt die komplementierte Form des ‚Tree of Science‘ (2000) auf.

¹² Diese Haltung widerspiegelt sich in spezifischen Kernkonzepten, u.a. der *Mehrperspektivität*, der *Transversalität* oder der *Ko-respondenz* (vgl. Petzold 2002b, Kp. 6.1).

Integrativen Therapie eine gewollte ‚strukturelle Unfertigkeit‘ verleiht. Ziel ist es, unsere vielschichtige menschliche Wirklichkeit adäquat wahrnehmen, erfassen und soweit möglich verstehen und erklären zu können. Oder wie *Petzold* dies 2005 ausgedrückt: „Integrative Therapie‘ bestimmt sich aus ihrer „Arbeit mit Menschen“, die einerseits *persönlich-individuell* ausgerichtet ist als Arbeit eines Menschen an sich selbst, seiner Gesundheit und Entwicklung, andererseits *kollektiv* als Mitarbeit an einer menschengerechten Welt-Kultur“ (*Petzold* 2005, 367).

3.1.3 Therapeutische Hermeneutik

Diese „Arbeit mit Menschen“ bietet ein unendlich reiches Bild der Wirklichkeit, gerade weil die KlientInnen – jede und jeder ganz individuell – derart verschieden sind, sich in je spezifischen Lebenssituationen befinden und in unterschiedlichen sozio-kulturellen Verhältnissen leben. Um dieser Komplexität in einer Behandlungs- oder Beratungssituation gerecht zu werden, wird die persönliche Geschichte der KlientIn als *Text* ausgelegt und verstanden¹³. Dabei ist das Bemühen um Begreifen und Verstehen ein gemeinsames Unterfangen zwischen TherapeutIn und KlientIn, um in der (Lebens-)Geschichte den eigenen Sinn zu erkennen, aber auch verlorenen Sinn wieder zu finden oder gemeinsam neuen Sinn zu stiften (*Petzold* 2003a, 143f.).

Dieses *hermeneutische*, nämlich verstehende und sinnstiftende Vorgehen¹⁴ richtet sich aber keineswegs nur auf explizit sprachliche Äusserungen, sondern schliesst Gedachtes und Phantasiertes, aber auch - und vor allem – eigenleiblich Gespürtes, Atmosphärisches¹⁵ und Szenisches¹⁶, Ikonisches oder Aktionales mit ein (*ibid.*, 142). Denn darin sind „immer konkret erfahrene ‚schlimme Szenen‘ und ‚bedrückende Atmosphären‘“ aus früheren Zeiten enthalten, die, falls sie zeitextendiert und nicht durch protektive Faktoren kompensiert werden, pathogen wirken können (vgl. unten, Kp. 3.2) (*ibid.*, 487). Deshalb legt die Integrative Therapie beim Mitgeteilten sowie dem interaktionalen Geschehen zwischen TherapeutIn und KlientIn grossen Wert auf die atmosphärischen und szenischen Implikationen¹⁷ - was mit Hilfe ihrer Hermeneutik des sprachlichen *und* nichtsprachlichen Ausdrucks geschieht. „Szenisches ist immer leiblich verankert und in den Verlauf eines Stückes eingebunden“ (*ibid.*, 206), was bedeutet, dass im Gedächtnis unseres Leibes (vgl. unten) nicht isolierte Worte oder Sätze aus früheren Zeiten gespeichert sind, sondern „kognitive, emotionale und volitive Inhalte im Kontext von Atmosphären, Bildern, Szenen, Szenenfolgen, Worten und Sätzen samt ihren dazugehörigen leiblichen Phänomenen“ und den von der KlientIn bewusst oder unbewusst vorgenommenen emotionalen Bewertungen, kognitiven Einschätzungen und subjektiven Sinnstrukturen (*Schuch* 2000, 166). Diese liegen oft so weit zurück, dass sie vor dem sprachlichen Erfassen und Ausdrücken stattgefunden haben. In der therapeutischen Situation würde die Sprache allein also zu kurz greifen, vielmehr ist ein atmosphärisches oder szenisches Verstehen von Seiten der TherapeutIn und (später auch) der KlientIn notwendig, damit eine ‚*mehrperspektivische*‘ *Sicht*¹⁸

¹³ Die Integrative Therapie versteht also auch Handlungen oder die Lebenspraxis allgemein als *Text*, so dass sie der hermeneutischen Arbeit zugänglich werden. Diese Art der modernen Hermeneutik, wie sie von *Schleiermacher* und *Dilthey* vorbereitet und von *Gadamer* (1965), *Ricœur* (1973, 1977) und *Habermas* (1980) u. a. weiterentwickelt wurde, erlaubt es also, neben der Sprache auch die soziale Wirklichkeit auszulegen (in: *Petzold* 1998, 126).

¹⁴ Darunter ist ein spiraler Erkenntnisprozess zu verstehen, der vom *Wahrnehmen* zum *Erfassen* zum *Verstehen* und *Erklären* und wiederum zum *Wahrnehmen* führt, um die Lebenswirklichkeit sorgfältig „von den Phänomenen zu den Strukturen zu den Entwürfen“ zu erfassen (*Petzold* 1998, 102f.).

¹⁵ Atmosphären umschreibt *Herman Schmitz* (1989) als „randlos in den Raum gegossene, ergreifende Gefühlsmächte“ (in: *Petzold* 2003a).

¹⁶ Szenen bezeichnet die raum-zeitliche Struktur der Wahrnehmung und Handlung eines Individuums. Im therapeutischen Rahmen handelt es sich oft um pathogene Szenen der Biographie, die leiblich sedimentiert sind und aus Haltungen, Bewegungen, Mimik oder Gestik der KlientIn durch sogenannt ‚holographische Evokation‘ vergegenwärtigt werden können (*Schuch* 2000, 165f.).

¹⁷ Dieses ganzheitliche Wahrnehmen der Realität, wie es sich in einer Schreibberatungssituation zeigt, wird durch ‚leibliches Erleben‘, ‚atmosphärisches Erfassen‘ und ‚szenisches Verstehen‘ – sowohl von Seiten der KlientIn wie auch der BeraterIn – ermöglicht, so dass der „Blick des anderen“ die *individuelle* Sinnerfassungskapazität der StudentIn mit derjenigen der *kollektiven* verbindet (*Petzold* 1998, 127).

¹⁸ *Mehrperspektivität* – als eines der Kernkonzepte der Integrativen Therapie – beinhaltet die Fähigkeit, die vielfältige Wirklichkeit aus unterschiedlichsten Blickwinkeln *wahrzunehmen*, dann aufgrund von früheren und nun aktivierten Erfahrungen zu *erfassen* und sie dank ihren Zusammenhängen kognitiv zu *verstehen*

der Dinge ermöglicht wird, bei dem „das Offenbare und das Verborgene“, Bewusstes und Unbewusstes gemeinsam durchdrungen werden kann (Petzold 2003a, 210).

Das weiter unten vorgestellte Modell einer Integrativen Schreibberatung (vgl. Kp. 4) stellt die Arbeit zwischen SchreibberaterIn und KlientIn so dar, dass sowohl die psychische Befindlichkeit der StudentIn, als auch die konkrete Textarbeit zentral sind. Geht es also einerseits um psychische Hintergründe von Schreibhemmungen und -blockaden, wo beispielsweise unerledigte oder verdrängte persönliche Probleme der StudentIn im Vordergrund stehen, so ist bei dieser „Arbeit mit Menschen“ die Hermeneutik des Sprachlichen *und* Nichtsprachlichen sehr wesentlich. Andererseits ist aber auch bei der Arbeit am noch unfertigen wissenschaftlichen Text dieses differenziert hermeneutische Vorgehen unabdingbar, um wirklich erfassen und verstehen zu können, was die SchreiberIn – in ihren Textfragmenten oder Rohfassungen - ausdrücken will. Gelingt dies nämlich nicht, besteht die Gefahr, dass die SchreibberaterIn ihre Sicht der Dinge der StudentIn aufdrängt, ohne dass sorgfältig - in Ko-respondenz und mit mehrperspektivischem Blick - ein echtes Verstehen möglich ist. Denn auch die Wahrnehmung der SchreibberaterIn ist sozial geprägt. Sie erfasst die Beratungssituation nämlich nicht nur aus ihrer ganz individuellen Optik, sondern ihr Blick ist u.a. durch die ‚social worlds‘ geprägt, d.h. die kollektiven Sichtweisen, die sie innerhalb ihrer Berufsausbildung gewonnen hat. Diese vermitteln ihr kognitive Regeln, Wissensbestände und Wertungen, was u.a. in ihren ‚berufsspezifischen Denkstilen‘, z.B. die Art und Weise, wie sie an ein Problem herangeht und verschiedene Perspektiven einbezieht, sowie ihrer beruflichen Zugehörigkeit zum Ausdruck kommt (Petzold 1998a, 113). Wichtig ist es deshalb, dass sie ihre sozialisierten Wahrnehmungsmuster oder sprachlichen Bedeutungszuweisungen im Rahmen einer Supervision oder einer kollegialen Intervention immer wieder kritisch reflektiert resp. - im Sinne von Michel Foucault - dekonstruiert (ibid., 102ff).

3.1.4 Anthropologie

Welches Menschenbild liegt nun dem Integrativen Ansatz zugrunde?

Die im ‚Tree of Science‘ zu den Metatheorien zählende Anthropologie versteht den Menschen grundsätzlich – trotz seiner destruktiven Möglichkeiten – als ein Wesen mit vielen *Ressourcen* und *Potentialen* (Petzold 2003a, 27). Zu den *internen Ressourcen* werden die kognitive Kompetenz, Kenntnisse und Wissensbestände, aber auch Gesundheit, emotionale Stabilität oder die Entscheidungsfähigkeit eines Menschen gerechnet. Als *externe Ressourcen* gelten neben materieller Sicherheit u.a. Bildung resp. Weiterbildung, Arbeitsfähigkeit, eine befriedigende Freizeitgestaltung sowie soziale Integration und sozialer Rückhalt (Petzold, Steffan 2000a, 217f.). Persönliche *Potentiale* sind Möglichkeiten eines Menschen, die noch nicht genutzt werden resp. noch nicht aktiviert worden sind (Petzold 1988n, 113).

Auf *individueller* Ebene ist dieser Mensch, genderbewusst immer als Frau und Mann verstanden, ein Körper¹⁹-Seele²⁰-Geist²¹-Wesen, das mit einem exzentrischen²² Bewusstsein ausgestattet ist, mit dem es im Unterschied zu Tieren möglich ist, zu sich selbst auf Distanz zu gehen, sich selbst zu reflektieren. Dieser Leib, wie er aus Integrativer Sicht auch bezeichnet wird, kann jedoch nicht alleine existieren, sondern benötigt als *kollektive* Ebene eine soziale und ökologische Lebenswelt, einen sogenannten Kontext und ein Kontinuum.

Dabei ist der Körper als wahrnehmungs-, handlungs- und speicherfähiger menschlicher Organismus einerseits in seine Lebenswelt eingebettet (= *embedded*) und andererseits werden die Enkulturi-

sowie vorhandene Komplexität zu *erklären*, um Problemsituationen kooperativ zu *strukturieren*, bevor sie aktiv *verändert* werden (Petzold, Schay, Scheiblich 2006, 71).

¹⁹ Körper wird definiert als Organismus resp. als Gesamtheit aller aktuellen physiologischen Prozesse des Organismus (Petzold 1996a, 185f.).

²⁰ Unter Seele (oder Psyche) werden Gefühle, Motivationen, Willensakte und schöpferische Impulse verstanden mit ihren je spezifischen körperlichen Grundlagen und Prozessen (ibid., 186).

²¹ Zu Geist werden alle kognitiven Prozesse gezählt, die sowohl reflektierend als auch reflexionsfähig sind (ibid., 186f.).

²² Dank dem *exzentrischen Bewusstsein* resp. dem *exzentrischen Blick* kann ich zu mir selbst in Distanz gehen, um einerseits mich und meine Innenwelt, andererseits meine Aussenwelt aus der Distanz betrachten zu können (Petzold 2003a, 494f.).

ons- und Sozialisationsprozesse in ihm verkörpert (= *embodied*), wofür die Integrative Therapie den Begriff des ‚Leibsubjekts‘ als anthropologisches Konstrukt geschaffen hat (Petzold 2007c, 13).

Das bewusst oder unbewusst ablaufende Zusammenspiel dieses ‚Leibsubjekts‘ mit dem sozialen und ökologischen Umfeld wird als Prozess des ‚komplexen Lernens‘ samt ihren Lern-Ergebnissen im ‚Leibgedächtnis‘ mnestisch archiviert. Diese verleiblichte Erinnerung ist die Grundlage des ‚informierten Leibes‘. Zum ‚informierten Leib‘ wird ein Mensch als „multisensorisches Wesen“ durch ‚multiple Stimulierung‘ im zwischenmenschlichen Kontakt, d.h. durch vielfältige sensorische Informationen von Seiten seiner nahen Bezugspersonen, die er von seiner Geburt an mit allen Sinnen aufnimmt. Diese Anregungen und Eindrücke führen bereits Säuglinge und später Kinder und Erwachsene zu ‚multiexpressivem Verhalten‘, das sich in den Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache, des Gesangs, der Gestik oder bei der Wahl von Farben etc. zeigt²³ (Petzold 2007c, 16).

Der ‚informierte Leib‘ bildet die Grundlage, aus der das persönlichkeits-theoretische Konzept der Integrativen Therapie als *Selbst – Ich – Identität* hervorgeht. Basis ist das *Selbst* als ‚personales Leib-Selbst‘, aus dem sich ein reflexives *Ich* und dadurch eine konsistente, gedächtnisgesicherte *Identität* entwickeln kann (Petzold 2007c, 12f.). Entwicklung wird dabei nicht auf bestimmte, oftmals frühe Phasen, auch wenn diese besonders wichtig sind, reduziert, sondern sie wird unter *longitudinaler Perspektive* – im Sinne eines ‚life span developmental approach‘ – lebenslaufbezogen, nämlich als lebenslange Entwicklung gesehen: „Wenn die ‚Integrative Therapie‘ der Entwicklung der Persönlichkeit *in der Lebensspanne* besondere Bedeutung zumisst, also affirmiert, dass über das gesamte Leben hin bis ins hohe Senium *Entwicklung* geschieht und möglich ist, so wird doch den frühen Sozialisationserfahrungen in Babyzeit, Kindheit und Jugend eine zentrale Stellung eingeräumt“ (Petzold 1994j, 328).

Der Integrative Ansatz geht davon aus, dass der „Mensch in seinem Wesen schöpferisch“ sei (Petzold/Orth 1985a, 15), was sich u.a. im kreativen Umgang mit der Sprache zeigt. Diese schöpferischen Fähigkeiten können aber eingeschränkt werden, was für das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten bedeutet, dass der (Schreib-) Fluss ins Stocken geraten oder sogar ganz versiegen kann. Falls eine StudentIn diese Situation nicht alleine aushält, besteht die Möglichkeit, dass sie sich in einer Schreibberatung Hilfe holt, um mit der BeraterIn zusammen wieder in den kreativen (Schreib-)Fluss zurückzufinden. Generell braucht der Mensch nämlich den Mitmenschen zur kreativen Selbst- und Weltgestaltung im „Zusammenspiel schöpferischer Interaktion“ (Petzold 2007c, 17). Deshalb wird in der Integrativen Therapie *Kreativität* als „Neukonfigurierung“ definiert, die „aus korrespondierender Interaktion“ entsteht, nämlich als „ko-kreative, synergetische Verbindung von Vorhandenem“ (Petzold, 2003a, 174). So wird die SchreibberaterIn mit ihrer eigenen Kreativität, ihrer Aufforderung²⁴ und Herausforderung für die StudentIn zum kreativen ‚Person-Medium‘, resp. die eine wird für die andere zum ‚kreativen Medium‘, was gemeinsame Kreativität oder, wie dies die Integrative Therapie nennt, *Ko-Kreativität* ermöglicht (Petzold 2007c, 18).

3.2 Aspekte der Integrativen Krankheits- und Gesundheitslehre

Schreibhemmungen oder Schreibblockaden sind – wegen der Komplexität, die das Schreiben als Aufgabe darstellt – oft multikausal begründet. Wie die Gesundheits- und Krankheitslehre der Integrativen Therapie sehr plausibel darlegt, sind Störungen generell multipel verursacht und sind einerseits *individuell*, andererseits *gesellschaftlich* begründet. Diese Zweiteilung wird in der *anthro-*

²³ Die Integrative Therapie setzt diese Erkenntnis derart um, dass sie als Teil ihres Verfahrens *multi-sensorische Stimulierung* oder kreative Medien zur Anregung von Ausdruck zur Verfügung stellt. Ihre ‚erlebnisorientiert – stimulierende Modalität‘ als dritter Weg der Heilung und Förderung (vgl. Petzold 1988n, 2003a) will „alternative Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten“ bereitstellen, ‚dysfunktionale‘ Muster hemmen und die Bahnung neuer Muster fördern. Dadurch erhält der ‚informierte Leib‘ neues Lebenswissen (Petzold 2007c, 17).

²⁴ Aufforderung wird gemäss Gibson (1982) als ‚social affordances‘ verstanden, wodurch die SchreibberaterIn mit ihrer Gestik und Mimik, aber auch mit komplexeren sozialen Interaktionen bei der KlientIn einen komplexen Ver- und Bearbeitungsprozess auslöst, bei dem die leiblich-sinnenhaften Wahrnehmungen und die verbalen Botschaften der BeraterIn emotional bewertet (*valuation*) und kognitiv eingeschätzt (*appraisal*) werden (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 144).

pathologischen und der klinischen Krankheitslehre aufgegriffen, wie aus der folgenden Übersichtsdarstellung ersichtlich wird:

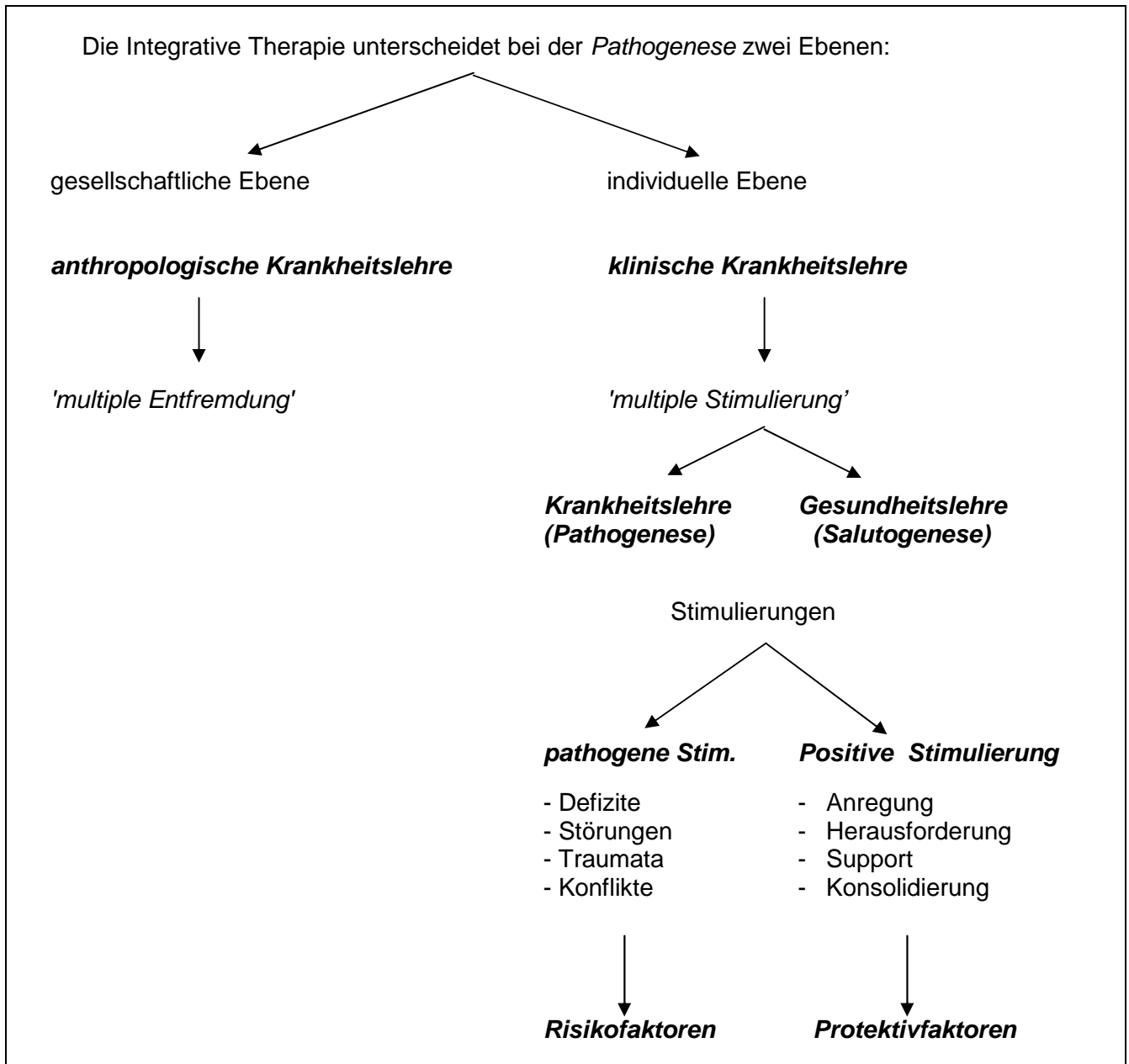


Abb. 1: Übersicht zur Patho- und Salutogenese der Integrativen Therapie (Escher Andersen 2002, 49)

Die Integrative Therapie geht davon aus, dass eine rein *klinische* Krankheitslehre zu kurz greifen würde, wenn sie ohne *anthropologische* Grundlagen die Entstehung von Krankheiten erklären wollte. Denn nur dank einer anthropologisch-philosophischen Perspektive, bei der neben der individuellen auch die *gesellschaftliche* Ebene berücksichtigt wird, ist eine kritische Reflexion, wie Krankheit entsteht, überhaupt möglich.

3.2.1 Anthropologische Krankheitslehre

Bei der anthropologischen Krankheitslehre ist der Begriff der *Entfremdung* zentral, unter dem Prozesse zu verstehen sind, wo

„Zugehöriges, Verbundenes, Vertrautes, in der Awareness Stehendes, zu einem Fremden, Unvertrauten, Abgespaltenen, Unbewussten wird, wodurch sich Zugehörigkeiten und Bezogenheiten lösen und Zusammenhänge zerfallen. Weil aber Leben Zu-

sammenhang ist und sich in Lebensbezügen vollzieht, ist Entfremdung für das Leben bedrohlich“ (Petzold 1987d, 241).

Im Mittelpunkt der *anthropologischen Krankheitslehre* steht das Konzept der *multiplen Entfremdung*, bei dem nicht monokausal von *einer* einzigen, zentralen Entfremdungsursache ausgegangen wird, sondern wo 'gleichursächliche', interferierende, *multiple* Entfremdungsdimensionen von *einstmals Vertrautem* auftreten (Petzold 1994c, 14). So entfremdet sich ein Mensch von sich selbst, seinem Leib, seinen Gefühlen, seiner Lebenszeit, seinen Mitmenschen, seiner Arbeit, seiner Lebenswelt und der Natur, was verallgemeinernd in folgenden vier Hauptaspekten zusammengefasst werden kann (Schuch 2000, 176f.):

1. Die Entfremdung des Menschen von sich als Leib
2. Die Entfremdung vom Mitmenschen als Verlust von Zugehörigkeit und Altruismus
3. Die Entfremdung von der Welt (Kontextdimension)
4. Die Entfremdung von der Zeit (Kontinuumsdimension)

Im Folgenden sollen diese vier Aspekte kurz erläutert und der Bezug zu Schreibhemmungen und -blockaden aufgezeigt werden.

Zu 1.: Bei dieser Art der Entfremdung spürt sich der Mensch nicht mehr und verhält sich dement-sprechend, indem er seinen Leib als Körper betrachtet, den er *hat* und den er wie einen Apparat *benutzt*. Dem Körper und seinen Bedürfnissen wird in Zeiten des wissenschaftlichen Arbeitens oft zu wenig Beachtung geschenkt. Die zeitliche Belastung ist oft so gross, dass sich Studierende nicht genügend Schlaf, Erholung und Bewegung gönnen. Auch fehlt nicht selten eine ausgewogene, vitalstoffreiche Ernährung. Stattdessen überwiegt Junk-food und Stimulanzien verschiedenster Art sollen zu einem wachen, klaren Kopf verhelfen.

Zu 2.: Hier geht die Identifikation mit anderen Menschen resp. die Ko-existenz verloren, so dass nur noch Individualität zählt. Die Gesellschaft vermittelt in ihrer heutigen Komplexität nicht mehr die Sicherheit und Geborgenheit ursprünglicher Kulturen, sondern produziert viel eher verschiedenste 'prekäre Lebenslagen', in denen Konkurrenz herrschen. Neben der möglichen Vereinzelung inmitten eines überfüllten Hörsaals wöhnen sich viele Studierende durch das Schreiben in einer zusätzlichen Isolationssituation, in der sie sich auf sich alleine gestellt und einsam fühlen.

Zu 3.: Bei diesem Aspekt erfährt das Individuum die Welt nicht mehr als seine Lebenswelt, zu der es Sorge tragen sollte. Stattdessen können StudentInnen bisweilen die zunehmende Verdinglichung und Zerstörung der Umwelt als existentiell bedrohlich erleben.

Zu 4.: Hier erscheint dem Menschen Zeit - statt als positiver Prozess von sich vollziehender Lebenszeit oder als leiblich erlebter Strom ständig vergehender 'Jetzt-Momente' vor dem Hintergrund von Vergangenheit und Zukunft - als etwas Äusseres, nämlich als ökonomisch-bürokratisch vorgegebene, verknappte und technisch verdinglichte Zeit. Studierende fühlen sich oft unter dem Diktat eines Abgabetermins derart unter Druck, dem einige dadurch zu begegnen versuchen, dass sie ihre Arbeitszeiten über ganze Nächte ausdehnen, ohne sich Entspannungs- und Erholungsphasen zu gönnen, sich also regelrecht 'auspowern'.

Die Ursachen dieser *multiplen Entfremdung* erscheinen vielfältig und sind nur mit Bezug auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und ethische Grundsätze zu analysieren. In der Schreibberatungssituation muss es deshalb ein wichtiges Ziel sein, die Studierenden für die multiplen Formen der Entfremdung zu sensibilisieren, um so die "Ursachen hinter den Ursachen" (Petzold 1994c, 18) zu erforschen.

Diese gesellschaftlichen Ursachen, wie sie die *anthropologische Krankheitslehre* beleuchtet, lassen sich grob als Resultat der „kulturellen Disziplinierung“ umschreiben, welche ein Individuum – mehr oder weniger bewusst – als Entfremdung von den eigenen schöpferischen Fähigkeiten erlebt (Petzold/Orth 1985a, 65). Oder wie *Elfriede Hengstenberg* dies ausdrückt: Nach Schuleintritt müssen

Kinder, anstatt sich die Beziehung zu dieser Welt durch selbständiges, freies, aber nicht wahlloses Forschen und Entdecken zu erobern, auf einmal Dinge lernen, die ihnen von aussen fertig geliefert werden. Sie sind deshalb schwer zu begreifen, weil sie "in keiner lebendigen Beziehung zu den Notwendigkeiten ihres jungen Lebens" stehen (Hengstenberg 1991, 16).

Wird ein Kind nun in der Grundschule dazu angehalten, seine Wörter und Sätze gemäss den orthographischen und grammatikalischen Regeln zu gestalten und nicht mehr seiner ‚kreativen Intuition‘ folgend nach dem Gehör zu schreiben, kann dies eine SchülerIn als starke Einschränkung ihrer Kreativität erleben. Möglicherweise führt die schulische Sozialisation dazu, dass ihre Lust am Formulieren während einer gewissen Zeit abnimmt, bis die neuen orthographischen und grammatikalischen Regeln derart automatisiert sind, dass das bewusst fehlerfreie Schreiben nicht mehr all ihre (kreative) Energie absorbiert.

Auf universitärer Ebene erleben Studierende oft jene Regeln und Forderungen, die ihnen ihre ‚scientific community‘ aufgibt, als etwas, das ihre schöpferische Schreibfähigkeit hemmt. Weil diese Regeln selten offen und transparent kommuniziert oder in angemessener Weise gelehrt werden (vgl. Wagner 1987¹¹, 31ff.), tragen sie viel dazu bei, die Studierenden zu verunsichern und ihnen die Freude am Formulieren zu nehmen (Kruse 1993).

3.2.2 Klinische Krankheitslehre

Neben der gesellschaftlichen Perspektive der *anthropologischen Krankheitslehre* richtet die *klinische Krankheitslehre* ihren Blickwinkel auf das Individuum, das sich dank positiver Stimulierung aus der Umwelt entwickelt und eine persönliche Biographie ausbildet. Diese Stimulierungen wirken während der ganzen Lebensspanne auf einen Menschen ein, sind also nicht auf bestimmte ‚Phasen‘ oder Entwicklungsabschnitte beschränkt, was sich in einer lebenslangen Entwicklung zeigt resp. sich im Integrativen Konzept des ‚*life span developmental approach*‘ widerspiegelt. Die zentrale Aussage der klinischen Krankheitslehre besagt, dass *multiple Negativstimulierungen*, die auf den Menschen einwirken, zu Krankheiten führen können, falls sie nicht durch *positive Stimulierung* abgefedert werden. So sind bei der Entstehung von Krankheit immer sowohl Risiko- (pathogene Stimulierung) als auch Schutzfaktoren (salutogene Stimulierung) miteinander als multifaktorielles Geschehen beteiligt. Oder anders ausgedrückt: Wenn pathogene Stimulierungen auf eine Persönlichkeit wirken, welche die altersspezifischen Coping-Fähigkeiten, die Kompetenzen sowie ihre Ressourcenlage massiv überschreiten, so können sich Krankheiten ausbilden.

Die Integrative Therapie unterscheidet nun folgende vier Formen von *multipler Negativstimulierung* als Schädigungen:

- | | | |
|--------------|---|-------------------------------|
| 1. Defizite | d.h. Unterstimulierung | (z.B. Deprivation) |
| 2. Störungen | d.h. inkonstante oder uneindeutige Stimulierung | (z.B. Double-binds) |
| 3. Traumata | d.h. Überstimulierung | (z.B. Unfall, Vergewaltigung) |
| 4. Konflikte | d.h. gegenläufige interne oder externe Stimulierung | (z.B. Gewissenskonflikt) |

Zu 1.: *Defizite*: Säuglinge sind für ihre optimale Entwicklung auf motorische, sensorische, perzeptuelle, emotionale, kognitive und soziale Stimulierungen angewiesen, die sie v.a. im ‚Körperdialog‘ mit ihrer Mutter erhalten. Dieser Körperdialog von Haut zu Haut ist für *alle* frühen Entwicklungsprozesse entscheidend und bildet die Grundlage für spätere Beziehungsfähigkeit (Fähigkeit zur Intersubjektivität).

Bei *Defiziten* im Kleinkindalter, die verunmöglichen, dass wichtige Lernerfahrungen gemacht werden können, so dass somatomotorische, emotionale und kognitive Strukturen nicht genügend ausgebildet werden können, wird das *spätere* Lernen ebenfalls behindert, falls die defizitäre Entwicklung nicht nachsozialisiert wird (Petzold 1988n, 354 ff.).

Zu 2.: *Störungen*: Hierbei handelt es sich um Stimulierungskonstellationen, die auf die Balance der menschlichen Persönlichkeit so einwirken, dass sie vorübergehend oder auf Dauer beein-

trächtig, fehlgeleitet oder lahmgelegt werden. Als Folge von Störungen können sich auch Defizite ausbilden (ibid., 395f.).

Zu 3.: Traumata: Darunter werden aussergewöhnliche, kurzzeitige Stimulierungssituationen verstanden, die für den Organismus resp. die Persönlichkeit derart bedrohliche Wirkung haben, dass sie zu bleibenden Strukturschäden führen. Dabei werden *externe* (z.B. durch abrupte Trennung oder Verletzungen jeglicher Art) oder *interne* (z.B. durch Krankheit) Überstimulierungen unterschieden, die ein Mensch, sei dies ein Säugling oder eine erwachsene Person, nie 'nur' psychisch, sondern auch körperlich erlebt (z.B. als Störungen der Atem- und Tonusregulation oder als psychosomatische Reaktionen) (ibid., 361).

Zu 4.: Konflikte: Sie lassen sich als das "zeitgleiche Aufeinandertreffen von widerstreitenden Impulsen" (bzw. von Impuls und Hemmung) definieren und stellen einen ungelösten Spannungszustand dar. Dieser wird vom Menschen als körperliches Geschehen in Form von leiblichen Spannungen erlebt (ibid., 361f.).

Diese vier Formen pathogener Stimulierungen wirken als Stress bzw. Überforderung, was somatische (physiologische), psychologische (affektive und kognitive) sowie soziale Auswirkungen zeigen kann, falls die Copingfähigkeiten – als bewusste und unbewusste Bewältigungsversuche – und die Ressourcen des betroffenen Individuums, gleich welchen Alters, also nicht nur in der frühen Kindheit, sondern während seiner ganzen Lebensspanne, keine abfedernde Wirkung zeigen (Petzold 2003a, 455f.).

Auf dieser Grundlage lässt sich für die Schreibberatung folgende Definition einer Überforderungssituation formulieren, bei der Schreibhemmungen oder -blockaden auftreten können:

Überforderung, welche die StudentIn u.a. als Schreibhemmung oder Schreibblockade erlebt, tritt ein, wenn

- *Einflüsse pathogener Stimulierungen (Defizite, Störungen, Traumata, Konflikte) aus dem sozialen bzw. ökologischen Kontext und*
- *zeittextendierte Überforderungserlebnisse (Stress)*
- *keine supportiven sozialen Netzwerke,*
- *unzureichende äussere und innere Ressourcen,*
- *keine adäquaten Bewältigungsmöglichkeiten (Coping) und*
- *keine ausreichende persönliche Stabilität (bzw. eine genetisch disponierte oder biographisch erworbene Vulnerabilität der StudentIn)*

vorliegen, so dass die Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten der SchreiberIn eingeschränkt oder blockiert sind und ihre Fähigkeiten der Selbststeuerung beeinträchtigt werden (vgl. Petzold 1968a, 42; Petzold 2003a, 447ff.).

Für die Schreibberatung bedeutet dies, dass sie ihr Augenmerk neben den gesellschaftlichen Ursachen vor allem auf die multiplen Stimulierungen einer StudentIn richtet. Treffen nun pathogene Stimulierungen ohne ausreichende salutogene 'Abfederung' auf früher ausgebildete Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise zu starker Perfektionismus, zu starke Selbstkritik, zu wenig Selbstvertrauen oder zu hohe Selbstansprüche, so wirken diese beim wissenschaftlichen Arbeiten einschränkend oder gar blockierend. Die daraus resultierenden Probleme resp. Symptome zeigen sich in vielfältiger Weise, sei dies als Motivationsverlust, als Abnahme der Konzentrationsfähigkeit, als 'versiegende' Kreativität, als Stimmungsschwankungen oder als Depression, als Denklähmung oder sehr oft als Angst; Angst nämlich, den oft diffusen Anforderungen der Universität nicht gewachsen oder generell zu dumm zu sein, Angst, etwas falsch zu machen, sich nicht klar ausdrücken zu können, Angst aber auch vor der Kritik der anderen und Angst, über seine Probleme zu sprechen (vgl. Kruse 1993).

3.2.3 Risiko- und Protektivfaktoren

Seit ihren Anfängen in den späten 1960er Jahren hat sich die Integrative Therapie nicht nur auf krankheitsauslösende Faktoren, sondern ebenfalls sehr stark auf die Förderung von *Gesundheit*²⁵ resp. dem Zusammenwirken von Gesundheit und Krankheit konzentriert. In der folgenden Übersichtsdarstellung werden einzelne Faktoren, die krankheitsauslösend / pathogen (*Punkt 1. - 7.*) bzw. gesundheitsfördernd / salutogen (*Punkt 8. – 13.*) wirken, stichwortartig aufgelistet (*Petzold, Steffan 2000a, 210*). Bei diesen Faktoren handelt es sich um klinische Arbeitsbegriffe, die modellhaft vereinfachend und deshalb notwendigerweise schematisch verursachende Einwirkungen und Kräfte, die in konkreten Lebensszenen zur Wirkung kommen, zu erfassen versuchen. Zusätzlich ist aber die gesellschaftliche Perspektive der *anthropologischen Krankheitslehre* mit einzubeziehen, um die "Ursachen hinter den Ursachen" ebenfalls zu beleuchten.

Risikofaktoren (Pathogenese)	Protektivfaktoren (Salutogenese)
<p>1. Biologische und genetische Einflüsse und Dispositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konstitution (vor- und nachgeburtliche Störungen; Verletzlichkeit / Vulnerabilität) 	<p>8. Genetische Dispositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vitalität
<p>2. Lebenslauf: Entwicklungsschädigungen</p> <p>a) in den ersten Lebensjahren und b) in der Lebensspanne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pathogene Stimulierungen in Form von: Defiziten / Störungen Traumata / Konflikten - Stressphysiologie 	<p>9. Lebenslauf: Entwicklungsförderung</p> <p>a) in den ersten Lebensjahren und b) in der Lebensspanne</p> <ul style="list-style-type: none"> - salutogene, supportive Stimulierung - Konstanz - Ressourcen - Glückserfahrung - Ausgeglichenheit
<p>3. Lebens-Vorgeschichte und aktueller Kontext: Milieufaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - schwacher sozioökonomischer Status - schwache soziale Netzwerke mit problematischen Beziehungskonstellationen und dysfunktionalen Kommunikationsstilen - Fehlen von protektiven Faktoren - ineffektive Supportsysteme 	<p>10. Lebens-Vorgeschichte und aktueller Kontext: Milieufaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - guter sozioökonomischer Status - starke, ressourcenreiche soziale Netzwerke mit harmonischen Beziehungen und funktionalen Kommunikationsstilen

²⁵ *Gesundheit* wird im Integrativen Ansatz als eine „subjektiv erlebte und bewertete sowie external wahrnehmbare, genuine Qualität der Lebensprozesse im Entwicklungsgeschehen des Leib-Subjekts und seiner Lebenswelt gesehen. Der gesunde Mensch nimmt sich selbst, ganzheitlich und differentiell, in leiblicher Verbundenheit mit seinem Lebenszusammenhang (Kontext und Kontinuum) wahr. Im Wechselspiel von protektiven und Risikofaktoren entsprechend seiner Vitalität / Vulnerabilität, Bewältigungspotentiale, Kompetenzen und Ressourcenlage ist er oder sie imstande, kritische Lebensereignisse bzw. Probleme zu handhaben und sich zu regulieren. Auf dieser Grundlage kann er oder sie die körperlichen, seelischen, geistigen, sozialen und ökologischen Potentiale ko-kreativ und konstruktiv entfalten und so ein Gefühl von Kohärenz, Sinnhaftigkeit, Integrität und Wohlbefinden entwickeln“ (*Petzold 1993a, 553; Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 148*).

<p>4. Lebenslauf: Negativkarriere</p> <ul style="list-style-type: none"> - negativer familialer, amikaler und kollegialer Konvoi - gescheiterte Adoleszenz - destruktive Berufssituation, Partnerschaft, Familie - erworbene Muster des Scheiterns bei Entwicklungsaufgaben - chains of adverse events - ineffektive Performanz 	<p>11. Lebenslauf: Positivkarriere</p> <ul style="list-style-type: none"> - positiver familialer, amikaler und kollegialer Konvoi - gelungene Adoleszenz - konstruktive Berufssituation, Partnerschaft, Familie - erworbene Muster des Gelingens - chains of positive events - effektive Performanz
<p>5. Lebenslauf: Internale Negativkonzepte</p> <ul style="list-style-type: none"> - negative Bewertungen - negative Kompetenz- und Kontrollerwartung - negative Selbstkonzepte - negative Lebensstile - negative Zukunftserwartungen - mangelnde Kreativität und Souveränität 	<p>12. Lebenslauf: Internale Positivkonzepte</p> <ul style="list-style-type: none"> - positive Bewertungen - positive Kontrollerwartung - positive Selbstkonzepte - positive Lebensstile - positive Zukunftserwartungen - reiche Kreativität und Souveränität
<p>6. Aktueller Kontext: Auslösende Belastungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - critical life events - unspezifischer Aktualstress ('hassles') - zeittextendierte Belastung (Entwicklungskrisen, Karriereknick, Ressourcenverlust, Hyperstress, pathophysiologische Veränderungen) 	<p>13. Aktueller Kontext: Wirksame Unterstützungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - positive life events - zeittextendierte Entwicklungsförderung - positive Lernerfahrungen - Ressourcengewinn - Copingchancen - Gewinn positiver Beziehungen
<p>7. Lebenslauf und aktueller Kontext</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diverse negative, z.T. ungeklärte Faktoren - delegierte Gefühle - social inheritance - ökologische Einflüsse (Drogen, Umweltgifte, Ernährung) 	

Abb. 2: Faktoren der multifaktoriellen Genese von Gesundheit und Erkrankungen (Petzold, Steffan 2000a, 210).

Diese Übersicht macht deutlich, wie wichtig es für die Erklärung der Entstehung von Krankheit ist, eine einseitige Defizit- oder Pathologiezentrierung aufzugeben. Im Blickfeld sollten also nicht nur Schädigungen, sondern auch *Ressourcen*, hilfreiche *Umgangsformen (Coping-Strategien)* und *Kompensationsmöglichkeiten* stehen, um den Menschen in seiner Gesamtheit erfassen zu können.

Bei einer Schreibberatung sind insbesondere den *wirksamen Unterstützungsfaktoren*, wie sie in *Punkt 13* der tabellarischen Übersichtsdarstellung aufgeführt sind, grosses Gewicht beizumessen, um der StudentIn u.a. positive Lern- und Beziehungserfahrungen sowie den Gewinn von Ressourcen zu ermöglichen. Stehen Ressourcen nur ungenügend oder gar nicht zur Verfügung, besteht ein wichtiger Teil der gemeinsamen Arbeit darin, diese zu aktivieren oder neu zu generieren. Ausserdem können bisher angewandte Coping-Strategien und Kompensationsmöglichkeiten auf ihre Funktionalität untersucht und gegebenenfalls entsprechend modifiziert oder verändert werden.

Ebenfalls relevant für die Schreibberatung ist *Punkt 9 b*, hinter dem das Konzept des ‚*life span developmental approach*‘ steht, das besagt, dass Entwicklung und Förderung ein ganzes Leben lang möglich ist. Die StudentIn erfährt innerhalb einer möglicherweise länger dauernden Beziehung zur

BeraterIn vielfältige *supportive Stimulierung*, die u.a. darauf ausgerichtet ist, nicht nur den Schreibfluss wieder in Gang, sondern den ganzen Menschen wieder ‚in Fluss‘ zu bringen.

Ausserdem können die unter *Punkt 10* aufgeführten *sozialen Netzwerke*²⁶ der StudentIn, wie sie sich im aktuellen Kontext präsentieren, einen möglichen Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit sein. Denn „ohne verwandtschaftliche und wahlverwandtschaftliche Bindungen, ohne Freundschaftsbindungen können Menschen nicht individuieren, was besonders für die Entwicklung im Erwachsenenalter gilt“ (Petzold 2007c, 17). Gerade in einer Lebensphase, wo eine Abschlussarbeit sehr viel Zeit und Energie beansprucht, ist es besonders wichtig, dass sich die KlientIn nicht in sozialen Rückzug oder gar in Isolation begibt. Denn Letzteres verhindert die Entfaltung der Persönlichkeit im kommunikativen Bezug, ja sie kann sogar zu psychischen oder psychosomatischen Symptomen führen (Petzold 2003a, 665).

Der unter *Punkt 11* erwähnte positive *Konvoi* entsteht aus dem *sozialen Netzwerk*, nämlich dann, wenn beispielsweise Familienangehörige, FreundInnen oder KollegInnen die KlientIn auf ihrer Lebensstrecke ein – kürzeres oder längeres – Stück in wertschätzender, unterstützender Art begleiten (ibid., 679).

Schliesslich sind die *internen Positivkonzepte*, wie sie unter *Punkt 12* aufgeführt sind, für die Schreibberatung äusserst relevant. Denn gerade negative Bewertungen der eigenen (Schreib-)Leistungen, negative Kontrollerwartungen oder negative Selbstkonzepte, gepaart mit vermeintlich mangelnder Kreativität und Souveränität tragen viel dazu bei, dass sich eine SchreiberIn den Anforderungen ihrer wissenschaftlichen Arbeit nicht (mehr) gewachsen fühlt, sich selbst als VersagerIn attribuiert und dies ihre (Schreib-)Performanz sehr einschränken oder gänzlich blockieren kann.

Diese Übersichtsdarstellung verdeutlicht, dass sich eine Schreibberatung also immer am gesamten *Lebenszusammenhang* einer KlientIn orientiert, bei dem gesellschaftliche und individuelle Aspekte zusammenspielen. Zudem ist eine salutogenetische Perspektive – mindestens! - ebenso wichtig wie die Berücksichtigung von Risikofaktoren. Schliesslich wird eine gelungene Bewältigung der (Schreib-)Aufgabe bei der StudentIn kompetenz- und performanzstärkend wirken und als Teil ihrer positiven Lebensgeschichte integriert werden, was bei ihr positive Selbstwertgefühle und mehr Lebenszufriedenheit ermöglichen kann.

4. Was bietet Schreibberatung bei gestörtem Schreibfluss?

4.1. Ausgangssituation einer Integrativen Schreibberatung

Eine Schreibarbeit kommt aus welchen komplexen Gründen auch immer ins Stocken oder ganz zum Stillstand. Holt sich die SchreiberIn in dieser Situation Hilfe in einer Integrativen Schreibberatung, ergibt sich eine Konstellation, die sich anhand des folgenden Modells schematisch darstellen lässt:

²⁶ Ein *soziales Netzwerk* ist ein „multizentrisches Geflecht differentieller Relationen in der Zeit zwischen Menschen (und ggf. Institutionen), die zueinander in unterschiedlichen Bezügen (Kontakte, Begegnungen, Beziehungen, Bindungen, Abhängigkeiten) und in konkreten oder virtuellen Austauschverhältnissen (z.B. wechselseitiger Identitätsattributionen, Hilfeleistungen, Teilen von Informationen, Interessen, Ressourcen, Supportsystemen)“ stehen (Petzold 2003a, 679).

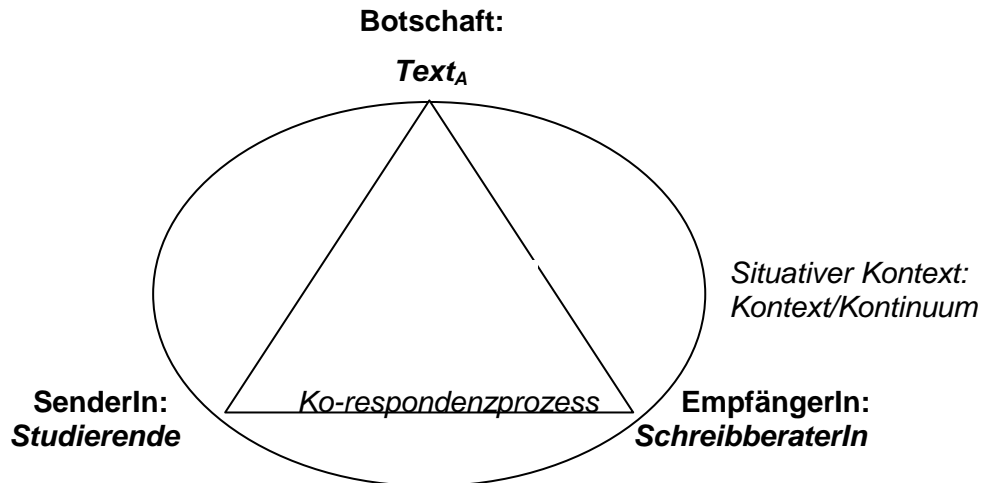


Abb.3: Kern des Integrativen Schreibberatungsmodells

Die Kommunikationssituation, wie sie ursprünglich von *Karl Bühler* schon 1934 in seinem Organon-Modell²⁷ dargestellt wurde, bildet auch hier den Kern des oben dargestellten Schreibberatungsmodells. Dabei figuriert als SenderIn die *Studierende* in ihrer Rolle als SchreiberIn, als EmpfängerIn die *SchreiberIn* in ihrer Rolle als erste LeserIn sowie als Botschaft *Text_A*, in welcher rudimentärer Form und Fassung er auch vorliegt.

Wichtig ist, dass bei einer Schreibberatung generell ein "professionell gestalteter Beziehungsrahmen und Beziehungsraum" zur Verfügung gestellt wird, in dem – geschützt und unterstützt – Veränderungen, Entwicklung, Linderung, Heilung geschehen kann (*Petzold, Schay, Scheiblich* 2006, 12).

Zu Beginn einer Schreibberatung treten die Studierende und die SchreiberIn in eine Form des Austausches, bei dem sich oft intuitiv nach kurzer Zeit entscheidet, ob die beiden miteinander arbeiten wollen oder nicht.

Stefanie, eine StudentIn im 6. Semester, arbeitet an einer Seminararbeit. Nach einem ersten Telefonkontakt gestaltet sich der Einstieg in unsere erste Schreibberatungssitzung²⁸ folgendermassen:

Ther.: „Wir haben uns schon am Telefon kurz über Ihre Schwierigkeiten unterhalten. Könnten Sie mir diese noch einmal etwas ausführlicher schildern?“

Kl.: „Ich bin im Moment an einer Seminararbeit zum Thema „X“ und habe mich zuerst intensiv eingelesen. Dies hat mir auch noch Spass gemacht und ich bin eigentlich gut vorwärts gekommen. Doch vom Moment an, wo ich langsam vom Lesen zum Schreiben hätte wechseln sollen, lief eigentlich gar nichts mehr. Ich habe mich zuerst noch an mein Pult gesetzt und meine Notizen durchgesehen. Doch seit einiger Zeit schaffe ich nicht einmal mehr dies – und ich mache alles andere, um ja nicht ans Schreiben gehen zu müssen.“

Ther.: „Was machen Sie denn genau?“

Kl.: „Ich lese z.B. sehr ausgiebig die Zeitung, räume das Zimmer auf, giesse die Pflanzen oder hänge oft einfach nur rum... – und fühle mich so schlecht dabei.“

Ther.: „Wie lange geht es Ihnen denn schon so schlecht?“

Kl.: „Seit rund vier oder fünf Wochen oder vielleicht auch schon länger.“

Ther.: „Können Sie mir noch etwas genauer beschreiben, wie Sie sich fühlen?“

Kl.: „Ja,... ich bin so energielos, unmotiviert, leer... – und fühle mich so dumm. Mir scheint, als ob ich zu überhaupt nichts mehr fähig wäre. Ich weiss nicht einmal mehr, wie ich meine letzte Arbeit anpacken konnte...“

²⁷ *Karl Bühler* bezieht sich in seinem Modell auf Platons Metapher der Sprache als ‚Organon‘, nämlich als Werkzeug, dank dem „einer – dem andern – über die Dinge“ etwas mitteilt (*Bühler* 1934, 28).

²⁸ Bei diesem Ausschnitt aus einem Praxisbeispiel handelt es sich um ein nachträglich festgehaltenes, sinngemässes Transkript aus einer Schreibberatungssitzung. Dabei wird die Abkürzung *Ther.* für TherapeutIn/SchreiberIn sowie *Kl.* für KlientIn/StudentIn verwendet.

Ther.: „Mir scheint, dass Sie sehr streng mit sich umgehen.“

Kl.: „Mmm ...“

Ther.: „Dabei haben Sie vor zwei Tagen bei mir angerufen, mir klar mitgeteilt, wo Sie bei Ihrer Arbeit anstehen, Ihr Problem also erkannt und überlegt, was zu tun ist und dann einen Termin mit mir abgemacht. Und nun sitzen Sie hier. Ich finde dies eine beachtliche Leistung von Ihnen, die ich sehr wertschätze.“

Kl.: „So habe ich dies noch nie gesehen.“

Ther.: :“Wie geht es Ihnen, wenn ich dies so sage?“

Kl.: „Ja,...(atmet tief durch) ...es tut gut, dass Sie mich darauf aufmerksam machen. Im Moment lasse ich wohl kein gutes Haar an mir.“

Ther.: „Sie haben eben tief durchgeatmet.“

Kl.: „Ja, ...irgendwie fühle ich mich schon ein bisschen besser...“

Diese Wertschätzung hilft der KlientIn u.a., dass sie sich von der SchreibberaterIn angenommen und unterstützt fühlt. Ein wichtiger Aspekt in der Initialphase der Zusammenarbeit ist es auch zu klären, welche *Ziele*²⁹ miteinander verfolgt werden sollen. Thomas, ein Student, der nach einer intensiven Recherchier- und Lese-phase für seine Lizentiatsarbeit nicht ins Schreiben findet, formuliert seine Ziele in unserer dritten Beratungsstunde folgendermassen:

„Vor allem brauche ich Hilfe, am Ball zu bleiben, meine Ausweichbewegungen zu überwinden. Vielleicht bin ich da auch schon ein wenig auf dem Weg durch das Wegfahren an die Nordsee, wo ich mich zum Schreiben zurückziehen will und durch die von Ihnen angeregte Terminplanung. Weiterhin würde es mir auch helfen, wenn Sie besonders den theoretischen Teil kritisch betrachten würden. Stilistische Korrekturen nehme ich gerne an, das ist aber nicht mein Hauptproblem..., wenn ich nur erst einmal so weit wäre!“

Im Laufe der gemeinsamen Arbeit kann sich nun, wie in Abb. 3 angedeutet, ein sogenannter *Ko-responzenzprozess*³⁰ zwischen SchreibberaterIn und StudentIn entwickeln, der von wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung getragen ist. Diese Art der Ko-responzenz beinhaltet ein empathisches ‚Aufeinander- und Miteinander-Antworten‘ von SenderIn und EmpfängerIn auf *gleicher*, d.h. *intersubjektiver*³¹ Ebene mit dem Ziel, einen *Konsens*³² zu finden.

Ko-responzenzprozesse generell ermöglichen ein aufgabenbezogenes, kognitives, aber auch ein affektives und soziales Lernen, bei dem die fachliche Kompetenz³³ und Performanz³⁴ der Studierenden gefördert oder neu entwickelt wird (Petzold 2003a, 115). Oder anders ausgedrückt: Diese Art des Lernens berücksichtigt gleichzeitig die *psychische Befindlichkeit der Studierenden* und die *linguistischen und wissenschaftlichen Aspekte des Textes*. Studierende und SchreibberaterIn arbeiten also sowohl auf psychotherapeutischer, als auch auf sprachwissenschaftlicher Ebene miteinander, was üblicherweise getrennt angeboten wird, nämlich einerseits von psychologischen (Studien-)Beratungsstellen und andererseits von fachlich versierten Betreuungspersonen.

²⁹ Ziele in einer Therapie oder Beratung werden einerseits aus der *Metatheorie* (z.B. Anthropologie) und der *Klinischen Theorie* (z.B. Krankheits-/Gesundheitslehre), andererseits aus der *Lebenssituation der KlientIn* und der TherapeutIn resp. ihrem professionellen Kontext bzw. Setting hergeleitet. Da Ziele nur dann verhaltenswirksam werden, wenn die KlientIn sie akzeptiert und sich ihnen verpflichtet fühlt, sollten sie unbedingt gemeinsam erarbeitet werden. So können das *'commitment'* als persönliche Investition in die Realisierung der Ziele sowie die Motivation und Volition der KlientIn erhöht werden (Petzold, Leuenberger, Steffan 1998, 148ff).

³⁰ Die Integrative Therapie umschreibt *Ko-responzenz* als einen „synergetischen Prozess direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene über ein Thema unter Einbezug des jeweiligen Kontextes/Kontinuums“ (Petzold 2003a, 117).

³¹ *Intersubjektivität*, welche die Integrative Therapie als essentiell erachtet, erfordert eine „fundamentale Annahme des anderen als den, der er ist, verschieden von mir und mir doch verbunden. Sie gründet in dem Wissen, dass Ego nur möglich ist als Ego *mit* Alter, Ich *mit* dem Anderen“ (ibid., 120).

³² Dieser Konsens kann jedoch auch darin bestehen, dass sich die zwei einigen, in ihrem Prozess der Ko-responzenz zu einem Dissens zu gelangen, den sie beide respektieren.

³³ *Kompetenz* wird definiert als die „Gesamtheit aller *Fähigkeiten*, die zur Durchführung einer bestimmten Aufgabe erforderlich sind“ (ibid., 140).

³⁴ Unter *Performanz* sind „die notwendigen *Fertigkeiten* zu verstehen, durch die sich Kompetenz artikuliert bzw. die zum Erreichen eines bestimmten Zieles notwendig sind“ (ibid.).

Den *situativen Kontext* bildet das Hier-und-Jetzt des *Beratungsgespräches*. Dieses findet jedoch nicht losgelöst von Raum und Zeit statt, sondern ist in einen sozialen *Kontext* und ein zeitliches *Kontinuum* eingebettet, die solcher Art miteinander verbunden sind, dass sie in der Integrativen Therapie als ‚*Kontext/Kontinuum*‘ bezeichnet werden.

Die Studierende und die SchreibberaterIn erleben das *zeitliche Kontinuum*³⁵ derart, dass sie vorerst die gegenwärtige Situation (*aspektiv*) wahrnehmen, in der die KlientIn momentan Schwierigkeiten beim Schreiben hat. Zusätzlich richten sie ihren Blick (*retrospektiv*) auf die Vergangenheit der KlientIn, wo sich möglicherweise defizitäre oder traumatische Ereignisse innerhalb der schulischen oder universitären Lernbiographie³⁶ ereigneten, welche die SchreiberIn noch heute beeinträchtigen. Ausserdem können sie *prospektiv* einen Ausblick in die Zukunft vornehmen, bei dem Wünsche, Pläne oder Ziele der KlientIn thematisiert werden. Diese zukunftsbezogene Arbeit kann der StudentIn u.a. helfen, sich beispielsweise selbst die ‚innere Erlaubnis‘ geben zu können, um ihre Abschlussarbeit zu beenden und somit ihren Studienabschluss zu machen.

Innerhalb des sozialen und ökologischen Raumes, des *Kontextes* berücksichtigen die SchreibberaterIn und die Studierende die historischen Bedingtheiten, zu denen u.a. die persönlichen Biographien zählen. Zusätzlich werden die kulturellen, politischen und sozialen Bezogenheiten - sowohl die gegenwärtigen wie auch die vergangenen und soweit möglich die zukünftigen – und schliesslich die ökonomischen und ökologischen Determiniertheiten in ihre Betrachtungen miteinbezogen (Petzold 2003a, 118).

Um diesen kontextuellen Bedingtheiten – mit ihrem Einfluss auf die Studierende – gerecht zu werden, ist es zu Beginn einer Schreibberatung oft hilfreich, eine gemeinsame Standortbestimmung vorzunehmen, dank der u.a. die institutionellen Vorgaben klar als solche er- und anerkannt werden. Fragen an die Studierende können in diesem Zusammenhang etwa folgendermassen lauten:

- „Unter welchen Bedingungen sind wir – als Studierende und SchreibberaterIn hier zusammen?“
- „Wie hoch ist das Mass der Fremdbestimmung, das Sie als StudentIn bei Ihrer wissenschaftlichen Arbeit erleben? Welche Möglichkeiten haben wir, adäquat damit umzugehen?“
- „Gibt es Ereignisse aus dem institutionellen, politischen oder wirtschaftlichen Tagesgeschehen, die im Moment für Sie wirksam sind?“

³⁵ Die mehrperspektivische Betrachtungsweise der Phänomene, wie sie sich in einer Schreibberatung zeigen (vgl. oben, Kapitel 3.1.3), schliessen u.a. eine *chronosophische Perspektive* ein. Dieser Aspekt der Temporalisierung ist für die Arbeit der Integrativen Therapie äusserst relevant (Petzold 1998, 148).

³⁶ Das Behandlungskonzept der Integrativen Therapie erachtet es als unerlässlich, das Entwicklungsgeschehen einer KlientIn *lebenslaufbezogen*, nämlich im Sinne einer *lebenslangen Entwicklung* zu sehen (Petzold 1994j, 328).

4.2. Prozesse innerhalb einer Integrativen Schreibberatung

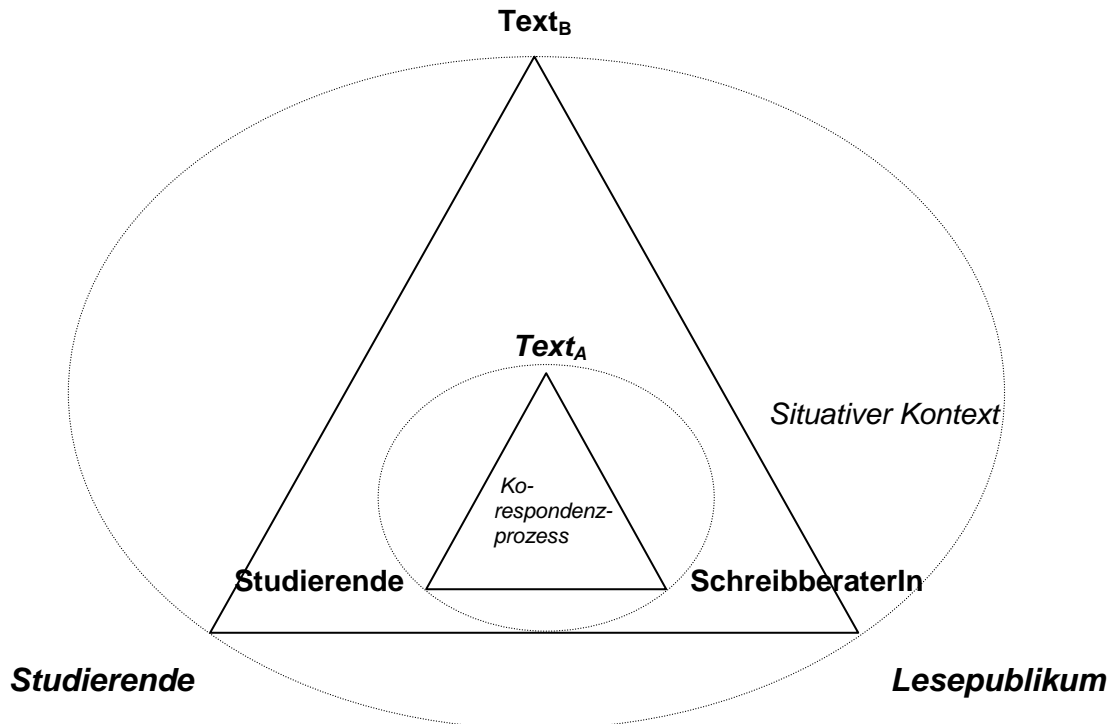


Abb. 4: Prozessmodell einer Integrativen Schreibberatung

Am Ende einer erfolgreichen Beratungs-Zusammenarbeit ist $Text_B$ als Botschaft oder Produkt der StudentIn für ein breites Lesepublikum zugänglich. Dieses Lesepublikum setzt sich – im Gegensatz zur Ausgangssituation, wo die SchreibberaterIn die erste und oftmals die einzige aussenstehende LeserIn war – aus einer Vielzahl von Personen zusammen. Es sind dies erstens die Beurteilungsperson, häufig eine ProfessorIn, zweitens die KommilitonInnen und drittens eine interessierte Öffentlichkeit, zu der nun auch die SchreibberaterIn als LeserIn gehört.

$Text_B$ stellt die endgültige Version des Textes dar, die in gedruckter oder elektronischer Form publiziert wird, beispielsweise als gebundene Seminararbeit oder als im Internet veröffentlichte Graduiierungsarbeit. Sie ist nach verschiedenen Überarbeitungsschritten aus dem ursprünglichen $Text_A$ hervorgegangen. Welcher Art diese Überarbeitungsschritte genau sind resp. waren, hängt von den je spezifischen Problemen der Studierenden ab.

4.2.1 Therapeutische Beziehung

Was muss nun geschehen, damit die StudentIn zu einem Lernprozess angeregt wird und so in die Lage versetzt wird, den endgültigen $Text_B$ zu erarbeiten?

Wie in jeder anderen Therapierichtung erachtet auch die Integrative Therapie die *therapeutische Beziehung* als wesentliche Grundlage für den Erfolg einer Beratung oder Therapie. Was zeichnet diese Beziehung aber aus? Grundlegendes Merkmal ist einerseits der Prozess der Ko-respondenz zwischen BeraterIn und StudentIn, andererseits die Haltung, mit der die SchreibberaterIn ihrer KlientIn begegnet und die ausdrückt, dass die BeraterIn eine Begegnung auf *gleicher Ebene* anstrebt³⁷. Doch meist verhindern die aktuellen Probleme der Studierenden, welche die KlientIn überhaupt eine Beratung aufsuchen liessen, „diese volle Wechselseitigkeit der Begegnung von Gleichen“ (Petzold 2003a, 803). Zu Beginn einer Beratung trägt die SchreibberaterIn dem dadurch

³⁷ Gabriel Marcel, ein wichtiger Referenzphilosoph der Integrativen Therapie, betont, dass als Voraussetzung einer Begegnung „personale Präsenz von Subjekten“, nämlich *Intersubjektivität*, gewährleistet sein muss, damit Begegnung erst möglich werde, was Abhängigkeit, Machtgefälle oder Verdinglichung ausschliesst (Petzold 2003a, 791).

Rechnung, dass sie aus einer Grundhaltung von sogenannt ‚*unterstellter Intersubjektivität*‘ handelt, was bedeutet, dass sie der StudentIn auf *der* Ebene begegnet, die dieser momentan möglich ist und sie in ihrem Sosein wertschätzt. Gleichzeitig aber verhält sich die BeraterIn ähnlich wie eine „kompetente Mutter“, die mit ihrem Baby so spricht, als ob es schon alles verstehen würde, obwohl dies – entwicklungsbedingt – noch nicht der Fall sein kann. „Aber aus dieser Unterstellung des Möglichen erfolgen Wachstumsimpulse. Personen wachsen immer aus ‚*unterstellter Intersubjektivität*‘, aus dem, was wir ihnen zutrauen und zuschreiben“ (ibid.).

Diese Haltung der SchreibberaterIn zeigt sich in ihrem therapeutischen Handeln, das neben ‚*empathisch intuierenden*‘ Elementen auch ‚*projektiv-persönliche*‘ enthalten kann. Bei Erstgenanntem versucht die BeraterIn, sich in die Situation der Betroffenen hineinzusetzen, indem sie sich bemüht, die Sicht der StudentIn, ihr Denken und Fühlen aufzunehmen, sich gleichzeitig affektiv berühren zu lassen und mitmenschliches Interesse und Engagement zu zeigen. Beim ‚*projektiv-persönlichen*‘ Verhalten setzt sich die BeraterIn an die Stelle der Studierenden, erlebt die belastende Situation aber aus ihrer eigenen BeraterInnenperspektive, um auf ihrer fachkompetenten Grundlage Ansätze für das therapeutische Handeln zu finden (ibid.).

Solch empathisches Verhalten³⁸ von Seiten der TherapeutIn schafft ein vertrauensvolles Gesprächsklima zwischen den beiden. In ihrer gemeinsamen Arbeit erlebt die Studierende die Wertschätzung der SchreibberaterIn, was dazu beiträgt, dass sie sich (immer mehr) angenommen und unterstützt fühlt. Wärme, Vertrauen und Angstfreiheit sind weitere Qualitäten, welche die KlientIn im *situativen Kontext* erlebt. Dieser *Kontext* zeichnet sich also durch ein supportives Klima aus. Der Begriff des ‚*Supports*‘ umschreibt „die Möglichkeiten, die das Individuum zur Wahrung und Entfaltung seiner Identität zur Verfügung hat“, was bedeutet, dass die Quellen des Supports einerseits im Individuum selbst, andererseits in seiner relevanten Umgebung liegen. Ein Baby ist beispielsweise darauf angewiesen, dass ihm seine primären Bezugspersonen Wärme, Nahrung und Schutz bieten; es ist also noch vollständig von diesem Umwelt-Support abhängig. Je älter eine Person wird, desto vielfältigere eigene Möglichkeiten entwickelt sie, so dass sie immer weniger auf Hilfe aus dem Umfeld angewiesen ist. Therapeutisch und beraterisch sehr relevant ist diese Reduktion des *äusseren Umwelt-Support* zugunsten von *eigenem Self-support*, denn „je mehr Potentiale (einem Individuum) selbst zur Verfügung stehen, desto geringer ist seine Anfälligkeit gegenüber Krisen, die durch den Entzug oder die Verminderung von Aussenhilfen ausgelöst werden können“ (Petzold 1980f, 280).

Der Aufbau dieses *supportiven Klimas*, das der intersubjektiven Grundhaltung der SchreibberaterIn entspricht, steht am Anfang jeder Beratung. Doch ist die supportive Funktion der BeraterIn in *allen* Phasen der Schreibberatung wichtig. Denn „ohne Stütze, ohne ein tragendes Fundament in der Beziehung“ kann kein beraterischer oder therapeutischer Prozess gelingen (ibid.)

Den therapeutischen Prozess unterstützt die SchreibberaterIn mit ihrem sehr flexiblen Stil, wie er typisch für das Verfahren der Integrativen Therapie ist und sich durch seinen grossen Reichtum an vielfältigen Methoden³⁹, Wegen⁴⁰, Modalitäten⁴¹, Techniken⁴² und Medien⁴³ auszeichnet. Die

³⁸ Empathisches Verhalten wird u.a. durch sogenannte ‚*Spiegelneuronen*‘ (Rizzolatti et al. 1996, in: Petzold 2003a, 1085) unterstützt. Ursprünglich wurden diese Neurone entdeckt, als sie bei einem Affen ‚feuerten‘, als er Rosinen ass, aber auch, als er seinen Tierpfleger beim Rosinenessen lediglich beobachtete. Diese ‚*Spiegelneurone*‘ sind auch im menschlichen Cortex aktiviert und zwar, wenn ein Individuum eine bestimmte Handlung ausführt und, wenn es einer anderen Person bei einer bestimmten Handlung nur zuschaut (Gallese 2001, in: Petzold 2003a, 1085).

³⁹ *Methode* wird als konsistentes, theoriegeleitetes Ensemble von Strategien im Rahmen eines Verfahrens – eben der Integrativen Therapie - verstanden, das über Techniken und Medien verfügt (Petzold 2003a, 507).

⁴⁰ *Wege* sind komplexe, konzentrierte und zielorientierte Ausrichtungen der Behandlung innerhalb der Methode, die indikationsspezifisch einzeln oder kombiniert verfolgt werden (ibid.). Die Integrative Therapie kennt vier Wege mit folgenden Zielen, nämlich (Petzold 2007c, 59):

<i>Erster Weg:</i>	Bewusstseinsarbeit, d.h. Einsicht, Sinnfindung, kognitive Regulation: „ <i>Sich selbst verstehen, die Menschen, die Welt, das Leben verstehen lernen.</i> “
<i>Zweiter Weg:</i>	Nach- und Neusozialisation, d.h. Grundvertrauen, Selbstwert, emotionale Regulation: „ <i>Zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben,</i>

Integrative Therapie verwendet einerseits *Personale Medien* (vgl. oben, Kp. 3.1.3), wie dies z.B. die SchreibberaterIn ist, die in einem kommunikativen Prozess Informationen vermittelt. Zudem hilft sie durch ihr jeweiliges Mensch-Sein und Modell-Sein – durch ihre persönliche, soziale und professionelle Kompetenz und Performanz – der StudentIn, eigene, neue Möglichkeiten zu erschliessen. Andererseits kennt die Integrative Therapie *Handlungsmedien*, die auf der ‚Handlungsebene‘ Informationen vermitteln und zu denen u.a. die Sprache, Mimik und Gestik, aber auch Techniken wie Entspannungsübungen, Visualisierungen oder Imaginationen gehören. Schliesslich zählen die *Sachmedien* zu den Medien im engeren Sinn. Sie lassen sich in *technische* (z.B. Tonband, CD, Video, PC etc.) und in *nicht-technische* (z.B. Wachsmalstifte, Collagematerial, bunte Farbklotze, Naturmaterialien etc.) unterteilen. Letztgenannte eignen sich in einer Schreibberatung besonders gut als kreative Ausdrucksmedien, weil sie eine Materialqualität mit einem natürlichen Aufforderungscharakter haben, der die StudentIn zur individuellen (oder gemeinsamen) Nutzung stimuliert (Petzold 2007c, 64).

Aus diesem breiten Spektrum wählt die SchreibberaterIn je nach Erfordernissen der Studierenden oder der Situation differenziert und verantwortungsvoll aus. Denn im Zentrum ihrer Arbeit steht immer, dass die Rechte und Würde der KlientIn sowie die persönliche und gemeinschaftliche Integrität gesichert sind, wie dies in der therapeutischen ‚Grundregel‘ der Integrativen Therapie festgehalten ist (Petzold 2003a, 1050).

4.2.2 Konstruktive Textarbeit

Auf dieser vertrauensvollen Grundlage ist es nun möglich, dass die SchreibberaterIn mit der StudentIn konstruktiv und ressourcenorientiert an ihrem *Text_A* arbeitet, ohne dass sie sich kritisiert oder verletzt fühlt. *Text_A* bildet dabei den Ausgangspunkt, den die SchreibberaterIn – in ihrer Funktion als erste LeserIn – sehr genau durcharbeitet. Ihr Augenmerk gilt nun einerseits linguistisch dem Text, andererseits aber auch immer therapeutisch der Befindlichkeit der SchreiberIn. Anhand des konkreten, individuellen *Textmaterials_A* erarbeitet sie gemeinsam mit der StudentIn, welche Kriterien ihr Text erfüllen muss, um als wissenschaftlich zu gelten oder der Aufgabenstellung gerecht zu werden. Die linguistische und hier insbesondere textsortenspezifische Perspektive richtet sich in erster Linie auf die Verständlichkeit von *Text_A*, dann auf dessen Genauigkeit, den logischen Aufbau und das methodologisch saubere Vorgehen.

Präzisierungen und Anregungen von Seiten der BeraterIn werden oft als sogenannte ‚Lesehilfen‘ verstanden, mit denen das potentielle Lesepublikum später gedanklich (besser) geführt werden soll, indem beispielsweise einem Kapitel eine kurze Übersicht vorangestellt wird, gedankliche Übergänge deutlicher markiert und explizit ausgeführt werden oder einzelne Ideen ihrer inneren Logik entsprechend dargestellt werden, was individuell entweder mit Textkürzungen oder mit präziseren, detaillierteren Ausführungen erreicht wird.

<i>Dritter Weg:</i>	<i>sich zur FreundIn werden.“</i> Erlebnis- und Ressourcenaktivierung, d.h. Persönlichkeitsgestaltung, Lebensstiländerung: <i>“Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten.“</i>
<i>Vierter Weg:</i>	Exzentritäts- und Solidaritätsförderung, d.h. Metaperspektive, Solidarität, Soveränität: <i>“Nicht alleine gehen, füreinander einstehen, gemeinsam Zukunft gewinnen.“</i>

⁴¹ *Modalitäten* kennzeichnen den Anwendungsmodus der Methode (Petzold 2003a, 507), wobei innerhalb des Verfahrens der Integrativen Therapie folgende sechs unterschieden werden:

- | | |
|---|--|
| I. übungszentriert-funktionale Modalität | II. erlebniszentriert-stimulierende (agogische) M. |
| III. konflikt- und störungszentrierte M. | IV. supportive, beratend-soziotherapeutische M. |
| V. netzwerk- und lebenslageorientierte M. | VI. medikamentengestützte M. (Petzold 2007c, 59) |

⁴² Unter *Techniken* versteht die Integrative Therapie “Instrumente zur Strukturierung von Situationen im Rahmen einer Methode (z.B. Rollentausch, Identifikations-, Doppeltechnik etc.)“ (Petzold 2003a, 59).

⁴³ *Medien* sind “Träger von bewussten und unbewussten Informationen in einem kommunikativen Prozess. Damit dienen sie der Verständigung. Dieser Prozess findet zwischen mindestens zwei Personen statt oder das Individuum kommuniziert über ein Medium mit sich selbst. In dieser selbstgerichteten Autokommunikation kann das Medium z.B. ein gemaltes Bild, eine Bewegungsfolge oder ein geschriebener Text sein“ (Petzold 2007c, 63).

Dem Studenten *Thomas* war es bei der Arbeit an seiner Lizentiatsarbeit möglich, sich zum Schreiben in ein ruhig gelegenes Ferienhaus an der Nordsee zurückzuziehen. Damit wir unsere Schreibberatung trotzdem weiterführen konnten, blieben wir via E-mail miteinander verbunden. Der nachfolgende Auszug aus meinem ersten Schreiben an *Thomas* soll verdeutlichen, wie sich unser Kontakt 'virtuell' gestalten liess und wie meine Anmerkungen zu einer ersten Version von *Text_A* aussehen:

Zuerst einmal ein riesiges Kompliment an dich! Ich war wirklich verblüfft, was du in diesen Schreibtagen leisten konntest! Was du geschrieben hast und wie du es geschrieben hast, finde ich wirklich grossartig, auch wenn es da und dort noch einiges zu ändern gibt! Falls dir das Schreiben in deiner nächsten Klausur ebenso zügig von der Hand geht, hast du einen grossen Teil deiner Lizentiatsarbeit bereits geschafft!

Wenn du nun meine Anmerkungen durchsiehst, so hoffe ich, dass dich deren Anzahl nicht erschreckt. Wichtig ist für dich zu wissen, dass ich bei Schreibberatungen die Texte sehr genau lese, da meiner Meinung Inhaltliches und Formales sehr eng miteinander verknüpft sind. Deshalb arbeitete ich die Kapitel deiner ersten Fassung entsprechend differenziert durch. Doch kann es bedeuten, dass du meine Anregungen als zu detailliert erachtest, weshalb ich es sehr wichtig finde, dass du mir dazu eine genaue Rückmeldung gibst. Vielleicht bin ich deiner Meinung nach schon zu stark ins Detail gegangen? Soll ich dies allenfalls bei den nächsten Kapiteln ändern? Also, ich bin gespannt, was du dazu meinst!

Nun aber ganz konkret zu meinen Anmerkungen:

Kp. 1: Finde ich sehr gut, unbedingt so belassen!

Kp. 2: Als Einstieg gut, doch wäre zu überlegen, ob du die LeserIn hier nicht etwas mehr führen möchtest, d.h. das zentrale Konzept „X“ schon erwähnst und es möglicherweise schon (thematisch / logisch) einbettest.

Kp. 2.1: Sehr gut – bis auf den Schluss, wo ich kleinere Verständnisschwierigkeiten hatte. Hier die beiden zentralen Begriffe „U“ und „V“ präzise definieren.

Kp. 2.2: Ebenfalls sehr gut, mit zwei Anmerkungen:

Den Punkt „T“ würde ich ebenfalls detailliert ausarbeiten, da er ein sinnvoller Beitrag zur Praxis leistet.

Der letzte Abschnitt wirkt für mich als Zusammenfassung. Hier wäre es sinnvoll, für dich zu klären, was du damit genau bezweckst. (Evtl. als Zusammenfassung belassen, dies aber für die LeserInnen deutlich machen oder ihn umformulieren und evtl. in Kp. 3 integrieren?)

Kp. 2.3: Dieses Kapitel wirkt stilistisch etwas weniger ‚elaboriert‘ als die vorherigen. Hier wäre es sinnvoll, noch einmal zu überdenken, was inhaltlich wirklich gesagt werden muss – und weshalb.

Stilistisch: längere Abschnitte (wie im Kapitel oben) bilden.

Ausserdem endet der letzte Abschnitt – aus meiner Sicht – mit einer ‚Synthese‘ von allgemeinem „X“ und spezifischem „X“, was sehr umfassend, abschliessend wirkt. Ist dies von dir beabsichtigt? Falls ja, weshalb?

Kp. 3: Dieses Kapitel beginnt mit dem Konzept „Y“, das sehr wichtig ist. Doch ist der Übergang zum vorher Gesagten schwierig nachvollziehbar. Damit die LeserIn besser geführt wird, formuliere eine Überleitung und begründe sie.

Bei deiner Frage an mich, welchem Kapitel ich „Y“ nun zurechnen würde, bin ich ebenfalls nicht schlüssig geworden, da mir als Leserin wahrscheinlich etwas fehlt. Du hast im vorherigen Kp. 2 ‚Bausteine‘ präsentiert, die mir sehr gut gefallen, mir aber die wichtige Einbettung des Konzeptes „Y“ (noch) nicht ermöglichen. Weshalb? Weißt du, was hier logisch noch fehlt? Oder hast du hier die Ebene gewechselt? Falls dem so ist und du dies logisch sinnvoll findest, müsstest du dies mit entsprechenden Ausführungen thematisieren sowie begründen.

Kp. 3.1: Hier würde ich zuerst die vier Formen von Muster beschreiben und sie zusätzlich mit Beispielen - möglichst praxisnah - ausführen.

Deine Kritik, dass Musters Formen zu undifferenziert seien, nicht in diesem, sondern in einem gesonderten Kapitel anführen.

Wahrscheinlich bleiben auch nach meinen Ausführungen noch etliche Fragen für dich ungeklärt. Doch hoffe ich, dass sie dich nicht daran hindern, sehr motiviert weiterzudenken und weiterzuarbeiten! Ich bin gespannt, wie du mit meinen Anmerkungen zurecht kommen wirst. Also, trotz – oder gerade wegen deinen offenen Fragen – nur weiter so! Ich freue mich auf eine Fortsetzung von dir!

Im Folgenden ein Ausschnitt aus *Thomas* Reaktion darauf:

Dein Hinweis auf ‚abrupte Übergänge‘ in Kapitel 3 haben mir Stück für Stück klar gemacht, dass das wirklich höchstens Stückwerk war (ist?). Ich habe es ziemlich neu gemacht, war auch nötig. Bei der Arbeit daran und bei der Suche nach einem Zitat zur Sache sind mir erhebliche Zweifel gekommen, ob das ganze Kapitel überhaupt sinnvoll ist. Gründet „Y“ wirklich in „X“, oder ist dies nur meine Idee? Eigene Ideen sind ja nicht schlecht, aber ich behaupte ja, einige zentrale Konzepte darzustellen.

„X“ ist sicher ein solches, aber der Zusammenhang ist eher von mir so gesehen. Kannst du dir Kp. 3 auf dieses Problem hin noch mal anschauen?

Oder ein weiterer E-mail-Ausschnitt von *Thomas* aus seiner zweiten Klausur:

*Jetzt, wo ich wieder intensiv in meiner Arbeit stecke, bist du mir wieder ziemlich nahe. Das tut gut. Ich lese deine Ermunterungen und dein Lob gerne, es hilft mir, mit deinen ‚anstrengenden‘ Anmerkungen klar zu kommen. Ich sitze gerade daran, einen Teil einzuarbeiten. Gar nicht so einfach. Du legst (leider? zum Glück?) häufiger den Finger in Formulierungswunden, wo ich auch nicht so genau weiss, wie ich das meinen soll. Worthülsen akzeptierst du leider nicht ...
Danke!*

Dieser Austausch mit *Thomas* via E-mail war meines Erachtens nur möglich, weil wir in den Schreibberatungssitzungen zuvor eine persönliche, tragfähige therapeutische Beziehung entwickeln konnten. Denn es hat sich bei dieser Art Textarbeit – vor allem zu Beginn einer Beratungsarbeit – als sehr wichtig erwiesen, dass die SchreibberaterIn ihre Anregungen der StudentIn wohlwollend und differenziert im Gespräch resp. im intersubjektiven Ko-responsenzprozess vermittelt und begründet. Denn nur so können sie nachvollziehbar resp. ‚aushandelbar‘ sein. Ausserdem hat es sich bewährt, dass die *BeraterIn* die einzelnen Anmerkungen und Korrekturen vorgängig in *Text_A* folgendermassen unterscheidet:

- Kat. a)* grammatikalische, orthographische und interpunktuellen Korrekturen
- Kat. b)* stilistische Anregungen
- Kat. c)* logischer Aufbau
- Kat. d)* inhaltliche Anmerkungen (z.B. Verständlichkeit, Genauigkeit etc.).

Diese Kategorisierung ermöglicht es, im anschliessenden Beratungsgespräch differenziert und ‚ko-respondierend‘ auf die je spezifischen Fehler bzw. Anmerkungen miteinander einzugehen.

Bei Fehlern der *Kategorie a)* – also *grammatikalischen oder orthographischen* – bedeutet dies, dass diese der StudentIn als Grundlage dienen, um mit entsprechender Unterstützung der SchreibberaterIn die notwendigen Regeln zu erarbeiten. Wenn dies auf individueller Ebene mit eigenem, authentischem Textmaterial geschieht, kann dies als ‚*selbstreferentielles Lernen*‘ umschrieben werden. Diese Lernform führt dank dem unmittelbaren Bezug, den die SchreiberIn zu ihrem *Text_A* hat und auf dessen Grundlage sie ihre neuen Einsichten erarbeiten kann, oft zu sehr schnellem Lernerfolg. Dabei werden die effektiven Schreibprobleme aus den Bereichen der Grammatik, Orthographie oder Interpunktion thematisch aufgegriffen, wobei sie in einem ersten Schritt von der SchreibberaterIn wahrgenommen und aufgezeigt werden. Als nächstes erfassen sie die StudentIn und die BeraterIn gemeinsam, indem sie sich damit – auf der Sach- und Affekzebene – auseinandersetzen, um zu einem grammatikalisch sinnvollen Konsens resp. einer Regel zu gelangen, welche die StudentIn versteht, also ihre früher angewandte ‚subjektive‘ Regel revidieren und bei nächsten Schreibenlässen ihre neu erarbeiteten Erkenntnisse umsetzen und anwenden kann.

Die StudentIn ist bei dieser Art des selbstreferentiellen Lernens also emotional engagiert, was viel dazu beiträgt, dass ihre Motivation sowie ihre Volition, die sie oft als gemeinsames Wollen von ihr selbst *und* von Seiten der SchreibberaterIn erlebt, sehr gross ist und über die Dauer ihrer Zusammenarbeit anhält.

Stilistische Anregungen der *Kategorie b*) sind ein Angebot der SchreibberaterIn, das die SchreiberIn selbst oder allenfalls in Ko-respondenz prüfen und annehmen oder verwerfen kann. Falls die BeraterIn nämlich eine neue Formulierung anbietet, ist diese in Text_A eingefügt, so dass sich die StudentIn nach dem Beratungsgespräch beim eigenen Überarbeiten noch einmal damit beschäftigen und entscheiden kann, ob und falls ja in welcher Form sie diese übernehmen will.

Änderungen in Bezug auf den *logischen Aufbau* der *Kategorie c*) verlangen oft eine umfassende Über- resp. Umarbeitung eines Textteils, bisweilen sogar des ganzen Textes_A. Deshalb ist es wichtig, logische Ungereimtheiten und Brüche im Dialog sorgfältig und differenziert miteinander zu erörtern, um zu einem sinnvollen Konsens zu gelangen, auf dessen Grundlage die SchreiberIn eine Überarbeitung des Textes_A vornimmt.

Inhaltliche Anregungen der *Kategorie d*) dienen oft dazu, die Verständlichkeit des Textes zu verbessern. Die SchreibberaterIn fügt deshalb kurze Anmerkungen am Ende eines Satzes oder Abschnittes an, die folgendermassen lauten können:

„Dieser Satz (resp. diese Idee oder dieser ganze Abschnitt) ist mir nicht klar. Was ist die zentrale Aussage?“

Oder: „Hier bin ich beim Lesen gestolpert (z.B. wegen zu abruptem Übergang).“ Oder: „Wesentliche Elemente des Gegenstandes scheinen mir (noch) nicht richtig erfasst und deshalb (noch) nicht adäquat wiedergegeben zu sein“ (vgl. auch die Anmerkungen zu *Thomas' Text* oben).

Bei Textstellen, wo *inhaltliche Änderungen* angesagt sind, ist es äusserst wichtig, dass die SchreibberaterIn und die StudentIn gemeinsam in den Diskurs über den Gegenstand treten, um sich mit ihm fundiert auseinander zu setzen. Denn nur so können sie effektiv in die 'gedanklichen Welten' eintauchen, wodurch die StudentIn befähigt wird, "innerlich selbst zur MitsprecherIn" zu werden, wie dies *Bakhtin* (1981) in seiner Theorie des polyphonischen 'inneren Sprechens' darlegt (in: *Petzold* 2003a). Geschieht dies nicht, ist der Gegenstand nur 'angelesen', also weder verstanden noch 'einverleibt', weshalb die StudentIn ihn höchstens sehr oberflächlich zu resümieren vermag.

Dieses sorgfältige, gemeinsame Sich-auf-den-Text-Einlassen zeigt oft schon nach wenigen Beratungssitzungen, wie die *SchreiberIn* ihrem Text gegenüber eine neue Perspektive einnehmen kann, aus ihren Problemen gelernt hat – ihr Lernprozess ist in Gang gekommen. Die bewusst gestaltete, positive Atmosphäre innerhalb der Schreibberatung ermöglicht es der StudentIn bald, die wohlwollenden, konstruktiv-kritischen, supportiven Anregungen der SchreibberaterIn zu verinnerlichen. Arbeitet die SchreiberIn zu Hause wieder alleine an ihrem Text_A weiter, so ist die SchreibberaterIn als verinnerlichte, "persönlich bedeutsame Bezugsperson" oder "*significant caring adult*" (vgl. *Petzold, Goffin, Oudhof* 1993) trotzdem anwesend. Die StudentIn hat dadurch die Möglichkeit, mit ihr innerlich in Dialog resp. in *Polylog* – als Form von Kommunikation nach vielen Seiten (*Petzold* 2003a, 1084) – zu treten, so dass sie eine 'SchreibpartnerIn' gefunden hat, die ihr hilft, nicht nur Inhaltliches zu klären und den Überblick zu bewahren, sondern sie auch über die langen, oft einsamen Stunden des Schreibens begleitet. Oder wie *Thomas* gegen Ende seiner Nordsee-Klausurzeit dies mir gegenüber in einem E-mail beschreibt:

„Es ist früher Nachmittag und ich habe gerade einen schönen Dünen- und Strandspaziergang gemacht. Dabei habe ich mich einen Grossteil der Zeit mit dir 'unterhalten' ...

Erst habe ich überlegt, ob ich jetzt langsam eine Macke kriege, aber ich finde das zunehmend philosophisch / psychologisch interessant. Du wirst mehr und mehr für mich zu einer ganz wichtigen Bezugsperson, und das obwohl unser Kontakt momentan aus E-mails besteht, streng genommen und dekonstruktivistisch betrachtet also aus binären Informationen. Du bekommst von mir Übertragungen („Guckt sie streng, wenn sie das liest?“ „Meint sie es ernst, wenn sie mich lobt?“) und ich wundere mich wohl bald, wenn ich den Computer aufklappe und du nicht dort heraustippst:

“Guten Morgen, Thomas, jetzt aber fröhlich an die Arbeit!“

5. Literaturverzeichnis

- Binder, Markus* (2003): Nur die Hälfte der Studierenden schreibt gut genug, in: *Unijournal* 5/03, 20.10.2003.
- Brinker, Klaus* (1985): *Linguistische Textanalyse*, Berlin.
- Bühler, Karl* (1934): *Sprachtheorie*, Jena.
- Eco, Umberto* (1988): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Heidelberg (Orig.: *Come si fa una tesi di laurea*, Milano 1977).
- Escher Andersen, Beatrice* (2002): Einige Aspekte zur klinischen Krankheitslehre der Integrativen Therapie, in: *Gestalt* 43, 49-54.
- Flower, Linda S., Hayes, John R.* (1980): *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints*, hrsg. von *L.W. Gregg, E.R. Steinberg: Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N.J., 31-50.
- Flower, Linda S., Hayes, John R.* (1984): *Images, Plans and Prose. The Representation of Meaning in Writing*, in: *Written Communication* 1, 120-160.
- Linke, Angelika, Nussbaumer, Markus, Portmann, Paul* (1991): *Studienbuch Linguistik*, Tübingen.
- Hengstenberg, Elfriede* (1991): *Entfaltungen: Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern*, hrsg. von *Ute Strub*, Freiamt / Schwarzwald.
- Jechle, Thomas* (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*, Tübingen.
- Keseling, Gisbert* (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*, Wiesbaden.
- Kruse, Otto* (2002⁹/1993¹): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*, Frankfurt a. Main, New York.
- Kruse, Otto* (Hrsg.) (1997): *Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum. Kreative Methoden in den psychosozialen Arbeitsfeldern: Theorien, Vorgehensweisen, Beispiele*, Tübingen.
- Kruse, Otto, Jakobs, Eva-Maria, Ruhmann, Gabriela* (Hrsg.) (1999): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Berlin.
- Leader, Zachary* (1991): *Writer's Block*, Baltimore, London.
- Ludwig, Otto* (1983): *Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens*, in: *Grosse, S.* (Hrsg.): *Schriftsprachlichkeit*, Düsseldorf, 37-73.
- Mei, van der, S.H., Petzold, H.G., Bosscher, R.J.* (1997): *Runningtherapie, Stress, Depression - ein übungszentrierter Ansatz in der Integrativen leib- und bewegungsorientierten Psychotherapie*, in: *Integrative Therapie*, 3/23 Jg., 374-429.
- Petzold, Hilarion G.* (1980f): *Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung*, Paderborn.
- Petzold, Hilarion G.* (Hrsg.) (1985a): *Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie*, München.
- Petzold, Hilarion G.* (1987d): *Kunsttherapie und Arbeit mit kreativen Medien - Wege gegen die "multiple Entfremdung" in einer verdinglichenden Welt*, in: *K. Matthies* (Hrsg.) (1987): *Sinnliche Erfahrung - KUNST - Therapie. Beiträge zum Bremer Symposium 1986*, Bremen, 221-263.
- Petzold, Hilarion G.* (1988n): *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, Ausgewählte Werke*, 2 Bd., Paderborn.
- Petzold, Hilarion G.* (1991k): *Der "Tree of Science" als metahermeneutische Folie für die Theorie und Praxis der Integrativen Therapie*, Düsseldorf.
- Petzold, Hilarion G.* (1994c): *Metapraxis: Die "Ursachen hinter den Ursachen" oder das "doppelte Warum" - Skizzen zum Konzept "multipler Entfremdung" und einer "anthropologischen Krankheitslehre" gegen eine individualisierende Psychotherapie*, in: *Gestalt*, Bd. 20, 6-27.
- Petzold, Hilarion G.* (1994j): *Psychotherapie und Babyforschung*, Bd. 2: *Die Kraft liebevoller Blicke*, Paderborn.
- Petzold, Hilarion G.* (1996a): *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie, revidierte und überarbeitete Auflage von 1988n*, Paderborn.

- Petzold, Hilarion G.* (1998a): *Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis.* Ein Handbuch, Paderborn.
- Petzold, Hilarion G.* (2002b): "Klinische Philosophie" – Menschen zugewandtes Lebenswissen von Natur und Kultur. Über die Quellen der Integrativen Therapie, biographische Einflüsse und ReferenztheoretikerInnen, in: www.fpi-publikationen.de/polyloge - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 06/2002.
- Petzold, Hilarion G.* (2003a): *Integrative Therapie. Ausgewählte Werke, überarbeitete Neuauflage von (1992a),* Paderborn.
- Petzold, Hilarion G.* (2005): Übergänge und Identität, Wandlungen im Feld – Ein Rückblick auf 30 Jahre der Zeitschrift ‚Integrative Therapie‘ als angewandter ‚Tree of Science‘, in: *Integrative Therapie*, 4/31.Jg., 348-400.
- Petzold, Hilarion G.* (2007c): *Integrative Therapie kompakt. Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie – Materialien zu ‚Klinischer Wissenschaft‘ und ‚Sprachtheorie‘, Erweiterung von 2005ö,* in: *Gestalt*, 25 (2005), 17-60.
- Petzold, Hilarion G., Leuenberger, Res, Steffan, Angela* (1998): Ziele in der Integrativen Therapie, in: *Gestalt und Integration*, Sonderausgabe Bd. 1, 142-188.
- Petzold, Hilarion G., Orth, Ilse* (1985a): *Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache, Poesietherapie, Bibliothherapie, Literarischer Werkstätten,* Paderborn.
- Petzold, Hilarion G., Schay, Peter, Scheiblich Wolfgang* (Hrsg.) (2006): *Integrative Suchtarbeit. Innovative Modelle, Praxisstrategien und Evaluation,* Wiesbaden.
- Petzold, Hilarion G., Steffan, Angela* (2000a): Gesundheit, Krankheit, Diagnose- und Therapieverständnis in der "Integrativen Therapie", in: *Integrative Therapie*, 2-3/26.Jg., 203-230.
- Pyerin, Brigitte* (2001): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden,* Weinheim, München.
- Rahm, Dorothea* (1986): *Gestaltberatung. Grundlagen und Praxis integrativer Beratungsarbeit,* Paderborn.
- Rahm, D., Otte, H., Bosse, S., Ruhe-Hollenbach, H.* (1993): *Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis,* Paderborn.
- Ricœur, Paul* (1986): *Lebendige Metapher,* München.
- Rico, Gabriele L.* (1984): *Garantiert schreiben lernen,* Reinbeck.
- Schuch, Hans Waldemar* (2000): Grundzüge eines Konzeptes und Modells "Integrativer Psychotherapie", in: *Integrative Therapie* 2-3/26 Jg., 145-202.
- Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion G.* (1993): *Integrative Agogik – ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens,* hersg. von *Hilarion G. Petzold, Johanna Sieper* (1993a): *Integration und Kreation,* Paderborn, 359-370.
- Sieper, Johanna; Petzold, Hilarion G.* (2002): "Komplexes Lernen" in der Integrativen Therapie – seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen, in: www.fpi-publikationen.de/polyloge - *POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit* – 10/2002.
- Wagner, Wolf* (1987¹, 1977¹): *Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren,* Berlin.
- Werder, Lutz von* (1992): *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften. Für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung,* Berlin.
- Werder, Lutz von* (1993): *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis,* Berlin.
- Widmer, Michael* (2007): Betroffene ziehen sich zurück, in: *Neue Luzerner Zeitung*, Nr. 85, 13.04.2007, 5.

Zusammenfassung

Schreibhemmungen stellen ein alltägliches, oft harmloses Phänomen dar. Beim wissenschaftlichen Arbeiten, insbesondere beim Verfassen einer Abschlussarbeit, können sie aber gravierende Folgen zeigen, vor allem, wenn sie zu echten Schreibblockaden führen. Diese können bisweilen sogar einen Abbruch des Studiums zur Folge haben. Eine Schreibberatung bietet hier Unterstützung. Ziel ist es, die in einer Überforderungssituation erlebte Schreibblockade zu überwinden, so dass die SchreiberIn wieder ins Formulieren findet. Anhand des Modells einer Integrativen Schreibberatung werden verschiedene Teilprozesse beschrieben, wie sie zwischen SchreibberaterIn, KlientIn und ihrem Text stattfinden. Wichtige Konzepte der Integrativen Therapie sowie Erkenntnisse aus der Schreibforschung bilden den theoretischen Hintergrund.

Summary

Writer's blocks can happen to everyone. However, if they occur while writing a scientific paper, especially a final thesis, they can do a lot of harm, particularly when they lead to a more serious blockage. This could lead to the necessity of interrupting the studies. A special counselling can then be of much help, as it aims at overcoming the mental block to enable the student to write again. Different types of processes between consultant, client and text are described in a model of 'Integrative Writing Counselling'. Basic concepts of Integrative Therapy and findings resulting from the research of writing serve as a theoretical background.

Keywords: Integrative Schreibberatung, wissenschaftliches Schreiben, Schreibblockade, selbstreferentielles Lernen, Integrative Therapie.