

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Zum Potenzial des Lösungsfokussierten Ansatzes für die studentische Schreibberatung

Diplomarbeit

im Diplomstudiengang Pädagogik

vorgelegt von

Tabea Pirl

Juni 2014

Erstgutachterin: Marina Böhner

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Bielefeld
Universitätsstraße 25
D-33501 Bielefeld

HINWEIS

Im Sinne der Leserfreundlichkeit verwendet die folgende Arbeit das generalisierende Maskulinum. Es gilt ebenso für Personen anderer Geschlechter. An Stellen, wo die feminine Form verwendet wird, sind ausschließlich weibliche Personen gemeint.

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis
1 Einleitung.....	1
2 Zum Beratungsbegriff und dem Verständnis in dieser Arbeit	5
3 Der lösungsfokussierte Beratungsansatz	8
3.1 Entwicklung des lösungsfokussierten Ansatzes	9
3.2 Überblick der theoretischen Einflüsse auf den lösungsfokussierten Ansatz	11
3.3 Grundannahmen	17
3.4 Praktische Interventionen	22
3.5 Kritik	28
3.6 Zusammenfassung.....	32
4 Die studentische Schreibberatung	33
4.1 Peer Tutoring.....	35
4.2 Personenzentrierter Ansatz nach Rogers.....	37
4.3 Personenzentrierter Ansatz in der Schreibberatung	43
4.4 Prozessorientierung	44
4.5 Weitere Grundsätze und Aufgaben, Grenzen	47
4.6 Zusammenfassung.....	50
5 Zum Potenzial des lösungsfokussierten Ansatzes für die studentische Schreibberatung....	51
5.1 Vergleich von lösungsfokussiertem Ansatz und studentischer Schreibberatung.....	52
5.2 Grenzen	70
5.3 Praktische Interventionen	73
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	84
6 Fazit	89
Literaturverzeichnis	93
Erklärung.....	99

1 EINLEITUNG

Wissenschaftliches Schreiben¹ dient als zentrales Kommunikationsmittel in der Wissenschaft und ist in jeder Disziplin wichtig. Forschungsdiskurse und -Resultate müssen verschriftlicht (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 89) und veröffentlicht werden, damit Wissenschaftler diese kritisch betrachten und weiter verarbeiten können (vgl. Frank et al., 2013, S. 4). Ohne wissenschaftliches Schreiben wäre somit keine Wissenschaft möglich (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 89).

Studierende erlernen während des Studiums die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten. Diese dient dabei als Wissensaneignung, Wissensproduktion und -Kommunikation und wird häufig in Form von Hausarbeiten eingeübt (vgl. Frank et al., 2013, S. 2ff.). Hinzu kommt, dass das Verfassen wissenschaftlicher Texte als Prüfungsleistung zur Erreichung eines akademischen Grades, notwendig ist. Das wissenschaftliche Schreiben stellt somit für Studierende ein wichtiges Lern- und Prüfungsinstrument dar.

Die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte zu verfassen, entwickelt sich jedoch nicht von selbst, sondern muss unterstützt werden (vgl. Ehlich & Steets, 2003, S. 1). Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht verwunderlich, dass Studierende häufig Probleme beim Verfassen wissenschaftlicher Texte haben, was sich in Praxisberichten aus Schreibzentren² (vgl. Ehlich & Steets, 2003, S. 129; Kruse & Ruhmann, 2006, S. 15) sowie in Studien zeigt (z.B. Dittmann et al., 2003, S. 179).

Der Herausforderung, den Austausch über das wissenschaftliche Schreiben durch Lehr- und Beratungsangebote in der Hochschul- und Studienkultur zu etablieren, stellen sich neben amerikanischen, mittlerweile auch deutsche Hochschulen in Form von Schreib-

¹ In Fachkreisen besteht der Diskurs, ob eher von wissenschaftlichem oder akademischem Schreiben gesprochen werden sollte (s. ausführlicher Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 89f.). Es soll an dieser Stelle jedoch lediglich auf den Diskurs hingewiesen werden, da die Unterscheidung für den weiteren Verlauf der Arbeit nicht relevant ist. Der Einheitlichkeit halber wird in dieser Arbeit nur ein Begriff verwendet. Dieser stellt jedoch gleichzeitig keine Präferenz der Verfasserin dar.

² Diese haben das Ziel das Schreiben durch Lehr- und Beratungsangebote zu fördern (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 90). In Deutschland treten Schreibzentren nur vereinzelt an den Universitäten auf, während in den USA etwa 90% aller Hochschulen über solche Einrichtungen verfügen (vgl. Grimm 1996, S. 523 zit. nach Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 90).

zentren³, die an Hochschulen angegliedert sind (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 78ff.). Ein Beratungsangebot am Schreibzentrum stellt die *studentische Schreibberatung* dar. Dabei beraten schreibdidaktisch ausgebildete Studierende andere Studierende in ihren Schreibprozessen und tauschen sich mit ihnen darüber aus (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 90).

Zuerst entwickelten sich in Amerika schreibdidaktische Angebote, um die Schreibkompetenz Studierender zu fördern, da diese häufig nicht den Anforderungen einer Hochschule entsprach. Diese Angebote wurden nicht, wie erhofft, von Studierenden genutzt, da sie von Autoritätspersonen durchgeführt wurden. Als Reaktion darauf entstand das Konzept der studentischen Schreibberatung⁴ (vgl. Bruffee, 2001, S. 206f.; Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 81). Zur Entwicklung des Beratungsformats trug ebenfalls die Erkenntnis bei, dass Schreibende den gedanklichen Austausch benötigen (vgl. Gaul et al., 2002, S. 6). Bruffee zeigte, dass sich sowohl die Leistungen der Studierenden, die das studentische Unterstützungsangebot in Anspruch nahmen, als auch der Studierenden die es anboten, verbesserten (vgl. Bruffee, 1984, S. 638).

Das studentische Beratungsformat hat sich seit den 70er Jahren stark für das wissenschaftliche Schreiben an den amerikanischen Hochschulen verbreitet und ist dort zu einem wichtigen schreibdidaktischen Angebot geworden (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 83 u. 90). Auch in Deutschland verbreitet sich dieses Beratungsformat allmählich (vgl. Pydde & Girgensohn, 2011, S. 263)⁵ und greift dabei auf amerikanische Grundlagen zurück.

Im Gegensatz zur studentischen Schreibberatung gibt es zum wissenschaftlichen Schreiben zahlreiche Publikationen. Diese stellen ausführlich die Schritte zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit dar und beschreiben wie diese angegangen werden können (z.B. Esselborn-Krumbiegel, 2008; Frank et al., 2013; Kruse, 2007). Zur studentischen Schreibberatung bleibt die Literatur dagegen übersichtlich. Hinzu kommt,

³ Das erste deutsche Schreibzentrum, zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen, wurde 1993 an der Universität Bielefeld von Andrea Frank und Gabriela Ruhmann gegründet – das sogenannte „Schreiblabor“ (vgl. Girgensohn, 2007, S. 44).

⁴ In Amerika wurde das studentische Beratungsformat unter dem Begriff Peer Tutoring von Kenneth Bruffee entwickelt und wird unter diesem Begriff genutzt (vgl. Bruffee, 2001).

⁵ Zum Desiderat der Lehr- und Beratungsangebote und Kritik in diesem Kontext siehe z.B. Mertlitsch und Doleschal (2010, S. 224ff.).

dass Beratungskompetenzen für die Schreibberatung im Vergleich zu sprachwissenschaftlichen und schreibdidaktischen Kompetenzen in der Literatur weniger behandelt werden (vgl. Brandl, 2010, S. 190). Dies trifft auch für die studentische Schreibberatung zu. Besonders bzgl. der Beratungsansätze in diesem pädagogischen Kontext liegt wenig theoretischer Hintergrund vor. Die Relevanz von Beratungskompetenz, die auch Beratungsmethoden verlangt, stellt Brandl für die Berater in der Schreibberatung, neben schreibdidaktischen Kompetenzen, heraus (vgl. Brandl, 2010, S. 193ff.). Zugleich stellt sie fest, dass in den Publikationen zur Schreibberatung das Verständnis von Schreibschwierigkeiten der Studierenden tendenziell defizitorientiert ist (vgl. Brandl, 2010, S. 201).

Der lösungsfokussierte Beratungsansatz könnte Potenzial für die studentische Schreibberatung bieten, da er sowohl nicht defizitorientiert ist als auch Beratungskompetenzen inklusive Beratungsmethoden bieten kann (z.B. de Shazer & Dolan, 2011; Walter & Peller, 2004). Darüber hinaus lassen sich Ansatzpunkte lösungsfokussierter Denk- und Arbeitsweisen in Publikationen zu studentischer Schreibberatung finden. Mertlitsch und Doleschal schreiben bspw. von „ressourcen- und lösungsorientierte[m] Arbeiten“ (Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 221). Ein expliziter Verweis auf den lösungsfokussierten Ansatz bleibt dort jedoch aus.

Die lösungsfokussierte Beratung ist ein zukunfts- und zielorientierter Ansatz und wurde in den 80er Jahren von Steve de Shazer, Insoo Kim Berg und Kollegen entwickelt (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 22). Der Ansatz entwickelte sich ursprünglich im Therapiekontext. Er wird heute aber auch in unterschiedlichen sozialen, bildungspolitischen und wirtschaftlichen Bereichen angewendet (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 22). Mittlerweile verbreitet er sich auch in pädagogischen Beratungs- und Handlungsfeldern (z.B. Furman, 2012; Steiner, 2013)⁶. Welches Potenzial der lösungsfokussierte Ansatz im Rahmen der studentischen Schreibberatung bieten kann wurde bisher nicht erforscht. Zudem wurde eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem lösungsfokussierten Ansatz für die studentische Schreibberatung bisher nicht durchgeführt. Daher ist zunächst eine theoretische Herangehensweise erforderlich. Diese ermöglicht wie-

⁶ Zu den pädagogischen Handlungsfeldern siehe auch Bamberger (2005, S. 19).

derum Ausgangspunkte für darauf aufbauende empirische Untersuchungen zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund, dass Beratungsansätzen sowie Beratungskompetenzen bisher wenig Aufmerksamkeit zukommt und die Schreibenden in der Literatur eher defizitorientiert betrachtet werden, wird in dieser Arbeit der lösungsfokussierte Ansatz auf mögliches Potenzial für die Schreibberatung untersucht. Ziel der Arbeit ist es daher der Fragestellung nachzugehen: *Welches Potenzial bietet der lösungsfokussierte Ansatz für die studentische Schreibberatung?* Der Schwerpunkt wird aufgrund dessen, dass Beratungskompetenzen bisher weniger Aufmerksamkeit zukommt, besonders auf Haltungen und Gesprächsmethoden des lösungsfokussierten Ansatzes für die studentische Schreibberatung liegen. Um die Fragestellung zu beantworten, wird der lösungsfokussierte Ansatz daher mit dem Konzept der studentischen Schreibberatung auf Grundlage⁷ von Grieshammer und Kolleginnen (2012) verglichen. Zudem werden Interventionen beispielhaft aufzeigen, wie sich das herausgestellte Potenzial in der Praxis anwenden lassen kann.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt strukturiert: Der Beratungsbegriff und seine Verständnis im Rahmen dieser Arbeit werden zunächst in Kapitel 2 beschrieben. Um einen Vergleich des lösungsfokussierten Ansatzes mit der studentischer Schreibberatung durchführen zu können, werden beide Konzepte im Vorhinein beschrieben (Kap. 3, 4). Schließlich wird in Kapitel 5 der Vergleich zwischen dem lösungsfokussierten Ansatz und der studentischen Schreibberatung ausgeführt (Kap. 5.1) sowie Grenzen angeführt (Kap. 5.2), um die Fragestellung zum Potenzial zu beantworten. Daran anschließend werden praktische lösungsfokussierte Interventionen anhand von Beispielen auf die Schreibberatung angewendet (Kap. 5.3). In Kapitel 5.4 folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse bzgl. der Fragestellung. Im Fazit werden die zentralsten Ergebnisse hinsichtlich ihrer möglichen Reichweite im wissenschaftlichen sowie praxisorientierten Gesamtkontext der studentischen Schreibberatung betrachtet (Kap. 6).

⁷ Zur Begründung der Grundlage siehe Kapitel 4.

2 ZUM BERATUNGSBEGRIFF UND DEM VERSTÄNDNIS IN DIESER ARBEIT

„Beratung [ist] eine uns allen vertraute Kommunikationsform, transitiv als ‚jemanden zu beraten‘ oder reflexiv als ‚sich beraten‘“ (Engel et al., 2004, S. 34). Der Beratungsbegriff wurde aus der Alltagssprache übernommen und ist mittlerweile eine professionelle Form der Intervention. Diese zeigt sich in unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und findet in unterschiedlichsten Institutionen sowie für unterschiedliche Zielgruppen in Pädagogik, Psychologie und Medizin Anwendung (vgl. Engel et al., 2004, S. 33f.).

Zum einen herrsche laut Engel und Kollegen die Vorstellung, dass Beratung eine Art des Informierens sei, bei der teilweise Gesprächstechniken erlernt werden, die aber einfach zu vermitteln und zu erlernen sind. Zum anderen sei die dominierende Vorstellung, dass Beratung eine Art kleine klinisch-psychologische Therapie sei, mit der weniger aufwendige und „leichtere“ Probleme gelöst werden. Eine eindeutige Definition des Begriffes gibt es jedoch aufgrund des weitreichenden Anwendungsfeldes und den sich daraus ergebenden unterschiedlichen Auffassungen nicht (vgl. Engel et al., 2004, S. 33). Im Unterschied zur unprofessionellen Beratung, setzt professionelle Beratung von Beratern Wissen und Kompetenz auf zwei Ebenen voraus. Zum einen müssen sie über feldspezifisches Wissen, das auf ihren Arbeitskontext zutrifft verfügen. Zum anderen benötigen sie feldunabhängige Beratungskompetenzen zur Gesprächsführung (vgl. Engel et al., 2004, S. 34f.).

Das Verhältnis von Beratung und Psychotherapie ist eine häufig geführte Debatte. Die Abgrenzung der Begriffe zeigt sich im Folgenden. Laut Engel und Kollegen beinhalten sowohl Beratung als auch Psychotherapie unterschiedliche Denkansätze, weisen aber Überschneidungen auf der Handlungsebene auf. Psychotherapie lässt sich als eine Heilbehandlung verstehen, die sich auf pathologische Störungen bezieht und in einem Rahmen von Diagnostik eingebettet ist. Hier liegt ein Arzt-Patienten-Verhältnis vor, welches sich an einem medizinischen Ansatz orientiert. Im Unterschied dazu lässt sich Beratung als eine Unterstützungsform für unterschiedliche Bereiche und ein breites Klientel beschreiben, welche auf „Orientierungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe“ abzielt (Engel et al., 2004, S. 37). Beratung kann dabei sowohl vorbeugend als auch entwicklungsorientiert sein (vgl. Engel et al., 2004, S. 36f.). Helfen und

Heilen sind nicht deckungsgleich, können aber bspw. in Handlungsweisen Ähnlichkeiten aufweisen. Ob der Begriff Beratung oder Therapie zutrifft, wird vor allem durch die jeweilige Institution, die eigene Profession und die Handlungsweise entschieden (vgl. Engel et al., 2004, S. 37).

In der folgenden Arbeit wird der Begriff *Beratung* verwendet, da es sich in der studentischen Schreibberatung um ein Unterstützungsangebot für Studierende mit deren Schreibprojekten und nicht um eine Heilbehandlung von Störungen mit Krankheitswert handelt. Zugleich gibt die Institution, in diesem Fall das Schreibzentrum der Hochschule, ein Helfen bzw. Unterstützen und kein Heilen vor⁸. Darüber hinaus beschreibt das Wort *Schreibberatung* bereits, um welche Form es sich hier handelt und ist im Zusammenhang mit dem Schreiben in der Literatur regelmäßig anzutreffen (z.B. Grieshammer et al., 2012; Ulmi et al., 2014).

Zudem wird der Begriff Beratung in dieser Arbeit auch im Zusammenhang des lösungsfokussierten Ansatzes verwendet (Kap. 3), da der Ansatz auf das Handlungsfeld der studentischen *Schreibberatung* angewendet wird (Kap. 5) und in diesem keine pathologischen Störungen behandelt werden. Weiterhin ist die begriffliche Verwendung möglich, da sich der lösungsfokussierte Ansatz mittlerweile in unterschiedlichen Beratungskontexten verbreitet und somit bereits als Beratungsansatz verwendet wird (z.B. Bamberger, 2005; Furman, 2012; Steiner, 2013). Abweichungen vom Wortgebrauch werden in dieser Arbeit nur in der historischen Entwicklung des lösungsfokussierten Ansatzes verwendet, für die ein anderer Gebrauch der Vollständigkeit halber notwendig ist.

Das Beratungsspektrum zeigt sich in der Literatur zur studentischen Schreibberatung bei Mertlitsch und Doleschal. Ratsuchende kommen in die Beratung, um zum einen spezifische Informationen zum Schreiben zu erfragen und sich zum anderen bei schwierigeren Schreibproblemen Unterstützung zu holen und eine längere Prozessbegleitung in Anspruch zu nehmen (vgl. Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 216f.). Es zeigt sich somit in der studentischen Schreibberatung das Verständnisspektrum von Bera-

⁸ Der Begriff Unterstützung oder Hilfe fällt im Kontext der studentischen Schreibberatung häufig. (z.B. Girgensohn, 2007, S. 41; Grieshammer et al., 2012, S. 13). Der Begriff Heilen ist dagegen nicht zu finden.

tung nach Engel und Kollegen, das von einem Informationsangebot bis zu einer Beratung bei schwierigeren Problemen reicht (vgl. Engel et al., 2004, S. 33f.). Da sich dieses Verständnisspektrum auch in der studentischen Schreibberatung zeigt, wird diesem in der vorliegenden Arbeit gefolgt.

3 DER LÖSUNGSFOKUSSIERTER BERATUNGSANSATZ

In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf den lösungsfokussierten Ansatz, den Steve de Shazer, Insoo Kim Berg und Kollegen am Brief Family Therapy Center in Milwaukee USA entwickelt haben (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 22). Der lösungsfokussierte Ansatz ist zukunfts- und zielorientiert (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 22). Der Ansatz wurde zwar im therapeutischen Kontext entwickelt, findet mittlerweile aber sowohl theoretisch als auch praktisch in Beratungskontexten Anwendung (z.B. Bamberger, 2005).

Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe *lösungsfokussiert* und *lösungsorientiert* synonym für den Ansatz verwendet. Steve de Shazer bevorzugte den Begriff *lösungsfokussiert*, während seine Frau Insoo Kim Berg *lösungsorientiert* favorisierte (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 17). Der Begriffsunterschied erscheint somit durch eine Wortpräferenz entstanden zu sein. Beide Begriffe beziehen sich aber gleichermaßen auf den Ansatz nach de Shazer und Berg. In dieser Arbeit wird zur Vereinheitlichung der Begriff *lösungsfokussiert* verwendet.

Der lösungsfokussierte Beratungsansatz wird im systemischen Lehrbuch für Beratung und Therapie den systemischen Modellen zugeordnet (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 24). De Shazer ordnet den lösungsfokussierten Ansatz ebenso den systemischen Ansätzen zu (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 25). Da die Ratsuchenden manchmal allein, aber ebenso auch mit ihren Familien, Partner usw. das Gespräch mit dem Berater aufsuchen, arbeitet der Berater auch immer mit „Systemen“ zusammen. Zweitens betreffen die Probleme und die Lösungen der Ratsuchenden auch andere Menschen in deren sozialen Umwelt und sind somit in Interaktionen eingebettet (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 25f.). Von Schlippe und Schweitzer sowie de Shazer grenzen den Ansatz jedoch von den üblich bekannten systemischen Ansätzen ab, da der lösungsfokussierte Ansatz sich auf die Lösung und nicht auf das Problem konzentriert (z.B. de Shazer, 1989, S. 12f.; von Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 35).

3.1 ENTWICKLUNG DES LÖSUNGSFOKUSSIERTEN ANSATZES

In den 1960er und 1970er Jahren gewann der lösungsfokussierte Ansatz innerhalb der systemischen Modelle zunehmend an Aufmerksamkeit (vgl. Bamberger, 2005, S. 16). Nach Bamberger lassen sich drei Gruppen identifizieren von denen die Bewegung der Kurztherapien⁹ ausging. Der erste Ort war das Brief Therapy Center als eigenständige Abteilung am *Mental Research Institute in Palo Alto*, Kalifornien. Diese ist vor allem mit den Namen John Weakland und Paul Watzlawick verbunden. Der zweite Ort war das *Centro per lo Studio della Famiglia in Mailand*, wo Mara Selvini-Palazzoli, Luigi Boscolo, Gianfranco Cecchin und Kollegen tätig waren. Der dritte Ort von dem sich die Kurztherapie aus entwickelte, war das *Brief Family Therapy Center in Milwaukee*, Wisconsin, gegründet 1978 von Steve de Shazer, Insoo Kim Berg, Eve Lipchik, Elam Nunnally, Alex Molnar und weiteren Kollegen (vgl. Bamberger, 2005, S. 16ff.).

Nach de Shazers Erzählungen kam es in Verbindung mit der Weiterentwicklung der Familientherapie zu einer Reihe von Entwicklungen in der Kurztherapie, die im Folgenden kurz genannt werden. In den späten 60ern und frühen 70ern veröffentlichte jeweils die Gruppe in Palo Alto (s. Weakland et al., 1974) und in Mailand (s. Selvini-Palazzoli et al., 1974) einen Artikel. Seit 1969 begann de Shazer, ohne Kenntnis der Palo Alto Gruppe, einen eigenen Kurztherapie-Ansatz zu entwerfen. Ein Jahr darauf veröffentlichte er seinen ersten Artikel zum lösungsfokussierten Ansatz „Brief Therapy: Two’s Company“ (s. de Shazer, 1975). Weiterhin wurden in diesen Jahren zwei Bücher durch Watzlawick und Haley zur Kurztherapie publiziert (s. Haley, 1973; Watzlawick et al., 1974). Diese Artikel und Bücher haben nach de Shazer gemeinsam, dass sich alle mit dem Lösen von *Problemen* beschäftigen. Er macht deutlich, dass sich sein Team am Brief Family Therapy Center in den Folgejahren jedoch immer mehr für die *Lösungen* und ihre Funktionsweise selbst interessierte und sich mit diesen beschäftigte (vgl. de Shazer et al., 1999, S. 167).

⁹ Der Begriff der Kurzzeittherapie wird laut de Shazer für unterschiedlichste Ansätze verwendet. Eine einheitliche Definition sei daher nicht möglich (s. kritisch dazu de Shazer, 2006, S. 58ff.). Nach Bamberger sei es für die Kurztherapie jedoch charakteristisch, dass Probleme nicht vertieft und zeitnah Kompetenzen aktiviert werden, so dass eine Problemlösung ohne Umwege erfolgt. Auch könne sie kurz sein, da nur Anstöße zu Veränderungen gegeben werden (vgl. Bamberger, 2005, S. 16).

Der lösungsfokussierte als auch der Ansatz vom Mental Research Institute wurden durch Milton Erickson inspiriert (vgl. Bamberger, 2005, S. 12). Weakland, vom Mental Research Institute, wird als wichtiger Mentor für de Shazer gesehen. Seine anfänglichen Publikationen zum lösungsfokussierten Ansatz tragen deutlich die Sichtweise der Gruppe am Mental Research Institute. Sie beinhaltet, dass die sozialen Systeme der Ratsuchenden (mit)verändert werden müssen, um Veränderungen bei den Ratsuchenden auszulösen (vgl. Kaimer, 1999, S. 11).

Im Laufe der Zeit entwickelten de Shazer und seine Kollegen den Ansatz unter einer anderen Perspektive weiter. Sie vertraten bald die neuartige Annahme, dass die Ratsuchenden die Lösungen für ihr Problem bereits mitbringen. Im Vergleich dazu zielten die Interventionen am Mental Research Institute weiterhin darauf ab, Verhaltensmuster zu blockieren, damit sich etwas verändern konnte (vgl. Lipchik, 2011, S. 28). Es lässt sich somit festhalten, dass de Shazers Bemühungen in den frühen Anfängen des lösungsfokussierten Ansatzes denen des Mental Research Institute ähnelten. Dies zeigt sich auch in der Aussage von Walter und Peller, die schreiben, dass beide Teams anfänglich versuchten Problemmuster zu durchbrechen (vgl. 2004, S. 23f.). Die Denkweise des Brief Family Therapy Center-Teams verlagerte sich von der problemfokussierten zur lösungsfokussierten Sichtweise und lässt sich durch eine Erinnerung Lipchiks, die zu de Shazers Team gehörte, deutlich machen. Dieser Perspektivwechsel war nach Lipchik ein Zufall. Eine Familie kam zum dritten Mal zur Sitzung und es zeichneten sich keine Veränderungen ab. Die Eltern berichteten über ihre Tochter nur, was sie ständig falsch machte und gingen nicht auf Fragen nach Ausnahmen ein (Ausnahmen s. Kap. 3.4, frühere Lösungen und Ausnahmen). Bei der Rückmeldung an die Familie schlug ein Kollege hinter dem Einwegspiegel vor: „Warum bitten wir sie nicht, bis zum nächsten Mal das aufzulisten, was sie *nicht* ändern wollen?“ (Hervorh. im Original Lipchik, 2011, S. 28). In der darauffolgenden Sitzung brachten die Eltern und deren Tochter Listen mit. Sie erzählten, was sie aneinander schätzten und berichteten alle drei von positiven Veränderungen innerhalb der Familie (vgl. Lipchik, 2011, S. 28).

Das Brief Family Therapy Center-Team führte daraufhin ein Forschungsprojekt durch, welches dem Veränderungsprozess der Ratsuchenden nachging. Die Ergebnisse zeigten, dass die Veränderungen in der zweiten Sitzung häufig wenig mit den geschilderten

Problemen in der ersten Sitzung zu tun hatten (vgl. de Shazer, 1989, S. 184ff.; Lipchik, 2011, S. 29). De Shazer und sein Team analysierten hunderte von Therapiestunden. Dabei beobachteten sie die Fragen, Interaktionen und Emotionen, die dazu beitrugen, dass sich bei den Ratsuchenden etwas positiv in Richtung Lösung veränderte. Nach jeder Sitzung und am Ende jeder Therapie befragten sie Ratsuchende, was hilfreich war und modifizierten ihr Vorgehen weiter. Integriert wurden die Fragen in den lösungsfokussierten Ansatz, die sich am durchgängigsten mit Fortschritten und Lösungen der Ratsuchenden in Zusammenhang bringen ließen. Fragen, die in keinen Zusammenhang mit den Kriterien gebracht werden konnten, wurden beabsichtigt heraus gelassen. Der lösungsfokussierte Ansatz hat sich folglich eher induktiv (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 22) und aus naturalistischer Praxisforschung entwickelt (vgl. Kaimer, 1999, S. 12). Der Ansatz entwickelte sich stetig weiter und konzentrierte sich nicht mehr auf das Lösen der Probleme, sondern vielmehr auf das Erkunden der Lösungen selbst.

Weitere Aspekte zur theoretischen Fundierung, sind poststrukturalistische (Derrida), sprachphilosophische (Wittgenstein) und konstruktivistische (von Glasersfeld) Einflüsse. Diese wurden jedoch erst im Nachhinein mit eingebracht und sind im Buch de Shazers, das im amerikanischen Original 1991 publiziert wurde, zu finden (s. de Shazer, 2006). Weiterhin wurde der Ansatz von Milton Ericksons Haltung beeinflusst. Auf die genannten Aspekte wird im folgenden Kapitel eingegangen.

3.2 ÜBERBLICK DER THEORETISCHEN EINFLÜSSE AUF DEN LÖSUNGSFOKUSSIERTEN ANSATZ

Es ist an dieser Stelle deutlich zu machen, dass sich der lösungsfokussierte Ansatz vor allem auf einer pragmatischen Ebene entwickelt hat (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 22; Lipchik, 2011, S. 23ff.; Walter & Peller, 2004, S. 27). Es gibt daher keine bestimmte Theorie auf der der Ansatz basiert (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 22).

De Shazer wurde von Ludwig Wittgenstein, Jacques Derrida, von Glasersfeld und Milton Erickson beeinflusst. Bevor diese Einflüsse auf den lösungsfokussierten Ansatz beschrieben werden, folgt ein Abschnitt der aufzeigt, wie die sprachphilosophisch-konstruktivistischen Einflüsse für de Shazer zusammenhängen.

De Shazer erklärt, dass der Konstruktivismus zuerst zu den Zeiten der Familientherapie in den 80er Jahren in Diskussionen auftrat (vgl. de Shazer, 2006, S. 63). Diskurse seien insbesondere durch die Ausgabe „The Constructivists are coming“ des Family Therapy Networker von 1988 oder „Die erfundene Wirklichkeit“ von Watzlawick (s. 1990) entstanden. Er stellt jedoch heraus, dass die Ideen des Konstruktivismus bereits bei der Philosophie Ludwig Wittgensteins in den 1930er (z.B. Wittgenstein, 1971; Wittgenstein & Rhees, 1984) und bei Jacques Derrida (z.B. Derrida, 1972) in den späten 1960 Jahren zu finden seien. Außerdem verfolge von Glasersfeld einige Ideen aus dem Konstruktivismus¹⁰, die bereits Jahrhunderte zuvor zu finden seien (vgl. de Shazer, 2006, S. 63). Für von Glasersfeld sowie de Shazer ist Sprache, als eine der Quellen für den Konstruktivismus zu sehen, die von Glasersfeld ebenso zur Philosophie führte (vgl. Glasersfeld, 1999, S. 45f.). De Shazer nimmt für den lösungsfokussierten Ansatz einen sprachphilosophischen Standpunkt ein (vgl. de Shazer, 2006, S. 64), der in der Grundannahme *„Die Sprache der Lösungsentwicklung ist eine andere als die, die zur Problembeschreibung notwendig ist“* zu finden ist (*Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 24; s. auch Kap. 3.3*). Es lässt sich nach de Shazers geschichtlicher Auffassung sagen, dass seine sprachphilosophische Sichtweise somit Ideen des Konstruktivismus beinhaltet und der Konstruktivismus wiederum auf sprachphilosophische Aspekte zurückgreift.

Ein zentraler Grundsatz im radikalen Konstruktivismus beschreibt, dass Wissen jedes Einzelnen konstruiert wird (vgl. Glasersfeld, 1999, S. 52). Die Dinge die außerhalb des Bewusstseins jeder Person liegen, sind nicht objektiv zu begreifen, da die Wirklichkeit jedes Einzelnen in seiner Vorstellung konstruiert wird. Daher ist es nicht möglich, das Wissen mit der Realität abzugleichen (vgl. Beck & Krapp, 2006, S. 70). Aus diesem Grund kann zudem nicht von einem richtigen oder falschen Wissen gesprochen werden. Bei dem Versuch, eigene Ziele zu erreichen, kann sich jedoch herausstellen, dass bisheriges Wissen anschlussfähiger und brauchbarer als anderes ist. Zudem konstruiert sich jede Person ihre eigene Wirklichkeit, da jede einzelne unterschiedliche und individuelle Erfahrungen sammelt (vgl. Beck & Krapp, 2006, S. 70f.). Diese Vorstellung von subjektiver Wirklichkeit fließt bei de Shazer in Haltung und Gesprächstechniken des

¹⁰ Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster sind als Begründer des radikalen Konstruktivismus zu sehen, welcher einer Position der Erkenntnistheorie zugeordnet wird (vgl. Glasersfeld, 1999; von Foerster, 1999).

lösungsfokussierten Ansatzes ein und zeigt sich auch in Grundannahmen, wie „*Die Zukunft ist sowohl etwas Geschaffenes als auch etwas Verhandelbares*“ (Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 25).

In dem Wort Konstruktivismus steckt nach de Shazer bereits das Verb konstruieren. Menschen konstruieren demnach ihre Wirklichkeit von der Welt (vgl. de Shazer, 2006, S. 63f.). De Shazer ist der Ansicht, dass der Konstruktivismus, wenn er nützlich für die Beratung sein soll, mehr als „*Wirklichkeit wird nicht entdeckt, sondern erfunden*“ aussagen sollte (Hervorgeh. im Original de Shazer, 2006, S. 64). Er fordert daher auf, in die Sprachphilosophie des 20. Jahrhunderts zu schauen und schlägt ein gemeinsames Prinzip vor, welches sich aus dem konstruktivistischen Bezugsrahmen für die Beratung ergeben könne: „*Realität erwächst aus linguistischen Prozessen, über die ein Konsens besteht*“ (Hervorgeh. im Original de Shazer, 2006, S. 64). Er begründet seine Forderung damit, dass in Beratungsgesprächen zwei oder mehr Personen miteinander sprechen und dies erst durch Sprache ermöglicht wird. Daher sei es nützlich den Konstruktivismus mit Ideen der Sprachphilosophie in Verbindung zu bringen (vgl. de Shazer, 2006, S. 65).

Um Übereinstimmungen mit dem Konstruktivismus zu finden, sucht de Shazer in den Sprachphilosophien des Poststrukturalismus und Strukturalismus nach der Entstehung von Wirklichkeiten in linguistischen Prozessen (vgl. de Shazer, 2006, S. 65). Diese genannte Vorstellung von der Konstruktion von Wirklichkeiten durch Sprache fließt bei de Shazer durch Wittgenstein und Derridas Denkweisen mit ein. Diese Philosophen beschäftigen sich mit der Funktion von Sprache und ihre Vorstellung von der Funktion wird im Folgenden beschrieben.

Die Sprachphilosophie Wittgensteins, die die Grundlagen für den Wechsel von einem strukturellen zu einem poststrukturalistischen Sprachverständnis gelegt hat, hat de Shazer besonders inspiriert (vgl. Kaimer, 1999, S. 21). Kaimer fasst dieses philosophische Verständnis von Sprache auch für den Beratungsprozess folgendermaßen zusammen: Im Gegensatz zum poststrukturalistischen Verständnis von Sprache beinhaltet das strukturalistische Verständnis, das Gesagte in seiner Tiefenstruktur vollständig erschließen und verstehen zu wollen. Dies spiegelt sich auch in langen Beratungspro-

zessen wieder, in denen versucht werde, die Wahrheit unter der Oberfläche zu finden. Poststrukturalisten bleiben dagegen an der Oberfläche des Gesagten (vgl. Kaimer, 1999, S. 21). Dieses zeigt sich auch bei Wittgenstein, der schreibt, dass die Bedeutung des Gesagten in seinem Gebrauch liegt. Wörter dürfen nicht unabhängig von den Personen gesehen werden, die sie gebrauchen, denn dann haben sie keine Bedeutungen (vgl. Wittgenstein, 1971, S. 16ff.). In diesem Zusammenhang verwendet Wittgenstein den Begriff des *Sprachspiels* (vgl. Wittgenstein, 1971, S. 26), den de Shazer wiederum aufgreift (vgl. de Shazer, 2006, S. 90). Hier wird sein Bezug zu Wittgenstein und der interaktionellen Sichtweise deutlich. De Shazer beschreibt den Begriff des Sprachspiels folgendermaßen:

„Sprachspiele sind Tätigkeiten, durch die soziale Realitäten und Beziehungen konstruiert und aufrechterhalten werden. Die Zeichen (...) während des Spiels bestehen aus Sätzen (...), die aus Worten, Gesten, Gesichtsausdrücken, Haltungen, Gedanken usw. zusammengesetzt werden. (...) [E]in bestimmtes Zeichen [kann] nur in dem Kontext des betreffenden Tätigkeitsmusters verstanden werden. Demnach hängt die Bedeutung eines Wortes vollkommen davon ab, wie die Teilnehmer an dem Sprachspiel das Wort verwenden. Wäre der Kontext völlig unterschiedlich, würde das Spiel nicht gespielt werden; es wäre dann ein völlig anderes Spiel“ (de Shazer, 2006, S. 91).

Das was in der Beratung geschieht, ist also die Erzeugung von Sprachspielen. Ein Wort kann nur in dem spezifischen Kontext, in dem Berater und Ratsuchender es gebrauchen, „verstanden“ werden.

Durch diese Sprachspiele zwischen Berater und Ratsuchenden bekommen Worte eine gemeinsame Bedeutung und rechtfertigen Handlungen, die zu einer Lösungsentwicklung führen (vgl. de Shazer, 2006, S. 92). Nach de Shazer leugnet Wittgenstein persönliche Erfahrungen nicht. Er sage jedoch, dass diese in einem Bezugsrahmen, ein Sprachspiel benötigen, um Erfahrungen und Gefühlen einen Sinn zu geben (vgl. de Shazer, 2006, S. 93).

Wittgenstein hat zum poststrukturalistischen Denken beigetragen und Derrida lässt sich zu den Poststrukturalisten zählen (vgl. Kaimer, 1999, S. 21f.). Poststrukturalisten sehen die Welt als Sprache (vgl. de Shazer, 2006, S. 65). Für sie sind Bedeutungen durch soziale Interaktionen und Verhandlungen greifbar. Die Vorstellungen von Wor-

ten werden zwischen Menschen geschaffen und liegen daher nicht allein im Individuum (vgl. de Shazer, 2006, S. 65f.). Die poststrukturalistische Sichtweise, dass Bedeutung durch Sprache entsteht, sieht de Shazer als Verbindungspunkt zum Konstruktivismus (vgl. de Shazer, 2006, S. 66). Da Wirklichkeiten oder Bedeutungen im Konstruktivismus erfunden werden, passe dieser auch zu der poststrukturalistischen Denkweise (vgl. de Shazer, 2006, S. 66). Von Glasersfelds radikaler Konstruktivismus nimmt an, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt und das Individuum sich seine subjektive Wirklichkeit selbst konstruiert (vgl. Glasersfeld, 1999). De Shazer bemängelt am radikalen Konstruktivismus von Glasersfeld jedoch, dass er die Grenze der Wirklichkeit um das Individuum ziehe (vgl. de Shazer, 2006, S. 67). De Shazer bevorzugt die soziale und interaktionelle Erkenntnistheorie, wie sie von Wittgenstein und Derrida entwickelt wurde. Diese beschreibt, was innerhalb des beraterischen Kontextes geschieht, wenn die Grenze um die Beratungssituation gezogen wird (vgl. de Shazer, 2006, S. 68).

Im sprachlichen Zusammenhang hat sich de Shazer neben Wittgensteins Begriff des Sprachspiels von Jacques Derridas Begriff der Dekonstruktion inspirieren lassen (vgl. de Shazer, 1996, S. 38). Daraus formulierte de Shazer seinen eigenen Begriff des *Textfokussierten Lesens*, da dieser ihm besser zu seinem Ansatz und der Beratung passte (vgl. de Shazer, 1996, S. 53). Danach ist es de Shazer wichtig, möglichst unvoreingenommen an die Bedeutung von Gesagtem heranzugehen, sich also auf die Worte des Textes zu konzentrieren. Er bezieht sich damit auf Derridas Vorstellung, dass es unmöglich ist, Sprache im Kern ihrer Bedeutung zu erfassen (vgl. de Shazer, 1996, S. 38).

De Shazer überträgt diese poststrukturalistische Ansicht von Sprache auf den Beratungskontext. Der Berater muss nicht unter die Sprache des Ratsuchenden schauen und muss nicht die Tiefenstruktur erkennen, wie die Strukturalisten dies versuchen. Berater und Ratsuchende können nie wirklich wissen, was der jeweils andere genau meint, da jeder seine eigene spezifische Erfahrung mit einbringt und es erst innerhalb von Gesprächen zu Bedeutungen kommt (vgl. de Shazer, 1996, S. 26). Der Begriff „Depression“ kann daher sehr unterschiedliche Bedeutungen haben und je nachdem wie Berater und Ratsuchender über dieses Wort sprechen, ist die Bedeutung des Wortes unterschiedlich. Es macht somit einen Unterschied, wie über ein Thema gesprochen wird und demnach auch wo nach Lösungen gesucht wird (vgl. de Shazer, 1996, S. 26).

Fragen des Beraters dienen somit nicht der Wahrheitsfindung. Es geht darum, Bedeutungen zu entwickeln, die für den Ratsuchenden nützlich sind. Diese Funktionsweise von Sprache wird in den Grundannahmen (Kap. 3.3) noch deutlicher auf den Beratungskontext übertragen.

Der Gebrauch von Worten ist nach Kaimer interaktioneller Art und könne daher als ein sozialer Konstruktionsprozess betrachtet werden (vgl. Kaimer, 1999, S. 21f.). Hier zeige sich daher ein Bezug zum sozialen Konstruktivismus, der mit Kenneth Gergen (s. ausführlicher Gergen, 2002) in Verbindung zu bringen sei (vgl. Kaimer, 1999, S. 22f.). In der Literatur wird jedoch deutlich, dass de Shazer einen sozialen Konstruktionsprozess durch sprachphilosophische Ideen Derridas und Wittgensteins begründet und sich nicht auf den sozialen Konstruktivismus bezieht.

Neben Wittgenstein, Derrida sowie von Glasersfeld wird auch Milton Ericksons Einfluss an mehreren Stellen des lösungsfokussierten Ansatzes deutlich (s. auch Kap. 3.3). Erickson vertritt das Prinzip der Utilisation, welches ausdrückt, dass alles was der Ratsuchende mit in die Beratung einbringt, ein Ansatz für eine Entwicklung in Richtung Ziel sein kann. Er glaubt fest an die Ressourcen der Menschen, was sich im lösungsfokussierten Ansatz in der Einstellung gegenüber Ratsuchenden zeigt. Der Berater soll keine vorgefertigten Meinungen über Ratsuchende, aufgrund von Diagnosen, Defiziten und Ähnlichem haben. Er muss nach Erickson hinter diesem pathologischen Wissen auf die Suche nach Aspekten gehen, die für eine positive Entwicklung genutzt werden können (vgl. Kaimer, 1999, S. 10). Die Wunderfrage im lösungsfokussierten Ansatz (s. auch Kap. 3.4) stammt ursprünglich von der Kristallkugel-Technik Ericksons und wurde von de Shazer verändert (vgl. Bamberger, 2005, S. 18).

Diese Technik lässt sich in Kurzform nach Bamberger folgendermaßen beschreiben: In der Kristallkugel-Technik ist es das Ziel den Ratsuchenden zuerst in einen „tranceartigen“ Zustand anzuleiten, in dem er durch eine fiktive Kristallkugel in die Zukunft sehen kann. Nach der „Rückkehr“ in den Beratungsraum soll der Ratsuchende beschreiben, was und wie sich die Gegenwart zur Zukunft entwickelt hat. Dadurch kann er entdecken, was zur Lösung seines Problems beigetragen hat. Diese Vorstellung von einer Zukunft, wie sie jetzt nicht ist, zeigt, dass es einen Unterschied zur aktuellen Situation

gibt. Diese Imagination der Zukunft lädt den Ratsuchenden außerdem dazu ein, sich Entwicklungen und Veränderungen überhaupt vorstellen zu können. Diese Vorstellung kann mögliche Schritte des Ratsuchenden in der Gegenwart aufzeigen (vgl. Bamberger, 2005, S. 18).

Die Entstehung der Wunderfrage geschah auch, wie der Wandel vom problem- zum lösungsfokussierten Denken, per Zufall (s. Kap. 3.1). Insoo Kim Berg stellte einem Ratsuchenden mit vielfältigen Problemen die Frage, was geschehen müsse, damit er sagen könne, dass die Zeit hier gut genutzt sei. Auf die Frage antwortete er, dass er so viele Probleme habe, dass ein Wunder geschehen müsse (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 138). Insoo Kim Berg stellte ihm daher die Frage: „OK, nehmen wir einmal an, es würde ein Wunder geschehen und das Problem, das Sie hierher geführt hat, wäre gelöst, was wäre dann anders in Ihrem Leben?“ (de Jong & Berg, 2003, S. 138). Überraschenderweise erzählte der Ratsuchende, was in seinem Leben alles anders wäre, wenn ein Wunder geschehen würde (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 138). Durch diesen Zufall erkannte das Brief Family Therapy Center-Team welche Wirkung diese Wunderfrage haben konnte und das sie Ratsuchenden dazu motivieren konnte über Zeiten nachzudenken, in denen das Problem verschwunden ist (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 70).

3.3 GRUNDANNAHMEN

Da die Grundannahmen des lösungsfokussierten Ansatzes eher auf Praxisforschung aufbauen (s. Kap. 3.2), steht in diesem Kapitel folglich keine Theorie im Fokus, aus der Grundannahmen abgeleitet werden. Erkennbare theoretische Einflüsse wurden bereits in Kapitel 3.2 beschrieben. Dieses Kapitel verdeutlicht nun, durch welche Grundannahmen Berater in ihrem Handeln geleitet werden. Die Grundannahmen des lösungsfokussierten Ansatzes haben einen beschreibenden und keinen vorschreibenden Charakter (vgl. Kaimer, 1999, S. 14). Diese Grundannahmen lauten wie folgt und sind in ähnlicher Weise in unterschiedlicher Literatur aufgeführt (z.B. Bamberger, 2005; de Shazer & Dolan, 2011; Kaimer, 1999; Lipchik, 2011; Walter & Peller, 2004).

Lösungen haben nicht zwingend einen Bezug zum Problem (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24). Im lösungsfokussierten Ansatz ist eine charakteristische Grundannahme, dass die Lösung nicht unbedingt etwas mit dem Problem zu tun hat (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24; Lipchik, 2011, S. 39). Diese Sichtweise wurde durch Zufall von de Shazer und Kollegen erkannt (s. Kap. 3.1). De Shazer und Dolan erklären, dass die meisten Beratungsansätze davon ausgehen, dass das Problem zur Lösung führt. Im Gegensatz dazu werden in der lösungsfokussierten Ansatz Lösungen entwickelt, indem erfragt wird, wie das Leben des Ratsuchenden aussieht, wenn er keine Probleme mehr hat (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24). Zudem wird von Anfang an versucht das Ziel des Ratsuchenden zu erfragen. Aus diesem Vorgehen ergibt sich, dass das eigentliche Problem des Ratsuchenden nicht ergründet wird (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24).

„Die Sprache der Lösungsentwicklung ist eine andere als die, die zur Problembeschreibung notwendig ist“ (Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 24). Die philosophischen Vorstellungen Wittgensteins und Derridas zur Erzeugung von Wirklichkeiten durch Sprache fließen bei de Shazer in dieser Grundannahme deutlich mit ein (s. Kap. 3.2). Diese Vorstellungen lassen sich im Kontext von Beratung so beschreiben: Wenn Ratsuchender und Berater „immer mehr über die Lösung reden, die sie gemeinsam konstruieren wollen, beginnen sie zu glauben, das, worüber sie sprechen, sei ‚wahr‘ und ‚real‘“ (Berg & de Shazer, 1993, S. 151). Das bedeutet, dass Ratsuchende um Lösungen zu entwickeln anders denken und sprechen müssen (vgl. Berg & de Shazer, 1993, S. 150). Andersherum lässt sich folgern, dass eine problemfokussierte Beratung, die Probleme des Ratsuchenden realer und größer werden lassen kann.

Die in Literatur häufig verwendete Aussage de Shazers bringt diese Grundannahme treffend auf den Punkt: „Problem talk creates problems, solution talk creates solutions!“ (von Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 35). Diese Aussage bekräftigt, dass sich der Berater auf lösungsfokussiertes und nicht auf problemorientiertes Sprechen konzentrieren sollte. Gespräche über Probleme seien häufig negativ gefärbt, dagegen sei die Sprache in der Lösungen entwickelt werden tendenziell positiv gefärbt und zukunftsorientiert. Sie deutet an, dass Probleme vergänglich sind (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24f.).

„*Was nicht kaputt ist, muss man auch nicht reparieren*“ (Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 23). De Shazer und Dolan betrachten diese Annahme als universell. Ein Ratsuchender müsse nicht beraten werden, wenn er kein Problem mehr habe oder es bereits gelöst sei. Die Autoren merken kritisch an, dass diese einleuchtende Annahme jedoch nicht in allen Ansätzen so gehandhabt wird. Es gebe psychotherapeutische Schulen, die weiterhin Sitzungen empfehlen, obwohl sich die Situation gebessert habe, mit der Absicht, Probleme weiter zu ergründen oder das Erreichte weiterhin festigen zu wollen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 23).

Der Ratsuchende ist der Experte (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 46). Im lösungsfokussierten Ansatz ist der Ratsuchende der Experte für sein Ziel, also für das, was er verändern und woran er arbeiten möchte (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 47) und was ein nächster erfolgreicher Schritt ist (vgl. Kaimer, 1999, S. 12). Ratsuchende sind somit Experten für ihr Leben (vgl. Kaimer, 1999, S. 12). Diese Grundannahme wurde ebenfalls durch Milton Ericksons Glaube an die Ressourcen des Menschen inspiriert (vgl. Kaimer, 1999, S. 10).

Der Berater ist für den Beratungsprozess zuständig. Er stellt gezielt Fragen, die dem Ratsuchenden neue Perspektiven eröffnen sowie Ressourcen fördern und er lässt Ziele so genau wie möglich definieren (vgl. Kaimer, 1999, S. 12). Der Berater kann durch eine offene interessierte Haltung gegenüber dem Ratsuchenden, Ansatzpunkte heraushören, die für Lösungsmöglichkeiten genutzt werden können. Dafür ist es jedoch notwendig, auf Interpretationen und Ratschläge zu verzichten und Aussagen der Ratsuchenden nicht anzuzweifeln (vgl. Kaimer, 1999, S. 12).

Es wird somit der Bezugsrahmen des Ratsuchenden erfragt, anstatt seinen eigenen dem Ratsuchenden zu übermitteln (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 46), da der Berater nicht wissen kann, welche Bedeutung etwas für den Ratsuchenden hat (vgl. Anderson & Goolishian, 1992, S. 180). Diese Ansicht wird in der Literatur auch mit dem Begriff des *Nicht-Wissens* in Verbindung gebracht (vgl. Anderson & Goolishian, 1992; vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 46). Dieser drückt aus mehr über Bedeutungen von Erfahrungen, Handlungen sowie Gesagtem zu erfahren und dadurch den Bezugsrahmen des Ratsuchenden zu erfragen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 46). Der Begriff impliziert keine vor-

gefassten Meinungen und Erwartungen über Anliegen und Ziele eines Ratsuchenden zu haben (vgl. Anderson & Goolishian, 1992, S. 180). Die Perspektive des Ratsuchenden soll somit nicht durch eigene Bewertungen verfälscht werden (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 47). Dadurch nimmt der Berater den Ratsuchenden mit seinen Erzählungen ernst und zeigt aufrichtiges Interesse (vgl. Anderson & Goolishian, 1992, S. 180). Der Wirklichkeit des Ratsuchenden zu folgen zeigt hier deutlich die Verbindung zum Konstruktivismus.

Diese Annahme, dass der Ratsuchende der Experte ist, steht im Gegensatz zu medizinisch orientierten Beratungsmodellen die vorgefertigte Meinungen über Ratsuchende haben (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 47). Walter und Peller nennen beispielweise Modelle, die Diagnosen stellen und die Ratsuchenden so mit einem normativen Maßstab messen und der Berater dem Ratsuchenden eine Richtung vorgibt (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 47). Berg und de Jong kritisieren, dass diese Berater mit Blick auf ihr Fachwissen gelernt haben, dass ihre Bedeutungen von Wahrnehmungen über Lösungen und Probleme richtiger und wichtiger sind, als die der Ratsuchenden. Dies führe in der Praxis häufig dazu, dass Berater ihr Wissen einbringen und Ratsuchende nicht kooperieren, da ihre Wahrnehmungen nicht der der Berater entsprechen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 44).

Eine weitere Grundannahme ist die der *Kooperation* (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 38). Nach de Shazer kooperieren Ratsuchende immer auf ihre individuelle Art und Weise. Der Berater müsse sich dieser Kooperationsform jedoch erst selbst klar werden. Im Anschluss kann er mit dem Ratsuchenden zusammenarbeiten und Veränderungen unterstützen (vgl. de Shazer, 1982, S. 9f.). Das englische Wort „Cooperating“ welches de Shazer für Kooperation gebraucht, drücke aus, dass es sich dabei um einen Prozess zwischen Berater und Ratsuchenden handelt (vgl. 1982, S. 9f.).

De Shazer und Kollegen erklären, dass durch ihre zahlreichen praktischen Beobachtungen, die Auffassung entstand, dass Ratsuchende wirklich etwas an ihrer Situation ändern wollten (vgl. de Shazer et al., 1999, S. 169f.), obschon bei einigen Versuche scheiterten oder sich die Situation verschlechterte. Dennoch sei die Vorstellung, dass Ratsuchende sich nicht verändern wollen falsch. Diese Vorstellung des Widerstandes kann

beim Ratsuchenden auslösen, dass er sich verweigert oder Konflikte entstehen (vgl. de Shazer et al., 1999, S. 169f.).

Der Glaube an die Kooperation beinhaltet weiterhin, dass der Berater annimmt, dass der Ratsuchende das tut, was ihm in seiner Situation möglich ist (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 38f). Er leistet also keinen Widerstand, wenn er etwas nicht so wie besprochen macht, sondern gibt sein gegenwärtig Bestes. Negative Annahmen, wie bspw., dass der Ratsuchende sich nicht ändern will oder sein Problem verleugnet, entsprechen nicht dem lösungsfokussierten Ansatz (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 39). Diese Auffassungen von Ratsuchenden seien nicht hilfreich, um Lösungen zu konstruieren und stimmen nicht mit dem Ressourcenglauben überein (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 39). In diesem Ansatz wird das, was andere Modelle als Widerstand sehen, als natürlicher Wunsch vorsichtig zu sein oder als der Situation nicht angemessene Intervention des Beraters verstanden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 27).

„Kein Problem besteht ohne Unterlass“ (Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 25). Diese Annahme beinhaltet, dass kein Problem jederzeit besteht und es immer Ausnahmen gibt. Diese können auch sehr klein sein, aber dennoch Möglichkeiten für Veränderungen bieten (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 25).

„Die Zukunft ist sowohl etwas Geschaffenes als auch etwas Verhandelbares“ (Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 25). Der Mensch wird unabhängig von Lebensbiographie, Schichtzugehörigkeit oder Diagnose betrachtet und Verhaltensweisen nicht in Zusammenhang mit solch kategorischem Denken gebracht. Diese Grundannahme macht zudem darauf aufmerksam, dass der Mensch als aktiv handelndes Subjekt betrachtet wird, dass seine Zukunft verändert werden kann und Hoffnung darin liegt (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 25). Die Verbindung zum Konstruktivismus, durch die Annahme, dass etwas Konstruiertes auch wieder umkonstruiert werden kann, wird hier deutlich.

„Das, was funktioniert, sollte man häufiger tun“ (Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 23). Dieser Lehrsatz beinhaltet nach de Shazer und Dolan, dass der Berater den Ratsuchenden darin unterstützt, mehr von dem zu tun was ihn bereits voranbringt und ihn zu motivieren (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 23). Die Autoren for-

dern zusätzlich, dass der Berater die Lösungen des Ratsuchenden nicht bewertet. Der Berater exploriert stattdessen die Lösungen, die funktionieren genau. Indem genau erfragt wird, wie diese entstanden sind und was dazu beigetragen hat, weiß der Ratsuchende folglich was eine Lösung beinhaltet und kann die dazu nötigen Schritte wiederholen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 23).

„*Wenn etwas nicht funktioniert, sollte man etwas anderes probieren*“ (Hervorgeh. im Original de Shazer & Dolan, 2011, S. 23, 2011). Der Mensch geht Probleme tendenziell so an, wie er es üblicherweise tut. Gelingt dies nicht, wird im lösungsfokussierten Ansatz versucht eine alternative Lösung, die funktioniert, zu finden. Was nicht funktioniert ist folglich auch keine Lösung (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 23).

3.4 PRAKTISCHE INTERVENTIONEN

Nachdem die Grundannahmen des lösungsfokussierten Ansatzes beschrieben wurden, werden in diesem Kapitel charakteristische Interventionen beschrieben, um einen Überblick davon zu vermitteln, wie beschriebene Haltungen und Grundannahmen im lösungsfokussierten Ansatz praktisch umgesetzt werden. Die folgenden Interventionen bieten darüber hinaus grundlegende Inhalte für die praktischen Interventionen in Kapitel 5.3. Zudem bieten sie für den Vergleich in Kapitel 5.1, neben den Inhalten aus Kapitel 3.2 und 3.3, zusätzlich zu betrachtende Aspekte.

WUNDERFRAGE

Die Wunderfrage ist eine klassische lösungsfokussierte Intervention und wird häufig besonders in Anfangssituationen gestellt. Die Grundformulierung der Wunderfrage ist folgende, auch wenn Formulierungen unterschiedlich sein können:

„Ich stelle Ihnen jetzt eine ziemlich seltsame Frage. *[Pause]* Die seltsame Frage lautet: *[Pause]* Nach unserem Gespräch werden Sie zurück zu Ihrer Arbeit (nach Hause, in die Schule) gehen, und Sie werden den restlichen Tag damit verbringen, ihren Alltagsgeschäften nachzugehen, z.B. die Kinder versorgen, Abendessen zubereiten, fernsehen, die Kinder baden usw. Schließlich wird es Zeit sein,

schlafen zu gehen. Um Sie herum ist es ganz still, und Sie schlafen friedlich ein. Mitten in der Nacht geschieht ein Wunder, und das Problem, über das Sie heute mit mir sprechen, ist gelöst! Doch dies geschieht, während Sie schlafen, und deshalb können Sie gar nicht wissen, dass in der Nacht ein Wunder geschehen ist, das Ihr Problem gelöst hat. [Pause] Worin könnte, wenn Sie dann morgen früh aufwachen, die kleine Veränderung bestehen, sodass Sie sagen werden: ‚Toll, es muss etwas passiert sein – das Problem ist weg!‘?“(Berg & Dolan 2001, S. 7 zit. nach de Shazer & Dolan, 2011, S. 30f.)

Eine kürzere Alternative kann sein:

„Angenommen, unser Gespräch würde Ihnen tatsächlich weiterhelfen, was wäre dann die erste kleine Veränderung in Ihrem Leben, an der man das erkennen könnte?“ (Bamberger, 2005, S. 90)

Die Wunderfrage ermöglicht das Herausfinden von Zielen und hilft dabei große Ziele in kleine, besser zu bewältigende Teilziele zu gliedern. Manchen Ratsuchenden fällt es schwer ein Ziel oder gar ein positives Ziel zu formulieren (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 30). Die angeleitete Imagination einer besseren Zukunft, lädt den Ratsuchenden dazu ein, sich Entwicklungen und Veränderungen überhaupt vorstellen zu können (vgl. Bamberger, 2005, S. 18). So können Hinweise auf Ausnahmen und Lösungen aufgezeigt werden, die bereits im Leben des Ratsuchenden vorhanden sind (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 75). Die Wunderfrage lenkt zudem den Fokus des Ratsuchenden auf eine mögliche zufriedenerere Zukunft und somit weg von den vergangenen und aktuellen Problemen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 139).

SKALIERUNGSFRAGEN

Skalierungsfragen werden nach der Zielklärung eingesetzt. Der Ratsuchende wird hierbei dazu eingeladen seine Wahrnehmungen und Beobachtungen auf einer Skala von 0–10 (oder 1–10) einzuschätzen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 169). Bei der Frage steht die 0 (oder 1) für die Situation, in der das Problem am schlimmsten war und die 10 für den Moment, in dem der Ratsuchende das Problem als gelöst ansieht (vgl. Bamberger,

2005, S. 87)¹¹. Kaimer gibt neben der Zahlenskala Beispiele für alternative Skalen, wie die Farben des Regenbogens oder die Tonleiter (vgl. Kaimer, 1999, S. 17).

Wörter und Ziele können für Berater und Ratsuchende unterschiedliche Bedeutungen und Inhalte haben. Eine Skala gibt dem Berater eine konkrete Vorstellung vom Bezugsrahmen des Ratsuchenden (vgl. Berg & de Shazer, 1993, S. 154). Außerdem kann bei einer Folgesitzung erfragt werden, wie sich die Person erneut auf der Skala einstuft und was zur Veränderung geführt hat (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 32f.). Skalen können kleine Nuancen von Fortschritten und Veränderungen deutlich machen. Zugleich können frühere Lösungen und Ausnahmen entdeckt und fokussiert werden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 32f.; s. Abschnitt frühere Lösungen und Ausnahmen). Skalen können darüber hinaus aus einem komplexen Problem kleine lösbare Schritte machen (vgl. Bamberger, 2005, S. 86). Der Berater kann bei positiven Veränderungen Komplimente geben oder bei unveränderten Situationen Bewältigungsfragen stellen, um den Ratsuchenden zu motivieren und zu ermutigen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 33; s. Abschnitt Komplimente).

ZIELFINDUNG

Ziele müssen klar definiert sein und tendenziell kleiner als größer formuliert werden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 30). Zugleich ist es wichtig, dass Ziele etwas Erwünschtes und Positives definieren und nicht die Abwesenheit eines Problems beschreiben (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 131; de Shazer & Dolan, 2011, S. 30). Ratsuchende sollen dazu ermutigt werden ihre Ziele als Lösung zu formulieren. Solche Ziele können leichter auf einer Skala eingestuft werden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 30). Ein Beispiel für ein positiv formuliertes Ziel wäre: „Wir wollen, dass unser Sohn netter zu uns ist“ anstatt „Wir hätten gerne, dass unser Kind uns nicht zum Teufel wünscht“ (de Shazer & Dolan, 2011, S. 30). Der erste Satz ist die Beschreibung eines positiven Ziels, wenn es auch später noch konkreter formuliert werden muss (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 30). De Jong und Berg erklären, dass eine Zielbeschreibung durch den Ratsuchenden häufig negativ und daher nicht hilfreich ist, da ein positives formuliertes

¹¹ Ein Beispieldialog ist bei de Shazer und Dolan (2011, S. 31f.) zu finden.

Ziel meist leichter umzusetzen sei. Es falle bspw. Ratsuchenden wesentlich einfacher abzunehmen, wenn sie sich daran erinnern einen Spaziergang zu machen, als daran zu denken nicht in die Küche zu gehen und keine Chips zu essen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 131). Die Autoren verweisen auf die Frage de Shazers: „Was wäre stattdessen da?“ (de Jong & Berg, 2003, S. 131), anstatt des Problems (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 131), um positive Ziele, wie im obigen Beispiel, formulieren zu lassen.

Ziele sind zudem leichter umzusetzen, wenn sie auf der Verhaltensebene geschildert werden. Daher ist es wichtig, dass Ratsuchende ihre Ziele und Lösungen an konkretem Verhalten beschreiben (vgl. Bamberger, 2005, S. 94). Ein „Ziel“ vom Ratsuchenden wie: „Dann wäre ich glücklich“ (Bamberger, 2005, S. 94) ist zu unkonkret, als dass es umzusetzen wäre. Um konkretere Antworten zu erhalten, ist es daher oft notwendig hartnäckiger nachzufragen (vgl. Bamberger, 2005, S. 94). Bamberger schlägt z.B. die Frage vor: „Sie sagen, Sie wären dann glücklich. Was wird Ihnen dieses Gefühl ermöglichen zu tun, was Sie bislang noch nicht getan haben?“ (Bamberger, 2005, S. 94). Um von einer Negativ- zu einer Positivformulierung zu gelangen und gleichzeitig auf der Verhaltensebene anzusetzen, können auch Fragen wie: „Was würden Sie *stattdessen* tun?“ (Hervorh. im Original Bamberger, 2005, S. 94) hilfreich sein (vgl. Bamberger, 2005, S. 94).

Ziele und Lösungen sind prozesshaft. Es kann daher eher von einer Ziel- und Lösungsfindung gesprochen werden (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 83). Erst wenn ein Ziel klar definiert ist und sowohl Ratsuchender als auch Berater wissen, woran die Zielerreichung erkannt wird, entsteht eine zielorientierte Beratung (vgl. Bamberger, 2005, S. 71). Gleichwohl können sich Ziele und Lösungen des Ratsuchenden mit der Zeit auch verändern (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 83).

FRÜHERE LÖSUNGEN UND AUSNAHMEN

Frühere Lösungen sind Zeitpunkte zu denen der Ratsuchende sein Problem zum Teil oder komplett und bewusst gelöst hat. Im Unterschied dazu geschehen Ausnahmen

des Problems meist unbewusst, wo das Problem hätte da sein können aber nicht da war (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 27f.).

In der lösungsfokussierten Beratung wird viel Zeit darauf verwendet solche Zeitpunkte zu identifizieren (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 34). Der Berater versucht Hinweise auf frühere Lösungen, Ausnahmen und Fortschritte in den Aussagen der Ratsuchenden nicht zu überhören (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 34f.). Wenn der Ratsuchende von Ausnahmen berichtet ist es wichtig darauf zu achten, wie sich Ausnahmen vom Problem unterscheiden und sich Details als Berater beschreiben zu lassen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 164). In früheren Lösungen und Ausnahmen ist alles vorhanden, was der Ratsuchende benötigt, um seine Lösung bzw. sein Ziel zu erreichen, denn sie repräsentieren Inhalte zur erwünschten Alternative (vgl. Bamberger, 2005, S. 78).

Wenn der Berater solche Zeiten entdeckt, hebt er sie z.B. durch bejahende und unterstützende Äußerungen hervor und bemüht sich den Lösungen Vorrang vor den Problemen einzuräumen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 34f.). Eine Frage, die zur Identifizierung solcher Zeiten genutzt werden kann, wäre z.B.: „Gab es in den letzten Wochen Zeiten, in denen _____ (das Problem) nicht auftrat oder weniger schlimm war?“ (de Jong & Berg, 2003, S. 163)¹². Ein lösungsfokussierter Berater exploriert Details zum wer, was, wann und wo, als das Problem nicht da war. Im Unterschied dazu erkundet ein problemorientierter Berater solche Fragen bzgl. des Problems (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 164).

KOMPLIMENTE

Ratsuchende nennen manchmal keine Fortschritte und beschreiben die Situation folglich als unverändert (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 36). In solchen Beratungssituationen können Fragen zur Bewältigung gestellt werden (vgl. Kaimer, 1999, S. 17), wie z.B.: „Wie haben Sie es geschafft zu verhindern, dass die Situation schlimmer wird? oder (...) aber wie haben Sie es geschafft, damit – in dem Maß, wie Sie es tun – fertig zu werden?“ (de Shazer & Dolan, 2011, S. 36). De Shazer und Dolan nennen diese Art der Fra-

¹²Ein Beispieldialog lässt sich bei de Shazer und Dolan (2011, S. 35f.) finden.

gen Bewältigungsfragen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 36). De Jong und Berg betiteln diese Fragen als indirektes Komplimentieren. Diese Art der indirekten Komplimente bezieht etwas Positives über den Ratsuchenden mit ein und erfragt gleichzeitig Stärken (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 68). Antworten auf diese Fragen können Ratsuchende ermutigen und ihnen aufzeigen, dass sie selbst dazu befähigt sind, ihr Leben zu verändern (vgl. Kaimer, 1999, S. 17f.). Daneben gibt es direkte Komplimente, die eine Anerkennung für das ausdrücken, was die Ratsuchenden getan haben, z.B.: „Sie scheinen eine Mutter zu sein, die sich sehr um ihre Kinder kümmert“ (de Jong & Berg, 2003, S. 67). Indirekte Komplimente werden den direkten vorgezogen, da diese Frageform dazu führt, dass Ratsuchende über ihre Fähigkeiten und Ressourcen nachdenken und sie selbst benennen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 68).

RÜCKMELDUNG

Im lösungsfokussierten Ansatz ist es charakteristisch, nach der Sitzung eine Beratungspause einzulegen, in der der Berater seine Gedanken ordnet, sich Komplimente für den Ratsuchenden überlegt und eine Idee für ein Experiment formuliert (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 36f.).

Nach der Pause teilt der Berater dem Ratsuchenden anerkennende Worte für sein Problem und Komplimente mit (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 37). Anschließend gibt er dem Ratsuchenden eine Idee zum Ausprobieren mit auf den Weg. Diese wird jedoch nicht direktiv dargestellt. Die Idee basiert im Idealfall bereits auf etwas, was der Ratsuchende im Gespräch mit eingebracht oder sogar selbst vorgeschlagen hat. Selbsterzeugte Ideen des Ratsuchenden erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass er sie auch ausprobiert und orientieren sich an seinen Zielen und Lösungen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 38). Solche Ideen können sich auf bereits erfolgreich durchgeführte Handlungen beziehen oder auf Ziele, die der Ratsuchende wirklich umsetzen will (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 38).

3.5 KRITIK

Kritik an systemischen Ansätzen, wozu auch der lösungsfokussierte Ansatz zählt, kommt u.a. von Bauer, Heimann und Gröning, die den pädagogischen Beratungsansatz vertreten (s. Bauer & Heimann, 2012; Gröning, 2011).

Die systemische Bewegung beinhaltet unterschiedliche Beratungsansätze (z.B. Überblick bei von Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 24). Systemisch ist als Oberbegriff zu verstehen, unter dem viele Ansätze entwickelt wurden, die in sich jedoch sehr heterogen sind (vgl. Lieb 1995 zit. nach von Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 23). Gröning bezieht ihre Kritik, allerdings auf systemische Ansätze generell und differenziert ihre Kritik nicht. Im Folgenden wird auf die Kritikpunkte der drei Autorinnen eingegangen.

Bauer und Heimann kritisieren an systemischen Ansätzen, dass es diesen nicht darum gehe den Ratsuchenden lange zu beraten, da diese Ansätze lösungsfokussiert arbeiten (vgl. Bauer & Heimann, 2012, S. 37). Vor der Gefahr der „Schnellberatung“ bei der Ausführung des lösungsfokussierten Ansatzes warnt die lösungsfokussierte Beraterin Lipchik selbst, um eine hohe Beratungsqualität sicher zu stellen (vgl. Lipchik, 1994, S. 234). Der Erfolg der Beratung hängt demnach davon ab, wie der Ratsuchende mit seinen Besonderheiten und seiner Situation respektiert und wie damit umgegangen wird (vgl. Lipchik, 1994, S. 234).

Berater müssen sich nicht mit Ratsuchenden identifizieren und sie nicht verstehen. Zudem zähle nur das beobachtbare Verhalten. Daher gäbe es einen Mangel an Einfühlungsvermögen seitens des Beraters, was Gröning den systemischen Vertretern vorwirft (vgl. Gröning, 2011, S. 192). Lipchik äußert jedoch, dass lösungsfokussierte Beratung „ebensoviel [sic] Feinheit, Geduld und Einfühlungsvermögen“ (Lipchik, 1994, S. 234) abverlangt wird, wie jedem anderen Beratungsansatz auch (vgl. Lipchik, 1994, S. 234). Sie räumt jedoch ein, dass ihrer Ansicht nach die Überbetonung der Techniken, dadurch entstanden sei, dass der lösungsfokussierte Ansatz als Kurzbehandlung attraktiv schien und mit ein- bis zweitägigen lösungsfokussierten Workshops geworben wurde. Darin rückten Trainer die Techniken in den Vordergrund (vgl. Lipchik, 2011, S. 43).

Ein weiterer Kritikpunkt von Gröning ist, dass der theoretische Mittelpunkt systemischer Beratung ein „Konzept von Beraten ohne Verstehen“ sei (Gröning, 2011, S. 192). In der pädagogischen Beratung soll der Berater den Ratsuchenden verstehen (vgl. Bauer & Heimann, 2012, S. 17ff.) und am Ende der Beratung ein guter Rat erteilt werden, der den Ratsuchenden die Entscheidung erleichtern soll (vgl. Bauer & Heimann, 2012, S. 47). Er entsteht durch die Reflexion zu einem Problem (vgl. Bauer & Heimann, 2012, S. 47). Im lösungsfokussierten Ansatz wird hingegen kein Rat erteilt und kein Problem fokussiert. Lösungsfokussierte Berater beraten Ratsuchenden, indem sie deren Ziele gemeinsam herausfinden und sie bei der Lösungsentwicklung unterstützen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24). Es wird dabei versucht den Bezugsrahmen des Ratsuchenden (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 46), aber nicht sein Problem zu verstehen (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24). Die Autorinnen fassen unter dem Begriff *Verstehen* u.a. zusammen, das Problem durch Erzählungen zu rekonstruieren und sich mit der Person zu identifizieren (vgl. Bauer & Heimann, 2012, S. 17f.). Grönings Kritik kann daher zugestimmt werden, dass Probleme nach dem lösungsfokussierten Ansatz nicht verstanden werden brauchen, um zu helfen. Dies entspricht nicht der Vorgehensweise im lösungsfokussierten Ansatz. Allerdings würden Konstruktivisten wie von Glasersfeld anzweifeln, dass ein Verstehen nach Gröning überhaupt möglich ist, da die Wahrnehmung einer jeden Person durch Konstruktionen und Interpretationen entsteht (vgl. Krapp & Weidenmann, 2006, S. 70f.). Danach kann die Wahrnehmung einer Person nie deckungsgleich mit der einer anderen Person sein. Ein Individuum kann somit unmöglich gänzlich verstanden werden.

Der Kritik Bauer und Heimanns, dass Problemursachen vom Berater nicht ergründet werden (vgl. Bauer & Heimann, 2012, S. 37), kann zugestimmt werden, da sie vom lösungsfokussierten Berater nicht fokussiert und analysiert werden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24).

Gröning kritisiert weiterhin an systemischen Ansätzen, dass nur das beobachtbare Verhalten zähle (vgl. Gröning, 2011, S. 192). Beobachtbares Verhalten ist für den lösungsfokussierten Ansatz wichtig, um Ziele und Lösungen mit dem Ratsuchenden zu entwickeln, aber nicht ausschließlich dafür relevant. De Shazer selbst nimmt Stellung zu dem häufigen Vorwurf, dass in der lösungsfokussierte Beratung nur beobachtbares

Verhalten wichtig ist, Emotionen ignoriert und Gefühle ausgeschlossen werden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 204). Eine lösungsfokussierte „Unterhaltung bewegt sich zwischen Kontext, Verhalten und Gefühlszuständen hin und her“ (de Shazer & Dolan, 2011, S. 209). Die lösungsfokussierte Beratung gehe mit Emotionen anders als andere Ansätze um, ignoriere sie aber nicht und spiele sie auch nicht herunter. Emotionen werden in der Psychologie und Philosophie häufig in Zusammenhang mit Problemen gebracht (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 204). Im lösungsfokussierten Ansatz bleiben innere Prozesse unentdeckt, daher nähmen Kritiker fälschlicherweise an, dass Emotionen ignoriert würden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 206) und dadurch nur auf beobachtbares Verhalten fokussiert würde. Nach de Shazer können Gefühle und Emotionen aber bspw. mithilfe von Skalen beschrieben werden. Durch Skalen können die Gefühle der Ratsuchenden, daher als beobachtbares Verhalten beschrieben und entwickelt werden. Berater und Ratsuchender besprechen woran er erkennt, dass er sich besser fühlt. Wenn der Ratsuchende davon spricht, dass er mit seinem Freund im Café sitzt und lacht, wird das Gefühl, sich besser zu fühlen in den Alltagskontext gesetzt (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 208f.).

So kann sich der Ratsuchende, wie in diesem Fall, laut de Shazer, eine Vorstellung davon machen, wie die Situation wäre, wenn er sich besser fühlen würde. Der Berater fokussiert daher den Kontext in dem sich das gewünschte Gefühl zeigt. Dabei fragt er ebenfalls nach Ausnahmen im Verhalten und fokussiert was sich verändern soll, damit sich der Ratsuchende besser fühlt, wodurch mehr Einzelheiten über den entsprechenden Kontext beschrieben werden. Wenn sich der Ratsuchende in solch einer Situation an das Gespräch zurück erinnert, kann ihm bewusst werden, dass er sich besser fühlt und sein Ziel erreicht ist (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 210f.).

Durch diesen Umgang mit Emotionen sei es offensichtlich, dass lösungsfokussierte Berater anders mit Emotionen umgehen. De Shazer betont, dass dieser andere Umgang jedoch nicht bedeutet, dass Emotionen und Gefühle ignoriert oder abgewertet würden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 211). Der Berater „konzentriert sich vielmehr auf die äußeren, beobachtbaren Faktoren und Kontexte, die Emotionen definieren“ (de Shazer & Dolan, 2011, S. 211). Daher kann der Kritik Grönings, dass nur beobachtbares Verhalten zähle, nicht zugestimmt werden und dass Emotionen keine Rolle spielen würden,

ebenfalls nicht bejaht werden. Emotionen und Verhalten dienen beide der Konstruktion von Lösungen und verstärken sie (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 211f.). Somit ist das beobachtbare Verhalten im lösungsfokussierten Ansatz zwar sehr wichtig, es wird jedoch nicht ausschließlich auf der Verhaltensebene gearbeitet.

Die überwiegende Meinung systemischer Vertreter sei, so Gröning „das Beraten leicht und einfach sei“ (Gröning, 2011, S. 192), da der Ratsuchende nicht verstanden werden müsse (vgl. Gröning, 2011, S. 192). De Shazer erklärt, dass der lösungsfokussierte Ansatz „sicherlich relativ einfach, [aber] (...) das damit verknüpfte Denken nicht so ganz simpel ist“ (de Shazer, 2006, S. 15). De Shazer hat bemerkt, dass Menschen Gründe für Problemursachen und Verknüpfungen der Aspekte wissen möchten (vgl. de Shazer, 2006, S. 15), so wie Gröning, die beschreibt, dass Menschen verstanden werden müssen. De Shazer betont, dass die Beschreibung des Ratsuchenden, was funktioniert und woran er es erkennen würde, ausreicht, um herauszufinden, was ihm hilft (vgl. de Shazer, 2006, S. 16). Daher ist es nicht notwendig, den Ratsuchenden zu verstehen. Wenn die Problemursachen des Ratsuchenden vom Berater verstanden werden wollten, würde viel interpretiert und spekuliert werden und darüber hinaus können Menschen nicht, wie kausale Prozesse in den Naturwissenschaften, „erklärt“ werden (vgl. de Shazer, 2006, S. 15f.). Der Berater könne nicht wissen wie etwas funktioniert, sondern nur das es funktioniert, alles andere wäre Spekulation (vgl. de Shazer, 2006, S. 16).

Da der Ansatz, wie jeder andere Beratungsansatz Erfahrung braucht, wenn man ihn gut beherrschen möchte (vgl. Lipchik, 2011, S. 23), kann er nicht einfach sein. Darüber hinaus werden keine kontextfreien Fragen gestellt. Vielmehr werden sorgfältig ausgewählte Fragen formuliert (vgl. de Shazer, 2006, S. 16), die im Zusammenhang mit den bereits dargestellten Grundannahmen stehen (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 27). Der Berater hat eine lösungsfokussierte Haltung anstatt einer problemorientierten Haltung. Er hilft dem Ratsuchenden, in dem er exploriert, was der Ratsuchende sich wünscht und woran er Verbesserungen erkennen würde. Dies lässt jedoch nicht den Schluss zu, dass der Ansatz leicht ist.

3.6 ZUSAMMENFASSUNG

Der lösungsfokussierte Ansatz ist ein zukunftsorientierter und von Zielen des Ratsuchenden geleiteter Ansatz. De Shazer wurde bei der Entwicklung des lösungsfokussierten Ansatzes vor allem durch Ericksons Ressourcenglauben, durch Wittgensteins sowie Derridas Vorstellungen von der Funktionsweise von Sprache und von Glasersfelds Vorstellung von der Konstruktion von Wirklichkeit beeinflusst. Diese Sichtweisen prägen den Ansatz stark und sind in Haltungen, Grundannahmen und praktischen Interventionen wiederzufinden. Der Ansatz wurde jedoch vor allem in der Praxis entwickelt und lässt sich daher nicht ausschließlich auf diese theoretischen Einflüsse zurückführen. Zentrale Denkweisen zeigen sich praktisch darin, dass Lösungen und Ziele fokussiert werden, der Bezugsrahmen des Ratsuchenden erfragt und ihm gefolgt wird und Ressourcen des Ratsuchenden vorausgesetzt, erkundet und genutzt werden.

4 DIE STUDENTISCHE SCHREIBBERATUNG

Ziel der studentischen Schreibberatung ist es, Ratsuchende bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz zu unterstützen und ihnen zu helfen ihre Schreibprozesse selbständig zu gestalten (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 13; Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 224). Mertlitsch und Doleschal bieten eine allgemeine Definition für Schreibberatung an. Sie beziehen wissenschaftliche Schreibberater und studentische Schreibberater an der Universität sowie freie Schreibberater mit ein:

„Schreibberatung ist ein unterstützendes, freiwillig in Anspruch zu nehmendes Angebot für Menschen, die Schreibschwierigkeiten organisatorischer, konzeptueller und/oder struktureller Art und/oder Probleme beim Formulieren schriftlicher Aufgaben haben und die diese Schreibprobleme prozessorientiert, eigenverantwortlich und selbstreflexiv mit Unterstützung einer (oder mehrerer) eigens dazu ausgebildeter und den Beratungsprozess ständig überprüfender Person(en) in einem klar definierten Setting (...) zu bewältigen versuchen“ (Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 215).

Die studentische Schreibberatung bildet eine Form der Schreibförderung, bei dem schreibdidaktisch ausgebildete Studierende andere ratsuchende Studierende¹³ beim wissenschaftlichen Schreiben unterstützen (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 90). Dabei geht es hier um die Förderung von Schreibkompetenz für wissenschaftliches Schreiben und nicht um eine Förderung von Schriftspracherwerb. Die Anforderungen an die wissenschaftliche Schreibkompetenz beinhalten nach Kruse und Jakobs Kompetenzen in Textsorten, Stil, Rhetorik, kritischem Lesen sowie kritischer Weiterverarbeitung und Erzeugung von intertextuellen Bezügen (vgl. Kruse & Jakobs, 2003, S. 23f.).

Es wird sowohl in englisch- als auch in deutschsprachiger Literatur wenig bis kein Gewicht auf den theoretischen Kontext in der studentischen Schreibberatung gelegt. Gleichzeitig ist die deutschsprachige Literatur zu studentischer Schreibberatung, als neuem Forschungs- und Praxisfeld, übersichtlich. Zudem liegen, in dem gering gewichteten theoretischen Kontext, auch zu Beratungsansätzen nur in geringem Maße theoretische Ausführungen vor.

¹³ In dieser Arbeit wird im Allgemeinen von ratsuchenden Studierenden ausgegangen, die die Sprache Deutsch so beherrschen, dass eine Kommunikation über Schreibprojekte möglich wird.

Die in dieser Arbeit genutzte Vergleichsgrundlage ist die nach Grieshammer und Kolleginnen (2012). Ihr Verständnis der studentischen Schreibberatung spiegelt insgesamt die Grundlagen anderer Publikationen wieder und wird in deren Buch gebündelt dargestellt. Auch hier kommt den theoretischen Grundlagen jedoch wenig Aufmerksamkeit zu. In der Publikation werden allerdings, neben schreibdidaktischen Inhalten auch Beratungskompetenzen, die in der vorliegenden Arbeit eine wichtige Rolle einnehmen, beschrieben.

Das Grundverständnis von Grieshammer und Kolleginnen basiert auf dem Prinzip des Peer Tutoring (Kap. 4.1), auf dem Ansatz der personenzentrierten Beratung nach Carl Rogers (Kap. 4.2, 4.3) und der Erkenntnis der Schreibforschung, das Schreiben ein Prozess ist (Kap. 4.4). Weiterhin sind diese Einflüsse, die sie für ihr Grundverständnis nennen auch in anderen Publikationen verbreitet. Das Konzept des Peer Tutoring zeigt sich u.a. z.B. bei Gaul und Kollegen (2002) sowie bei Girgensohn und Sennewald (2012). Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers ist in der Pädagogik ein überaus bekannter grundlegender Beratungsansatz und zeigt sich auch bei Pydde und Girgensohn (2011) als ein wichtiges Prinzip in der studentischen Schreibberatung. Pydde und Girgensohn (2011) fügen als ein weiteres wichtiges Prinzip die Prozessorientierung an, die auch Grieshammer und Kolleginnen (2012) und andere vertreten (z.B. Mertlitsch & Doleschal, 2010). Zugleich ist die Prozessorientierung als eine der wichtigsten Erkenntnisse der Schreibdidaktik zu nennen (s. Kap. 4.4) und in aktueller Literatur von Schreibzentrumsleiterinnen und Mitarbeiterinnen als Sichtweise vertreten (z.B. Frank et al., 2013; Girgensohn & Sennewald, 2012).

Obschon sich diese Grundsätze in den bekannten Publikationen wiederfinden, entwickelt sich die Praxis der Schreibberatung, in den einzelnen deutschen Schreibzentren jeweils durch Erfahrungen, weiter. Die studentischen Schreibberatungen unterscheiden sich voneinander, je nach dem welchen Erfahrungshorizont die Berater mitbringen, welche Schwerpunkte in den Schreibzentren gelegt werden (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 3; Pydde, 2011, S. 1) und was jeweils an Ausbildungsinhalten vermittelt wird.

Die drei Grundsätze, Peer Tutoring, personenzentrierter Ansatz und Prozessorientierung bilden die Konzeptgrundlage für die studentische Schreibberatung. Wie bereits beschrieben, liegt in den Publikationen zur Schreibberatung wenig Gewicht auf dem theoretischen Kontext. Für einen Vergleich zwischen dem lösungsfokussierten Ansatz und der studentischen Schreibberatung, hinsichtlich Haltungen, ist es daher erforderlich die Theorie des personenzentrierten Beratungsansatzes nach Carl Rogers als wesentlichen Rahmen neben dem Peer Tutoring, näher auszuführen.

Die folgenden Unterkapitel beschreiben daher Konzepte und weitere Grundsätze, die in die studentische Schreibberatung einfließen. Auch werden Grenzen und exemplarische Aufgaben der studentischen Schreibberater benannt.

4.1 PEER TUTORING

Aus der Erkenntnis der Schreibforschung, dass Schreiben ein Prozess ist (s. auch Kap. 4.4), der neben der Textarbeit auch den gedanklichen Austausch mit Gleichgesinnten benötigt, entsteht in den 70er Jahren das Konzept des Peer Tutoring als eine Form der Schreibberatung (vgl. Gaul et al., 2002, S. 6). Das Peer Tutoring wird in der Literatur vor allem mit Bruffee (2001) in Verbindung gebracht und hat sich vor allem für wissenschaftliches Schreiben an den amerikanischen und allmählich auch an deutschen Hochschulen verbreitet (s. Kap. 1).

In den USA wurde festgestellt, dass Studierende mit Schreibproblemen, Hilfsangebote von Autoritätspersonen, trotz eigenen Bewusstseins ihrer Schreibdefizite nicht in Anspruch nahmen. Dieses Ergebnis brachte Bruffee dazu, Tutoren auszubilden und Schreibberatung von Studierenden für Studierende anzubieten. Das Prinzip selbst nennt er *Peer Tutoring* (vgl. Bruffee, 2001, S. 206f.). Die englischen Begriffe *Peer* und *Tutoring* beschreiben zusammen eine Lern- und Beratungssituation zwischen gleichgestellten Studierenden (vgl. Pydde & Girgensohn, 2011, S. 265). Zentral für das Peer Tutoring ist, dass sich Studierende in einer ähnlichen Situation befinden und somit eine Beratung auf Augenhöhe möglich ist (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 83). Hier sind beide Studierende und werden mit den Anforderungen des wissenschaftlichen

Schreibens konfrontiert und versuchen diese zu bewältigen (vgl. Bruffee, 1984, S. 644f.).

Das Peer Tutoring gehört als Lernform zum *kollaborativen Lernen*, genauso wie z.B. Gruppenarbeiten, Unterrichtsdiskussionen und Peer Besprechungen (vgl. Bruffee, 1984, S. 638). Im Unterschied zu traditionellen Lernformen verändert sich beim kollaborativen Lernen der soziale Kontext in dem gelernt wird, aber nicht der Lerninhalt selbst (vgl. Bruffee, 1984, S. 638). Wissen wird bei dieser Lernform nicht unabhängig vom Menschen gesehen und muss gemeinsam konstruiert und entwickelt werden¹⁴ (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 83). Dabei bereichert jeder Lernende den Lernprozess durch seine individuellen Erfahrungen und Perspektiven (vgl. Konrad & Traub, 2010, S. 5).

Das Peer Tutoring bietet den zu beratenden Studierenden mit dem kollaborativen Lernen einen Rahmen, in dem ein gemeinsamer Austausch möglich ist und die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens bewältigt werden können (vgl. Bruffee, 1984, S. 644f.). Ihnen wird somit ein „Minidiskurs“ über ihre Schreibprojekte ermöglicht (vgl. Bruffee, 2001, S. 212). Das Wissen und die Gedanken entstehen hierbei aus den Gesprächen zwischen den Studierenden (vgl. Gaul et al., 2002, S. 6). Bei dieser Form des Lernens ist es wichtig, auf ein Hierarchiegefälle zu verzichten, da kollaboratives Lernen sonst nicht möglich ist (vgl. Gaul et al., 2002, S. 6). Da Schreibberatung in Einzelgesprächen stattfindet, kann der Berater individuell auf den Ratsuchenden und dessen Erfahrungen eingehen (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 83). Beim Austausch liegt der Fokus auf dem Verständnis, welches der Ratsuchenden für sein Schreibprojekt hat. Indem ein Ratsuchender dem Berater den Inhalt seines Textes oder seine Aufgabenstellung erklärt, sich mit dessen Ansichten auseinandersetzt und im Gespräch neue Denkmuster aushandelt, verankert er neues Wissen (vgl. Bruffee, 1984, S. 644ff.). Dadurch wird die Bedeutung des Gesprächs über das Schreiben deutlich. Allerdings betont Bruffee, dass kollaboratives Lernen keine neue Form des Lernens ist.

¹⁴ Die sozial-konstruktivistische Perspektive wird hier laut Girgensohn und Sennewald deutlich, wie auch bei Gaul und Kollegen (2002, S. 6), aber nur in der Form angemerkt. Dadurch wird wiederum deutlich, dass zu wenig Gewicht auf dem theoretischen Kontext liegt. Bei näherem Interesse zur Theorie siehe z.B. Gergen (2002).

Der Austausch zwischen Arbeitskollegen ist in vielen Berufsfeldern die Regel und Menschen lernen immer von ihren Peers (vgl. Bruffee, 1984, S. 647).

Der Schreibende ist Experte für sein Thema und der Schreibberater bringt Wissen zu Schreibprozessen und Textsorten mit in die Beratung ein (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 83). Dazu haben studentische Schreibberater in der Regel zuvor eine schreibdidaktische Ausbildung absolviert, in der sie Wissen zum Schreibprozess, Schreibtypen und Schreibstrategien vermittelt bekommen. Auch lernen sie Gesprächsführungsmethoden sowie Grundsätze der Schreibberatung kennen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 4).

Der Vorteil des Peer Tutoring liegt in der Beratung auf Augenhöhe. Für Studierende ist es ein niedrigschwelliges Angebot (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 92). Zudem fällt es den Studierenden leichter auch Fragen zu stellen, die sie sich bei den Lehrenden nicht zu fragen trauen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 4). An Hochschulen arbeiten neben Studierenden auch wissenschaftliche Mitarbeiter als Schreibberater (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 5). Da Peer Tutoring von Gleichgestellten ausgeht, sind wissenschaftliche Mitarbeiter nicht mehr auf Augenhöhe mit den Studierenden. Wenn in dieser Arbeit von Schreibberatern die Rede ist, sind aufgrund des Peer Tutoring Konzepts, daher immer die studentischen Schreibberater gemeint.

4.2 PERSONZENTRIERTER ANSATZ NACH ROGERS

Das Konzept der studentischen Schreibberatung, wie es bereits beschrieben wurde, nutzt als grundlegenden Beratungsansatz den sogenannten *personzentrierten Ansatz*. Für einen Vergleich in Kapitel 5.1 ist es erforderlich, die Theorie des personzentrierten Ansatzes nach Carl Rogers näher auszuführen.

Der amerikanische Psychologe Carl Rogers begründete zusammen mit Charlotte Bühler, in der Psychologie, die Humanistische Psychologie als eigene Strömung (vgl. Bauer & Heimann, 2012, S. 77). Carl Rogers entwickelte den Ansatz ab den frühen 40er Jahren in den USA (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 188). In Deutschland wurde er in den 60er Jahren bekannt (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 11).

Rogers wurde von der europäischen Existentialphilosophie und Phänomenologie beeinflusst, wobei die Existentialphilosophie ihre Wurzeln in unterschiedlichen philosophischen Richtungen, wie u.a. der Phänomenologie hat (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 192). Rogers wurde besonders von den Philosophen Sören Kierkegaard und Martin Buber beeinflusst (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 138f.). Von Sören Kierkegaard übernahm Rogers die existentialphilosophische Idee: „Das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist“ (Kierkegaard 1924 S. 17 zit. nach Rogers & Schmid, 1991, S. 49), um mit den negativen Erfahrungen des Lebens umzugehen (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 48). Diese Stelle zitiert Rogers und nutzt sie als Überschrift für ein Kapitel über die Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 49). Von Martin Buber übernahm er die Ideen der „Ich-Du-Beziehung“ und der „Begegnung“ (Hervorgeh. im Original Rogers & Schmid, 1991, S. 139), die sich bei Rogers in den Bedingungen für eine hilfreiche zwischenmenschliche Beziehung zeigen: Kongruenz, Wertschätzung und Empathie¹⁵ (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 139). Unter diesen Bedingungen im Sinne Bubers sind Beziehungen bzw. Begegnungen für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung förderlich. „Nur in der Begegnung kann [der Mensch] seine Wahrnehmung entfalten und im existentialistischen Sinne entscheidungsfähig werden; nur in der Begegnung kann der Prozeß [sic] der Realitätsverzerrung gestoppt und die Entscheidungsfähigkeit innerhalb einer wiederhergestellten Realitätswahrnehmung wieder verfügbar gemacht werden“ (Quitmann, 1985, S. 171). Das bedeutet, dass der Ratsuchende in einer durch Wertschätzung, Empathie und Kongruenz geprägten Beziehung, Vertrauen zum Berater fassen, eine realistische Einschätzung von sich und seiner Umwelt entwickeln und dadurch wieder entscheidungsfähig werden kann.

Rogers' Menschenbild vertritt die Auffassung, dass der Mensch grundsätzlich positiv und konstruktiv ist (vgl. Gröning, 2011, S. 173). Entsprechend Rogers' Menschenbild, welches sich durch Kierkegaard und Buber entwickelt hat, geht es nicht darum Ratschläge und Lösungen anzubieten, sondern in der Begegnung mit dem Menschen das in ihm liegende Potenzial zu wecken (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 23).

Bevor der Ansatz „personenzentriert“ hieß nannte Rogers ihn zuallererst „nicht-direktiv“ und danach „klientenzentriert“. Weinberger und Lindner beschreiben die drei Phasen,

¹⁵ Die Beschreibung der Begriffe erfolgt im nächsten Abschnitt Persönlichkeitstheorie und Bedingungen.

in die sich Rogers' Arbeiten einteilen lassen, in Kurzform. Zuerst wurde der Ansatz nicht-direktiv genannt, denn es ginge nicht darum Ratsuchenden Ratschläge zu geben, sie zu ermahnen oder Erklärungen abzuliefern. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung und nicht das Problem. Nachdem das Wort nicht-direktiv als ein Nichtaktivsein fehlinterpretiert wurde, nannte er seinen Ansatz klientenzentriert. Dieses Wort beinhaltete, auf den Ratsuchenden und sein Potenzial konzentriert zu sein. Für die dritte Phase, in der er seinen Ansatz dann mit dem Wort personzentriert beschrieb, habe Rogers seinen Beratungs- und Therapieansatz auf verschiedenste Lebensbereiche ausgeweitet. Er wollte zum Ausdruck bringen, dass der Mensch selbst im Mittelpunkt der Betrachtung steht und nicht in seiner Funktion als Ratsuchender (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 13f.).

PERSÖNLICHKEITSTHEORIE UND BEDINGUNGEN

Die Persönlichkeitstheorie beinhaltet die zentralen Begriffe Aktualisierungstendenz und Inkongruenz. Rogers' sogenannte Aktualisierungstendenz ist gleichzeitig ein Entwicklungsprinzip (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 14). In dieser *Aktualisierungstendenz* geht er davon aus, dass der Mensch „eine in ihm wohnende Tendenz hat, all seine Fähigkeiten auf eine Art und Weise zu entwickeln, die der Erhaltung oder Steigerung des Organismus dient. Dies ist eine zuverlässige Tendenz, die, wenn sie frei wirken kann, eine Person auf das hinbewegt, was mit den Begriffen Wachstum, Reife, Lebensbereicherung bezeichnet wird“ (Rogers & Schmid, 1991, S. 211).

Rogers gehe bei der Aktualisierungstendenz von der Annahme aus, dass der Organismus psychische und physische Erfahrungen danach bewertet, ob sie für den Menschen als Ganzen förderlich sind. Diese Tendenz wird als Fähigkeit bezeichnet, die es dem Menschen ermöglicht, sich selbst weiter zu entwickeln (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 15). Rogers gebraucht ein physiologisches Beispiel, um den psychologischen Aspekt zu verdeutlichen. Ein Kind was zu Gehen beginnt, fällt häufig hin, ist frustriert und holt sich blaue Flecken. In einer normalen Umgebung werde es dennoch anfangen zu Laufen. Auch psychologisch wird sich die Person folglich trotz Frustration und

Schmerz weiter entwickeln, wenn sie auf ein vertrauensvolles Klima trifft (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 211).

Als Teil der Aktualisierungstendenz bildet sich die *Selbstaktualisierungstendenz*. Bei dieser bewertet der Organismus, ob die Erfahrungen zum Erhalt und zur Entfaltung des Selbstkonzepts beitragen. Das Selbstkonzept bildet sich durch die Bewertungen von Bezugspersonen aus oder der Interaktion mit der Umwelt. Dadurch formt sich das Bild, das der Mensch von sich hat (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 16).

Wenn der Mensch Erfahrungen macht, die nicht zu seinem Selbstbild passen, führt das unter Umständen zum Zustand der sogenannten *Inkongruenz* (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 214). Das ist die Unvereinbarkeit der Aktualisierungs- und Selbstaktualisierungstendenz. Erfahrungen des Menschen, die er durch die Bewertungen seiner Bezugspersonen gelernt hat so zu bewerten, wie er sie bewertet, stimmen mit der Wahrnehmung seines Organismus, sei es psychisch oder physisch, nicht überein (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 17). Die Aktualisierungstendenz unterstützt das Selbstkonzept der Person, die darum kämpft das eigene Selbstbild zu vervollständigen, doch der Organismus hat ebenfalls Bedürfnisse, die nicht mit den bewussten Wünschen der Person übereinstimmen müssen (vgl. Rogers, 1997, S. 43f.). Diese Spannung führt dazu, dass der Mensch seine Erfahrungen verzerrt wahrnimmt oder leugnet (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 17). Inkongruenz wird nach Rogers vor allem sichtbar, wenn sie sich in der Person auflöst. Der Person könne bewusst sein, dass sie keine negativen Gefühle gegenüber einer anderen Person hege (Selbstkonzept). Wenn sie jedoch ihre Gefühle ungehindert und frei erlebt, entdeckt sie, dass sie voller Ärger ist. Durch diesen Kontakt zu ihrem organismischen Erleben verändert sich ihr Selbstkonzept (vgl. Rogers, 1997, S. 43).

Der Erhalt des Selbstkonzepts wird Vorrang vor dem Erhalt des Organismus eingeräumt. Im Idealfall stimmen die Selbstaktualisierungs- und Aktualisierungstendenz überein (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 17). Ein Mensch der kongruent ist, kann positive sowie negative Erfahrungen wahrnehmen und für sich annehmen. Kommt es zu einer Inkongruenz, kann der Mensch Erfahrungen, die für seinen Organismus gut sind, nicht in sein Selbstbild integrieren, daher werden diese Erfahrungen verzerrt

wahrgenommen, so dass sie zum Selbstbild passen (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 14ff.). Rogers formuliert es treffend: „Das Selbst bewegt sich in die eine Richtung, der Organismus in eine andere“ (Rogers & Schmid, 1991, S. 214).

Ein Beispiel zum besseren Verständnis dieser Tendenzen und der Inkongruenz kommt von Weinberger und Lindner: Ein Kind das von seinen Eltern oft Kritik und Abwertung bei seinen Handlungen erfährt, wird bald keine Begeisterung mehr über eine gelungene Handlung empfinden. Anstatt positiver Beachtung haben ihm die Eltern nur negative Kritik entgegengebracht, sodass das Kind sein Selbstbild so wahrnimmt, als wenn es nichts kann und ihm nichts gelingt. Erfolge bei Handlungen lässt es nicht mehr zu. Es könnte in der Schule später gute Noten schreiben, würde dies aber vielleicht nur auf einfache Aufgaben und Glück zurückführen, anstatt auf eigene Leistung. Der Mangel an Selbstwirksamkeitserfahrungen führt dazu, dass es positive Erfahrungen verzerrt wahrnimmt oder verleugnet und kann zu einer resignierenden Haltung führen, in der es wahrnimmt, dass es nichts zur Veränderung beitragen kann. Eigene Bedürfnisse und Gefühle werden unterdrückt und das Kind übernimmt die Ansichten und Bedürfnisse der Bezugsperson (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 19).

Ausgehend von dem Entwicklungsprinzip soll der Berater den Ratsuchenden unterstützen, seine in ihm liegenden Potenziale frei zu setzen und Entwicklung zu fördern. Es ist dabei nicht das Ziel, ein Problem zu lösen. Die Person steht dabei im Mittelpunkt und nicht das Problem (vgl. Rogers, 1972, S. 36). Der Berater schafft im personenzentrierten Ansatz Bedingungen, damit diese Persönlichkeitsentwicklung möglich ist (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 22). Wenn der Berater es schafft eine zwischenmenschliche Beziehung zu gestalten, die durch die drei folgenden Haltungen gekennzeichnet ist, „wird der [Ratsuchende] die Fähigkeit in sich selbst entdecken, diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen, und Veränderung und persönliche Entwicklung finden statt“ (Rogers, 1973, S. 47).

Kongruenz

Kongruenz oder auch Echtheit genannt meint, dass der Berater das was er erlebt oder empfindet wahrnehmen und annehmen kann und dies im Gespräch mit dem Ratsuchenden einbringt, wenn es angemessen ist. Das Treffen mit dem Ratsuchenden ist eine aufrichtige Begegnung von Person zu Person. Der Berater spielt keine Rolle und ist er selbst. Das bedeutet nicht, dass er alles sagt, was ihm in den Sinn kommt, sondern er seine Gefühle sich selbst gegenüber nicht verleugnet (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 201f.) und somit selbst Kongruenz anstrebt.

Wertschätzung

Das bedeutet, dass der Berater den Ratsuchenden, der Defizite und Stärken mitbringt, in seiner ganzen Person versucht zu akzeptieren. Dies ist ein anzustrebender Zielzustand. Zwar stimmt der Berater nicht allen Äußerungen und Handlungen des Ratsuchenden zu, jedoch ist der Wert des Ratsuchenden nicht an Bedingungen geknüpft. Durch diese wohlwollende Einstellung entwickelt der Ratsuchende Vertrauen und fühlt sich angenommen, so wie er ist (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 199f.).

Empathie

Der Berater nimmt den inneren Bezugsrahmen des Ratsuchenden möglichst genau wahr. Das bedeutet, dass der Berater die Erfahrungen, Gefühle und deren Bedeutungen, die sie für den Ratsuchenden haben, versteht. Dadurch kann der Ratsuchende seine Aufmerksamkeit auf das richten, was er im Moment fühlt und diese Empfindungen erleben (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 194f.).

Diese Art von Beziehung aufzubauen, die durch die drei Bedingungen gekennzeichnet ist, soll als Ziel des Beraters angestrebt werden (vgl. Rogers, 1973, S. 48). Für Rogers ist vor allem die Haltung gegenüber dem Ratsuchenden entscheidend und nicht die theoretische Ausrichtung oder die Techniken des Beraters (vgl. Rogers, 1973, S. 58).

4.3 PERSONENZENTRIERTER ANSATZ IN DER SCHREIBBERATUNG

Im personenzentrierten Ansatz sehen neben Grieshammer und Kolleginnen, verschiedene Autorinnen, grundlegende Einstellungen für die Schreibberater (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 98ff.; Pydde & Girgensohn, 2011, S. 267; Ulmi et al., 2014, S. 233). In diesem Unterkapitel wird aufgezeigt, was *personenzentriert* arbeiten in der Praxis anhand von Grieshammer und Kolleginnen bedeutet und wie sie diesen Ansatz verstehen und nutzen.

Grieshammer und Kolleginnen nutzen den personenzentrierten Ansatz als Grundhaltung für die studentische Schreibberatung und begründen dies dadurch, dass Ratsuchende die Möglichkeit haben sollen, das Gespräch an ihren Wünschen auszurichten. Die personenzentrierte Haltung ermöglicht es zugleich, dem Ratsuchenden Entscheidungsfreiheit zu überlassen, ihm Wertschätzung entgegenzubringen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 98) und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu gestalten (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 100) in der sich Ratsuchende öffnen und ein ehrliches Gespräch über die Anliegen möglich ist (vgl. Pydde & Girgensohn, 2011, S. 267).

Von dem Entwicklungsprinzip im personenzentrierten Ansatz ausgehend, verfügt der Ratsuchende über das Potenzial Schreibprozesse zu gestalten und benötigt jemanden, der ihm Bedingungen schafft, dieses Potenzial zu seiner Entfaltung zu bringen und zu nutzen. Schreibberater unterstützen Ratsuchende dabei, ihre Anliegen herauszufinden, weitere Schritte zu planen sowie sich und ihren Schreibprozess zu reflektieren. Sie geben dem Ratsuchenden Impulse, Rückmeldungen und zeigen alternative Möglichkeiten und Sichtweisen auf. Dabei verzichten sie jedoch auf eigene vorgefertigte Lösungen und betrachten den Ratsuchenden als aktiven Gestalter seines Schreibprojekts (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 98).

Nach Grieshammer und Kolleginnen ist neben dem Entwicklungsprinzip auch das Selbstbild des Ratsuchenden relevant. Erfahrungen, die er macht, können sich jedoch vom Selbstbild unterscheiden. Ihm kann es z.B. schwer fallen, die eigenen Fähigkeiten beim Schreiben realistisch einzuschätzen und dann können ihn Situationen verängstigen und blockieren. Im Gespräch kann der Arbeitsprozess reflektiert werden, sodass der Ratsuchende eine realistischere Einschätzung der Anforderungen und seiner Fähig-

keiten hat. Auch gibt der Schreibberater dabei Rückmeldung zu Anforderungen und formuliert mögliche hilfreiche Strategien und Techniken, die gemeinsam erprobt werden können (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 99).

Es geht in der Beratung nicht darum, kurzfristig Lösungen zu schaffen, sondern den Ratsuchenden längerfristig zu befähigen Herausforderungen selbst zu bewältigen und ihn zu unterstützen sich dahingehend zu entwickeln (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 99). In der Beratung wird dem Sorge getragen, indem Schreibberater Ratsuchenden Raum geben ihre Prozesse zu analysieren und zu reflektieren, ihnen Strategien vorstellen und sie dabei unterstützen realistische Ziele zu entwickeln (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 99).

Um eine personenzentrierte Haltung einnehmen zu können, müssen Schreibberater dem Ratsuchenden, neben den drei bekannten Eigenschaften, Empathie, Wertschätzung und Kongruenz, auch Transparenz entgegenbringen. Diese legt dem Ratsuchenden Grenzen und Möglichkeiten des Beratungsformats offen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 100).

4.4 PROZESSORIENTIERUNG

In der amerikanischen Schreibforschung wurde bis zu den 70er Jahren betrachtet, was einen guten fertigen Text ausmacht (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13) und aufgrund von diesen Erkenntnissen Rückschlüsse auf Schreibprozesse gezogen, um diese vermitteln zu können (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 79). Es stand daher das Endprodukt Text im Fokus.

In den 70er Jahren kam es dann in den USA zu einem Paradigmenwechsel in der Schreibforschung. Es kam von der produktorientierten hin zur prozessorientierten Betrachtung von Texten (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 11). Dieser Paradigmenwechsel resultierte nach Kruse und Ruhmann u.a. daraus, dass Forscher in den 60ern in Amerika ein Rückgang der Schreibkompetenz verzeichneten. Empfehlungen für einen veränderten Schreibunterricht waren schwierig, da zu wenig Wissen über einzelne Schritte der Schreibenden während der Textproduktion vorlag. Dies führte in Amerika

zu einem umfassenden Forschungsfeld, der Schreibprozessforschung. Deren Erkenntnisse kamen in den 80er Jahren nach Europa und führten zu einer *prozessorientierten Schreibdidaktik*. Im Fokus steht dabei die Vermittlung von einzelnen Arbeitsschritten bis zum fertigen Text (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13f.). Wichtige Erkenntnisse der Schreibforschung sind: Schreiben ist komplex und Schreiben ist ein Prozess (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14).

Die *Komplexität* des Schreibens wird deutlich, wenn betrachtet wird, dass Schreibende im Prozess stetig Probleme auf inhaltlicher, kommunikativer sowie sprachlicher Ebene lösen müssen. Viele Prozesse müssen somit vom Schreibenden gleichzeitig beachtet und Entscheidungen getroffen werden. Dies stellt hohe Anforderungen an Schreibende, die sie bewältigen müssen. Häufig werden die Studierenden dabei jedoch überfordert (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14f.).

Ein Verständnis vom Schreiben als *Prozess* kann einer Überlastung entgegenwirken (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 15). Der Schreibprozess kann in einzelne Teilschritte zerlegt werden, die auf dem Weg zum Endprodukt der Reihe nach abgearbeitet werden können. Diese Zerlegung in Teilschritte entzerrt den Schreibprozess und reduziert wiederum die Komplexität. Der Schreibende kann sich Anforderungen stellen und andere vorerst hinten anstellen, um sich nicht zu überfordern (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14f.).

Der Schreibprozess wird in drei aufeinander folgende Stufen eingeteilt: (1) Schreiben vorbereiten, (2) Rohfassung schreiben, (3) Text überarbeiten (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 15). Diese Stufen sind in der Praxis nicht starr, sondern vielmehr rekursiv (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16). Das bedeutet ebenfalls, dass der Schreibende zeitweise zwischen den Schritten springt und/oder sie wiederholt. Schreibprozesse verlaufen daher individuell (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 79).

In der schreibpädagogischen Praxis finden sich diese drei Grundstufen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und auf verschiedene Kontexte angepasst wieder. Für das Verfassen umfangreicher wissenschaftlicher Texte ist eine sehr bekannte Darstellung in der Fachgemeinde, die Unterteilung des Schreibprozesses nach Kruse. Er unterteilt sechs Phasen (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16):

1. *Orientierung und Planung*: Der Schreiber verschafft sich durch Querlesen von Literatur einen Überblick zum Thema. Dadurch entwickelt er eine erste Fragestellung. Außerdem plant er sein Schreibprojekt zeitlich und inhaltlich grob vor (vgl. Kruse, 2007, S. 116f.).
2. *Recherche*: Der Schreibende liest relevante Literatur intensiv und bearbeitet sie. Er erstellt eine erste Gliederung (vgl. Kruse, 2007, S. 136ff.).
3. *Materialstrukturierung*: Der Schreibende ordnet relevantes Material mit Bezug zur Gliederung (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16).
4. *Rohfassung*: Der Schreiber verfasst seine Rohfassung anhand seiner Gliederung (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16).
5. *Überarbeitung*: Der Schreibende überarbeitet seine Rohfassung auf inhaltliche Kohärenz (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 16).
6. *Korrektur*: Hier stehen formale Korrektheit sowie fehlerfreie Rechtschreibung und Grammatik im Fokus (vgl. Kruse, 2007, S. 171).

Eine Annahme der prozessorientierten Schreibdidaktik ist, dass Schreiben systematisch lehr- und lernbar ist (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14). Ein Verständnis vom Schreibprozess hilft, das eigene Schreiben zu reflektieren, Strategien zur Verbesserung zu entwickeln und einer Überlastung entgegenzuwirken (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14f.).

Ein wesentlicher Grundsatz, der sich aus der Erkenntnis der Schreibprozessforschung für die studentische Schreibberatung ergibt, ist die *Prozessorientierung*. Das Schreiben als Prozess zu verstehen, vertreten neben anderen bereits genannten Autoren auch Grieshammer und Kolleginnen. Für die studentische Schreibberatung bedeutet dies in der Folge, sowohl den Schreibprozess im Ganzen zu betrachten als auch die Beratung selbst als Prozess zu sehen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 108; Pydde & Girgensohn, 2011, S. 266).

Den *Schreibprozess als Ganzen* zu sehen heißt für Berater, den Schreibprozess mit all seinen Arbeitsphasen in die Beratung einzubeziehen, sich aber insbesondere an der aktuellen Phase des Ratsuchenden zu orientieren und ihn dazu zu beraten (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 108). Berücksichtigung in der Beratung finden auch all die

Aspekte, die den Schreibprozess beeinflussen und eine Herausforderung für den Ratsuchenden darstellen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 108). Grieshammer und Kolleginnen sehen eine wichtige Aufgabe der studentischen Schreibberater darin, den Studierenden zu vermitteln, dass es Teilschritte gibt und diese nicht immer linear ablaufen. In der Beratung kann erfragt werden, wo der Studierende steht, welche Anforderungen mit einem Teilschritt verbunden sind und wie er diese bewältigen kann. Für Studierende ist es häufig erleichternd zu wissen, dass es Teilschritte gibt, die der Reihe nach abgearbeitet werden können (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 85). Schreibberater unterstützen Ratsuchende auch, indem sie sie dazu anregen ihre Strategien zu überprüfen, Alternativen kennenzulernen und das Passende für sich zu finden (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 57).

Die *Beratung selbst als Prozess* zu verstehen bedeutet für den Schreibberater auf das zu achten, was sich in dem Gespräch zwischen ihm und dem Ratsuchenden entwickelt (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 108). Der Berater folgt keiner starren Abfolge von Schritten. Veränderungen können sich im Beratungsprozess ergeben und Berater mit einem Prozessverständnis müssen flexibel auf diese eingehen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 108).

4.5 WEITERE GRUNDSÄTZE UND AUFGABEN, GRENZEN

Die studentische Schreibberatung baut in ihren Grundzügen auf dem Fundament des Peer Tutoring (Kap. 4.1), des personenzentrierten Ansatzes (Kap. 4.2, 4.3) und der Prozessorientierung (Kap. 4.4) auf. Neben diesem Fundament gibt es weitere Grundsätze, die als Rahmen in der Beratung dienen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 97ff.). Die Elemente werden in diesem Unterkapitel behandelt, da sie auch in anderer Literatur vorhanden sind und daher nicht nur Beispielcharakter haben. Weiterhin werden Aufgaben, die studentische Schreibberater leisten, beispielhaft dargestellt und Grenzen mit angeführt.

WEITERE GRUNDSÄTZE

Nächste Schritte

Charakteristisch in der Schreibberatung ist, dass Ratsuchende am Ende des Gesprächs mit nächsten Schritten aus der Beratung gehen sollen. Diese werden von Ratsuchenden idealerweise selbst formuliert, weil sie sich in der Beratung herauskristallisiert haben. Sie sollen konkret formuliert und in realistischer Zeit umzusetzen sein. Der Berater kann sie am Schluss gemeinsam mit den Ratsuchenden nochmals zusammenfassen. Dies dient den Ratsuchenden und nicht der Kontrolle des Beraters (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 104; Henkel & Witt, 2011, S. 306).

Exemplarisch

Exemplarisch arbeiten bedeutet, dass Ratsuchende und Berater nicht am kompletten Text, sondern gemeinsam an einer Textprobe arbeiten. Die Erkenntnisse durch die exemplarische Arbeit sollen sie bei ihrer Weiterarbeit am Text unterstützen (vgl. Henkel & Witt, 2011, S. 305). Eine Herausforderung für Ratsuchende ist es, diese Erkenntnisse durch den Austausch, auch auf andere Textteile zu übertragen. Schreibberater unterstützen diesen Prozess, indem sie gemeinsam Stärken und Schwächen herausarbeiten und über geeignete Strategien sprechen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 106).

Higher Order Concerns vor Later¹⁶ Order Concerns

Die Einteilung in Higher Order Concerns (HOC) und Later Order Concerns (LOC) stellt höherrangige und niedrigrangigere Arbeitsschritte beim Schreiben dar. Die HOCs beziehen sich auf Fragen zur Textstruktur oder zum Inhalt. LOCs umfassen hingegen Fragen zur formalen oder sprachlichen Richtigkeit. HOCs werden vor LOCs bearbeitet, da

¹⁶ In der Literatur wird auch der Begriff Lower Order Concerns verwendet. Der Wechsel von Lower zu Later stellt den Diskurs dar, in dem auch formale und sprachliche Richtigkeit von Texten wichtig sind, nur zu einem späteren Zeitpunkt bearbeitet werden sollen (vgl. Pydde & Girgensohn, 2011, S. 267).

eine sprachliche Überarbeitung erst sinnvoll ist, wenn Inhalt und Struktur des Textes klar sind. Sonst würde zeitlicher Aufwand in die Überarbeitung von Textteilen einfließen, die möglicherweise anschließend gelöscht werden (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 110f.). Ebenfalls kann es verschwendete Zeit sein die Rohfassung zu schreiben, wenn die Orientierungs- und Planungsphase nicht abgeschlossen ist (vgl. Gaul et al., 2002, S. 7). Die Teilschritte in den einzelnen Arbeitsphasen (Kap. 4.4) können jeweils wiederum nach HOCs und LOCs priorisiert werden. Ratsuchende versuchen häufig alle Ebenen gleichzeitig zu bearbeiten und überfordern sich dadurch (vgl. Pydde & Girgensohn, 2011, S. 267). Durch das Wissen über HOCs und LOCs ist es dem Berater möglich, Ratsuchende zu unterstützen Prioritäten zu setzen und einer Überlastung entgegenzuwirken (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 110f.).

AUFGABEN

Auch wenn sich die Praxis der studentischen Schreibberatung unterschiedlich entwickelt und unterschiedliche Schwerpunkte gelegt werden können (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 3; Pydde, 2011, S. 1), so können dennoch Aufgaben festgehalten werden, die alle studentischen Schreibberater in den Beratungen leisten. Es hängt von den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Ratsuchenden ab, welche Priorität den einzelnen Aufgaben in der Beratung zukommt (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 83). Die folgende Auflistung vermittelt einen Eindruck vom Aufgabenbereich der Schreibberater.

- *Aktiv zuhören*
- *Schreib- und Leseprozess bewusst machen*
- *Schreib- und Lesetechniken erarbeiten*
- *Schreibtypen bewusst machen*
- *Leseweisen bewusst machen*
- *Stärken aufbauen und Schwächen abbauen (bzgl. des Schreibens)*
- *Ursachen von Schreibproblemen erkennen*
- *Textfeedback geben*

(z.B. Grieshammer et al., 2012, S. 84ff.).

GRENZEN

Ein zentrale Grenze des Beratungsformats ist, dass der Berater den Text weder Korrektur liest noch ihn für den Ratsuchenden schreibt (vgl. Bruffee, 1984, S. 645). Auch bewertet er Texte nicht und hinterfragt auch keine Benotungen von Lehrenden. Berater nehmen vielmehr die Rolle eines interessierten Lesers ein (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91f.). Die Grenze der Beratung liegt somit da, wo Ratsuchende sich nicht auf Augenhöhe einlassen können. Die Verantwortung für den Text bleibt immer bei den Ratsuchenden. Das heißt auch, dass sie selbst entscheiden, welche Änderungen sie letztlich vornehmen. Wenn eine fachliche Rückmeldung der Lehrenden notwendig wird, stößt das Format ebenfalls an seine Grenzen. In dem Fall können Schreibberater und Ratsuchende aber z.B. gemeinsam Sprechstunden vorbereiten. Dabei kann zusammengetragen werden, welche Informationen vom Lehrenden hilfreich wären und wie Ratsuchende ihre Anliegen formulieren können (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 92).

4.6 ZUSAMMENFASSUNG

In die studentische Schreibberatung fließen das Peer Tutoring, der personenzentrierte Ansatz sowie die prozessorientierte Arbeitsweise ein. Das grundlegende Charakteristikum der Schreibberatung ist die Beratung von Studierenden für Studierende auf Augenhöhe. Wissen wird durch gemeinsamen Austausch entwickelt und es wird dem ratsuchenden Studierenden ermöglicht in einen Diskurs über sein Schreibprojekt zu treten. Als grundlegender Beratungsansatz für die studentische Schreibberatung wird auf den personenzentrierten Ansatz zurückgegriffen. Dieser bringt grundlegende Einstellungen für den Schreibberater sowie Bedingungen, die für eine Beziehungsgestaltung hilfreich sind, mit. Die Prozessorientierung ermöglicht es dem studentischen Schreibberater daneben, das Schreiben des Ratsuchenden in seinen Teilschritten zu betrachten und den Ratsuchenden dadurch strukturell zu unterstützen. Neben diesen Grundlagen gibt es weitere Aspekte, auf die der Schreibberater zur Strukturierung des Gesprächs zurückgreift, wie nächste Arbeitsschritte festzulegen, als Berater exemplarisch zu arbeiten und die HOCs vor den LOCs zu beachten.

5 ZUM POTENZIAL DES LÖSUNGSFOKUSSIERTEN ANSATZES FÜR DIE STUDENTISCHE SCHREIBBERATUNG

Als Grundlage für die folgende Auseinandersetzung in diesem Kapitel dienen Kapitel 3 und 4. Der Fokus liegt dabei auf der Frage: *Welches Potenzial bietet der lösungsfokussierte Ansatz für die studentische Schreibberatung?* Dabei liegt der Schwerpunkt, wie in der Einleitung beschrieben, besonders auf den Haltungen und Gesprächsmethoden, die in der Beratung umgesetzt werden, da diesen bisher wenig Aufmerksamkeit in der studentischen Schreibberatungsliteratur zukommt.

Um diese Frage zu beantworten, werden daher im folgenden Kapitel 5.1, ausgehend vom lösungsfokussierten Ansatz, Haltungen und Gesprächsmethoden mit der studentischen Schreibberatung verglichen. Dazu wird vor allem der personenzentrierte Ansatz (Kap. 4.2, 4.3), der einen der drei Grundsätze in der Schreibberatung bildet, herangezogen, da er wesentliche beraterische Grundhaltungen für Schreibberater bereitstellt (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 98ff.; Pydde & Girgensohn, 2011, S. 267; Ulmi et al., 2014, S. 233). Zudem ermöglicht diese Vorgehensweise sowohl einen theoretischen als auch praktischen Vergleich konkreter Beratungsansätze, um das Potenzial herauszuarbeiten.

Auch das Peer Tutoring (Kap. 4.1) bietet zum Teil theoretische Aspekte für den Vergleich mit dem lösungsfokussierten Ansatz. Das Peer Tutoring stellt jedoch eher einen Beratungsrahmen als einen Beratungsansatz im eigentlichen Sinne dar. Aus diesem Grund wird das Peer Tutoring nur stellenweise zum Vergleich mit herangezogen und kann nicht als Hauptvergleichsaspekt genutzt werden.

Ebenso bildet die Prozessorientierung (Kap. 4.4) einen weiteren Grundsatz für die studentische Schreibberatung. Es handelt sich jedoch hierbei nicht um einen Beratungsansatz, sondern neben einer Arbeitsweise vor allem um ein schreibdidaktisches Werkzeug, das in der Beratung genutzt wird. Deswegen bietet hier ein Vergleich hinsichtlich Haltungen mit dem lösungsfokussierten Beratungsansatz keine Ansatzpunkte zur Herausstellung von Potenzial und somit nicht zur Beantwortung der Fragestellung. Die Prozessorientierung gewinnt als Vergleichsaspekt bei der Zielfindung (s. Kap. 5.3) allerdings wieder an Relevanz.

Somit wird die Fragestellung der Arbeit ausgehend vom lösungsfokussierten Ansatz durch einen theoretisch-anwendungsorientierten Vergleich, zwischen dem lösungsfokussiertem Ansatz und dem personenzentrierten Ansatz, erweitert um Peer Tutoring Aspekte und Rahmenbedingungen in der studentischen Schreibberatung, vor allem hinsichtlich Haltungen und Gesprächsmethoden, bearbeitet (Kap. 5.1). Ebenfalls werden Grenzen des lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung herausgearbeitet (Kap. 5.2). Anschließend werden lösungsfokussierte Interventionen, die sich im Vergleich als Potenzial herauskristallisieren, für die studentische Schreibberatung exemplarisch angewendet und betrachtet (Kap. 5.3). Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der herausgearbeiteten Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung (Kap. 5.4).

5.1 VERGLEICH VON LÖSUNGSFOKUSSIERTEM ANSATZ UND STUDENTISCHER SCHREIBBERATUNG

Mit dem Begriff *Potenzial* sind in der Arbeit Möglichkeiten des lösungsfokussierten Ansatzes gemeint, die sich für die Anwendung in der studentischen Schreibberatung als lohnend herausstellen und in der Form bisher nicht vorhanden sind. Potenzial resultiert tendenziell aus Unterschieden und nicht aus Gemeinsamkeiten, daher ist eine Analyse von Gemeinsamkeiten weniger zur Beantwortung der Fragestellung geeignet, außer sie beinhalten potenzielle Aspekte. In Folgenden werden daher, ausgehend vom lösungsfokussierten Ansatz, Haltungen und Gesprächsmethoden aufgegriffen und mit Haltungen des personenzentrierten Ansatzes, des Peer Tutoring und mit Rahmenbedingungen der studentischen Schreibberatung, insbesondere auf Unterschiede verglichen, um das Potenzial herauszuarbeiten.

KOOPERATIVE EINSTELLUNG

Die Beratungsbeziehung im lösungsfokussierten Ansatz beruht vor allem auf Kooperation und ist auf Gleichheit ausgerichtet (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 26). Im lösungsfokussierten Ansatz gibt es danach keine Hierarchie, in der der Berater mit seiner Meinung über dem Ratsuchenden steht, auch weil der Ratsuchende als Experte gese-

hen wird (s. Kap. 3.3). Im Peer Tutoring ist die Beziehung ebenfalls hierarchiefrei (vgl. Gaul et al., 2002, S. 6) und die Beratung auf Augenhöhe zentral (s. Kap. 4.1). Danach sind somit das Peer Tutoring als auch der lösungsfokussierte Ansatz hierarchiefrei. Jedoch sind im lösungsfokussierten Ansatz die Personen nicht unbedingt gleichgestellt wie im Peer Tutoring. Das resultiert daraus, dass in gängigen Beratungsinstitutionen lösungsfokussierte Berater selten Personen im „Peerstatus“, die bspw. gleiche Herausforderungen zu bewältigen haben, darstellen. Nichtsdestotrotz schließt sich der gleichgestellte Status im Peer Tutoring nicht mit dem lösungsfokussierten Ansatz in der Schreibberatung aus. Beide Konzepte sind hierarchiefrei und der studentische Schreibberater würde per se, wenn er lösungsfokussiert berät den Peerstatus als Studierender einnehmen. Der lösungsfokussierte Ansatz bringt daher, durch die selbige Hierarchiefreiheit, eine grundlegende Voraussetzung mit, um in der Schreibberatung Anwendung zu finden.

Im lösungsfokussierten Ansatz wird angenommen, dass der Ratsuchende auf die ihm bestmögliche Weise kooperiert und in keinem Widerstand steht (s. Kap. 3.3). Dass diese Annahme zur Beziehungsgestaltung beitragen kann zeigt sich, wenn sie mit der Wertschätzung des personenzentrierten Ansatzes (s. Kap. 4.2) verglichen wird. Denn eine wertschätzende und akzeptierende Einstellung lässt sich auch in der Haltung des Beraters im lösungsfokussierten Ansatz finden. Danach ist die Beraterhaltung gegenüber dem Ratsuchenden „insgesamt positiv, respektvoll und optimistisch“ (de Shazer & Dolan, 2011, S. 27). Rogers und Schmid schreiben zum personenzentrierten Ansatz von einer positiven, bewertungsfreien Wärme und von Vertrauen gegenüber dem Ratsuchenden. Durch dieses wohlwollende Vertrauen, in dem der Ratsuchende so akzeptiert wird wie er ist, fasst er am ehesten Vertrauen (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 199f.). Daher ähneln sich die Ansätze vor allem in der respektvollen, akzeptierenden und wohlwollenden Haltung gegenüber dem Ratsuchenden. Sich als Schreibberater darüber hinaus deutlich zu machen, dass der Ratsuchende immer kooperiert, kann zur Beziehungsgestaltung in der Schreibberatung positiv beitragen, da der Berater dadurch von guten Absichten des Ratsuchenden ausgeht und er Vertrauen in den Berater fassen kann. Zudem bietet die Annahme der Kooperation im lösungsfokussierten Ansatz die Möglichkeit sich als Schreibberater wieder darauf zu besinnen, dass der Ratsuchende den

Schritt in die Beratung gewagt hat und dass das bereits ein Zeichen seiner Kooperation ist.

EMPATHIE

Empathie wird als Kompetenz beschrieben, die sowohl lösungsfokussierte als auch personenzentrierte Berater zur Beziehungsgestaltung nutzen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 73). Der Umgang mit dem empathischen Verhalten ist im Vergleich beider Ansätze jedoch nicht deckungsgleich. De Jong und Berg empfehlen auf wiederholende Aussagen zu verzichten, die negative Gefühle fördern könnten, wie z.B.: „Das tut Ihnen jetzt wirklich sehr weh“ (de Jong & Berg, 2003, S. 75). Es gibt Situationen, in denen es notwendig und hilfreich sein kann, Empathie zu zeigen und diese als Berater auszudrücken, durch z.B.: „Ich sehe, dass Ihre Beziehung zu ihm im Moment sehr entmutigend ist“ (de Jong & Berg, 2003, S. 75). Danach sollen im lösungsfokussierten Ansatz jedoch wieder die Stärken mobilisiert werden, da die Verstärkung negativer Gefühle, die Ratsuchenden häufig weiter in nicht hilfreichen negativen Gedanken und Erfahrungen verharren lassen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 75). Im personenzentrierten Ansatz wird versucht das vorherrschende Gefühl des Ratsuchenden aufzugreifen, wie bspw.: „Du hast das Gefühl: das bringt alles nichts mehr?“ (Bsp. Weinberger & Lindner, 2011, S. 72). Dadurch wird der Ratsuchende dazu angeregt, sich mit den erlebten Gefühlen auseinanderzusetzen (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 70f.). Da es bei der Persönlichkeitsentwicklung darum geht, sowohl positive als auch negative Gefühle in sein Selbstbild zu integrieren (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 20), wird deutlich, dass im personenzentrierten Ansatz auch über negative Gefühle gesprochen wird und der Berater ebenfalls negative Gefühle des Ratsuchenden aufgreift, damit sich dieser seinen Empfindungen offen zuwenden kann.

Wie deutlich geworden ist, wird das offene Zulassen negativer Gefühle durch den Berater im personenzentrierten Ansatz gefördert, im lösungsfokussierten dagegen nicht. Empathie wird in den genannten Beispielen und in der Literatur in beiden Ansätzen jedoch nur mit negativen Gefühlen in Verbindung gebracht. Empathisches Verstehen

lässt sich aber ebenfalls bei positiven Gefühlen und Aussagen für die Schreibberatung einsetzen. Hier kann das Potenzial des positivorientierten lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung erkannt werden, wie im folgenden Beispiel.

Ein Ratsuchender lächelt und erzählt, dass er es seit Tagen geschafft hat mal wieder ein paar Sätze auf das Papier zu bringen. Daraufhin kann der Schreibberater zurück lächeln und fragen: „Da bist du erleichtert?“ oder „Da freust dich sehr?“ (in Anlehnung an Weinberger & Lindner, 2011, S. 74). Empathisches Verstehen kann somit auch für positive vorherrschende Gefühle genutzt werden und diese dadurch verstärken. Um Emotionen in den Kontext des Ratsuchenden zu setzen, wie de Shazer es als nützlich formuliert hat (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 211), kann wie in dem obigen Beispiel anschließend gefragt werden: „Was war an diesem Tag anders?“ (in Anlehnung an Walter & Peller, 2004, S. 115). Dadurch können wiederum Ressourcen und Lösungen identifiziert werden. Schreibberater und Ratsuchender fokussieren somit verbal und non-verbal auf die positiven Emotionen und entwickeln gemeinsam Lösungen. Dadurch nehmen die positiven Emotionen mehr und die Probleme weniger Raum ein. Es besteht daher die Möglichkeit für den Berater, sowohl in die negative als auch in die positive Richtung zu fokussieren. Der lösungsfokussierte Ansatz bietet somit das Potenzial positives Verhalten, Erfahrungen und Gefühle des Ratsuchenden durch positives empathisches Verstehen, in Bezug auf sein Schreibprojekt, zu fördern und zu verstärken.

Miller und Kollegen bedauern, dass die Mehrheit der Veröffentlichungen bzgl. Empathie beschreiben, wie der Berater die *negativen* Emotionen und Erfahrungen des Ratsuchenden erkennen, verstehen sowie Einfühlungsvermögen zeigen kann. Die Autoren vertreten die hier entwickelte Position, denn sie appellieren, empathisches Verstehen ebenfalls bei Stärken und Ressourcen einzusetzen (vgl. Miller et al., 2000, S. 128). Darüber hinaus hat Empathie einen großen Einfluss auf den Erfolg der Beratung (vgl. Miller et al., 2000, S. 100ff.; Weinberger & Lindner, 2011, S. 23) und wird gleichwohl als eine wichtige Bedingung zu Beziehungsgestaltung betrachtet (s. Kap. 4.2). Wenn der Schreibberater somit auch *positive* Gefühle, Handlungen und Erfahrungen empathisch

wahrnimmt, kann er zur Beziehungsgestaltung beitragen und gleichzeitig die Stärken und Ressourcen des Ratsuchenden unterstützen.

BEZUGSRAHMEN

Im personenzentrierten als auch im lösungsfokussierten Ansatz wird versucht den Bezugsrahmen des Ratsuchenden zu erfassen, wie sich im Folgenden zeigt. Der Berater versucht im personenzentrierten Ansatz die Bedeutung von Gefühlen und Erfahrungen, so wie der Ratsuchende sie wahrnimmt, genau zu verstehen und wahrzunehmen (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 194). Ziel ist es, mithilfe des Beraters die Gefühle auf das zu richten, was der Ratsuchende gerade erlebt und was ihn bewegt (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 194). Es ist also wichtig, dass der Ratsuchende seine Gefühle offen erlebt, so dass sie in sein Selbstbild integriert werden können. Im lösungsfokussierten Ansatz wird zwar auch versucht den Bezugsrahmen des Ratsuchenden zu erfassen (s. Kap. 3.3), jedoch wird im Unterschied zum personenzentrierten Ansatz darauf geachtet, Ziele des Ratsuchenden herauszuhören, zu erfragen und aufmerksam zuzuhören, ob sich Ressourcen, Ausnahmen und Lösungen entdecken lassen, die zur Lösungsentwicklung beitragen. Bei Rogers hingegen geht es nicht darum Lösungen zu entwickeln oder Probleme zu lösen, sondern die Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 192; Weinberger & Lindner, 2011, S. 23) sowie sich als Schreibender zu entwickeln (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 99).

Den Bezugsrahmen des Ratsuchenden zu erfassen ist in beiden Ansätzen vorhanden, dient jedoch unterschiedlichen Zielen. Der Ratsuchende soll sich im personenzentrierten Ansatz seiner Gefühle gewahr werden, um sich zu entwickeln (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 67). Im lösungsfokussierten Ansatz geht es dagegen, um das Identifizieren von Ressourcen, die für eine Lösungsentwicklung hilfreich sind (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 24). Hinzu kommt, dass im personenzentrierten Ansatz der Bezugsrahmen des Ratsuchenden durch den Berater wirklich verstanden werden soll, was im lösungsfokussierten Ansatz nicht die Intention ist (s. diesen Abschnitt). Wie der Bezugsrahmen

des Ratsuchenden erfragt werden kann zeigt sich z.B. im Explorieren von Schlüsselwörtern (s. Kap. 5.3, Zielfindung).

Den eigenen Bezugsrahmen in der lösungsfokussierten Beratung zurückzustellen dient ebenfalls dazu „kollaborativ“ (Anderson & Goolishian, 1992, S. 180) neues Wissen zu entwickeln (vgl. Anderson & Goolishian, 1992, S. 181). Berater und Ratsuchender schließen sich einander an, indem der Berater den Bezugsrahmen des Ratsuchenden exploriert (vgl. Anderson & Goolishian, 1992, S. 180) und entwickeln dadurch neues Wissen. Die kollaborative Erzeugung von neuem Wissen findet sich ebenfalls als wichtiges Element in der Schreibberatung wieder (s. Kap. 4.1). Der lösungsfokussierte Ansatz weist somit in der Erzeugung neuen Wissens eine Ähnlichkeit zur Schreibberatung auf. Dieser Aspekt weist jedoch auch einen Unterschied auf, der in Kapitel 5.2 bei den Grenzen betrachtet wird.

Jeder Ratsuchende hat anderes Schreibwissen und andere Schreiberfahrungen, an die der Berater individuell anknüpfen muss (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 83). Der lösungsfokussierte Ansatz bietet durch das Erfragen des Bezugsrahmens die Möglichkeit mehr über Bedeutungen von Handlungen, Erfahrungen sowie Worten, die sie für den Ratsuchenden haben, zu erfahren. Der Berater knüpft dadurch an das Wissen und die Erfahrungen des Ratsuchenden an. Gleichzeitig wird der Ratsuchende durch das Nachfragen unterstützt, seine Gedanken zu selbst formulieren und kann dabei bereits neue Gedanken entwickeln.

Darüber hinaus bietet die Zurückstellung des eigenen Bezugsrahmens für die Schreibberater die Möglichkeit, dem Ratsuchenden zuzuhören anstatt zu bewerten. Der Berater läuft dadurch nicht Gefahr zu interpretieren und vorschnell Problemlösungen anzubieten und dadurch nicht zuzuhören (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 47).

EXPERTENSTATUS UND NICHT-WISSEN

Der Berater sieht den Ratsuchenden im lösungsfokussierten Ansatz als Experten für seine Ziele und bietet keine fertigen Lösungen an. Zugleich verzichtet er darauf zu interpretieren sowie zu übermitteln was seiner Meinung nach besser für den Ratsuchen-

den sein könnte (s. Kap. 3.3). Im personenzentrierten Ansatz wird der Berater ebenfalls nicht als Experte betrachtet, da er dem Ratsuchenden keine direktiven Ratschläge und Lösungen vorgibt (vgl. Weinberger & Lindner, 2011, S. 23) sowie auf Interpretationen und Beurteilungen über den Ratsuchenden verzichtet (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 23). Es lässt sich also zunächst festhalten, dass beide Ansätze den Ratsuchenden als Experten betrachten.

Den Ratsuchenden als Experten für seine Ziele zu sehen und den Bezugsrahmen des Ratsuchenden zu erfassen sind relevant für die Schreibberatung. Wenn das Verständnis von der Erfassung des Bezugsrahmens auf die Einstellung des Schreibberaters übertragen wird, bedeutet dies, dass er versucht die Sichtweise des Ratsuchenden, so wie er sie sieht, zu verstehen und sein eigenes Wissen im Sinne des Nicht-Wissens (s. Kap. 3.3) zurück zu stellen. Vor dem Hintergrund, dass Beratungsschwerpunkte in der Schreibberatung festgelegt werden müssen, um strukturiert arbeiten zu können (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91; Grieshammer et al., 2012, S. 103), scheint es fast trivial, der Sichtweise des Ratsuchenden zu folgen, denn diese ist eine Voraussetzung, um Anliegen zu klären. Walter und Peller beschreiben jedoch, dass Berater sich in Ansätzen, die das Problem in der Persönlichkeit des Ratsuchenden verwurzelt sehen, jedoch oft selbst als Experten betrachten und sagen was falsch ist und folglich einen Behandlungsverlauf vorschreiben. Im lösungsfokussierten Ansatz unterstützt der Berater den Ratsuchenden hingegen bei der Definition seiner Ziele und der Berater orientiert sich an diesen Zielen (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 46f.). Es tritt hier jedoch eine Differenz zwischen der nicht-wissenden Haltung im lösungsfokussierten Ansatz und dem Schreibwissen der Schreibberater auf, was im Folgenden betrachtet wird.

In der Schreibberatung wird der Ratsuchende als Experte für sein Schreibthema gesehen und der Berater als jemand, der Spezialwissen zum Schreibprozess mitbringt (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 83) und somit als Experte für Schreibwissen gesehen wird. Beim Vergleich hinsichtlich des Expertenstatus zwischen der Schreibberatung und dem lösungsfokussierten Ansatz zeigt sich, dass sowohl der Berater als auch der Ratsuchende in der Schreibberatung, in jeweils unterschiedlichen Bereichen als Exper-

te gesehen wird. Im Gegensatz dazu sieht der lösungsfokussierte Ansatz „nur“ den Ratsuchenden als Experten.

Zugleich wird deutlich, dass in den grundlegenden Konzepten der Schreibberatung selbst, das gleiche Spannungsverhältnis auftritt. Im personenzentrierten Ansatz wird der Berater nicht als Experte gesehen. Dagegen wird in der Praxis der Schreibberatung der Berater jedoch als „Experte“ mit Schreibwissen beschrieben. Dieses Spannungsverhältnis ist in der Theorie zwar vorhanden, dennoch wird in der Praxis nach beiden Prinzipien gehandelt. Ob das Spannungsverhältnis in der Praxis auftritt, muss in einer zukünftigen empirischen Untersuchung geklärt werden. Das in der Praxis nach beiden Prinzipien gehandelt wird, lässt den Schluss zu, dass selbst wenn es den Expertenstatus des Beraters im lösungsfokussierten Ansatz nicht gibt, der Ansatz dennoch in der Praxis einsetzbar sein kann, da im Schreibberatungskonzept selbst ein Spannungsverhältnis auftritt und sich das Konzept scheinbar dennoch bewährt. Hinzu kommt, dass der Ratsuchende in der Schreibberatung als Experte für seinen Text gesehen wird und das mit dem Expertenstatus des Ratsuchenden im lösungsfokussierten Ansatz wiederum übereinstimmt. Eine Grenze des lösungsfokussierten Ansatzes ist hinsichtlich des Expertenstatus jedoch vorhanden und wird in Kapitel 5.2 erneut aufgegriffen. In den folgenden Abschnitten wird das Nicht-Wissen genauer für die Schreibberatung betrachtet.

Das Einbringen von Schreibwissen kann in der Schreibberatung als Grenze für die Anwendung des lösungsfokussierten Ansatzes in der Schreibberatung beschrieben werden. Die begrenzende Haltung des Nicht-Wissens, kann jedoch für die Schreibberatung auch Potenzial bieten, wie sich im Folgenden herausstellt. Nicht-Wissen bedeutet nicht, dass der Berater nichts weiß, sondern sich mit seiner Meinung zurück hält und Informationen durch den Ratsuchenden erfragt (s. Kap. 3.3). Bei einem Schreibberater der ressourcenorientiert und lösungsfokussiert Fragen stellt und im Hinterkopf über Schreibwissen verfügt, ist anzunehmen, dass er auch geschicktere Fragen stellt, als ein lösungsfokussierter Berater, der keine schreibdidaktische Ausbildung absolviert hat. Diese Voraussetzungen bieten, miteinander kombiniert, daher einen Vorteil für die Schreibberatung: Berater können auch nicht-wissende Fragen zum Schreibprozess stellen, wie z.B.: „An welcher Stelle in deinem Schreibprozess bist du?“ und „Was wird der

nächste Schritt in deinem Schreibprozess für dich sein und wie gehst du dabei vor?“. Dabei scheint zwar durch, dass der Berater weiß, dass es beim Schreiben einen Prozess gibt, deutet jedoch nicht an, dass er besser über den Ratsuchenden und seinen Prozess Bescheid weiß oder ihm diktiert was im Anschluss zu tun ist. Fragen des Schreibberaters werden durch den Ratsuchenden mit Inhalt gefüllt, regen ihn zum Nachdenken an und können ihn einen Schritt voran bringen. Der Umgang mit Nicht-Wissen und das Potenzial kann für die Schreibberatung wie folgt beschrieben werden.

Es geht nicht darum Wissen zu verbergen, weil es nicht Preis gegeben werden soll. Es soll der Bezugsrahmen des Ratsuchenden geachtet werden, ihm Raum gegeben werden eigenes Wissen zu nutzen und eigene Kompetenzen zu entdecken sowie sich als kompetent zu erleben, so dass er weitere Schreibprozesse selbstständig bewältigen kann. Das Ziel, dass Ratsuchende eine positiven Entwicklung zum Schreiben entwickeln sollen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 13), kann durch die zurückhaltende Art und Weise des Beraters mit Wissen und Vorschlägen umzugehen dazu beitragen, dass sich Ratsuchende als kompetenter im Schreiben empfinden. Ihnen wird nichts von einem Experten diktiert, sondern es werden Anstöße geboten, die sie zum Nachdenken und Weiterentwickeln anregen. Die Einstellung des Nicht-Wissens bringt daher auch Potenzial für die Schreibberatung mit, auch da sie die hierarchiefreie Ebene im Peer-Format umsetzt (s. Abschnitt kooperative Einstellung).

Es lässt sich somit festhalten, dass Wissen zum wissenschaftlichen Schreiben durch Schreibberater nicht-wissend in der Beratung genutzt werden kann. Dies ermöglicht dem Berater in einer nützlicheren Form Fragen zu stellen, als er dies ohne einen entsprechenden Hintergrund könnte. Der lösungsfokussierte Ansatz gibt dabei jedoch die Einschränkung vor, dass das Wissen nicht direktiv formuliert sein darf und während der Beratung keine unterschwellig Ratschläge erteilt werden (s. Kap. 3.3). Diese Grenze wird wie bereits erwähnt in Kapitel 5.2 näher betrachtet.

ZIELORIENTIERUNG

In den folgenden Abschnitten geht es, um die zielorientierte sowie positiv ausgerichtete Arbeitsweise, die sich zur lösungsfokussierten Haltung, im lösungsfokussierten Beratungsansatz zählen lässt und damit verbundenes Potenzial. Der lösungsfokussierte Berater arbeitet die Ziele des Ratsuchenden und was dieser braucht, um dort hinzugelangen, heraus. Diese Art der Fokussierung kann den Ratsuchenden motivieren, eher auf das zu achten, was er in seinem Schreibprozess erreichen möchte, da eine Problemfokussierung auf das Problem und nicht auf das was der Ratsuchende erreichen möchte eingeht (s. Kap. 3.3). Da sich nach Ruhmanns Beobachtungen Schreibende mit ihren Schreibprojekten häufig überfordert fühlen (vgl. Ruhmann, 1995, S. 86) ist anzunehmen, dass Gedanken und Gefühle die mit dem Schreibprojekt verbunden werden, tendenziell negativ sind, vor allem bei denen, die in die Schreibberatung kommen. Berater geben durch das Einladen zur Lösungssprache und das Betrachten der positiven Aspekte den Ratsuchenden die Chance, zu sich und ihrem Schreibprojekt eine positivere Einstellung zu gewinnen. Es lässt sich annehmen, dass Schreibende unter diesen Umständen motivierter und hoffnungsvoller an ihre Schreibprojekte gehen, als wenn sie die damit assoziierten Probleme fokussieren. Walter und Peller schreiben, dass die Fokussierung auf Lösungen und Ziele es dem Ratsuchenden erleichtert eine Veränderung in die gewünschte Richtung zu gehen (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 56). Darüber hinaus ist es ein Ziel der Schreibberatung, Ratsuchende darin zu unterstützen, eine positive Einstellung zum Schreiben zu gewinnen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 13). Durch die lösungsfokussierte Gesprächsführung des Beraters können Ratsuchende darin unterstützt werden ihre Einstellung zum Schreiben positiv zu verändern, da sie diese Fokussierung tendenziell dazu motiviert, an ihren Schreibprojekten weiter zu arbeiten.

Durch die Lösungsfokussierung ist es ebenso möglich, früher auf die für den Ratsuchenden hilfreichen Aspekte zu stoßen. Mit Blick auf den kürzeren und nur kurzfristig planbaren zeitlichen Rahmen, der in der Schreibberatung bspw. in der offenen Sprechstunde¹⁷ gegeben ist, bietet eine frühe Zielklärung sowie generelle Zielorientierung

¹⁷ Da in jeder offenen Sprechstunde eine unterschiedliche und nicht planbare Anzahl von Ratsuchenden die Beratung aufsucht, verringert sich die Beratungszeit, wenn mehr als ein Ratsuchender das Angebot in Anspruch nimmt.

eine Chance. Diese Einstellung bietet die Möglichkeit gemeinsam mit dem Ratsuchenden, in der zur Verfügung stehenden Zeit, so konkret wie es der zeitliche Rahmen zulässt, Ziele zu identifizieren und daran anschließend etwas Hilfreiches für den Ratsuchenden zu erreichen und zu nächsten Schritten zu gelangen, damit der Ratsuchende in kurzer Zeit etwas Konkretes aus der Beratung mitnehmen kann. In Publikationen zur Schreibberatung findet sich die zielorientierte Einstellung, in der starken Form nicht, wenngleich Anliegenklärungen in den Publikationen auch relevant sind (s. Abschnitt Zielorientierung). Daneben bietet die Zielorientierung folglich auch in längeren Beratungen die Chance Gespräche stärker an den Zielen der Ratsuchenden auszurichten und das Gespräch dadurch zu strukturieren.

Miller und Kollegen nennen Leitsätze, die eine positive Bewertung der zwischenmenschlichen Beziehung durch den Ratsuchenden gewährleisten können (vgl. Miller et al., 2000, S. 102ff.). Ein Leitsatz ist die Ausrichtung an den Zielen des Ratsuchenden (vgl. Miller et al., 2000, S. 120). Die Beratung ist wirksamer, wenn der Berater die Ziele des Ratsuchenden bedingungslos akzeptiert und beide die Interventionen gemeinsam auf die Ziele des Ratsuchenden abstimmen (vgl. Miller et al., 2000, S. 121). Entscheidend für den Beratungserfolg ist laut Miller und Kollegen sowie Rogers, wie der Ratsuchende die Beziehung zwischen sich und dem Berater wahrnimmt (vgl. Miller et al., 2000, S. 126f.; Rogers, 1973, S. 58). Eine gelungene Beratungsbeziehung kennzeichnet sich u.a. durch Akzeptanz (s. Kap. 4.2). Das spricht für Miller und Kollegen, die die Orientierung an Zielen des Ratsuchenden als Beitrag zum Beratungserfolg zählen (vgl. Miller et al., 2000, S. 120ff.), denn es ist anzunehmen, dass sich die Akzeptanz von Zielen ebenfalls auf die Beratungsbeziehung auswirkt. Auch in der Schreibberatung ist die Akzeptanz von Zielen daher wichtig.

Girgensohn und Sennewald schreiben, dass es wichtig ist, das Anliegen und die Wünsche des Ratsuchenden in den Mittelpunkt zu stellen und sich als Schreibberater daran zu orientieren. In der Praxis klärt der Berater erst das Anliegen des Ratsuchenden und vereinbart dann das Ziel für das Gespräch (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91). Offen bleibt dabei jedoch *wie* der Berater Ziele klären kann. Im lösungsfokussierten Ansatz wird zielorientiertes Arbeiten immer wieder hervorgehoben, da dies den

Grundstein legt, um die Richtung, wo nach Lösungen gesucht werden kann, zu klären. Der lösungsfokussierte Beratungsansatz bietet mit seiner Zielorientierung das Potenzial, Ziele konkret herauszuarbeiten. Der Schreibberater kann sich bewusst die Frage stellen, ob er sich am Ziel des Ratsuchenden orientiert, ob das Ziel bereits für beide deutlich geworden ist oder ob das Ziel noch nicht klar genug ist. Die Anwendung von lösungsfokussierten Gesprächstechniken kann die Orientierung an den Zielen des Ratsuchenden unterstützen und lässt ihm dadurch gleichzeitig die Verantwortung für seine Veränderungswünsche und seinen Text. Laut Grieshammer und Kolleginnen kommen Ratsuchende häufig mit einer Problembeschreibung in die Beratung (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 141). Erfahrungsgemäß benennen sie auf Nachfrage u.a. negativ formulierte Ziele wie: „Ich möchte keine Schreibblockade mehr haben“ (Bsp. von T.P.). Hier können lösungsfokussierte Fragetechniken wie z.B.: „Woran würdest du merken, dass dir das Gespräch hier geholfen hat“ oder „Was würdest du dir stattdessen wünschen?“ (in Anlehnung an Bamberger, 2005, S. 90 u. 94), ein positives Ziel herausarbeiten, an dem sich Berater und Ratsuchender gemeinsam orientieren können und weitere Schritte planbar werden¹⁸.

Verglichen mit dem personenzentrierten Ansatz, wird im lösungsfokussierten Ansatz deutlicher die Verhaltensebene thematisiert. Bei Rogers geht es vor allem darum, dass sich der Ratsuchende mit seinen Gefühlen annimmt, also kongruent wird und das dies durch das empathische Verstehen des Beraters unterstützt wird (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 194; Weinberger & Lindner, 2011, S. 21). Es wird daher deutlich die Gefühls-ebene angesprochen. Im lösungsfokussierten Ansatz wird dagegen häufiger die Verhaltensebene thematisiert, also das „Wie wirst du das tun?“, so dass Kriterien sichtbar werden, an denen Veränderungen für den Ratsuchenden festzumachen sind (z.B. de Shazer & Dolan, 2011, S. 206; Lipchik, 2011, S. 72f.; Walter & Peller, 2004, S. 82). Dadurch können Schreibberater und Ratsuchender konkrete Aspekte zur Umsetzung entwickeln. Eine zentrale Abschlussintervention in der Schreibberatung ist das Festhalten von nächsten Schritten (s. Kap. 4.5). Im lösungsfokussierten Ansatz hilft die Konkretisierung auf der Verhaltensebene dem Ratsuchenden einerseits seinem Ziel schritt-

¹⁸ Wie Ziele in der Beratung erarbeitet werden können wird in Kapitel 5.3 ebenfalls beispielhaft gezeigt.

weise näher zu kommen und andererseits hilft sie beiden dabei, am Gesprächsende konkrete nächste Schritte zu benennen.

Hinzu kommt, dass Ratsuchende in der Schreibberatung u.a. Gefühle als Ziel beschreiben können, wie z.B. „Sich besser zu fühlen“. Ziele sollen nach dem lösungsfokussierten Ansatz im Kontrollbereich des Ratsuchenden liegen und Emotionen in den entsprechenden Kontext gesetzt werden, damit sie umsetzbar sind (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 211; Walter & Peller, 2004, S. 77). Ein gefühlsbetontes Ziel ist jedoch schwer umzusetzen, da es nicht beschreibt, wie der Ratsuchende etwas tut, um dieses Gefühl zu erreichen und es daher außerhalb des Kontrollbereichs des Ratsuchenden liegt, da ein Zwischenschritt fehlt. Der Gefühlszielzustand des Ratsuchenden „Sich besser zu fühlen“ wird durch Fragen zum Verhalten konkretisiert, sodass der Ratsuchende weiß, wie er handeln muss, damit er zu seinem Zielzustand kommt. Schreibberater können auf dieser Ebene anknüpfen und auf das Beispiel bezogen fragen: „Wenn du dich besser fühlst, was wirst du dann alles für deine Abschlussarbeit tun können?“ und „Wie könntest du das umsetzen?“ (in Anlehnung an Walter & Peller, 2004, S. 103 u. 72). Dadurch werden Handlungen erfragt, die ihn zu seinem Zielzustand bringen können. Der Ratsuchende kann dadurch wieder handlungsfähig werden.

Die Schreibberatung unterstützt Ratsuchende bei wissenschaftlichen Schreibprojekten. Diese implizieren logischerweise auch entsprechende Handlungen, da am Ende üblicherweise eine schriftliche Prüfungsleistung eingereicht werden muss. Daher ist es für Ratsuchende notwendig, nicht nur auf der emotionalen Ebene zu arbeiten, sondern auch gezielt weitere Handlungsschritte, die zu ihrer Situation und in ihren Kontext passen, zu planen, um handlungsfähig zu werden. Nach Rogers ginge es um das wahre Erleben von Gefühlen, die nicht explizit in einen Handlungskontext gesetzt werden. Das reicht jedoch für die Schreibberatung, wie sich hier gezeigt hat, nicht aus. Das Potenzial des lösungsfokussierten Ansatzes zeigt sich hier vor allem dadurch, dass Ratsuchende durch Fragen dazu angeregt werden, auf der Handlungsebene nachzudenken und letztlich auch zu agieren.

Es besteht die Annahme, dass das Potenzial der Zielorientierung besonders bei unklaren Anliegen in der Schreibberatung vorhanden ist, wie sich im Folgenden zeigen wird.

Mertlitsch und Doleschal unterscheiden in der studentischen Schreibberatung zwischen Beratungen, in der Ratsuchende konkrete und undurchsichtige Anliegen haben (vgl. Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 216). Zum einen beschreiben die Autorinnen Beratungen, in der Ratsuchende ihre Fragen sehr konkret formulieren können. Das können Fragen sein wie bspw.: „Wie werden Internetquellen im Text und dann im Literaturverzeichnis angegeben?“ oder „Welche Möglichkeiten habe ich, diesen Text zu strukturieren?“ (Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 216). Zum anderen gibt es Beratungen, in denen das Anliegen der Ratsuchenden zuerst herausgearbeitet werden muss und dessen Schreibprozesse länger begleitet werden (vgl. Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 217). Die Fragen solcher Ratsuchenden seien eher undurchsichtig, wie z.B.: „Ich brauche Hilfe! Ich kenne mich nicht mehr aus! Können Sie mir sagen, wie es weitergeht ..., was zu tun ist ..., ... was mein/e BetreuerIn damit meint?“ (Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 217). Das Problem muss der Berater in solchen Fällen erst über Fragen konkretisieren und in einzelne Schritte unterteilen, die für den Ratsuchenden zu bewältigen sind (vgl. Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 217). Im Vergleich der Ratsuchenden mit klaren und unklaren Zielen zeigt sich, dass die Zielkonkretisierung besonders hilfreich bei unklaren Zielen ist. Der lösungsfokussierte Ansatz bietet mit seiner Zielorientierung die Chance Ratsuchende, die keine konkrete und thematisch abgrenzbare Frage haben, bei der Herausarbeitung zu unterstützen. Wenn der Schreibberater nicht weiß, an welchem Ziel er sich orientieren soll, ist nicht sichergestellt, dass die Beratung im Sinne des Ratsuchenden gestaltet wird. Dies unterstützt auch die Aussage Bambergers, da „[e]ine Beratung, deren Ziel vage bleibt, (...) selbst auch vage [bleibt]“ (vgl. Bamberger, 2005, S. 71). Der Berater kann sich mit dem Ratsuchenden vom großen Problem zu kleinen positiven Zielen vorarbeiten (s. Kap. 3.4, 5.3) und der Ratsuchende kann entscheiden, welche Anliegen zuerst bearbeitet werden sollen.

Das Potenzial der Zielorientierung wird darüber hinaus noch dadurch verstärkt, dass die Literatur zur Herausarbeitung von Zielen in der Schreibberatung vage ist (z.B. Grieshammer et al., 2012; Mertlitsch & Doleschal, 2010). Der lösungsfokussierte Ansatz bietet mit seiner zielorientierten Arbeitsweise und entsprechenden Gesprächstechniken für die Schreibberatung somit die Chance die Ziele konkret herauszuarbei-

ten, sich explizit an den Ratsuchenden zu orientieren und dessen Ziel- und Lösungs-entwicklung konkret auf der Handlungsebene anzugehen (s. auch Kap. 5.3).

RESSOURCENORIENTIERUNG

Im Folgenden werden die Konzepte bzgl. der ressourcenorientierten Denk- und Arbeitsweise verglichen. Im lösungsfokussierten Ansatz sind häufig Literaturstellen zu finden, die Ressourcen explizit als im Individuum vorhanden benennen und zudem die Einstellung des Beraters beschreiben, an die Ressourcen des Ratsuchenden zu glauben (z.B. Bamberger, 2005, S. 35ff.; de Shazer & Dolan, 2011, S. 27ff.; Hargens, 1998, S. 6; Walter & Peller, 2004, S. 41f.). Die zentrale Idee bei Rogers ist, „daß [sic] die Person in sich selbst ausgedehnte Ressourcen dafür hat, sich selbst zu verstehen und ihre Lebens- und Verhaltensweisen, konstruktiv zu ändern, und daß [sic] diese Ressourcen am besten in einer Beziehung mit bestimmten definierten Eigenschaften freigesetzt und verwirklicht werden können“ (vgl. Rogers & Schmid, 1991, S. 187). Sowohl im lösungsfokussierten als auch personzentrierten Ansatz werden somit Ressourcen des Individuums vorausgesetzt und als wichtig für Veränderungen des Ratsuchenden angesehen.

Der Umgang mit Ressourcen im Beratungsprozess ist in den Ansätzen jedoch unterschiedlich. Der lösungsfokussierte Berater sucht aktiv nach Ressourcen der Person, da sie wichtig für Lösungen sind. Der personzentrierte Berater sucht nicht aktiv nach Ressourcen, sondern hofft auf die Freisetzung von Ressourcen, wenn der Berater es schafft eine Beziehung herzustellen, die von Wertschätzung, Empathie und Kongruenz gekennzeichnet ist. Er tritt den Ressourcen also tendenziell mit einer passiveren Haltung als der lösungsfokussierte Berater gegenüber, der seine Aufgabe nach Bamberger und de Shazer besonders darin sieht, die Ressourcen zu identifizieren und zu aktivieren, um mehr Möglichkeiten zu schaffen, die zu einer Lösung beitragen (vgl. Bamberger, 2005, S. 35; de Shazer et al., 1999, S. 26). Darüber hinaus geht es Rogers nicht darum ein bestimmtes Problem zu lösen, sondern insgesamt eine Persönlichkeitsentwicklung des Ratsuchenden zu unterstützen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 99; Rogers,

1972, S. 36). Grieshammer und Kolleginnen schreiben in dem Zusammenhang, dass Ratsuchende die Möglichkeit bekommen sollen, sich als Schreibende zu entwickeln (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 99). Gleichzeitig sollen jedoch auch Ratsuchende in ihren Schreibprozessen unterstützt und sich an deren Zielen orientiert werden (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 13). Es wird daher keine umfassende Kongruenz aufseiten des Ratsuchenden in Sinne Rogers angestrebt. Da Schreibberater Ratsuchende in ihren Schreibprozessen unterstützen und sich an ihnen orientieren, unterstützen sie Ratsuchende auch bei der Lösung ihrer Anliegen. Bei Rogers wird eine Lösungsentwicklung allerdings nicht aktiv durch Ressourcenidentifikation angegangen. Dies ist für die Schreibberatung jedoch notwendig, da die Ratsuchenden, mit nächsten Schritten aus der Beratung gehen sollen (z.B. Grieshammer et al., 2012, S. 104).

Im Peer Tutoring entsteht Wissen durch kollaboratives Lernen (s. Kap. 4.1). Das bedeutet, dass jeder Kompetenzen und Wissen mit einbringt, um neues Wissen zu entwickeln. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass dieses Konzept von Ressourcen bei den Studierenden ausgeht. Das sich neues Wissen und neue Bedeutungen im Dialog entwickeln, wird auch im lösungsfokussierten Ansatz deutlich (vgl. Anderson & Goolishian, 1992, S. 181). Hinweise für eine Ressourcenorientierung lassen sich in der Schreibberatung ausfindig machen, sind jedoch selten eindeutig zu bestätigen und zudem gibt es keine Hinweise darauf wie mit Ressourcen gearbeitet werden könnte.

Herauszustellen ist, dass die Ressourcenorientierung im lösungsfokussierten Ansatz explizit vorhanden ist. Diese Haltung könnte zwar auch in der Schreibberatungsliteratur abgeleitet werden, da z.B. bei Ulmi und Kolleginnen von „Ressourcenorientierung“ die Rede ist (Ulmi et al., 2014, S. 233). Ein Beleg dafür bleibt jedoch aus, auch wenn sie von „personenzentrierte[r] Haltung“ schreiben (Ulmi et al., 2014, S. 233).

Wie herausgestellt wurde, nutzt der personenzentrierte Ansatz die Ressourcen praktisch betrachtet nicht in selber Weise wie der lösungsfokussierte Ansatz. Bei Grieshammer und Kolleginnen bleibt die Haltung für die Schreibberatung vage und könnte nur abgeleitet werden durch Fragen wie: „Wie bist du vorher vorgegangen?“ oder „Wo schreibst du normalerweise?“ (Grieshammer et al., 2012, S. 154). Aus diesen ließe sich eine ressourcenorientierte Arbeitsweise ableiten, da dadurch versucht werden Res-

sources herauszuarbeiten. Grieshammer und Kolleginnen fassen diese Fragen jedoch unter „offene Fragen“ zusammen und verstehen darunter, den Ratsuchenden und seinen Schreibprozess kennenzulernen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 154). Gesprächstechniken sollen Ratsuchende unterstützen, Probleme zu erkennen und Lösungen zu entwickeln (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91), wie durch die Frage: „Warum hast du das an dieser Stelle so geschrieben?“ (Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 91). Aber auch hier ist kein expliziter Hinweis auf Ressourcen zu erschließen.

Für die studentische Schreibberatung schreiben Mertlitsch und Doleschal, dass Ratsuchende durch die Unterstützung des Beraters Vertrauen in ihre Fähigkeiten erlangen und ihre Erfolge betont werden sollen (vgl. Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 217). Dies spricht dafür, einer expliziten anstatt einer vagen Ressourcenorientierung nachzugehen. Durch das ressourcenorientierte Arbeiten im lösungsfokussierten Ansatz, arbeitet der Berater mit dem Ratsuchenden Kompetenzen, die hinsichtlich der Ziele hilfreich sein können heraus und komplimentiert zudem noch so kleine Erfolge, die der Ratsuchende erreicht hat. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass das Bewusstmachen von Erreichtem und von dem was der Ratsuchende bereits leistet, auch das Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten steigert, was Mertlitsch und Doleschal bestärken (vgl. Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 217). Gleichzeitig kann die Motivation des Ratsuchenden, am Schreibprojekt zu arbeiten, durch die Ressourcenorientierung erhöht werden.

Im Vergleich von lösungsfokussierter Beratung und Schreibberatung lässt sich das Potenzial der Ressourcenorientierung besonders in der praktischen Umsetzung der Ressourcenorientierung herausstellen. Die Umsetzung zeigt sich in Fragetechniken (s. auch Kap. 5.3), die so in der Schreibberatungsliteratur nicht zu finden sind. Für den Schreibberater bedeutet dies die Einstellung inne zu haben, an die Ressourcen des Ratsuchenden zu glauben. Auf praktischer Ebene beinhaltet das, dass der Schreibberater mit seinem „Ressourcenohr“ vor allem auf das hört, was der Ratsuchende bereits kann und auf versteckte Ressourcen zu achten, die als Lösung für den Ratsuchenden hilfreich sein können sowie ressourcenorientierte Fragen zu stellen (s. auch Kap. 5.3). Dadurch

kann die Motivation erhöht sowie das Vertrauen in die eigenen Schreibfähigkeiten der Ratsuchenden gestärkt werden.

Brandl schreibt, dass in den Publikationen zur Schreibberatung das Verständnis von den Schreibschwierigkeiten der Studierenden eher defizitorientiert ist (vgl. Brandl, 2010, S. 201). De Jong und Berg beschreiben, dass Ratsuchende tendenziell eher über das sprechen, was sie belastet und Grieshammer und Kolleginnen, dass am Anfang häufig eine Problembeschreibung vorliegt (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 80; Grieshammer et al., 2012, S. 141). Hinzu kommt, dass Studierende sich zum Teil emotional sehr durch ihre Schreibschwierigkeiten und anderen Rahmenbedingungen des Studiums belastet fühlen. Diese beeinflussen die Motivation, Veränderungen zu bewegen und Probleme zu lösen (vgl. Brandl, 2010, S. 191). Da diese Motivation laut Brandl aber notwendig ist, um die Schreibprojekte und deren Anforderungen zu bewältigen, sollte der Berater den Ratsuchenden in dieser Vielschichtigkeit wahrnehmen und nicht nur defizitorientiert mit den Ratsuchenden arbeiten (vgl. Brandl, 2010, S. 191). Nach de Jong und Berg ist es bspw. deutlich erkennbar, dass Ratsuchende, die Ausnahmen von ihrem Problem erkennen, i.d.R. aufrechter sitzen, mehr lächeln und bereit sind, weiter an ihren Problemen zu arbeiten (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 168). Durch das Entdecken von Ausnahmen wird dem Ratsuchenden bewusst, dass es positive Aspekte rund um das Schreibprojekt gibt, die Hoffnung geben (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 167). In diesem Abschnitt kann festgehalten werden, dass eine ressourcenorientierte Arbeitsweise somit auch emotional belastete Ratsuchende bei ihrer Motivation bzgl. ihrer Schreibprojekte unterstützen kann.

Die Defizitorientierung in der Literatur der Schreibberatung zeigt sich auch in der häufig vertretenen Annahme, dass Probleme und Ursachen für die Schreibprobleme vertieft werden müssen, um Probleme zu lösen (z.B. Grieshammer et al., 2012, S. 141; Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 217ff.). Dies sei zudem eine Aufgabe der Schreibberater (s. Kap. 4.5, Aufgaben). Sie erfragen explizit an welchen Stellen und zu welchen Zeitpunkten etwas beim Schreiben nicht funktioniere. Dadurch, dass Studierende sich bewusst darüber sind, welche Probleme sie beim Schreiben haben, können Strategien zur Problembewältigung gefunden werden (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 92). Es

lässt sich kritisch hinterfragen, ob Strategien zur Problembewältigung ausschließlich dadurch entwickelt werden können, dass der Berater die Ursachen für das Problem identifiziert – oder ob nicht auch eine andere Vorgehensweise möglich wäre – um Schreibstrategien zu finden und Probleme zu lösen. Nach dem lösungsfokussierten Ansatz ist es nicht zielführend, durch Ursachenklärung Schreibstrategien zu finden und Probleme zu beheben. Sie werden im lösungsfokussierten Ansatz daher nicht vertieft (s. Kap. 3.2, 3.3) Es lässt sich nach der Auseinandersetzung hier in Kapitel 5.1 annehmen, dass auch – eine Ressourcenorientierung und Lösungsfokussierung – anstatt einer Problemorientierung, zur Problembewältigung führt.

Die Ressourcenorientierung und Lösungsfokussierung sind vor dem Hintergrund der defizitorientierten Schreibberatungsliteratur und den häufigen Problembeschreibungen der Ratsuchenden interessant. Zum einen bieten sie für die Schreibberater das Potenzial einer alternativen Sichtweise auf die Ratsuchenden. Zum anderen können Ratsuchende durch diese Vorgehensweisen Motivation für das Schreibprojekt entwickeln und sich als handlungskompetent wahrnehmen, da der Berater ihnen aufzeigt, was sie alles bereits gut können und gemeinsam gezielt exploriert werden kann, was noch nötig ist, um zum Ziel zu gelangen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Ressourcenorientierung und Lösungsfokussierung Haltungen des Beraters sind, die zum positiven Gelingen der Beratungsbeziehung in der Schreibberatung beitragen können, da die Beziehung ein wichtiger Faktor für den Erfolg der Beratung ist und eine wertschätzende, anerkennende und kooperative Einstellung des Beraters zur Beratungsbeziehung beiträgt (s. Kap. 4.2, 5.1).

Die Zusammenfassung der Ergebnisse in diesem Kapitel folgt in Kapitel 5.4. Im Folgenden wird auf die Grenzen des lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung eingegangen.

5.2 GRENZEN

Während des Vergleichs haben sich Aspekte des lösungsfokussierten Ansatzes als Grenze für die Schreibberatung herausgestellt. Diese werden in diesem Unterkapitel

aufgegriffen und näher beleuchtet. Die Grenzen des lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung laufen zusammengefasst auf folgende Hauptaspekte hinaus: Zum einen das Nicht-Wissen und zum anderen die Lösungsfokussierung.

Der Grenze des Nicht-Wissens für die Schreibberatung tritt auf, wenn der Schreibberater sein Schreibwissen mit einbringen muss (s. Kap. 5.1, Expertenstatus und Nicht-Wissen). Schreibkompetenzen sollen in der Schreibberatung unterstützt werden (s. Kap. 4), wodurch es je nach individuellem Wissen und Bedürfnissen des Ratsuchenden als Berater auch notwendig wird Schreibwissen mit einzubringen. Studierende sind häufig mit Schreibprojekten und den Anforderungen daran überfordert (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 15) und stoßen somit an ihre Wissensgrenzen. Daher müssen Ratsuchende in der Schreibberatung auch Informationen zum wissenschaftlichen Schreiben und seinen Anforderungen bekommen. Auch wenn die nicht-wissende Haltung, wie sich im Vergleich gezeigt hat, nicht ausschließt, implizit Wissen mit einzubringen (s. Kap. 5.1), darf Wissen dabei doch nie als Ratschlag formuliert werden, da dies zu direktiv für den lösungsfokussierten Ansatz wäre. Die Unterscheidung zwischen Ratsuchenden, die ihre Fragen konkret stellen sowie Wissen vom Berater erfragen und denen die mit einer unkonkreten Problembeschreibung in die Beratung kommen (vgl. Mertlitsch & Doleschal, 2010, S. 216f.) zeigt, dass im Verhältnis vor allem bei einer konkreten Informationsabfrage (z.B. Zitieren) dem Ratsuchenden frühzeitig Schreibwissen vermittelt werden sollte, um ihn zu unterstützen. Wenn der Berater die Antwort kennt, wäre es nicht zweckmäßig eine nicht-wissende Haltung einzunehmen. Diese könnte den Ratsuchenden sogar verstimmen. Hinzu kommt, dass es in der Schreibberatung erfahrungsgemäß Ratsuchende gibt, die noch keine wissenschaftliche Arbeit geschrieben haben. Dadurch haben Ratsuchende teilweise keine Erfahrungen im wissenschaftlichen Schreiben. Das bedeutet, sie können auf kein wissenschaftliches Schreibwissen zurückgreifen und der Berater somit ebenfalls nicht. Hier wird besonders deutlich, wie notwendig es für Ratsuchende sein kann, zuallererst ein Verständnis vom wissenschaftlichen Schreiben zu erlangen, von dem aus sie dann agieren können.

Hinsichtlich der kollaborativen Erzeugung neuen Wissens steht der herausgestellten Gemeinsamkeit (s. Kap. 5.1) zwischen dem lösungsfokussierten Ansatz und der

Schreibberatung, auch ein Unterschied gegenüber. Dieser lässt sich hier als weitere Grenze bzgl. des Nicht-Wissens zählen. Das kollaborative Erzeugen *neuer* Ideen entsteht im lösungsfokussierten Ansatz, indem der Berater durch Fragen zum Nachdenken anregt und sich daraus wiederum Fragen ergeben, die zu neuem Wissen und Erkenntnissen führen (s. Kap. 5.1, Bezugsrahmen). Es geht dabei aber vor allem nicht darum, dass der Berater *neue* Ideen entwickelt und selbst einbringt (vgl. Anderson & Goolishian, 1992, S. 180). Hingegen kann es durch den Austausch des Schreibberaters und Ratsuchender über inhaltliche Aspekte des Schreibprojekts führen, zu neuen Ideen aufseiten des Beraters kommen, die er wiederum mit einbringt und vom Ratsuchenden und Berater wechselseitig kritisch betrachtet werden. Es werden somit im lösungsfokussierten Ansatz neue Ideen „nur“ durch Gesprächstechniken des Beraters beim Ratsuchenden heraus entwickelt. Dagegen werden in der Schreibberatung auch durch inhaltliche Ideen des Beraters neue Ideen erzeugt, was im lösungsfokussierten Ansatz unüblich ist.

Zusammenfassend lässt sich für die Grenze des Nicht-Wissens festhalten, dass Schreibberater spezifisches Wissen zum Schreiben mitbringen (müssen). Wenn Berater ihr Wissen und ihre Ideen mit einbringen und/oder vermitteln ist die Grenze des lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung bzgl. des Nicht-Wissens erreicht. Wissen und Ideen mit einzubringen kann somit zwar deutlich als Grenze, aber nicht als Ausschlusskriterium für die Anwendung des Ansatzes in der Schreibberatung gesehen werden, da es von den Voraussetzungen und den Zielen der Ratsuchenden abhängt, ob in einer Situation Wissen oder Nicht-Wissen des Beraters gefragt ist (s. Kap. 5.1, Expertenstatus und Nicht-Wissen). Der Berater muss die Situation erkennen und seinen Beratungsstil anpassen.

Der Geltungsanspruch eines Ansatzes trifft für die Rahmenbedingungen, in denen der Ansatz entwickelt und erprobt wurde zu. Die Leistung, den Ansatz dann auf andere Kontexte zu übertragen muss denen überlassen werden, die in diesen Kontexten arbeiten (vgl. Kaimer, 1999, S. 13). Der Kontext in dieser Arbeit ist die Schreibberatung, in der auch Schreibkompetenzen gefördert werden sollen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 13). Daher kann der lösungsfokussierte Ansatz nicht problemlos transferiert werden.

Es ist notwendig den Ansatz auf den Kontext anzupassen und in die Rahmenbedingungen der Schreibberatung einzufügen. Da in der Schreibberatung Wissen des Beraters je nach Voraussetzungen des Ratsuchenden notwendig wird und lösungsfokussierte Berater Perspektiven erweitern und Wahlmöglichkeiten schaffen (vgl. Bamberger, 2005, S. 34f.; de Shazer & Dolan, 2011, S. 26), sollten sie auch in der Schreibberatung Wissen mit einbringen, um so die Perspektiven der Ratsuchenden zu erweitern und Anregungen zu schaffen.

Die zweite Grenze des lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung besteht, wenn der Ratsuchende sein Problem vertiefen möchte. Dies entspricht nicht der lösungsfokussierten Haltung, da eine Lösung nicht durch Problemfokussierung, sondern durch Lösungsfokussierung erreicht wird (s. Kap. 3.3).

5.3 PRAKTISCHE INTERVENTIONEN

Das bestimmte Haltungen und Gesprächstechniken aus dem lösungsfokussierten Ansatz für die studentische Schreibberatung nützlich sind, wurde bereits im Vergleich herausgearbeitet (s. Kap. 5.1). Die Interventionen mit Potenzial, die sich dabei herauskristallisiert haben, werden in diesem Kapitel für die Schreibberatungspraxis näher betrachtet und beispielhaft angewendet. Die Darstellung zeigt somit das potenzielle Repertoire für die Schreibberatung auf und bietet einen Überblick. Zudem lassen sich die Gesprächsmethoden auf weitere Situationen in der Schreibberatung übertragen und beschränken sich nicht auf die konstruierten Beispiele.

Im Vergleich hat sich herausgestellt, dass die Möglichkeiten des lösungsfokussierten Ansatzes besonders zum Tragen kommen, wenn Ratsuchende ein „richtiges“ Beratungsanliegen haben und keine Fragen haben, die nur auf der Informationsebene zu lösen sind (z.B. Zitieren). Wenn das Verständnisspektrum der Schreibberatung, welches von einem Informationsangebot bis Beratung bei schwierigeren Schreibproblemen reicht, betrachtet wird (s. Kap. 2), ist daher die Betrachtung des reinen Informationsangebotes in diese Kapitel nicht erforderlich. Das begründet sich ebenfalls daraus, dass Wissen mit einzubringen, nicht der lösungsfokussierten Haltung entspricht (s. Kap.

5.1, 5.2). Daher werden die Interventionen exemplarisch an Beratungsanliegen dargestellt, die nicht auf der rein informativen Ebene zu lösen sind.

Die folgenden Darstellungen stellen keine Reihenfolge dar und zeigen auch nicht auf, dass diese in jeder Beratung allesamt Anwendung finden sollen. Der Schreibprozess verläuft bei Schreibenden sehr unterschiedlich (vgl. Frank et al., 2013, S. 14). Zudem haben ratsuchende Schreibende unterschiedliche Anliegen und Voraussetzungen. Jeder Ratsuchende sollte daher individuell beraten werden.

Die Crux ist, wie Interventionen aus dem lösungsfokussierten Ansatz in der studentischen Schreibberatung angewendet werden können. Die Interventionen in der lösungsfokussierten Literatur beziehen sich in ihrem Kontext nicht auf das Schreiben. In der Schreibberatung ist dieser Kontext logischerweise jedoch als Gegenstand vorhanden. Fragetechniken müssen daher zum Teil auf die Schreibberatung zugeschnitten werden. Generell gilt es in der Beratung aber Fragen im Rahmen der individuellen Situation des Ratsuchenden zu entwickeln. Im Folgenden werden beispielhaft Umsetzungsmöglichkeiten von Interventionen des lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung dargestellt.

ZIELFINDUNG

Die Wichtigkeit der Ziele wird im lösungsfokussierten Ansatz immer wieder betont und die Zielorientierung hat sich als Potenzial herausgestellt (s. Kap. 5.1, Zielorientierung). Daher wird hier thematisiert, wie solche Ziele in der Schreibberatung lösungsfokussiert herausgearbeitet werden können. Diese werden dabei nicht statisch sondern prozesshaft betrachtet, daher kann von einer Zielfindung gesprochen werden (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 73). Diese Betrachtungsweise stimmt in der Schreibberatung auch mit der Perspektive überein, die Beratung selbst als Prozess zu verstehen (s. Kap. 4.4) und trifft somit auch auf den Prozess der Zielfindung zu. In der Literatur zur Schreibberatung selbst, bleibt offen und vage wie der Zielfindungsprozess vom Berater unterstützt werden kann (s. Kap. 5.1, Zielorientierung). Kriterien für Ziele wurden zum Teil bereits im Abschnitt Zielorientierung in Kapitel 5.1 betrachtet und zeigen sich auch generell in

Haltungen des lösungsfokussierten Ansatzes wieder. Anhand von exemplarischen Fragen wird das Potenzial der Unterstützung zur Zielfindung aufgezeigt.

Die Kriterien für Ziele können für die Schreibberatung von den lösungsfokussiert arbeitenden Beratern, Walter und Peller übernommen werden. Kriterien wohlformulierter Ziele lauten: positiv, prozesshaft, auf die Gegenwart bezogen, detailliert sowie im Kontroll- und Sprachbereich des Ratsuchenden (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 82). Die Kriterien dienen dazu zu überprüfen, ob die Zielfindung voran geht und Ziele eindeutig definiert sind (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 82). Für die Kriterien nennen sie Beispielfragen, die der Berater stellen kann. Diese können zum Teil für die Schreibberatung übernommen und teilweise angepasst werden. Die folgenden Beschreibungen sollen aufzeigen wie Schreibberater den Zielfindungsprozess des Ratsuchenden unterstützen können.

Positiv: „Was [wirst du] stattdessen tun?“ (Walter & Peller, 2004, S. 82). Diese Frage kann gestellt werden nach dem ein Ratsuchender bspw. gesagt hat: „Ich möchte nicht mehr nur da sitzen und nicht weiter kommen“ (Bsp. von T.P.). Der Fokus wird durch die Frage auf etwas gelegt, was der Ratsuchende sich wünscht und nicht was er sich nicht wünscht (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 73ff.), da negativ formulierte Ziele schwieriger umzusetzen sind (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 131).

Prozesshaft: „Wie [wirst du] das tun?“ (Walter & Peller, 2004, S. 82). Diese Frage kann aktiv handelnde Beschreibungen und/oder Abfolgen solcher durch den Ratsuchenden hervorbringen (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 76), wie bspw. in der Schreibberatung: „Ich werde erst das Buch querlesen, um dann zu schauen, ob ich einen passenden Schwerpunkt für die Entwicklung meiner Fragestellung finde, diesen näher betrachten, um dann mit den Ideen zu meinem Betreuer zu gehen“ (Bsp. von T.P.).

In der Gegenwart: „Wenn [du] heute aus der Sitzung herausgeh[st] und auf dem Weg zu [deinem] Ziel [bist], was [wirst du] anders machen?“ (Walter & Peller, 2004, S. 82). Diese Frage gehört zu der vorherigen Prozessfrage und zielt zusätzlich darauf ab, Ziele so zu beschreiben, dass Ratsuchende ihnen sofort folgen und sie umsetzen können. Sie liegen somit nicht in ferner oder unerreichbarer Zukunft (vgl. Walter & Peller, 2004, S.

76). Die Antwort auf die Frage kann ähnlich, wie die für die vorherige Frage des Ratsuchenden lauten, da sich die Kriterien ergänzen. Die Ergänzung liegt darin, dass neben der Prozesshaftigkeit, die Schritte schnell umsetzbar sind.

Detalliert: Angenommen der Ratsuchende hat auf eine Zielfrage bereits geantwortet: „Ich würde anders an die Literaturrecherche herangehen“ (Bsp. von T.P.). Dann kann der Berater, um detailliertere Informationen herauszuarbeiten fragen: „Wie [wirst du] das im einzelnen [sic] tun?“ (Walter & Peller, 2004, S. 82). Je genauer eine Beschreibung des Verhaltens ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Ratsuchende sie umsetzen wird. Der Berater braucht Geduld und Ratsuchende manchmal etwas Unterstützung, da sie nicht immer sofort wissen, wie sie etwas umsetzen können (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 78).

Das Ziel sollte *im Kontrollbereich des Ratsuchenden* liegen (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 82). Es gibt Ratsuchende, die beschreiben, dass eine von ihnen nicht zu kontrollierende Bedingung erfüllt sein muss, damit sich etwas ändern kann. Das heißt, das Ziel B, erst die Erfüllung von Bedingung A voraussetzt. Dies kann für Ratsuchende endlos und frustrierend sein. Ziele sollen daher von ihnen selbst begonnen und aufrechterhalten werden können und im Kontrollbereich des Ratsuchenden liegen (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 78ff.). Walter und Peller schlagen die Annahme das B zu A führen kann vor (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 80). Für die Schreibberatung ein Beispiel: Ein Ratsuchender sagt, dass er erst die komplette Gliederung (A) stehen haben muss, damit er die Rohfassung (B) beginnen kann und zurzeit damit nicht weiter kommt (Bsp. von T.P.). Seine Wahrnehmung ist daher, dass erst A zu Ziel B führen kann. Diese Erwartung kann so viel Druck aufbauen, dass er nicht voran kommt.

Da er die Gliederung bereits zum Großteil fertig gestellt hat, kann der Berater eine Frage im Rahmen einer hypothetischen Lösung stellen: „Angenommen, du hättest die Gliederung bereits fertig, was würde dir dadurch leichter fallen deine Rohfassung zu beginnen?“ (Frage von T.P. inspiriert durch Walter & Peller, 2004, S. 103). Er kann auch gefragt werden: „Was würdest du anders machen, wenn du könntest?“ und/oder „Was muss geschehen, damit du die Gliederung weiter schaffen kannst?“ (Fragen von T.P. inspiriert durch Walter & Peller, 2004, S. 103). Er kann bspw. antworten, dass er

dann inhaltlich genauer Bescheid wüsste. Auch kann er antworten, dass er erst anfangen muss zu schreiben, damit sich seine Gliederung vervollständigt, weil er sich dann erst intensiver mit der Literatur auseinandersetzt. Das Erfragen kann den Ratsuchenden dazu anregen andere Lösungswege, als die ihm bekannten zu entdecken und dadurch den stagnierenden Schreibprozess zu beenden.

Ein weiterer Aspekt ist, die *Worte der Ratsuchenden* zu verwenden (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 82). Durch Annahmen und Interpretationen könne es Beratern leicht passieren, dass sie nicht dem „richtigen“ Ziel des Ratsuchenden folgen. Der Berater stellt hingegen sicher, dass er dem richtigen Ziel folgt, wenn er es in den Worten der Ratsuchenden aufschreibt und seine Sprache verwendet (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 81). Dies bedeutet auch den Bezugsrahmen des Ratsuchenden zu erfragen sowie nicht-wissend zu agieren, in dem bspw. einzelne Schlüsselwörter erfragt werden: „Was bedeutet für dich das Wort Struktur?“ oder „Was bedeutet für dich den Knoten platzen zu lassen?“ (Fragen von T.P.). So versteht der Berater, was der Ratsuchende mit dem Wort oder Satz meint und es besteht ein Konsens im Gespräch. Dadurch wird vermieden, dass der Berater am Ratsuchenden vorbei redet. Hinzu kommt, dass der Ratsuchende dazu eingeladen wird selbst über Inhalte eines Wortes oder Satzes nachzudenken und diese konkreter zu formulieren. Dies kann dem Ratsuchenden ermöglichen eigene Gedanken zu konkretisieren und zu ordnen. Darüber hinaus können sich beim Ratsuchenden neue bedeutende Gedanken entwickeln, die ihm möglicherweise im Prozess weiterhelfen.

Dem Berater ermöglichen die Zielfindungsfragen, den Rahmen für das Aufsuchen der Beratung durch den Ratsuchenden nicht aus dem Blick zu verlieren und bereits während der Beratung darauf zu achten, die Zielfindung konkreter mitzugestalten. Dies bietet für die elementare Abschlussintervention bzgl. der nächsten Schritte in der Schreibberatung (s. Kap. 4.5), die Möglichkeit, auch diese Schritte konkreter als Ratsuchender zu benennen und letztlich leichter umzusetzen. Gleichzeitig bietet die zielorientierte Arbeitsweise die Möglichkeit, das Gespräch zu strukturieren. Zu der prozessorientierten Arbeitsweise in der Schreibberatung (s. Kap. 4.4) trägt das prozesshafte Verständnis von Zielen im lösungsfokussierten Ansatz ebenfalls bei (s.o.). Das bedeutet

für die Schreibberatung, dass sich Ziele verändern können und der Schreibberater sich somit immer wieder neu vergewissern muss, welchem Ziel der Ratsuchende folgt. Die Lösungsentwicklung kann somit durch das Verständnis von prozesshaften Zielen durch Fragetechniken unterstützt werden. Darüber hinaus stellt der lösungsfokussierte Berater während des Zielfindungsprozesses Fragen, die dem Ratsuchenden insgesamt zum Nachdenken anregen und neues Wissen generieren können.

WUNDERFRAGE

Die charakteristische Wunderfrage im lösungsfokussierten Ansatz lässt sich auch für die Schreibberatung anwenden und wird in der folgenden hypothetischen Frage in einer kürzeren Variante vorgeschlagen: „Angenommen unser Gespräch würde dir weiter helfen, woran würdest du erkennen, dass dir das Gespräch etwas gebracht hat?“ (in Anlehnung an Bamberger, 2005, S. 90). Diese Frage kann z.B. als Einstieg in die Zielfindung dienen, nachdem der Ratsuchende sein Problem beschrieben hat und kein konkretes Anliegen deutlich wurde. Dadurch können Ziele herausgearbeitet werden, da die Frage impliziert, dass sich etwas geändert hat, wenn das Gespräch hilfreich war und somit Ziele erreicht wurden. Zudem können solche Fragen dem Schreibberater und dem Ratsuchenden erste Gedankenanstöße dafür bieten, in welche Richtung die Beratung führen kann. Da Zielfragen besonders bei diffusen Anliegen Möglichkeiten zur Klärung bieten (s. Kap. 5.1, Zielorientierung) kann die Wunderfrage vor allem nützlich sein, wenn noch nicht klar ist, welches Beratungsanliegen bzw. Thema der Ratsuchende genau hat. Die Frage kann unterschiedliche Anliegen hervorbringen, die dann im Zielfindungsprozess weiter angegangen werden und nach Wichtigkeit priorisiert werden können. Gleichzeitig bietet die Frage die Möglichkeit bereits frühere Lösungen und Ausnahmen zu explorieren (s. Abschnitt frühere Lösungen, Ausnahmen und Ressourcen).

FRÜHERE LÖSUNGEN, AUSNAHMEN UND RESSOURCEN

Die Vorgehensweise, frühere Lösungen und Ausnahmen zu explorieren, um Ressourcen und Lösungen aufzeigen zu können, wurde bereits häufig erwähnt. Ein Ratsuchender Motivator sucht, um ins Schreiben zu kommen kann bspw. gefragt werden: „Wenn du dich zurück erinnerst, wann hattest du das letzte Mal Motivation etwas zu schreiben?“ (Frage von T.P. inspiriert durch Walter & Peller, 2004, S. 115). Dadurch kann eine Zeit exploriert werden, in der das Schreiben funktioniert hat. Der Berater muss mit seinem „Ressourcenohr“ zuhören, um Hinweise auf Ausnahmen und frühere Lösungen nicht zu überhören (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 34). Wenn der Ratsuchende von solchen Zeiten berichtet, kann der Berater fragen: „Wenn du dich an die Situationen erinnerst, wo du motiviert warst, was war da anders?“ und/oder „Was hat dich in den Momenten motiviert mit dem Schreiben anzufangen/dich an den Schreibtisch zu setzen?“ (Frage von T.P. inspiriert durch Walter & Peller, 2004, S. 116). Wichtig zu nennen ist, dass durch solche Fragen, Unterschiede zu der Situation herausgearbeitet werden sollen, in der das Schreiben nicht funktionierte. Laut Bamberger beinhalten solche problemfreien Zeiten die Informationen darüber, was funktionieren kann und daher als Lösung in Betracht kommt. Daher sollte sich der Berater solche Situationen detailliert beschreiben lassen. Es geht darum herauszufinden, was der Ratsuchende in solchen Situationen anders tat, empfand, sah oder dachte, um Ressourcen und Lösungen herauszuarbeiten, die für ihn nützlich sein können (vgl. Bamberger, 2004, S. 741). Auch erleichtert das Wissen über nützliche Einzelheiten, die Umsetzung und die Reproduktion der Lösung (z. B. Walter & Peller, 2004, S. 117).

Fragen können den Ratsuchenden in der Schreibberatung auch konkret bewusst machen, was er zu seiner Lösung beigetragen bzw. geleistet hat, wie bspw.: „Was hast du dazu beigetragen, als du deine Zeit gut einteilen konntest? (Frage von T.P.). Ratsuchende müssen sich selbst als handlungsfähig wahrnehmen. Wenn sie ihr Schaffen nur von anderen abhängig machen, liegt die Lösung nach Walter und Peller außerhalb ihres Kontroll- und somit Umsetzungsbereiches (vgl. Walter & Peller, 2004, S. 78f.).

Andersherum können interaktionale Fragen dazu dienen, Ratsuchende auf ihr soziales Netzwerk hinzuweisen (Kommilitonen, Freunde, Familie). Das kann ihnen aufzeigen,

dass sie darauf zurückgreifen können, wenn sie Unterstützung benötigen und es ihre Lösungsmöglichkeiten erweitert. Eine Frage kann lauten: „Wer kann dir beim Korrekturlesen deiner Arbeit helfen?“ (Frage von T.P.). Als Berater nach internen und externen Ressourcen zu fragen, kann Ratsuchende dabei unterstützen auf eine Lösung zu kommen ohne sie bei der Lösungsfindung allein zu lassen. Eine zentrale Grenze von Schreibberatern ist das Durchführen von Korrekturen an den Arbeiten der Ratsuchenden (s. Kap. 4.5). Durch ressourcenorientierte Fragen kann der Berater ihnen dennoch behilflich sein, auch wenn er selbst keine Korrekturen vornimmt.

Anhand eines Beispiels wird hier deutlich gemacht, wie Lesestrategien ressourcenorientiert erarbeitet werden können. Dies gehört u.a. zu den Aufgaben der Schreibberater (s. Kap. 4.5). Durch Fragen können Ressourcen entdeckt und Lösungen herausgearbeitet werden. Angenommen, das Ziel des Ratsuchenden wurde bereits herausgearbeitet und lautet: Herausarbeiten der kritischen Position des Autors in dem Artikel (Bsp. von T.P.). Der Berater kann bspw. ressourcenorientiert fragen: „Was hast du bereits unternommen, um die Position herauszuarbeiten?“, „Wie bist du bisher vorgegangen, wenn du die Meinung eines Autors herausgearbeitet hast?“, „Auf was hast du geachtet?“, „Woran erkennst du, dass er eine kritische Position einnimmt?“ und/oder „Wozu möchtest du die Position des Autors verwenden?“ (Fragen von T.P.). Dem Ratsuchenden wird dadurch Wissen zu eigenen Lesestrategien bewusst, worauf dann im Prozess aufgebaut werden kann. Somit lässt sich auf Ressourcen zur Strategieentwicklung zurückgreifen. Die Antworten des Ratsuchenden können ihm eigene Handlungsweisen und Kompetenzen bewusst machen und ebenfalls aufzeigen, wo er noch Unterstützung benötigt.

Schreibmethoden, die innerhalb oder außerhalb der Beratung vom Ratsuchenden ausprobiert wurden, können ebenfalls ressourcenorientiert aufgegriffen werden. Nachdem Schreibmethoden, wie bspw. ein Freewriting¹⁹ oder ein Clustering²⁰ ausprobiert wurden, haben die Ratsuchenden ihre Erfahrungen damit gemacht. Der Ratsuchende hat z.B. zu Hause ein Cluster erarbeitet und bringt es zur nächsten Sitzung mit. Der

¹⁹ Ein Freewriting ist eine Methode, um in das Schreiben zu kommen. Dabei wird einfach darauf los geschrieben, ohne auf Formulierungen und Struktur zu achten (s. ausführlich Wolfsberger, 2010, S. 141f.)

²⁰ Ein Clustering ist eine Methode, um Ideen zu einem Thema zu sammeln. Dabei werden zu einem bestimmten Aspekt assoziativ weitere Aspekte dazu geschrieben (s. ausführlich Wolfsberger, 2010, S. 94f.).

Berater kann fragen: „Was hat gut funktioniert?“, „Was für neue Ideen hast du dabei entwickelt?“ und/oder „Was bedeutet dieses neue Wissen für deine Arbeit?“ (Fragen von T.P.). Fragen auf der Verhaltensebene können z.B. lauten: „Wie kannst du diese neue Idee mit einbringen?“. Hier könnte auch eine „örtliche“ Frage möglich sein, wie: „Wo könntest du diese neue Idee mit einbringen?“ (Fragen von T.P.). Diese bezieht sich dadurch direkt auf den individuellen Text des Ratsuchenden und kann nächste Schritte hervorbringen. Die Fragen implizieren, dass sich durch die Auseinandersetzung mit der Schreibmethode etwas Neues entwickelt hat, sei es eine neue Idee oder aber auch die Erkenntnis, dass es noch eine zu füllende Lücke in der Gliederung gibt. Ob ein Schreibberater ohne eine ressourcenorientierte und positive Einstellung ähnliche Fragen stellen würde, bleibt offen. Jedoch zeigen die Beispiele auf, dass die Einstellungen zur Wissensgenerierung und Lösungsfindung beitragen können und eine ressourcenorientierte und positive Einstellung zur Motivationssteigerung bei Ratsuchenden beitragen kann (s. Kap. 5.1, Ressourcenorientierung).

Deutlich wird bei den Fragetechniken und Einstellungen im lösungsfokussierten Ansatz, dass der Ratsuchende als aktiver Gestalter seiner Situation gesehen wird. Dies ermöglicht den Schreibberatern zum einen sich mehr auf das Können und Wissen des Ratsuchenden zu konzentrieren, diesem mehr zu vertrauen und dieses zu nutzen. Zum anderen bietet es für den Ratsuchenden die Chance seine eigenen Lösungen für den Schreibprozess zu finden. Diese selbst entwickelten Lösungen sind nach de Shazer am besten, da sie von ihm selbst kommen, er sie umsetzen möchte und sie enger mit seinen Zielen verbunden sind als von außen herangetragene Vorschläge (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 38).

SKALIERUNGSFRAGEN

Skalierungsfragen werden eingesetzt, wenn Ziele definiert wurden (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 169). Eine Frage kann je nach Ziel bspw. lauten: „Wenn du dir mal eine Skala von 0 bis 10 vorstellst, wo 0 bedeutet du schaffst keinen einzigen Satz zu schreiben und 10 bedeutet du schaffst am Tag zwei Seiten Rohfassung, wo stehst du im

Moment?“ (alle Fragen in diesem Abschnitt in Anlehnung an de Shazer & Dolan, 2011, S. 31ff.). Skalen können gleichzeitig genutzt werden, um Fortschritte im Beratungsprozess zu veranschaulichen und es kann auf sie zurückgegriffen werden, wenn es sich anbietet und das gesetzte Ziel dasselbe ist. Zugleich können durch Skalen Ausnahmen entdeckt werden (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 32). Der Ratsuchende kann bspw. sagen, dass er sich auf der 3 befindet. Der Berater kann fragen: „Was macht die 3 aus?“, um Zeiten zu entdecken in denen das Schreibproblem nicht da war und/oder „Wie hast du es geschafft, dass es keine 2 oder 1 ist?“, um bereits Funktionierendes zu identifizieren. Der Ratsuchende kann Antworten, dass er auf der 3 ist, weil er eine knappe halbe Seite pro Tag schafft und er im Moment an einer Stelle ist, zu der er gute Literatur hat. Er kann auch antworten, dass er nicht auf der 2 ist, weil er sich mit dem aktuellen Gliederungspunkt bereits gut auskennt und ihn das motiviert. Im Anschluss kann der Berater Fragen stellen, wie: „Was würde eine kleine Veränderung von der 3 auf die 4 ausmachen?“ und „Woran erkennst du diese Veränderung genau?“, „Was wäre dafür notwendig?“ und „Wo auf der Skala wärst du zufrieden?“.

In der Schreibberatung kann die Reflexion des eigenen Schreibprozesses durch Skalierungsfragen unterstützt werden. Diese Reflexion ist nach Grieshammer und Kolleginnen wichtig, um sich als Schreibender zu entwickeln und seinen Schreibprozess besser einzuschätzen (vgl. Grieshammer et al., 2012, S. 99). Gleichzeitig können dem Ratsuchenden Veränderungen im Prozess bewusst werden. Die Vermutung besteht, dass der Einsatz besonders bei längeren Beratungsprozessen nützlich ist. Wenn mehrere längere Gespräche mit dem Ratsuchenden stattfinden, kann eine Skala zum einen ausführlich exploriert werden und zum anderen auf eine Skala aus vorherigen Sitzungen zurückgegriffen werden. Für Skalierungsfragen sollte der zeitliche Rahmen daher angemessen sein. In einer offenen und daher schlecht zu planenden Sprechstunde ist dieser vermutlich weniger gegeben. Da Skalierungsfragen nicht zum Selbstzweck eingesetzt werden sollten, sondern um dem Ratsuchenden zu nutzen, sollte dafür etwas mehr Zeit vorhanden sein.

KOMPLIMENTE

Ratsuchende haben erfahrungsgemäß bereits einiges für ihre Schreibprojekte getan, bevor sie die Beratung aufsuchen. Komplimente können helfen auf den Punkt zu bringen, worin der Ratsuchende bisher erfolgreich ist (vgl. de Shazer & Dolan, 2011, S. 28) und sie können die Beratungsbeziehung fördern, da sich der Ratsuchende dadurch wertgeschätzt fühlt (vgl. Bamberger, 2004, S. 742). Für den Ratsuchenden bieten indirekte Komplimente die Chance eigene Stärken zu entdecken, die ihm so noch nicht bewusst sind (s. Kap. 3.4, Komplimente). Gleichzeitig erkennt der Berater die harte Arbeit der Ratsuchenden an und zeigt, dass er bei ihnen ist und ihnen zuhört.

Komplimente können in der Schreibberatung direkt und indirekt formuliert werden. Ein indirektes Kompliment kann für den Ratsuchenden bspw. lauten: „Wie hast du es geschafft, diese gewisse Gelassenheit in deinem Schreibprojekt zu entwickeln?“ (in Anlehnung an de Jong & Berg, 2003, S. 68). Diese Frage impliziert bereits etwas Positives und zwar, dass der Ratsuchende entspannter als vorher mit seinem Schreibprojekt umgeht. De Jong und Berg empfehlen indirekte Komplimente direkten Komplimenten vorzuziehen, da sie dazu führen, dass Ratsuchende eigene Stärken entdecken und beschreiben (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 68). Komplimente sollen sich auf Aspekte beziehen, die für die Ratsuchenden wichtig sind und nicht allein aus Nettigkeit und ohne Bezug kommuniziert werden (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 67).

NORMALISIEREN

Normalisieren bedeutet dem Ratsuchenden zu helfen, sein Problem nicht als tief verwurzelt und unveränderlich anzusehen (s. Begriff auch Walter & Peller, 2004, S. 149f.). Beide schauen, ob die Probleme innerhalb üblicher Herausforderungen des Lebens bestehen (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 76). Normalisieren bedeutet nicht, dass der Berater die Probleme des Ratsuchenden herunterspielt, sondern die Probleme in einem normalen Rahmen einfügt (vgl. de Jong & Berg, 2003, S. 77).

In den Köpfen der Studierenden sei häufig die falsche Vorstellung, dass gute Texte auf Anhieb verfasst werden, präsent (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 120). Wie

auch schon die Schreibprozessforschung zeigt (s. Kap. 4.4), erklären Girgensohn und Sennewald, dass zum Verfassen von guten Texten viele Arbeitsschritte notwendig sind (vgl. Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 120). Diesen Prozess zu normalisieren kann Studierenden aufzeigen, dass sie damit nicht allein sind und Herausforderungen zum Schreibprozess dazugehören können und zu bewältigen sind. Der Berater kann bspw. folgendermaßen normalisierend wirken: „Auf Herausforderungen im Schreibprozess zu stoßen ist nicht ungewöhnlich, denn Schreiben ist komplex und ein guter Text wird nicht beim ersten Mal fertig. Das wird den fertigen Texten nur nicht angesehen“ (Bsp. von T.P.). Es können beim Normalisieren gleichzeitig, die Herausforderungen mit dem Schreiben in einen normalen Rahmen eingefügt und Verständnis für die derzeitige Situation des Ratsuchenden gezeigt werden. Die Wichtigkeit, Herausforderungen im Schreibprozess zu normalisieren, kann auch bei Beratern in der fremdsprachlichen Schreibberatung festgestellt werden. Brandl formuliert z.B., dass Schwierigkeiten nicht auf individuelles Scheitern zurückgeführt werden sollen, da sie zum Schreibprozess dazugehören und diese Veränderung der Sichtweise motivationssteigernd sein kann (vgl. Brandl, 2010, S. 200). Somit bietet auch diese Intervention eine Möglichkeit Ratsuchende zu unterstützen und ihre Motivation zu erhöhen.

5.4 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Ausgehend von der Fragestellung, welches Potenzial der lösungsfokussierte Ansatz für die studentische Schreibberatung bietet, werden die wesentlichen Ergebnisse zunächst aus dem Vergleich (Kap. 5.1) und danach den praktischen Interventionen (Kap. 5.3) zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden ebenfalls die Grenzen des Ansatzes in der Schreibberatung benannt (Kap. 5.2).

ERGEBNISSE DES VERGLEICHS

Der lösungsfokussierte Ansatz bietet für die Schreibberatung mit seinen konkreten zielorientierten Gesprächstechniken, die in Schreibberatungskonzepten nicht vorhanden sind, das Potenzial dass Ratsuchende früher herausfinden bzw. überhaupt heraus-

finden können, welches Ziel sie eigentlich mit der Beratung verfolgen. Erst dadurch besteht die Möglichkeit, sie zielgerichtet zu beraten und zu unterstützen. Hinzu kommt, dass in zeitlich sehr begrenzten Beratungsgesprächen, die sich z.B. in offenen Sprechstunden in der Schreibberatung ergeben können, eine frühe Zielfindung auch früher zu Lösungen und zu nächsten Schritten führen kann. Darüber hinaus besteht das Potenzial der Zielorientierung besonders in Beratungen bei denen die Anliegen der Ratsuchenden undurchsichtig, unkonkret oder ungeordnet sind. Die Zielorientierung und die damit einhergehenden Gesprächstechniken bieten hier das Potenzial Ratsuchende darin zu unterstützen ihre Ziele eindeutiger zu formulieren, sodass Ratsuchender und Berater anschließend daran arbeiten können.

Das lösungsfokussierte Sprechen des Beraters fokussiert die Gedanken des Ratsuchenden in seine Zielrichtung bzgl. seines Schreibprojekts. Dabei werden tendenziell Aspekte fokussiert, die mit positiveren Gedanken und Gefühlen einhergehen. So wird die Möglichkeit geboten, dass sich der Ratsuchende mit seinem Ziel und seiner Lösung in einem positiven Kontext beschäftigt und sein Problem weniger Raum einnimmt. Dadurch kann außerdem die Hoffnung des Ratsuchenden steigen, dass das Problem gelöst werden kann.

Die nicht-wissende Haltung, die auch das lösungsfokussierte Erfragen des Bezugsrahmens eines Ratsuchenden impliziert, bietet für die Schreibberatung zum einen das Potenzial sich am Ratsuchenden zu orientieren und zum anderen die Entwicklung neuer Gedanken aufseiten des Ratsuchenden zu unterstützen. Aus dieser Vorgehensweise heraus läuft der Schreibberater nicht Gefahr, zu interpretieren und voreilig Lösungen vorzuschlagen, worunter auch das aktive Zuhören leiden kann. Dadurch wird der Ratsuchende ernst genommen und ihm mehr Verantwortung sowie Entscheidungsfreiheit für sein Schreibprojekt zugestanden.

Die Annahme der Kooperation bietet, sowohl als Einstellung des Schreibbers, als auch für die Beziehungsgestaltung, Chancen. Schreibberatern, die auf Ratsuchende treffen die eine Herausforderung für sie darstellen, kann der Kooperationsglaube bewusst machen, dass der Ratsuchende sein Bestmöglichstes gibt. Zuletzt darf nicht vergessen werden, dass er die Beratung aufgesucht hat, um sein Problem anzugehen und

das schon ein Zeichen seiner Kooperation ist. Darüber hinaus bringt der lösungsfokussierte Ansatz durch seine Hierarchiefreiheit, die einen zentralen Aspekt in der studentischen Schreibberatung darstellt, diese grundlegende Voraussetzung mit, um in der Schreibberatung Anwendung zu finden.

Der Ansatz bietet durch die klare Thematisierung der Handlungsebene und das Einbeziehen von Emotionen in den Handlungskontext das Potenzial, Ratsuchende konkreter bei der Planung ihrer Handlungsschritte zu unterstützen und das Umsetzen wissenschaftlicher Schreibprojekte zu erleichtern und die Ziele dadurch greifbarer zu machen.

Weiterhin wurde herausgearbeitet, dass empathisches Verstehen ebenfalls für positive verbale und non-verbale Emotionen des Ratsuchenden, anstatt nur für negative, genutzt werden kann. Positives empathisches Verstehen bietet zum einen die Chance positives Verhalten, Erfahrungen und Gefühle des Ratsuchenden, in Bezug auf sein Schreibprojekt und seine Ziele zu fördern und zu verstärken und zum anderen dadurch auch zur positiven Beziehungsgestaltung beizutragen.

Die aktive Ressourcenorientierung im lösungsfokussierten Ansatz ist in Schreibberatungskonzepten so konkret in Haltung und Gesprächstechniken, nicht vorhanden und steht als Potenzial für die Schreibberatung an herausragender Stelle. Zum einen bietet sie in der Praxis, durch ressourcenorientiertes Zuhören und Fragenstellen aktiv Ressourcen der Ratsuchenden zu entdecken und herauszuarbeiten, die wiederum für eine Lösungsentwicklung und konkrete nächste Schritte nützlich sein können. Zum anderen bietet die Ressourcenorientierung – als Einstellung – die Chance einer ressourcenorientierten Sichtweise auf die Ratsuchenden, in der sie ihre Kompetenzen bewusst wahrnehmen und nutzen können. Besonders bei emotional sehr belasteten Ratsuchenden bietet die Ressourcenorientierung und Lösungsfokussierung die Möglichkeit, ihnen eine andere Sichtweise von sich und ihren Anliegen zu ermöglichen und sich auf das zu konzentrieren was sie erreichen möchten. Dadurch können sie ihre Situation als veränderbar wahrnehmen, was wiederum ihr Empfinden von eigener Handlungskompetenz erhöhen kann. Hier defizitorientiert zu arbeiten, wie häufig in der Literatur dargestellt, erscheint nicht zielführend, da das Belastungsgefühl dadurch eher steigt. Für Ratsuchende insgesamt kann vermutet werden, dass eine ressourcenorientierte und

lösungsfokussierte Herangehensweise zu einer Problembewältigung führen kann und somit eine Alternative zur problemorientierten Arbeitsweise darstellt.

Die lösungsfokussierte und ressourcenorientierte Haltung, die auch in unterschiedlichen Gesprächstechniken vorhanden ist, bietet für die Schreibberatung übergreifend das Potenzial, zur erfolgreichen Gestaltung des Beratungsprozesses und zur positiven Beziehungsgestaltung beizutragen. Ratsuchenden können ihre Kompetenzen wahrnehmen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln und dazu motiviert werden ihre Schreibprojekte zu bewältigen und ihre Einstellung zum Schreiben positiv zu verändern.

ERGEBISSE DER PRAKTISCHEN INTERVENTIONEN

Gesprächstechniken zur Zielfindung sind insgesamt betrachtet sowohl für den Ratsuchenden als auch für den Berater hilfreich. Zum einen bieten sie die Möglichkeit, sich an den Bedürfnissen des Ratsuchenden zu orientieren und zum anderen das Gespräch für beide strukturierter zu gestalten. Darüber hinaus bietet das Fragenstellen während des Zielfindungsprozesses die Möglichkeit den Ratsuchenden zum Nachdenken anzuregen und neues Wissen zu generieren. Die prozessorientierte Zielfindung trägt zur Prozessorientierung der Schreibberatung insgesamt bei. Neben anderen Zielkonkretisierungsfragen trägt bei unklaren Anliegen besonders die Wunderfrage zur Konkretisierung bei.

Nach Ausnahmen und früheren Lösungen zu fragen, kann in der Schreibberatung hilfreich sein, um Details von Lösungsansätzen herauszuarbeiten. Diese stellen gleichzeitig nützliche Unterschiede zum Problem dar und können durch Detailfragen das Reproduzieren der Lösungen erleichtern. Daneben können dem Ratsuchenden ressourcenorientierte Fragen auf der Handlungsebene deutlich machen, was er leistet, dass er der aktive Gestalter seines Schreibprojektes ist und etwas verändern kann. Interaktionale Fragen können dazu dienen auch auf hilfreiche soziale Ressourcen zurückzugreifen. Die Fragetechniken insgesamt spiegeln, die positive und ressourcenorientierte Haltung des Beraters wieder, die zur Wissensgenerierung sowie Lösungsfindung und Motivations-

steigerung beitragen kann. Den Ratsuchenden als Berater, als aktiven Gestalter seines Schreibprozesses zu sehen, ermöglicht zusätzlich, mehr auf das Können und Wissen des Ratsuchenden zu vertrauen und ihm dadurch mehr Raum zu geben eigene Lösungen zu entwickeln.

Indirekte Komplimente können wohldosiert zu einer positiven Beziehungsgestaltung beitragen und dem Ratsuchenden Kompetenzen und bereits erreichte Ziele bewusst machen. Zudem kann das Normalisieren dem Ratsuchenden deutlich machen, dass Herausforderungen im Schreibprozess normal sind.

Skalierungsfragen können den Ratsuchenden dabei unterstützen, seinen Schreibprozess und sein Schreibprojekt zu reflektieren. Gleichzeitig machen sie Veränderungen im Schreibprozess deutlich. Skalierungsfragen sollten jedoch nur eingesetzt werden, wenn die notwendige Zeit vorhanden ist.

GRENZEN

Die Grenze des lösungsfokussierten Ansatzes für die Schreibberatung kristallisiert sich deutlich bei der Einstellung des Nicht-Wissens heraus. Schreibberater müssen, je nach Voraussetzungen der Ratsuchenden, ihr Wissen und ihre Ideen mit einbringen, um den Ratsuchenden zu unterstützen. Wenn Wissenserweiterung durch Wissen des Beraters notwendig wird, ist somit die Grenze des lösungsfokussierten Ansatzes beim Nicht-Wissen zu ziehen. Zudem hat die Lösungsfokussierung in der Schreibberatung ihre Grenze, wenn der Ratsuchende sein Problem vertiefen möchte, da dies nicht der Haltung im lösungsfokussierten Ansatz entspricht.

6 FAZIT

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, welches Potenzial der lösungsfokussierte Ansatz für die studentische Schreibberatung, unter besonderer Berücksichtigung von Haltungen und Gesprächsmethoden, bieten kann. Wie in Kapitel 5.4 zusammenfassend dargestellt wurde, bieten die ressourcenorientierte sowie lösungsfokussierte Vorgehensweise und damit verbundene Gesprächstechniken vielfältiges Potenzial für den Einsatz in der studentischen Schreibberatung. Einerseits zeigen die Ergebnisse in Kapitel 5.1 und 5.3, welches Potenzial die Vorgehensweise für Ratsuchende und deren Schreibprojekte bietet. Andererseits zeigen sie Schreibberatern interessante, mit dem lösungsfokussierten Ansatz verbundene Möglichkeiten zur Unterstützung Ratsuchender auf. Wenn konkretes Wissen des Beraters notwendig wird oder ein Ratsuchender seine Probleme vertiefen möchte, gerät der lösungsfokussierte Ansatz allerdings an seine Grenzen.

Die herausgearbeiteten Ähnlichkeiten zwischen dem lösungsfokussierten Ansatz und der Schreibberatung, wie die Hierarchiefreiheit und Erzeugung neuer Ideen, standen aufgrund der Fragestellung nicht im Fokus. Sie weisen jedoch auf eine gewisse Kompatibilität der beiden Arbeitsweisen hin. Eine hierarchiefreie Beziehung, bildet z.B. eine grundlegende Voraussetzung, um in der Schreibberatung Anwendung zu finden (s. Kap. 5.1, kooperative Einstellung). Diese erfüllt der lösungsfokussierte Ansatz und weist somit eine elementare Überschneidung auf.

Ein zusätzlich herausgearbeiteter Aspekt ist, dass in den Grundkonzepten der Schreibberatung, selbst ein Spannungsverhältnis vorliegt. Berater bringen Schreibwissen mit ein, wogegen im personenzentrierten Ansatz der Berater nicht als Experte betrachtet wird (s. Kap. 5.1, Expertenstatus und Nicht-Wissen). Eine offene Frage, die weiterer Untersuchung bedarf ist daher, ob und welchen Einfluss das Spannungsverhältnis auf den Beratungsprozess, die Beziehungsgestaltung und den Berater nimmt.

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, bedarf es zu den herausgearbeiteten Potenzialen, die sich in Haltungen und Gesprächsmethoden des lösungsfokussierten Ansatzes zeigen, jedoch empirischer Untersuchungen. Zunächst folgen Aspekte, die empirisch betrachtet werden könnten und anschließend wird die mögliche Reichweite

entsprechender Ergebnisse interpretiert. Abschließend wird auf wünschenswerte Entwicklungen bzgl. der studentischen Schreibberatung eingegangen und dabei Möglichkeiten in Betracht gezogen, die sich durch das Potenzial des lösungsfokussierten Ansatzes für die Entwicklungen der studentischen Schreibberatung ergeben könnten.

Es wäre interessant zu prüfen, ob entsprechende Ergebnisse das Potenzial der lösungsfokussierten im Gegensatz zu einer problemorientierten Herangehensweise, bekräftigen können. In dem Zusammenhang wäre auch das Potenzial der Ressourcenorientierung, vor dem Hintergrund der häufigen Defizitorientierung in der Literatur, ein lohnendes Forschungsvorhaben.

Untersucht werden könnten die genannten Aspekte z.B. durch Interviews oder Fragebögen mit Ratsuchenden, die problem- bzw. defizitorientierte und lösungsfokussiert-ressourcenorientierte Beratung in Anspruch genommen haben. Dadurch könnte die Wahrnehmung der Ratsuchenden durch die unterschiedliche Beraterhaltung und Vorgehensweise untersucht werden. Um Rückschlüsse auf Haltungen und Gesprächsmethoden ziehen zu können, könnte zudem untersucht werden, wie Schreibberater diese unterschiedlich fokussierten Beratungen wahrnehmen, z.B. in dem Berater sich jeweils zwei kontrastreiche Videos von anderen Beratern anschauen und dazu befragt werden. Dies erscheint jedoch zeitlich sehr aufwändig und gleichzeitig muss der Mehrwert dieser Untersuchung abgeschätzt werden.

Wenn entsprechende Ergebnisse das Potenzial der Ressourcenorientierung und Lösungsfokussierung bestätigen würden, könnten diese die schreibberaterische Fachgemeinschaft dazu anregen, in Theorie und Praxis, einen ressourcenorientierteren bzw. lösungsfokussierteren Standpunkt einzunehmen und somit eine entsprechende Sichtweise auf Studierende mit all ihren Vorteilen in der Schreibberatung zu bestärken. Daneben könnte die Verbreitung solcher Erkenntnisse auch nach sich ziehen, in der Ausbildung der studentischen Schreibberater, ressourcenorientierte Beratungskompetenzen zu vermitteln und die Berater folglich auch in solchem Beratungshandeln zu fördern. Denn wie sich in Kapitel 5.1 herausgestellt hat, kann die ressourcenorientierte Einstellung bei Ratsuchenden insgesamt zu mehr Motivation und dem Gefühl von

Handlungskompetenz beitragen. Die ressourcenorientierte und lösungsfokussierte Herangehensweise stellt somit eine Alternative mit Potenzial dar.

Bei der Betrachtung der Literatur zur studentischen Schreibberatung für die vorliegende Arbeit ist deutlich geworden, dass zu wenig Gewicht auf dem theoretischen Kontext gelegt wird und das sowohl bei grundlegenden theoretischen Hintergründen als auch bei Beratungsansätzen. Wünschenswert ist daher die Entwicklung eines Konzepts, welches theoretische Grundlagen, inklusive Beratungskompetenzen, konkreter für die studentische Schreibberatung ausführt. Davon ausgehend, könnte sich ein Basismodell für die Ausbildung der studentischen Schreibberater entwickeln, welches zugleich Qualitätsstandards in der Ausbildung der studentischen Schreibberater an den Universitäten setzt und zusätzlich die Anpassung an den eigenen Schwerpunkt im Schreibzentrum ermöglicht. Für die Entwicklung eines Konzepts bzw. Basismodells hält der lösungsfokussierte Ansatz vielversprechende Haltungen und Gesprächsmethoden bereit. Die vorliegende Arbeit kann darüber hinaus bereits Prinzipien für solche Entwicklungen bieten: Die Ressourcenorientierung und die Zielorientierung, auch wenn diese ebenfalls zuvor empirisch überprüft werden müssen. In der Literatur sowie der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass studentische Schreibberater, neben feldspezifischem Wissen, auch über feldunabhängige Beratungskompetenzen verfügen müssen, um Anforderungen in der Schreibberatungspraxis qualifiziert meistern zu können. Da sich bislang kein einheitliches Ausbildungsmodell für die studentische Schreibberatung etabliert hat, bietet sich die Möglichkeit, einen weiteren Schwerpunkt, neben Schreibwissen – auf Beratungskompetenzen zu legen. Dazu könnten auch Haltungen und Methoden aus dem lösungsfokussierten Ansatz gehören.

Eine qualifizierte Tätigkeit als studentischer Schreibberater benötigt eine entsprechende Ausbildung der interessierten Studierenden. Das Erlernen von Kenntnissen im lösungsfokussierten Ansatz müsste auf ausgewählte Haltungen und Methoden begrenzt werden, da die Vermittlung, neben anderen grundlegenden Kenntnissen der Schreibberatung, in den zeitlichen Rahmen der Ausbildung zum studentischen Schreibberater eingefügt werden müsste. Diese herausgestellten Möglichkeiten können das Repertoire der studentischen Schreibberater jedoch bereichern und erweitern.

Die vorliegende Arbeit liefert einen Beitrag zur Betrachtung von Beratungskompetenzen, welche nach wie vor ein Forschungsdesiderat in der Schreibberatung darstellen. Mit Fokus auf den lösungsfokussierten Ansatz wurden Beratungskompetenzen mit vielfältigem Potenzial für die studentische Schreibberatung herausgearbeitet. Zugleich bietet die Arbeit Anstöße für weitere Forschungen, in dem noch jungen Forschungsfeld der studentischen Schreibberatung in Deutschland.

LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson, H. & Goolishian, H. (1992). Der Klient ist Experte: Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 10, 176-189.
- Bamberger, G. G. (2004). Beratung unter lösungsorientierter Perspektive. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 737-748). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bamberger, G. G. (2005). *Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch* (3. vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bauer, A. & Heimann, R. (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollst. überarb. Aufl. (Lehrbuch, S. 33-73). Weinheim: Beltz, PVU.
- Berg, I. K. & de Shazer, S. (1993). Wie man Zahlen zum Sprechen bringt: Die Sprache in der Therapie. *Familiendynamik*, 18, 146-162.
- Brandl, H. (2010). Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In H. Brandl, S. Duxa, G. Leder & C. Riemer (Hrsg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld* (S. 189-205). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative Learning and the "Conversation of Mankind". *College English*, 46 (7), 635-652.
- Bruffee, K. (2001). Peer Tutoring and the "Conversation of Mankind". In R. Barnett & J. Blumner (Hrsg.), *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice* (S. 206-218). Boston: Allyn & Bacon.
- de Jong, P. & Berg, I. K. (2003). *Lösungen (er-)finden: Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie* (5., verb. und erw. Aufl.). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.

- de Shazer, S. (1975). Brief Therapy: Two's Company. *Family Process*, 14, 79-93.
- de Shazer, S. (1982). *Patterns of Brief Family Therapy: an ecosystemic approach*. New York: Guilford.
- de Shazer, S. (1989). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- de Shazer, S. (1996). " ... Worte waren ursprünglich Zauber": *Lösungsorientierte Kurztherapie in Theorie und Praxis*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- de Shazer, S. (2006). *Das Spiel mit Unterschieden: Wie therapeutische Lösungen lösen* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- de Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W. et al. (1999). Kurzzeittherapie: Zielgerichtete Lösungsentwicklung. In P. Watzlawick & G. Nardone (Hrsg.), *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit*. München, Zürich: Piper.
- de Shazer, S. & Dolan, Y. (2011). *Mehr als ein Wunder: Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Derrida, J. (1972). *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C. & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium: Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 155-185). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. & Steets, A. (2003). Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen: Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 129-154). Berlin: de Gruyter.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2004). "Beratung" - Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 33-44). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2008). *Von der Idee zum Text: Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben* (3., überarb. Aufl.). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Frank, A., Haacke, S. & Lahm, S. (2013). *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (2. Aufl. aktualisiert u. erweitert). Weimar: J.B. Metzler.

- Furman, B. (2012). *Ich schaffs! Spielersich und praktisch Lösungen mit Kindern finden - Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Gaul, S., Rapp, R. & Zschau, D. (2002). Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen. In Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH (Hrsg.), *Küss die Uni wach*. Verfügbar unter: http://www.europa-uni.de/de/struktur/zfs/schreibzentrum/_dokumente/Aufsatz__Modell_des_Peer-Tutoring.pdf [18.7.2013].
- Gergen, K. J. (2002). *Konstruierte Wirklichkeiten: Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. VS Research. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Glaserfeld, E. von (1999). Radikaler Konstruktivismus oder die Konstruktion des Wissens. In P. Watzlawick & G. Nardone (Hrsg.), *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit* (S. 43-58). München, Zürich: Piper.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung: Konzepte und Positionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haley, J. (1973). *Uncommon Therapy: The Psychiatric Techniques of Milton H. Erickson, M.D.* New York: Norton.
- Hargens, J. (1998). Von Lösungen zu Ressourcen oder: Wie lassen sich Haltungen operationalisieren? Und wie noch? Und was geschieht mit Problemen? *Zeitschrift für systemische Therapie*, 16 (1), 4-8.

- Henkel, C. & Witt, J. (2011). Das Konzept des Peer Tutoring in der Praxis der Schreibberatung einer Hochschule. Die studentische Schreibberatung skript.um im Schreiblabor der Universität Bielefeld. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 295-307). Berlin: LIT.
- Kaimer, P. (1999). Lösungsfokussierte Therapie. *Psychotherapie Forum*, 7, 8-20.
- Konrad, K. & Traub, S. (2010). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (4., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2006). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl.). Lehrbuch. Weinheim: Beltz, PVU.
- Kruse, O. (2007). *Keine Angst vor dem leeren Blatt: Ohne Schreibblockaden durchs Studium* (12. völlig neu bearb. Aufl.). Campus concret. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Kruse, O. & Jakobs, E.-M. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. 2. Aufl. (Hochschulwesen, S. 19-34). Bielefeld: Webler.
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13-35). Bern: Haupt.
- Lipchik, E. (1994). Die Hast, kurz zu sein. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 12 (4), 228-235.
- Lipchik, E. (2011). *Von der Notwendigkeit, zwei Hüte zu tragen: Die Balance von Technik und Emotion in der lösungsfokussierten Therapie*. Heidelberg: Carl Auer.
- Mertlitsch, C. & Doleschal, U. (2010). Individuelle Beratung und Begleitung von Schreibprozessen: Zum "Peer-Tutoring" am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. In A. Saxalber & U. Esterl (Hrsg.), *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben* (S. 215-228). Innsbruck: Studien Verlag.

- Miller, S. D., Duncan, B. L. & Hubble, M. A. (2000). *Jenseits von Babel: Wege zu einer gemeinsamen Sprache in der Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pydde, M. (2011). *Beratungsstrategien von Peer Tutoren bei der Beratung von Hausarbeiten: - Eine quantitative und qualitative Untersuchung auf der Grundlage von Beratungsprotokollen an der Europa Universität Viadrina*. Masterarbeit, Europa-Universität Viadrina. Frankfurt an der Oder. Verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/euv/volltexte/2011/47/pdf/Masterarbeit-Mandy-Pyddde.pdf> [6.6.2013].
- Pydde, M. & Girgensohn, K. (2011). Schreibberatung durch Peer TutorInnen: Herausforderungen in Theorie und Praxis: Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Beratungsprotokollen. In J. Berning (Hrsg.), *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Berlin: LIT.
- Quitmann, H. (1985). *Humanistische Psychologie: Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Rogers, C. R. & Schmid, P. (1991). *Person-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis - Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl Rogers*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Rogers, C. R. (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Rogers, C. R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett.
- Rogers, C. R. (1997). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie* (Ungekürzte Ausg., 35. - 37. Tsd). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ruhmann, G. (1995). Schreibprobleme - Schreibberatung. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 85-106). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1974). The Treatment of Children through Brief Therapy of Their Parents. *Family Process*, 13, 429-442.
- Steiner, T. (2013). *Jetzt mal angenommen.: Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.

- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung: Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen: Budrich.
- von Foerster, H. (1999). Ethik und Kybernetik zweiter Ordnung. In P. Watzlawick & G. Nardone (Hrsg.), *Kurzzeittherapie und Wirklichkeit* (S. 71-89). München, Zürich: Piper.
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Walter, J. L. & Peller, J. E. (2004). *Lösungs-orientierte Kurztherapie: Ein Lehr- und Lernbuch*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Watzlawick, P. (Hrsg.) (1990). *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (6. Aufl.). München: Piper.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of Problem Formation and Problem Solution*. New York: Norton.
- Weakland, J., Fisch, R., Watzlawick, P. & Bodin, A. (1974). Brief Therapy: Focused Problem Resolution. *Family Process*, 13, 141-168.
- Weinberger, S. & Lindner, H. (2011). *Personzentrierte Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. & Rhees, R. (1984). *Philosophische Grammatik*. Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolfsberger, J. (2010). *Frei geschrieben: Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten* (3. Aufl.). Wien: Böhlau.

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle wörtlich zitierten oder sinngemäß übernommenen Textstellen sind als solche gekennzeichnet und die Literaturquellen vollständig angegeben.

Bielefeld, den 12. Juni 2014

Tabea Pirl