

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Schulpädagogik

Masterarbeit

The Work of Byron Katie im Kontext von Peer-Counseling:
IBSR als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen
am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells
an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd

Erstbetreuerin: Frau Prof. Dr. Marita Kampshoff

Zweitbetreuerin: Frau Katja Schiefele, M. A.

Verfasserin: Frau Mona Spiegler, B. A.

[REDACTED]

[REDACTED]

E-Mail-Adresse: [REDACTED]

Matrikelnummer: [REDACTED]

Studiengang: M. A. Bildungswissenschaften

Semester: Sommersemester 2020

(4. Fachsemester)

20.09.2020,

Datum, Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	5
2. Einleitung: Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit	7
3. Peer-Counseling in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells ..	9
3.1 Das Staufer Studienmodell als Antwort auf die Herausforderung des Studierens	9
3.2 Die Schreibwerkstatt als Antwort auf die Herausforderung des Schreibens	12
3.2.1 Grundlegendes zu Schreibzentren.....	18
3.2.2 Grundlegendes zur Schreibberatung	21
3.2.3 Die Peer-to-Peer-Konzeption	30
4. <i>The Work of Byron Katie: Die Methode der Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)</i>.....	40
4.1 Der Ursprung von <i>The Work of Byron Katie / IBSR</i>	41
4.2 Grundlegendes zu <i>The Work of Byron Katie / IBSR</i>	42
4.2.1 Das Ganzheitliche an <i>The Work</i> : Ratio und Emotio	44
4.2.2 Das Systematische an <i>The Work</i> : der Phasenablauf.....	46
4.2.3 <i>The Work of Byron Katie</i> als Self-IBSR.....	49
4.2.4 Die Arbeitsblätter	50
4.2.5 Die Fragen	52
4.2.6 Die Umkehrungen	55
4.3 Der aktuelle Forschungsstand: bisherige Anwendungsbereiche von <i>The Work of Byron Katie / IBSR</i>	58
4.3.1 Nyes Grundlagenforschung (2011): <i>IBSR</i> und Stressreduktion ...	59
4.3.2 Lev-ari und Landau (ab 2013): <i>IBSR</i> bei Krebs(risiko)- patientinnen	61

4.3.3	Leufke, Mitnik und Smernoff (um 2015): <i>IBSR</i> und psychopathologische Aspekte	64
4.3.4	France und Huber (2015 bis 2019): <i>IBSR</i> bei HIV-Infizierten und AIDS-Erkrankten	66
4.3.5	Schnaider-Levis Blick auf den Schulkontext (2017): <i>IBSR</i> bei Lehrkräften	69
4.3.6	Krispenz' Blick auf den Hochschulkontext (2018/2019): <i>IBSR</i> bei lernenden Studierenden	72
4.3.7	Luffs und Ledinghams Blick auf den Beratungskontext (2017): <i>IBSR</i> und Psychotherapie	76
4.4	Identifikation der vorhandenen Forschungslücke im Hochschulkontext: <i>IBSR</i> bei beratenden Studierenden	79
5. The Work of Byron Katie im Kontext von Peer-Counseling: <i>IBSR</i> als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen.....		80
5.1	Konkretisierung des Untersuchungsinteresses und Formulierung der Forschungsfrage(n)	81
5.2	Methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung(en)	82
5.2.1	Abgrenzung von quantitativen Untersuchungsdesigns	83
5.2.2	Hinwendung zu qualitativen Untersuchungsdesigns.....	88
5.2.3	Das forschungsmethodische Arrangement der vorliegenden Untersuchung	93
5.2.4	Die forschungsmethodischen Verfahrensweisen der vorliegenden Untersuchung	95
5.3	Datenerhebung	111
5.3.1	Phase 1.....	112
5.3.2	Phase 2.....	114
5.3.3	Phase 3.....	116

5.4 Datenaufbereitung	117
5.4.1 Transkription der Gruppendiskussion I	118
5.4.2 Dokumentation der <i>IBSR</i> -Intervention	118
5.4.3 Transkription der Gruppendiskussion II	121
5.5 Datenauswertung.....	122
5.5.1 Analyse der ersten Gruppendiskussion	122
5.5.2 Reflexion der <i>IBSR</i> -Intervention	133
5.5.3 Analyse der zweiten Gruppendiskussion	137
5.6 Ergebnisdiskussion:	
Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierung	151
6. Fazit und Ausblick	154
7. Literaturverzeichnis	157
8. Abbildungsverzeichnis	170
9. Anhang.....	172

1. Vorwort

Die eigene Masterarbeit im Sommersemester 2020 zu verfassen, das heißt, das eigene Studium in Corona-Zeiten abzuschließen. Es heißt, die Hochschule nicht – wie alle Semester zuvor – zum Schreiben aufsuchen zu können, weil der Zutritt untersagt oder nur für einen zeitlich begrenzten Aufenthalt in der Bibliothek zu Recherchezwecken gestattet ist. Es heißt, nicht in der Schreibwerkstatt zu arbeiten, dort nicht zu lesen, dort nicht zu schreiben, nicht mit dort Anwesenden in Austausch zu treten – für mich als Schreibberaterin ein nicht ganz leichtes Unterfangen. Doch, wie Byron Katie es in ihrer Schrift ‚Lieben, was ist‘ formuliert:

„Die Wirklichkeit ist stets freundlicher als die Geschichten, die wir über sie erzählen.“

(Mitchell und Mitchell 2002, S. 120)

So darf ich mich bedanken bei all denjenigen, die mir in meinem außergewöhnlichen letzten Studiensemester stets mit Rat und Tat zur Seite standen:

Frau Prof. Dr. Marita Kampshoff für ihre Initiative eines *IBSR-Workshops* an unserer Hochschule und damit für den Anlass dieser Masterarbeit, für die Erstbetreuung und die damit verbundene Begleitung im vergangenen halben Jahr, für ihre Zugewandtheit und das Zutrauen, das ich jederzeit, sei es in schriftlicher oder fernmündlicher Form gewesen, entgegengebracht bekam.

Frau Katja Schiefele, M. A. für die Organisation des *IBSR-Workshops* an unserer Hochschule, für die Zweitbetreuung und die damit verbundene Begleitung im vergangenen halben Jahr, die in vielen dunklen Momenten weit mehr war als das – ein Geschenk aus Hoffnung und Licht und Wärme und Zuversicht.

Teilnehmerin 1 für ihre Bereitschaft und ihr Interesse, an meiner Forschungsarbeit mitzuwirken, für ihre erdenden Gedanken und ihre technische Hilfe zu jeder Zeit.

Teilnehmerin 2 für ihre Bereitschaft und ihr Interesse, an meiner Forschungsarbeit mitzuwirken, für ihr kritisches Nachfragen und ihre wertvollen Denkanstöße.

Teilnehmerin 3 für ihre Bereitschaft und ihr Interesse, an meiner Forschungsarbeit mitzuwirken, für ihre tiefgründigen Beiträge und ihre berührenden Worte.

Frau Brigitte Giesinger für ihre freundlichen E-Mails aus der Schweiz und die damit einhergehende Unterstützung im Rahmen meiner Literaturrecherche zu *The Work of Byron Katie / IBSR*.

Roland und Tina Spiegler, meinen Eltern, für ihr fleißiges Gegenlesen, ihr engagiertes Mitdiskutieren und ihr nahezu unermüdliches Aushalten.

Vielen anderen meiner Mitmenschen blieb fremd, womit ich mich in den vergangenen Monaten so intensiv auseinandersetzte: „Schreiben an sich ist schon suspekt genug“, so der Schreibberater North (2014b, S. 349), „Schreibzentren aber,

eine Art obskurer Nische in der Hochschullandschaft, scheinen kein Ort für ‚richtige‘ Wissenschaftler*innen zu sein“ (North 2014b, S. 349). Vor diesem Hintergrund sah ich mich nur umso gewillter, als Teil eines Schreibzentrums mit einer Arbeit darüber einen wertvollen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten, denn:

„Umso wichtiger ist es dann, Peer Tutor*innen zu haben, die so sehr Teil der Community des Schreibzentrums sind, dass sie das Erforschen der Schreibzentrumsarbeit zur eigenen Aufgabe machen. Die Peer Tutor*innen haben oft viel bessere Verbindungen in andere Bereiche der Hochschule als die Schreibzentrumsleitenden. Denn sie studieren verschiedene Fächer und bekommen so Kontakt zu denjenigen, die in verschiedensten Bereichen lehren und forschen. Dadurch können sich gute Gelegenheiten ergeben, Fachinhalte und wissenschaftliche Methoden interdisziplinär mit Schreibzentrumsforschung zu verbinden. [...] Abschlussarbeiten eignen sich besonders gut dafür, sich forschend mit der Schreibzentrumsarbeit auseinanderzusetzen. [So] hilft die Schreibzentrumsforschung durch Peer Tutor*innen, die Schreibzentrumsarbeit voranzubringen.“

(Girgensohn 2014, S. 386 ff., Hervorhebung durch die Verfasserin)

In der Hoffnung, diesem (und meinem eigenen) Anspruch gerecht zu werden, sind in den letzten Monaten die vorliegenden fast 300 Seiten entstanden (von welchen gut die Hälfte Text, knapp die Hälfte Anhang sind). Vor dem Einstieg ‚in medias res‘ ist es mir an dieser Stelle noch ein Anliegen, auf den Aspekt der gendersensiblen Sprache im Rahmen dieser Ausarbeitung einzugehen.

In der vorliegenden Masterarbeit wird auf eine möglichst angemessene Weise von gendersensibler Sprache Gebrauch gemacht: In allen allgemein gültigen Teilen der Arbeit werden entweder sowohl die feminine als auch die maskuline Form genannt (z. B. ‚Schreibberaterinnen und Schreibberater‘, ‚Tutorinnen und Tutorinnen‘) oder es wird eine neutrale Formulierung gewählt (z. B. ‚Studierende‘, ‚Ratsuchende‘). Sofern Inhalte der Arbeit nur für ein Geschlecht Gültigkeit besitzen – weil beispielsweise im referierten Personenkreis nur ein Geschlecht vertreten ist –, beschränken sich die betreffenden Textstellen auf die Verwendung der jeweils angebrachten Form. Aus diesem Grund findet sich in allen Ausführungen, welche sich auf die konkret durchgeführte Untersuchung beziehen, lediglich die feminine Form (z. B. ‚Schreibberaterinnen‘, ‚Tutorinnen‘), waren an der vorliegenden Studie doch ausschließlich Teilnehmerinnen (und keine Teilnehmer) beteiligt. Ausgenommen hiervon sind alle direkten und indirekten Zitate; schließlich liegt der Sprachgebrauch fremder Quellen nicht in der Hand der Verfasserin.

2. Einleitung: Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit

Dem Titel der vorliegenden Masterarbeit ist zu entnehmen, dass eine Auseinandersetzung mit zwei Gegenstandsbereichen erfolgt. Der erstgenannte Gegenstandsbereich ist *The Work of Byron Katie*, eine auch als *Inquiry-Based Stress Reduction* (kurz: *IBSR*) bezeichnete Methode der Untersuchung eigener Gedanken mit dem Ziel der Stressreduktion. Der zweitgenannte Gegenstandsbereich ist das Peer-Counseling, ein Beratungsformat von Studierenden für Studierende, insbesondere in Gestalt von tutoriellen Schreibberatungen. Zwischen diesen beiden Gegenstandsbereichen stellt die vorliegende Masterarbeit eine Verbindung her, indem *The Work of Byron Katie* in den Kontext von Peer-Counseling überführt wird: die Methode der *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)* wird als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen zum Untersuchungsgegenstand der Arbeit. Dieser Frage nach der Übertragbarkeit von *The Work of Byron Katie / IBSR* auf die Reflexion studentischer Beratungen wird am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd nachgegangen, wie der Untertitel der vorliegenden Masterarbeit zu erkennen gibt.

Das zugrundeliegende Untersuchungsinteresse besteht folglich darin, die Anwendbarkeit und Anschlussfähigkeit von *The Work of Byron Katie / IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen im Speziellen und im Kontext von Peer-Counseling im Allgemeinen zu ergründen. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet dementsprechend, inwiefern sich *The Work of Byron Katie / IBSR* für Tutorinnen und Tutoren als geeignete Methode erweist, um studentische Schreibberatungen auf Peer-to-Peer-Ebene zu reflektieren. Dieser übergeordneten Fragestellung sind drei weitere Fragestellungen untergeordnet:

- eine nach dem Verhältnis zwischen den Erwartungshaltungen tutorieller Schreibberaterinnen an *IBSR* als Reflexionsmethode einerseits und ihren Ersterfahrungen mit *The Work of Byron Katie* andererseits,
- eine nach dem subjektiven Erleben von *The Work of Byron Katie* zur Reflexion tutorieller Schreibberatungen im Rahmen einer ersten *IBSR*-Intervention und
- eine nach den intersubjektiven Haltungen der Peer-Tutorinnen gegenüber der Tauglichkeit von *The Work of Byron Katie / IBSR*, um Schreibberatungen von Studierenden für Studierende im Nachgang zu reflektieren.

(als Forschungsfragen formuliert: siehe Kapitel 5.1)

Um diesen Fragestellungen methodisch angemessen nachgehen zu können, weist die vorliegende Masterarbeit ein qualitatives Untersuchungsdesign auf, innerhalb dessen zusammen mit drei Schreibberaterinnen der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd die Forschungsarbeit geleistet wird. Die Studienteilnehmerinnen führen eine Gruppendiskussion vor und eine Gruppendiskussion nach jeweils einem individuell mit der Untersuchungsleiterin geführten *IBSR*-Interventionsgespräch.

Der äußere Aufbau der Arbeit spiegelt dabei ihre innere Logik wider:

Zunächst wird, in einem ersten theoretischen Teil, der Gegenstandsbereich des Peer-Counselings aufbereitet (Kapitel 3), indem das Staufer Studienmodell an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd als Antwort auf die Herausforderung des Studierens (Kapitel 3.1) und die Schreibwerkstatt als Antwort auf die Herausforderung des Schreibens (Kapitel 3.2) vorgestellt werden. Ein zweiter theoretischer Teil widmet sich dem Gegenstandsbereich *The Work of Byron Katie* und erschließt die Methode der *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)* in Kapitel 4 von ihrem Ursprung (Kapitel 4.1) über grundlegende Informationen (Kapitel 4.2) bis hin zum aktuellen Forschungsstand in bisherigen Anwendungsbereichen (Kapitel 4.3), bevor die vorhandene Forschungslücke im Hochschulkontext – *IBSR* bei beratenden Studierenden – identifiziert wird (Kapitel 4.4).

In einem dritten Teil werden die beiden Gegenstandsbereiche in einer empirischen Untersuchung über *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling und damit über *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen zusammengeführt (Kapitel 5). Nach der Konkretisierung des Untersuchungsinteresses und der Formulierung der Forschungsfrage(n) (Kapitel 5.1) folgen Ausführungen zur methodischen Vorgehensweise (Kapitel 5.2), welchen sich die Verschriftlichungen der Datenerhebung (Kapitel 5.3), der Datenaufbereitung (Kapitel 5.4) und der Datenauswertung (Kapitel 5.5) anschließen. Eine Ergebnisdiskussion über Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierung (Kapitel 5.6) schließt den empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit ab, bevor diese von einem Fazit und Ausblick abgerundet wird (Kapitel 6).

Am Ende der vorliegenden Masterarbeit befinden sich das Literaturverzeichnis (Kapitel 7), das Abbildungsverzeichnis (Kapitel 8) und der Anhang (Kapitel 9).

3. Peer-Counseling in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells

Ihrem Titel und der vorangegangenen Gegenstandsbeschreibung entsprechend, befasst sich die vorliegende Masterarbeit mit *The Work of Byron Katie* in einem speziellen Kontext, dem Peer-Counseling. Diese Neukontextualisierung von *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen erfolgt am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd. Nachfolgend wird zunächst aufgezeigt, inwiefern das Staufer Studienmodell als Antwort auf die Herausforderung des Studierens (Kapitel 3.1) und die Schreibwerkstatt als Antwort auf die Herausforderung des Schreibens (Kapitel 3.2) verstanden werden kann. Die Darstellung grundlegender Auffassungen zu Schreibzentren (Unterkapitel 3.2.1) und zur Schreibberatung (Unterkapitel 3.2.2) ermöglicht eine Annäherung an die zentrale Konzeption ‚from peer to peer‘ (Unterkapitel 3.2.3). Nach begrifflichen Ausdifferenzierungen sowie der Klärung des Begriffs des kollaborativen Lernens wird schließlich der Reflexionsprozess thematisiert und so eine Verbindung zum Folgekapitel 4 hergestellt.

3.1 Das Staufer Studienmodell als Antwort auf die Herausforderung des Studierens

Nicht nur an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd wird versucht, den Herausforderungen zu begegnen, welche die Aufnahme eines Studiums mit sich bringt. Vielerorts existieren Projekte, um den Übergang möglichst erfolgreich zu gestalten. So betonen beispielsweise die Mitarbeiterinnen eines Projekts für einen erfolgreichen Start ins Lehramtsstudium an der Technischen Universität in Dresden die Vorteile „von flankierenden Unterstützungs- und Beratungsangeboten zur Bewältigung der Studienanforderungen“ (Schanze und Gall 2019, S. 83). Untersuchungen zum Verbleib von Studienabbrecherinnen und -abbrechern zeigen, dass eine stärkere Inanspruchnahme von Beratungsangeboten zu einem frühen Zeitpunkt – schon bei ersten Anzeichen von Überforderung – einem Studienabbruch entgegenwirken kann; die geringe Inanspruchnahme solcher Angebote deutet auf ein wenig eigenaktives Studierverhalten potenzieller Abbrecherinnen und Abbrecher hin (vgl. Heublein et al. 2017, S. 181 ff.).

Gleichzeitig wird an Studienqualitätsmonitorings ersichtlich, wie sehr sich Studierende, insbesondere Studienanfängerinnen und Studienanfänger, Hilfe wünschen: sie äußern den Bedarf nach „Unterstützung beim Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken für ihr Studium“ (Woisch et al. 2014, S. 12) sowie nach „Bereitstellung von Angeboten zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ (ebd.; vgl. auch Willige 2015, S. 13). Auch in der zurückblickenden Bewertung von Studieneinstiegshilfen sind sich die befragten Studierenden einig und beurteilen derlei Unterstützungsangebote als hilfreich und nützlich (vgl. Grützmacher und Willige 2016, S. 12 ff.); tutorielle Angebote werden dabei „als sinnvoll oder sehr sinnvoll“ (Schanze und Gall 2019, S. 85) erlebt.

Doch Einsichten in Hintergründe von Studienabbrüchen und Erkenntnisse zu Wünschen von Studierenden sind an sich noch nicht zureichend, um auf dabei offengelegte Herausforderungen tatsächlich mit konkreten Unterstützungsangeboten reagieren zu können. Im Hochschulbetrieb ermöglichen erst staatliche Förderungen eine jeweils spezifische Umsetzung; so ließ und lässt die Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (kurz: BMBF) im Rahmen des Qualitätspakts Lehre die Etablierung und Existenz des als Staufer Studienmodell bezeichneten Projekts an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd zu (vgl. Bosse und Trautwein 2014 sowie Heublein et al. 2017, S. III ff.). In der Reihe der vom BMBF geförderten „Projekte zur Verbesserung der Beratung und Qualifizierung der Studierenden“ (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019b) stellt das Staufer Studienmodell ein „besonderes Qualifizierungs- und Beratungskonzept der PH Schwäbisch Gmünd“ (ebd.) dar und wird als solches aktuell noch in der zweiten Phase gefördert. Hierfür wurden Leitideen entwickelt, welche sich teilweise auch in Abbildung 1 auf der Folgeseite – insbesondere in den weißen Pfeilverläufen – widerspiegeln:

- „Prozessstruktur“ im Sinne einer Ausrichtung der Angebote auf individuelle Studienverläufe;
- „Integratives Konzept“ im Sinne einer Interdependenz der einzelnen Projektbausteine, die in Bezug zueinander stehen und ganzheitlich aufzufassen sind;
- „Lernbegleitung“, die „selbstgesteuerte Lernprozesse“ ermöglicht und so den Erwerb „studien- und berufsrelevante[r] Schlüsselqualifikationen“ fördert.

(Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019b)

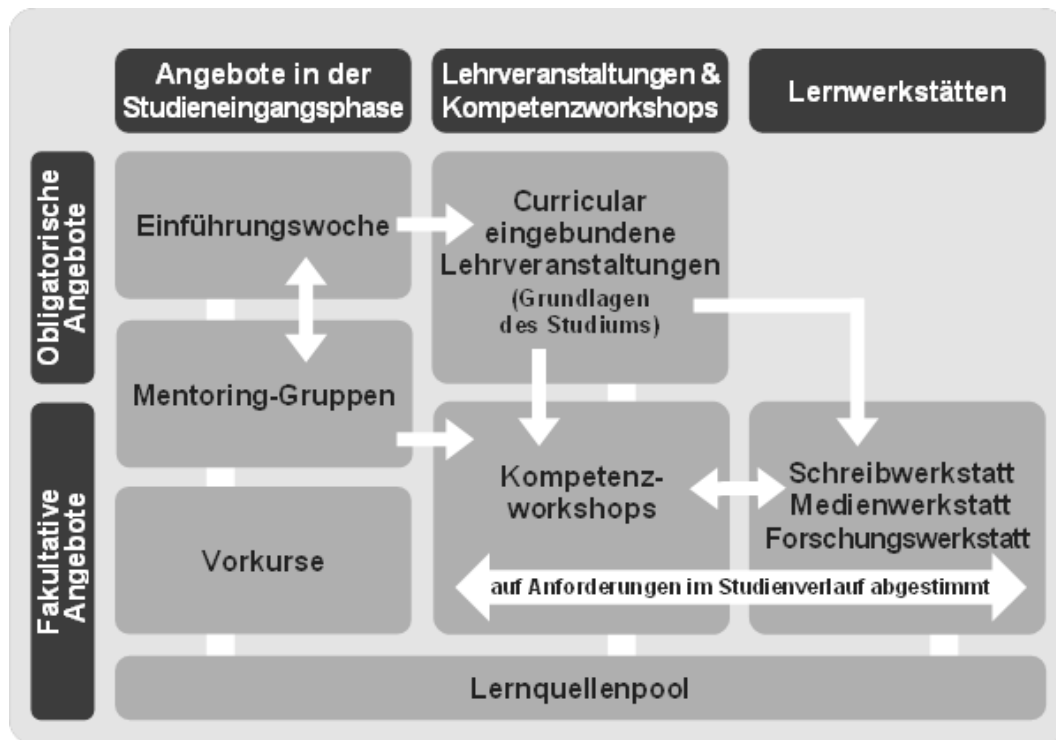


Abbildung 1: Angebote des Staufer Studienmodells (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019b)

Wie Abbildung 1 zeigt, stellt das Staufer Studienmodell neben den Angeboten in der Studieneingangsphase auch eine Mediensammlung, den Lernquellenpool, zur Verfügung und führt Lehrveranstaltungen sowie Kompetenzworkshops durch. Für die vorliegende Masterarbeit ist der Bereich der Lernwerkstätten, allen voran die Schreibwerkstatt, von besonderer Relevanz. Hier besteht die Möglichkeit, ein Hochschulzertifikat für Schreibberatung zu erwerben, um Studierende in ihrem Lern-, Arbeits- und Schreibprozess zu begleiten (vgl. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019c). Bei dieser hochschulzertifizierten Ausbildung zur Schreibberaterin oder zum Schreibberater handelt es sich um eine über das Regelstudium hinausgehende Zusatzqualifikation. Ihr individuell profilierendes Programm vermittelt – wie die anderen im Angebot des Staufer Studienmodells befindlichen Hochschulzertifikatskurse auch – zentrale „studien- oder berufsrelevante Kompetenzen“ (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019d) mit Theorie- und Praxiselementen: die theoretische Ausbildung findet in einer zweisemestrigen Schreibberatungsschulung statt, die praktische Ausbildung erfolgt parallel dazu in der Tätigkeit als Tutorin oder Tutor im Staufer Studienmodell (vgl. ebd.), frei nach der Ausbildungsorganisationsform des ‚training on the job‘ (vgl. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (GefSuS) 2016, S. 6).

Zwar hat sich der Einsatz von studentischen Tutorinnen und Tutoren im Laufe der Jahre verändert; gleich geblieben ist jedoch ihre Schulung durch Lehrende der Hochschule selbst sowie die Zielsetzung, studienfächer- und fachsemesterübergreifend Studierende zu beraten und zu unterstützen, insbesondere beim wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben (vgl. Geigle und Labahn 2013, S. 157 f.). In dieser Funktion werden die Tutorinnen und Tutoren nicht nur als studentische Hilfskräfte betrachtet, sondern als studentische Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells anerkannt (vgl. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019e). Hier unterstützen sie als ausgebildete Schreibberaterinnen und Schreibberater zu den Öffnungszeiten des Didaktischen Zentrums andere Studierende in Angelegenheiten rund um das wissenschaftliche Schreiben (vgl. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019f).

3.2 Die Schreibwerkstatt als Antwort auf die Herausforderung des Schreibens

Die zuvor thematisierte Herausforderung des Studierens schlägt sich insbesondere in der Herausforderung (und nicht selten Überforderung) nieder, die mit akademischen Schreibaufgaben einhergeht. Studierende sehen sich damit konfrontiert, „von Anbeginn an ihre Texte in den disziplinspezifischen Diskursformen [zu] verfassen“ (Kruse 2006, S. 31) und „von Anfang an in die Rolle von akademischen AutorInnen zu schlüpfen“ (ebd.). Ob es sich, vor allem zu Studienbeginn, hierbei um tatsächlich wissenschaftliches Schreiben handeln kann, oder ob es nicht vielmehr zunächst bei akademischem Schreiben verbleibt, stellt eine begriffliche Feinheit dar, der an dieser Stelle nicht weiter nachzugehen ist. In jedem Fall befinden sich Studierende auf einem Weg in Richtung wissenschaftlicher Textproduktionen (vgl. Girgensohn und Sennewald 2012, S. 89 f.), sind insofern Lernende und begegnen als solche zahlreichen (Schreib-)Schwierigkeiten. Ihnen ist von Hochschuleseite mit der notwendigen Ernsthaftigkeit zu begegnen: es gilt,

„[w]issenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre als ein (mit fachkulturspezifischen Unterschieden) gemeinsames Problem der Hochschullehrenden (und Studierenden) zu erkennen und aus einer bloß informellen Gesprächszone herauszuholen, die eher psychohygienische Klage-, Zustimmung- und Entlastungsfunktionen erfüllt, und sichtbar als universitäres Kernthema zu positionieren.“ (Kissling 2006, S. 19, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Wie am Ende des Zitates anklingt, besteht die Forderung darin, das Schreiben nicht nur – defizitorientiert – als gemeinsames Problem aufzufassen, sondern es als universitäres Kernthema oder auch als wissenschaftliche Kernhandlung zu begreifen und zu würdigen, indem es als lern- und lehrbar implementiert wird:

„Der wichtigste Grund, sich mit dem Schreiben zu beschäftigen, ist dementsprechend nicht studentisches Unvermögen, sondern die Blindheit der Wissenschaften gegenüber einer ihrer Kernhandlungen und ihre Abstinenz darin, diese Kernhandlung angemessen zu lehren. [...] Lehrangebote zum akademischen Schreiben sollten nicht allein durch Schreibhemmungen begründet sein, sondern durch die Tatsache, dass das Schreiben eine zentrale Art des Lernens darstellt.“ (Kruse 2006, S. 33, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Eine solche Transparenz im Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben kann dazu verhelfen, es in ein anderes Licht zu rücken, um ihm neu begegnen zu können. „Das Schreiben ist [...] für die akademische Welt unsichtbar“ (ebd., S. 27), weshalb zunächst die Notwendigkeit besteht, Studierende über Wesen und Sinn von Schreibaufträgen in Kenntnis zu setzen. Sobald ein Bewusstsein dafür entsteht, dass nicht zum Selbstzweck geschrieben wird, sondern dem Schreiben ein zentraler Stellenwert beizumessen ist, kann sich eine Schreibhaltung zum Positiven wandeln. Es ist anzunehmen, dass Studierende eine höhere Achtung vor dem Schreiben und damit auch vor ihrem eigenen Schreiben entwickeln können, wenn ihnen klar wird: „ohne den verschriftlichten Forschungsdiskurs gäbe es keine Wissenschaft“ (Girgensohn und Sennewald 2012, S. 89).

Für die akut vorhandenen Anliegen im Hinblick auf das Verfassen wissenschaftlicher Texte brauchen Studierende Angebote, um sich das akademische Schreiben anzueignen, es zum Lernen und Studieren erfolgreich nutzen zu können (vgl. Limburg 2016, S. 125). Bis vor wenigen Jahren war die Anklage der Schreibdidaktik gegenüber der Hochschuldidaktik noch sehr hart: so seien „Hochschulen unzugänglich“ (Kruse 2006, S. 26), es fehle ihnen an Sensibilität für die Bedeutsamkeit des Schreibens im Studium und für den Umgang mit Schreibschwierigkeiten: „So muss man den Hochschulen vorwerfen, sich zu wenig mit den Herausforderungen zu beschäftigen, die mit der Vermittlung von akademischer Sprachkompetenz verbunden sind“ (ebd., S. 25). Es seien „weder Problembewusstsein zum Thema Schreiben vorhanden [...] noch entsprechende Förderprogramme“ (ebd., S. 27) wie die „Einführung von schreibpädagogischen Einrichtungen“ (ebd., S. 32) oder die „Umsetzung von Schreibprogrammen“ (ebd.).

Die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (kurz: GefSuS) setzt einen noch weitreichenderen Bezugsrahmen, indem sie das Schreiben im Studium mit dem späteren Berufsleben und darüber hinaus mit gesellschaftlicher Teilhabe in Verbindung bringt. Sie konstatiert: „Schreibkompetenz stellt sich im Verlaufe des Studiums nicht von selbst ein“ (GefSuS 2018, S. 4). Unter Bezugnahme auf Heublein et al. (2017) prognostiziert sie, dass Studierende, denen das wissenschaftliche Schreiben schwerfällt, die negativen Auswirkungen im Studium insgesamt zu spüren bekommen (werden); eventuelle Misserfolgserlebnisse können perspektivisch auch das Berufsleben nachhaltig beeinträchtigen und im weiteren (Lebens-)Verlauf gar gesellschaftliche Folgen wie Partizipationshemmnisse nach sich ziehen (vgl. GefSuS 2018, S. 4). Folglich lautet auch die Forderung der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, „schreibförderliche Rahmenbedingungen [wie] Schreibzentren“ (ebd., S. 5) zu schaffen. Hochschulen schlägt sie vor, fächerübergreifende „Maßnahmen zur Schreibkompetenzentwicklung Studierender“ (ebd.) zu ergreifen und begründet dies damit, dass hochschulisches Schreiben anspruchsvoller sei als schulisches, ein Bedarf von Studierendenseite aus bestehe und über das Studium hinaus – insbesondere im Beruf – Schreibkompetenz zentral sei (vgl. GefSuS 2018, S. 7 ff.).

Die Schreibwerkstatt im Staufer Studienmodell versucht, diesen Handlungsempfehlungen nachzukommen. Sie misst dem Schreiben die wesentliche Bedeutung bei, die es im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens und damit im Studium trägt. Studierende haben in der Schreibwerkstatt die Möglichkeit,

- sich mit sich selbst als Schreibenden auseinanderzusetzen,
- sich mit den an sie herangetragenen Arbeits- und Schreibaufgaben zu befassen und
- sich dem eigentlichen wissenschaftlichen Schreibprozess zu widmen.


(vgl. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019f)

Diese Schwerpunkte können folgendermaßen verschlagwortet werden:


- „Selbstreflexion des Schreibverhaltens zur Optimierung des individuellen Schreibprozesses“
- „Schreibanforderungen im Studium und akademisches Genrewissen“
- „Schreibprozess und entsprechende Unterstützung in den einzelnen [...] Teilprozessen“



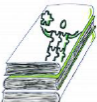

(ebd.)

Gebündelt zu Angeboten, wie sie in Abbildung 2 dargestellt sind, gibt die Schreibwerkstatt Gelegenheit zum Schreiben in Gesellschaft anderer Studierender („Gemeinsames Produktivsein“, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019f), vermittelt wesentliche Kenntnisse, um erfolgreich wissenschaftlich arbeiten und schreiben zu können („Das richtige Know-How für das eigene Vorhaben“, ebd.), stellt – um bei der Werkstatt-Metaphorik zu bleiben – hilfreiches Handwerkszeug in Form von Arbeits- und Übungsmaterialien bereit („Mit den richtigen Strategien Hürden überwinden und den Arbeitsprozess optimieren“, ebd.) und bietet schließlich „Beratungen und Feedback vor Ort“ (ebd.) an, indem Werkstattbesucherinnen und Werkstattbesuchern ein Team aus studentischen Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern „bei Fragen rund um das Thema wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben zur Seite [steht] und [...] bei Bedarf Rückmeldungen zu verfassten Texten [gibt]“ (ebd.).



Angebote der Schreibwerkstatt im **Studienmodell**



	<p>Raus aus der Einsamkeit des Schreibens: „Gemeinsames Produktivsein“ (täglich von 12.00 bis 14.00 Uhr): Von Montag bis Donnerstag kann das Didaktische Zentrum genutzt werden, um in einer produktiven Atmosphäre an Seminar-, Haus- oder Abschlussarbeiten zu schreiben. Es besteht die Möglichkeit konstruktives Feedback zu erhalten, sich auszutauschen und sich in Arbeits- und Schreibgruppen zusammenzuschließen.</p>
	<p>„Das richtige Know-How für das eigene Vorhaben“ durch Workshops des SSM (wöchentlich jeweils von 12.15 bis 13.45 Uhr → Dazu bitte die Workshopübersicht des aktuellen Semesters beachten) Jede Woche finden Impulsworkshops statt, um den Schreib- und Arbeitsprozess anzugehen, zu optimieren, neue Anregungen zu erhalten oder das eigene Wissen aufzufrischen.</p>
	<p>„Mit den richtigen Strategien Hürden überwinden und den Arbeitsprozess optimieren“ Das Team der Schreibwerkstatt bietet mit ausgewählten Übungen, Leitfragen, Literaturempfehlungen und Orientierungsplakaten Unterstützung im Arbeitsprozess durch einen Lernquellenpool.</p>
	<p>„Beratungen und Feedback vor Ort“ (täglich von 12.00 bis 14.00 Uhr im Didaktischen Zentrum und online unter schreibwerkstatt@ph-gmuend.de) Das Team der Schreibwerkstatt steht bei Fragen rund um das Thema wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben zur Seite und gibt bei Bedarf Rückmeldungen zu verfassten Texten.</p>

Leitung der Schreibwerkstatt: Lisa Laber, M.A (lisa.laber@ph-gmuend.de)

Abbildung 2: Angebote der Schreibwerkstatt (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019f)

Die Zielsetzungen der Schreibwerkstatt, wie sie auch in Abbildung 3 auf der Fol-geseite ersichtlich sind, sind zahlreich und bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für schreibwissenschaftliche und schreibdidaktische Aspekte, welchen an dieser Stelle jedoch weder nachgegangen werden kann noch soll.

Vielmehr sei hier auf die konzeptionellen Schwerpunkte hingewiesen (siehe Abbildung 3, links), welchen in den nachfolgenden Unterkapiteln eine theoretische Fundierung zuteil wird. So wird der Begriff des Coachings im Zusammenhang mit dem Begriff des Counselings thematisiert und kooperative Lern- und Arbeitsprozesse finden im Zusammenhang mit dem Konzept des kollaborativen Lernens Erwähnung; das Format des Peer-Tutorings wird abgegrenzt von dem des Peer-Counselings und auf die personenzentrierte Beratung wird im Rahmen der Grundlagen zur Schreibberatung eingegangen. Informationen zur Schreibberatung finden sich an gegebener Stelle, nicht in spezifischen (Unter-)Kapiteln.

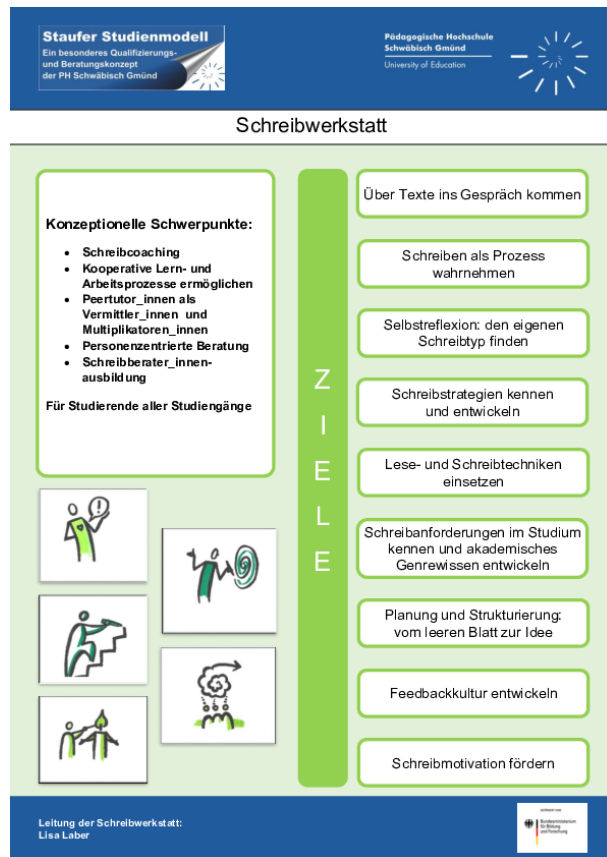


Abbildung 3: Ziele der Schreibwerkstatt (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019a)

In der Schreibwerkstatt wird, ebenso wie in der Forschungs- und Medienwerkstatt des Staufer Studienmodells, der Werkstattbegriff hochgehalten. Im Mittelpunkt stehen die Studierenden mit ihrer Arbeit an wissenschaftlichen Projekten. Wie in einer Werkstatt werden ihnen dabei verschiedene Hilfsmittel zur Verfügung gestellt – unabhängig davon, in welcher Schaffensphase sie sich befinden. Neben Informationen in Form von Literatur und weiteren Medien sowie Hard- und Software unterstützen vor allem studentische Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter die Studierenden, welche die Lernwerkstätten aufsuchen, im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe. Entsprechend lauten die selbstdefinierten Zielsetzungen:

- „Unterstützung von selbstgesteuerten Lernprozessen“
- „Förderung von Selbstverantwortung und Reflexionsfähigkeit“
- „Entwicklung von Kompetenzen beim Schreiben wissenschaftlicher Texte, im Umgang mit Medien sowie bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Forschungsprojekten im Sinne des Forschenden [sic!] Lernens“

(Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019e)

Das darüber hinausgehende allgemeine Ziel, „Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität“ (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019e) auf- und auszubauen, spiegelt sich insbesondere in der Konzeption der Schreibwerkstatt wider. Um jedoch kooperieren, kommunizieren und kreativ werden zu können, braucht es Raum. Aus diesem Grund ist die Schreibwerkstatt als eine der drei Lernwerkstätten im Didaktischen Zentrum der Pädagogischen Hochschule angesiedelt: „Das Didaktische Zentrum sollte ein Ort sein für [...] die Beratung durch geschulte Tutorinnen und Tutoren zu Schlüsselqualifikationen“ (Geigle und Labahn 2013, S. 151).

Diese räumliche Verortung kommt den Anliegen der Lernwerkstätten sehr entgegen, ist doch das Didaktische Zentrum architektonisch so gestaltet, dass die verschiedenen Angebote umgesetzt und wahrgenommen werden können: ein Arbeits-/Schreibbereich ist mit flexibel platzierbaren Tischen und Stühlen ausgestattet, um gemeinsam produktiv zu sein; ein Seminarraum bietet die Möglichkeit, Impuls- und Kompetenzworkshops durchzuführen, um so das Know-How für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben zu vermitteln; eine Bibliothek, ein Audiovisionsraum und ein PC-Pool stellen Literatur, Medien, Materialien sowie technische Geräte, Hard- und Software bereit und ein zentraler Bereich mit ebenfalls flexibel platzierbaren Tischen und Stühlen ermöglicht Zusammenkünfte zu Beratungsgesprächen, um auf Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben einzugehen und Textrückmeldungen zu geben (vgl. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2019a sowie Geigle und Labahn 2013, S. 152 f.)

Mit anderen Worten:

„Das Didaktische Zentrum ist in zweifacher Hinsicht für das Staufer Studienmodell von Bedeutung: einerseits zur Koordination und andererseits zur Konkretion der Angebote.“

(Geigle und Labahn 2013, S. 154)

Die Recherche zu anderen Schreibwerkstätten – oder auch Schreibzentren, wie sie synonym genannt werden – zeigt, dass das Vorhandensein und die Nutzungsmöglichkeit solcher räumlichen Gegebenheiten alles andere als selbstverständlich sind. Unabhängig davon existieren grundlegende Charakteristika von Schreibwerkstätten beziehungsweise Schreibzentren im Allgemeinen, welchen im Folgenden nachgegangen wird.

3.2.1 Grundlegendes zu Schreibzentren

Wie eingangs verdeutlicht wurde, herrscht zusehends Einigkeit darin, dass die Herausforderung eines Hochschulstudiums zu nicht unwesentlichen Teilen darauf zurückzuführen ist, dass das akademische beziehungsweise wissenschaftliche Schreiben für Studierende mit erheblichen Schwierigkeiten einhergeht. Einigkeit besteht weiterhin darin, dass Studierenden – insbesondere Studienanfängerinnen und Studienanfänger – Unterstützungsangebote zu unterbreiten sind, um ihnen beim Verfassen (erster) wissenschaftlicher Texte behilflich zu sein, indem sie zu (ersten) wissenschaftlichen Textproduktionen beraten werden. Die Ausführungen zum Stauer Studienmodell und zur darin integrierten Schreibwerkstatt konnten zeigen, dass den Herausforderungen des Studierens und Schreibens zwar begegnet wird, jedoch lediglich im Rahmen eines separaten Förderprojekts. Dies zeigt, wie schwierig es ist,

„die Zustimmung dazu zu bekommen, dass ein Fach oder eine Disziplin sich darin engagieren sollte, das Schreiben speziell zu unterrichten. Eher besteht die Tendenz dazu, sich mit einem zentralen Schreibzentrum zu arrangieren, in das man Studierende mit Schreibschwierigkeiten schicken kann. Das erleichtert die Arbeit im eigenen Fach und wirkt sich nicht auf das Budget aus“ (Kruse 2006, S. 29, Hervorhebung durch die Verfasserin).

Wie durch die Hervorhebung kenntlich gemacht werden soll, haftet Schreibzentren (noch?) das Bild einer Nachhilfeinstitution an, wird doch die Frage „Warum Schreibzentren?“ (Girgensohn 2017, S. 57) in erster Linie damit beantwortet, „dass Schreibprozesse Studierender im Hochschulkontext immer mit Schwierigkeiten verbunden sind“ (ebd., S. 63). Es wird zwar die Komplexität des Schreibens ebenso wahrgenommen wie seine diffizile Prozesshaftigkeit und die vielfach unzureichende schulische Vorbereitung; auch für eventuelle Fragen des Habitus scheint ein Bewusstsein vorhanden zu sein; und schließlich ist allen Beteiligten bekannt, dass Schreiben stets von Individualität geprägt ist und allein aus diesem Grund eine Herausforderung darstellen kann (vgl. ebd., S. 63 ff.).

Trotz all dieser Erkenntnisse bezüglich der Schwierigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens scheint es kaum möglich zu sein, zu einer Definition von Schreibzentren zu gelangen, die nicht ausschließlich eine Defizitorientierung zum Ausdruck bringt. Girgensohn, selbst Schreibberaterin, definierte Schreibzentren

zunächst als „universitäre Einrichtungen, die das Schreiben durch Lehr- und Beratungsangebote fördern“ (Girgensohn und Sennewald 2012, S. 90), erweiterte diese Definition dann um den Hinweis, dass mittlerweile eine Vielfalt an Bezeichnungen für Schreibzentren vorliegt – „Schreibwerkstatt, Schreiblabor, Zentrum für exzellentes Schreiben, Schreibstudio o. ä.“ (Girgensohn 2017, S. 55; vgl. auch North 2014b, S. 339) – und charakterisierte deren Wesensart folgendermaßen:

„In Schreibzentren an Hochschulen unterstützen ausgebildete LernbegleiterInnen (studentische Peer-TutorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen) Schreibende in Lehr-Lernformaten und Beratungen, die die Schreibenden dabei fördern, eigene Schreibstrategien zu entwickeln und eigene Antworten auf Herausforderungen in Schreibprozessen zu finden. Schreiben wird in Schreibzentren als Prozess betrachtet, der individuell verläuft, erlernbar ist und der für wissenschaftliches Arbeiten von zentraler Bedeutung ist.“ (Girgensohn 2017, S. 55)

Diese Definition benennt zwar vollumfänglich,

- wer in Schreibzentren Unterstützung anbietet („ausgebildete LernbegleiterInnen“, das heißt: „studentische Peer-TutorInnen und wissenschaftliche MitarbeiterInnen“),
- wer in Schreibzentren Unterstützung erfährt („Schreibende“, das heißt: alle Schreibenden, nicht nur Schreibende mit Schwierigkeiten),
- wie in Schreibzentren Unterstützung gestaltet wird („in Lehr-Lernformaten und Beratungen“, die die Schreibenden zur Eigenaktivität fördern, das heißt: Hilfe zur Selbsthilfe leisten) und
- wie Schreiben in Schreibzentren verstanden wird („als Prozess [...], der individuell verläuft, erlernbar ist und der für wissenschaftliches Arbeiten von zentraler Bedeutung ist“).

Dennoch bestand lange – und besteht nach wie vor – Unwissen über die Arbeit in Schreibzentren. North, selbst Schreibberater, konstatiert, nach eigenen Angaben voller „Frustration“ (North 2014b, S. 339), dass die in Schreibzentren geleistete Arbeit selbst von Fachleuten nicht verstanden oder missverstanden wird. Es herrscht Unklarheit über Ziele und Rollenverständnisse, vor allem die Vorstellung von Schreibzentren als „Reparaturwerkstätten“ (ebd., S. 341) hält sich beständig. Dabei ist ein positiverer Blick auf den Ansatz von Schreibzentren erstrebenswert: sie stellen keine Kliniken für schwache, behandlungsbedürftige Schreibende dar, sondern Treffpunkte, wo gemeinsames Arbeiten und Lernen zwischen allen Beteiligten – den schreibenden und den beratenden Studierenden – möglich wird (vgl. Grieshammer 2018, S. 18). Ein solches Verständnis von Schreibzentren wechselt die Perspektive: was zuvor als Beratungsbedarf erschien, wird nun erkannt als Beratungschance, um das eigene Schreiben zu optimieren.

Da Optimierungen nahezu immer möglich sind, zeichnet Schreibzentren ihr Angebotscharakter für alle aus (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 440 f.). Dieser Auffassung entsprechend, besteht das Ziel eines Schreibzentrums darin, „die Schreibenden und nicht notwendigerweise ihre Texte durch Anleitung zu verändern“ (North 2014b, S. 342). Im Mittelpunkt stehen also die Studierenden als schreibende Personen. Folglich besteht die Aufgabe eines Schreibzentrums darin, „bessere Schreibende zu produzieren und nicht bessere Texte“ (ebd.). An dieser Stelle tritt der schreibdidaktische „Paradigmenwechsel von der Produkt- zur Prozessorientierung“ (Grieshammer 2018, S. 17) deutlich zum Vorschein.

Schreibzentren berücksichtigen jedoch nicht nur, dass das Schreiben ein Prozess ist, sondern auch, „dass Schreiben ein kommunikativer Prozess ist und dass Sprechen zum Schreiben dazugehört“ (Girgensohn und Sennewald 2012, S. 83 zit. n. Grieshammer 2018, S. 18). Schreibzentren schaffen einen Raum für dieses dem Schreiben innewohnende Sprechen, wobei die dort stattfindenden Gespräche über wissenschaftliche Texte zwischen Studierenden und Tutorinnen oder Tutoren stets das Potenzial haben, zu akademischen Gesprächen zu werden. Damit sind zwar mündlich geführte, aber konzeptionell schriftlich angelegte Gespräche gemeint, die als solche mit dem Schreibprozess selbst vergleichbar sind:

„Wie weit der Akt des Schreibens auch in Zeit und Raum von der Gemeinschaft der Lesenden und der anderen Schreibenden entfernt sein mag, es ist und bleibt ein Akt des Austauschs im Gespräch.“ (Bruffee 2014, S. 399, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Schreibzentren sind quasi in der Lage, diesen ‚Akt des Austauschs im Gespräch‘ ins Hier und Jetzt zu befördern und damit die Distanz zwischen Schreibenden und Lesenden ‚in Zeit und Raum‘ zu überwinden. Auf diese Weise schaffen Schreibzentren einen sozialen Kontext (vgl. ebd.), der durchaus als ihre „Hauptverantwortung“ (North 2014b, S. 350) betrachtet werden kann und worin schließlich ihre „Daseinsberechtigung“ (ebd.) besteht. Schreibzentren sind „eine institutionalisierte Antwort auf dieses Bedürfnis“ (ebd., S. 344), sich über das Schreiben auszutauschen, „einfach eine – ausgefeilte und sehr sichtbare – Manifestation eines Dialogs über das Schreiben, der ungemein wichtig für die Hochschulbildung ist“ (ebd.). Als ausgebildeter Schreibberater bündelt North (2014) seine Ausführungen wie folgt: „Um es auf den Punkt zu bringen: [...] Wir sind da, um mit Schreibenden zu sprechen.“ (ebd.)

Dieses dialogische Konzept scheint nach und nach auch an deutschen Hochschulen Anklang zu finden: die Anzahl an universitären Schreibzentren stieg in den vergangenen Jahren in Deutschland auf über 50 an, was auch auf die bereits erwähnte Finanzierung durch das BMBF im Rahmen des Qualitätspakts Lehre von 2011 bis 2020 zurückzuführen ist (vgl. Grieshammer 2018, S. 19). Diese Entwicklung und „der wachsende schreibdidaktische Diskurs“ (ebd., S. 12) können als Zeichen dafür gewertet werden, dass sukzessive auch die Förderung des Schreibens dorthin rückt, wo sich das Schreiben selbst schon lange befindet: ins „Zentrum der Wissenschaften“ (Girgensohn 2017, S. 54).

Vor diesem Hintergrund grundlegender Aspekte zu Schreibzentren sind grundlegende Aspekte zur Schreibberatung Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

3.2.2 Grundlegendes zur Schreibberatung

Unter Bezugnahme auf eigene Ausführungen zum ‚Zukunftsmodell Schreibberatung‘ in der gleichnamigen Veröffentlichung (zusammen mit Liebetanz, Peters und Zegenhagen) beschreibt Grieshammer (2013) Schreibberatung wie folgt:

- Schreibberatung ist individuell: Schreibberatung gelingt am ehesten als 1-zu-1-Beratungsangebot. Im Einzelfall kann es hilfreich sein, sogenannte Tandem-Beratungen mit zwei Schreibberaterinnen oder Schreibberatern durchzuführen, um vor allem bei ‚Beratungsno­viz(inn)en‘ von Kompetenzen und Erfahrungen der ‚Beratungsexpert(inn)en‘ zu profitieren.
- Schreibberatung ist freiwillig: Schreibberatung ist kein Lehr-, sondern ein Beratungsformat, wie die Abgrenzung von Peer-Tutoring und Peer-Counseling im Unterkapitel zur Peer-to-Peer-Konzeption noch näher erläutern wird. Demnach kommt es hier zu keinen Vorschriften durch Beratende und auch von Empfehlungen durch Lehrende sollte abgesehen werden.
- Schreibberatung bietet einen geschützten, angstfreien Raum: Schreibberatungen erfolgen anonym und wertschätzend, denn nur in Sicherheit ist es Ratsuchenden möglich, sich zu öffnen und produktiv zu arbeiten. Es können alle Anliegen in ein Beratungsgespräch eingebracht werden, die andernorts, vor allem gegenüber Betreuerinnen und Betreuern der studentischen Arbeit, aus Sorge vor negativer Bewertung nicht vorgebracht werden können oder wollen.
- Schreibberatung findet zwischen zwei Personen mit festen Rollen statt: Im Standardfall einer Beratung zwischen einer oder einem Studierenden und einer ausgebildeten Schreibberaterin oder einem ausgebildeten Schreibberater sollten die Rollen der oder des Beratenen und der oder des Beratenden eindeutig verteilt sein, um Rollenkonflikten vorzubeugen.
- Schreibberatung hat Schreiben zum Gesprächsgegenstand: Psychische, studienorganisatorische oder fachliche Probleme fallen nicht in den Zuständigkeitsbereich von Schreibberaterinnen und Schreibberatern (vgl. auch Bräuer 2014, S. 276).

- Schreibberatung geht mit einem bestimmten Setting einher: Schreibberatungsgespräche finden in einem vorgegebenen zeitlichen und räumlichen Rahmen statt, folgen einem definierten Ablauf und festgelegten Regeln.

(vgl. Grieshammer 2018, S. 20 ff., Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Für den Schreibberatungsalltag sind die beiden zuletzt aufgeführten Aspekte von besonderer Relevanz. Denn im Beratungsgespräch selbst kann es auch professionellen und erfahrenen Schreibberaterinnen und Schreibberatern schwerfallen, Grenzen zu ziehen. Vor allem das Einhalten der vereinbarten maximalen Beratungsdauer und die Abgrenzung der prozessorientiert angelegten Beratungsleistung von reinen Lektorats- oder Korrekturtätigkeiten stellen wiederkehrend Probleme dar (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 439 f.).

Auf der Seite der Schreibberaterinnen und Schreibberater ist und bleibt es eine zentrale und konstante Aufgabe, das Selbstverständnis von sich als Beraterin oder Berater stets dahingehend zu aktualisieren, dass sie (,nur‘) Hilfe zur Selbsthilfe anbieten; auf der Seite der Ratsuchenden gilt es, sich Schritt für Schritt der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit mündiger studentischer Schreibender anzunähern. Schließlich bezweckt Schreibberatung nicht,

„den entstehenden Text durch einen außenstehenden Textprofi verbessern zu lassen. Vielmehr zielt die Schreibberatung durch Gesprächstechniken wie etwa das Stellen offener Fragen oder das Spiegeln von Leseverständnis darauf, dass die Schreibenden ihren Text eigenständig verbessern und langfristig ihre Schreibkompetenz weiterentwickeln“

(Girgensohn 2017, S. 56).

Schreibberaterinnen und Schreibberater stehen Ratsuchenden beim Auf- und Ausbau von Schreibkompetenz zur Seite (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 439 f.), fördern Selbstverantwortung und helfen nach der Devise des ‚Empowerments‘ als „Lernbegleiter*in bzw. Lernberater*in“ (Rohr et al. 2016, S. 111). Ihr Auftrag, Studierende zum erfolgreichen wissenschaftlichen Schreiben zu befähigen, setzt voraus, Grundsätze und Prinzipien des Beratens nicht nur zu kennen (dies bewerkstelligt die Schreibberatungsausbildung), sondern auch anwenden zu können (vgl. Grieshammer 2018, S. 20 ff.). Hierzu gehören (Beratungs-) Gesprächstechniken wie das aktive Zuhören und eine nicht-direktive, auf die Person zentrierte Beratung, wie sie Rogers in der Psychotherapie etabliert hat (vgl. Bräuer 2014, S. 271).

Auch eine problemlösungsorientierte Herangehensweise zeichnet Schreibberatung aus: im Gespräch werden Strategien entwickelt, um Schreibhürden zu überwinden. Grundlage hierfür ist das Geben und Entgegennehmen von Textfeedback, verstanden als konstruktive Wahrnehmung des Textes durch interessierte, wertschätzende Leserinnen und Leser (vgl. Grieshammer 2018, S. 25 f.). Als Schreibberaterin oder als Schreibberater angemessen Textfeedback zu geben und als Schreibende angemessen Textfeedback entgegenzunehmen, stellt eine wesentliche Gelingensbedingung der Schreibberatung im Ganzen dar. Misslingendes Feedback hingegen kann zu schwierigen Beratungssituationen führen (vgl. ebd., S. 26 f.), die Beratenden gegebenenfalls enttäuscht hinterlassen und die Beratenden nachhaltig belasten. Wie bereits eingangs dargelegt wurde und vor allem in Kapitel 5 noch näher ausgeführt wird, setzt der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit an solchen oder ähnlich stresserzeugenden Situationen in Schreibberatungsgesprächen an.

Vom Stellenwert des Gesprächs in der Schreibberatung und seiner Reflexion

Schreibberatungsgespräche können beim ersten Blick in die Literatur trivial wirken, wenn sie beispielsweise so beschrieben werden: Schreibberaterinnen und Schreibberater „reden mit ihren Kommilitonen in Einzelgesprächen über deren Schreibprojekte“ (Girgensohn und Sennewald 2012, S. 90). Dabei darf dieses ‚Reden‘ nicht unterschätzt werden, verbergen sich hinter ihm doch spezielle Verfahren, allen voran die bereits erwähnte Gesprächstechnik nach Rogers, wonach das aktive Zuhören aus personenzentrierten psychotherapeutischen Beratungssettings überführt wird in einen gleichermaßen geschützten Raum, nur jedoch für Anliegen rund um das wissenschaftliche Schreiben (vgl. GefSuS 2016, S. 3).

Was Schreibberaterinnen oder Schreibberater und Schreibende

„zusammen tun, ist weder Schreiben noch Überarbeiten und am allerwenigsten Korrekturlesen. Was sie zusammen tun, ist sprechen. Sie sprechen über das Thema und über die Schreibaufgabe. Sie sprechen – innerhalb eines akademischen Kontextes – über ihr Verhältnis zueinander und über das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden. Vor allem aber sprechen sie über das Schreiben und in dem Bestreben zu schreiben“

(Bruffee 2014, S. 401).

Von besonderer Bedeutung ist die hier vorgenommene Grenzziehung zu den Tätigkeiten, die von den Schreibenden jenseits der Beratungssituation eigenständig zu erledigen sind (Schreiben, Überarbeiten, Korrekturlesen). Der Fokus in der Beratungssituation selbst liegt auf dem Sprechen, wobei deutlich wird, dass das, worüber gesprochen wird (Thema, Schreibaufgabe, Verhältnisse, Schreiben) eine Eigendynamik entwickeln kann: „Schreibberatungen sind Gespräche über das Schreiben. Gleichzeitig sind sie Gespräche über einen Text“ (Grieshammer 2018, S. 11), womit eine „Dynamik des Gesprächsgegenstands“ (ebd.) einhergeht und „eine Art von Metakommunikation“ (ebd.) eröffnet wird. „Varianten dieser Gespräche [sind] endlos“, konstatiert North (2014b, S. 348) und konkretisiert:

„Wir können fragen, loben, gut zureden, anerkennen, nachbohren, verteidigen – sogar schreien. Wir können lesen: leise, laut, zusammen, getrennt. Wir können verschiedene Optionen durchspielen. [...] Wir können in Quellen herumstöbern und vielleicht [...] Zitierkonventionen [...] vergleichen. Wir können Schreibende auffordern, Texte beim Schreiben laut zu kommentieren, während wir zuhören, oder wir können selbst laut kommentierend schreiben und der*die Ratsuchende kann zusehen und zuhören.“ (ebd.)

Bei so viel Handlungsspielraum kann nahezu nicht ausgeschlossen werden, dass es mitunter auch zu schwierigen Gesprächssituationen kommt. Die Analyse von Schreibberatungsgesprächen zeigt, dass zwischen Schreibberaterinnen oder Schreibberatern und Schreibenden insbesondere Perspektivendifferenzen entstehen sowie Rollenkonflikte und Verantwortungsfragen aufkommen können (vgl. Grieshammer 2018, S. 13 f.).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse gewinnen Grundprinzipien der Schreibberatung, wie sie von Bräuer formuliert wurden (vgl. Bräuer 2014, S. 257 ff.), noch zusätzlich an Bedeutung; insbesondere sein neuntes und letztes Grundprinzip, wonach es im Anschluss an ein Schreibberatungsgespräch einer Reflexion bedarf, erscheint in Anbetracht der beschriebenen gesprächsinhärenten Dynamiken als unabdingbar. Bestenfalls erfolgt eine solche Gesprächsreflexion sowohl individuell-schriftlich als auch kollektiv-mündlich in Form von Beratungsprotokollen und Beratungstagebüchern einerseits sowie kollegialen Supervisionsrunden andererseits (vgl. ebd., S. 280). In Analogie zu Rogers Ansatz der Personenzentrierung kann davon gesprochen werden, die Konzentration, die während der Beratung auf der Person der oder des Schreibenden lag, nach der Beratung auf die Person der oder des Beratenden zu verlagern: sie sollte

„[ein] Beratungsprotokoll zur Dokumentation und als Grundlage für kollegiale Supervision schreiben; [eine p]ersönliche Reflexion der Beratungsleistung im Beratertagebuch vornehmen; [d]as Beratungsprotokoll eventuell in einer Supervisionsrunde vorstellen“

(Bräuer 2014, S. 280).

Dieser Auffassung schließt sich die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung an: so sollte die Tätigkeit als Schreibberaterin oder Schreibberater – auch schon während der Ausbildung – „kontinuierlich begleitet und reflektiert“ (GefSuS 2016, S. 2) beziehungsweise „kontinuierlich evaluiert, reflektiert und ggf. angepasst“ (ebd., S. 3) werden. Auch die weiteren Erläuterungen der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung zu den Lernzielen der Schreibberatungsausbildung einerseits und zu der Umsetzung dieser Ausbildungsinhalte andererseits sind auffällig dicht durchdrungen vom Begriff des Reflektierens. Schließlich werden sie um den folgenden Zusatz ergänzt: „die Teilnehmenden verfügen über ein Repertoire von Methoden, um schwierige Situationen in Beratungen angemessen zu bewältigen“ (ebd., S. 4 f.). Ganz in diesem Sinne widmet sich die vorliegende Masterarbeit der Frage nach der Eignung der *IBSR*-Methode zur Aufnahme in dieses Repertoire.

Vom Stellenwert des non-direktiven Feedbacks in der Schreibberatung

Um dem hohen Reflexionsanteil, den die Schreibberatungsausbildung und die Schreibberatungstätigkeit vorsehen, gerecht werden zu können, ist ein hohes Maß an Praxisorientierung notwendig (vgl. ebd., S. 5). Dieser kann nur in einer ausreichend umfangreichen Ausbildung von mindestens 100 bis 150 Stunden (à 60 Minuten) nachgekommen werden. Diese Stundenzahl setzt sich aus Präsenzveranstaltungen, Selbstlernzeiten, Hospitationen, Projekten und Ähnlichem zusammen (vgl. ebd., S. 6). In der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells umfasst das Hochschulzertifikat Schreibberatung 15 ECTS-Punkte à 30 Stunden Workload, sodass sich die Ausbildung, wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, auf zwei Semester erstreckt. In diesem Zeitraum kann eine angemessene, sowohl schreibdidaktisch als auch beraterpsychologisch fundierte Vorbereitung auf Schreibberatungen erfolgen (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 438 f.):

1. schreibdidaktische Anteile: Wissen über Schreibprozesse, -entwicklung, -strategien und -funktionen; Methodenwissen über Schreib-, Lese- und Arbeitsprozesse sowie -techniken; Kenntnisse über wissenschaftliche Konventionen (Sprache und Textarten/Textgenres/Textsorten)

2. beratungspsychologische Anteile: Wissen über Beratungsansätze, -methoden und -techniken; Kenntnisse über Gesprächsführung und -strukturierung, Anliegen- und Auftragsklärung sowie Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Beratungshandelns; Feedbackfähigkeiten

(vgl. GefSuS 2016, S. 3 ff., Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Die letztgenannten Feedbackfähigkeiten können als Bindeglied zwischen den schreibdidaktischen und den beratungspsychologischen Anteilen der Schreibberatungsausbildung (und -tätigkeit) betrachtet werden. Wie bereits weiter oben im Zusammenhang mit gelingenden und misslingenden Schreibberatungsgesprächen erwähnt wurde, meint Textfeedback, „wertschätzende Rückmeldungen zu Textentwürfen aus Sicht interessierter Leser*innen [zu] geben, die den Schreibenden Anhaltspunkte für die Überarbeitung liefern“ (ebd.).

Derartiges Textfeedback grenzt sich als deskriptive Textrückmeldung deutlich von normativer Textbewertung ab (vgl. Girgensohn und Sennewald 2012, S. 92): Texte werden in der Schreibberatung nicht als Produkte angesehen, die es summarisch zu beurteilen gilt, sondern als ‚work in progress‘, das formativ einer kritischen Betrachtung unterzogen wird. Infolgedessen sprechen Schreibberaterinnen und Schreibberater auch keine direktiven Handlungsanweisungen aus, wie mit dem Text am besten weiter zu verfahren sei, sondern praktizieren „non-directive tutoring“ (ebd., S. 91) in Anlehnung an die nicht-direktive Beratung nach Rogers. Andere Attribute dieser Beratungshaltung sind auch: „nicht-instruierend, d. h., Ratsuchende entwickeln im Gespräch mit den Peer-Schreibtutor*innen selbst Problemlösungen und Ideen für ihre Weiterarbeit“ (GefSuS 2016, S. 2) sowie „lösungs- und ressourcenorientiert, d. h., es ist Ziel der Beratung, dass Ratsuchende ihre Ressourcen bestmöglich für ihre Schreibprojekte nutzen und sie mit Anregungen der Peer-Schreibtutor*innen ausbauen und weiterentwickeln“ (ebd.). Dementsprechend handlungsorientiert ist Schreibberatung (vgl. ebd., S. 3) und folgt dem Prinzip „Stärken [...] aufbauen und Schwächen abbauen“ (ebd.), indem vorhandene Schreibkompetenzen gefördert werden, während ein praktikabler Weg ermittelt wird, um mit noch vorhandenen Schreibdefiziten umzugehen (vgl. ebd.). Der Ausgang eines Schreibberatungsgesprächs bleibt dabei offen, auch „der Abbruch eines Schreibprojektes“ (GefSuS 2016, S. 2) ist nicht ausgeschlossen, sondern kann eine finale Erkenntnis der oder des Beratenen – und nicht Beratenden – sein.

Im Sinne non-direktiver Beratung übernimmt die oder der Beratene den aktiveren Part einer Schreibberatung, bestreitet den höheren Redeanteil, kommt mit ihrer oder seiner Problemschilderung selbst zu Wort und gelangt schließlich, über Prozesse des Bewusstwerdens und Selbstverstehens, zu eigens generierten Erkenntnissen. Von der Schreibberaterin oder dem Schreibberater wird der oder dem Beratenen Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht; die Gesprächsinhalte werden mit relevanten Informationen unterfüttert; wiederholende, klärende oder interpretative Redeanteile vonseiten der oder des Beratenden ermöglichen und unterstützen Wachstumsprozesse. Mit anderen Worten kann von einer Beratungssituation auf Augenhöhe gesprochen werden (vgl. Rogers 2001, S. 111 ff.).

Dieser Auffassung folgend, wird Schreibberatung in der Schreibwerkstatt des Stauer Studienmodells nicht als tutorielle Lehre im Sinne einer richtungsweisenden Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben aufgefasst, sondern als non-direktive tutorielle Beratung von Studierenden für Studierende im Sinne von Peer-Counseling (vgl. Bräuer 2014, S. 271; siehe Unterkapitel 3.2.3).

Vom Stellenwert der Personenzentrierung und Grenzen in der Schreibberatung

In Anlehnung an Rogers' Klientenzentrierung in der psychologischen Beratung wird in der Schreibberatung Studierendenzentrierung praktiziert: in den Gesprächen rücken sie „mit ihrem Anliegen und ihren Wünschen [und] Bedürfnissen“ (Girgensohn und Sennewald 2012, S. 91) in den Mittelpunkt (vgl. auch Grieshammer und Peters 2014, S. 438). Bei aller Lernenden- und Teilnehmendenzentrierung (vgl. GefSuS 2016, S. 3) darf jedoch der eigentliche Beratungsanlass nicht in Vergessenheit geraten: das Schreiben. Es erscheint demnach gegenstandsangemessener, Schreibberatung vielmehr zu beschreiben als

„person- und kontextorientiert, d. h., nicht ausschließlich der Text und die Textproduktion sind Gegenstand der Beratung, sondern die Ratsuchenden mit all dem, was sie im Schreibprozess beschäftigt. Dennoch ist Peer-Schreibberatung keine Therapie: Das Schreiben und der Schreibprozess stehen im Vordergrund“ (ebd., S. 2, Hervorhebung durch die Verfasserin).

Der Anspruch besteht also darin, das konkrete Schreibanliegen zwar zu fokussieren, die Schreibende oder den Schreibenden gleichzeitig jedoch ganzheitlich als Person mit zu bedenken (vgl. Bräuer 2014, S. 269).

Auf diese Weise werden Schreibberaterinnen und Schreibberater „eine Art ganzheitliche Berater (*holist*)“ (North 2014b, S. 343), während die Schreibenden „eine Art Gastgeber“ (ebd.) sind, welche die Beratenden teilhaben lassen an ihrem Schreibprojekt. Argumentativ kann der Kreis aus Personen- und Kontextzentrierung folgendermaßen geschlossen werden: in Schreibberatungen wird der „Blick vom Thema zu den Lernenden verlagert, weil sie das Thema sind“ (ebd.).

Nichtsdestotrotz leistet Schreibberatung keine fachlich-inhaltliche Beratung, ist kein Korrekturat oder Lektorat und bietet keine Studien- oder psychologische Beratung (vgl. Girgensohn und Sennewald 2012, S. 92). Neben dieser Grenzziehung zu psychologischer Beratung (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 439 f.) beziehungsweise zu psychosozialer Beratung (vgl. Bräuer 2014, S. 276) sind im Schreibberatungsalltag die „Begrenzungen der Verantwortlichkeit [...], die der Berater sich selbst auferlegt“ (Rogers 2001, S. 107), von besonderer Wichtigkeit. Zu jedem Zeitpunkt der Schreibberatung bleibt die Verantwortung bei den Studierenden (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 440 f.), denn es war, ist und bleibt doch deren Schreibprojekt. Derlei klare Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sind für die gesamte Schreibberatungssituation von großem Wert:

- Die Schreibberaterin oder der Schreibberater hat so „die Möglichkeit, sich bei seiner Tätigkeit wohler zu fühlen und sie wirkungsvoller auszuüben“, weil auf Grenzen Verlass ist.
- Grenzen geben Schreibberatungen einen „Rahmen [...], innerhalb dessen sich der Berater frei und natürlich mit seinem Klienten befassen kann“.
- Insofern besteht ein geringeres Risiko, „daß [sic!] der Klient zu große Forderungen an den Berater stellt“ und „daß [sic!] der Berater unterschwellig stets in der Defensive und auf der Hut bleibt, damit sein Wunsch zu helfen ihm nicht zum Fallstrick wird“.
- Mit Grenzen „kann er diese Abwehrhaltung aufgeben, kann er sich den Bedürfnissen und Gefühlen des Klienten besser widmen und eine feste und unveränderliche Rolle spielen, in bezug [sic!] auf die der Klient sich reorganisieren kann“.

(Rogers 2001, S. 102 f.)

Schreibberaterinnen und Schreibberater wahren bestmögliche Neutralität, sind „niemals Anwält*innen“ (North 2014b, S. 345), sondern „versuchen einfach, den Schreibenden mit allen [ihnen] zur Verfügung stehenden Mitteln dabei zu helfen, mit der jeweiligen Situation konstruktiv umzugehen“ (ebd.).

In der Summe sind es zahlreiche Anforderungen, die an Schreibberaterinnen und Schreibberater gestellt werden, weshalb vor Idealisierungen und damit einhergehenden Überforderungen gewarnt werden muss: völlig von der eigenen Person entbunden beraten zu können und stets absolute Neutralität gegenüber der gesamten Hochschule und all ihren Akteurinnen und Akteuren wahren zu können, kann nicht wie selbstverständlich erfüllt werden (vgl. North 2014a, S. 354 ff.).

Diese Mahnung zur Nachsicht gegenüber den Möglichkeiten von Schreibberaterinnen und Schreibberatern kann dadurch untermauert werden, dass das übergeordnete Ziel, als Schreibberaterin oder Schreibberater Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, also „die *Autonomie* von Schreibenden zu fördern“ (Girgensohn 2014, S. 381, Hervorhebung im Original), ein gewisses Maß an eigener Autonomie voraussetzt. Folglich sind Schreibberaterinnen und Schreibberater darin zu unterstützen, „ihre Schreibprozesse zu reflektieren, ihre Stärken zu erkennen und ihr individuelles Repertoire an Schreibstrategien zu erweitern“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Ein derart professionelles Rollenverständnis (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 438 f.) stellt an sich bereits eine Herausforderung dar.

Noch anspruchsvoller wird diese Aufgabe unter Berücksichtigung des Umstandes, dass es sich bei Schreibberaterinnen und Schreibberatern in der überwiegenden Zahl der Fälle um selbst noch Studierende handelt, um Kommilitoninnen und Kommilitonen derjenigen studentischen Schreibenden, welche die Schreibberatung aufsuchen, kurz: um Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren. Umso bedeutsamer ist es, von Peer zu Peer agierende Schreibberaterinnen und Schreibberater kontinuierlich gut zu schulen: es ist

„ein gründliches Programm für die Ausbildung von Peer Tutor*innen notwendig, das auf kollaborativem Lernen basiert, das ein anspruchsvolles akademisches Umfeld beibehält und das die Beratungstätigkeit zu einem echten Bestandteil der Kompetenzentwicklung der Tutor*innen macht“ (Bruffee 2014, S. 405).

An dieser Stelle kann nun der Fokus verlagert werden – von Grundlegendem zu Schreibzentren und Grundlegendem zur Schreibberatung hin zur Peer-to-Peer-Konzeption. Beleuchtet werden neben wesentlichen Peer-Begrifflichkeiten (Peer-Learning, Peer-Tutoring, Peer-Counseling, Peer-Consulting, Peer-Support) sowohl das Konzept des kollaborativen Lernens als auch Reflexionsprozesse innerhalb der Schreibberatung.

3.2.3 Die Peer-to-Peer-Konzeption

Nicht nur das wissenschaftliche Schreiben selbst stellt, wie zuvor dargelegt wurde, eine Herausforderung dar, sondern auch die Möglichkeit, dieser Herausforderung im Rahmen eines Schreibberatungsgesprächs zu begegnen, kann sich als herausfordernd erweisen. Es „bedeutet für viele Studierende eine große Hürde“ (Grieshammer et al. 2013, S. 79), gegenüber einer Schreibberaterin oder einem Schreibberater Unsicherheiten beim Verfassen wissenschaftlicher Texte offenzulegen; es kann bei studentischen Schreibenden eine „Angst vor dem Gesichtsverlust“ (ebd.) auslösen, der mit einer solchen Offenbarung – so zumindest die Befürchtung – einhergehen könnte. Sobald das Gegenüber, die Schreibberaterin oder der Schreibberater, jedoch eine im weitesten Sinne gleichgesinnte Person ist (das heißt hier: als Studentin oder Student selbst mit der Herausforderung des wissenschaftlichen Schreibens konfrontiert und vertraut ist), wird die Hemmschwelle, über die eigenen Schreibprobleme zu sprechen, in der Regel niedriger (vgl. ebd.). In der Konstellation aus ebenbürtigen Kommilitoninnen und Kommilitonen kann sich eine Art ‚Schicksalsgemeinschaft‘ etablieren, „insbesondere kann hierdurch ein angstfreier Raum geschaffen werden, in dem alle Fragen offen formuliert und gemeinsam Antworten gefunden werden können“ (Grieshammer und Peters 2014, S. 438). Das ‚Ent-Hierarchisieren‘ von Schreibberatung durch den Einsatz von ausgebildeten studentischen Schreibberaterinnen und Schreibberatern erleichtert deren nicht-ausgebildeten, schreibenden Mit-Studierenden die Annahme des Beratungsangebots: „ein niedrigschwelliger Zugang zu bestehenden Unterstützungs- und Beratungsangeboten“ (Schanze und Gall 2019, S. 85) wird ermöglicht. Das Ziel solcher Peer-to-Peer-Konzeptionen besteht – wie in Kapitel 3.1 zu den Studienherausforderungen bereits angeklungen war – darin,

„über einen niedrigschwelligen Zugang die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen zu erhöhen, die fachliche und soziale Enkulturation zu fördern und damit letztlich den Studienerfolg frühzeitig positiv zu beeinflussen“ (ebd., S. 83).

In der Folge wird das „Angebot studentischer Schreibberatung [nicht nur] als niedrigschwellig wahrgenommen“ (Girgensohn und Sennewald 2012, S. 92), sondern die Wahrnehmung verändert sich dahingehend, dass Schreibberatungsgespräche als „Lernen auf Augenhöhe mit Kommilitonen“ (ebd.) erlebt werden.

Lernen auf Augenhöhe – zum Konzept von Peer-Learning

Im Hochschulkontext bedeutet Peer-Learning „kollegiales Lernen“ (Rohr et al. 2016, S. 106), wobei unter den Begriff des Kollegialen in diesem Zusammenhang weniger die (Arbeits-)Kollegin und der (Arbeits-)Kollege, sondern vielmehr die Kommilitonin und der Kommilitone, also Mit-Studierende, fallen. Auf dieses Miteinander referiert der Begriff der Peers: beim Peer-Learning lernen Personen miteinander, die „gleich[,] gleichgesinnt[,] von gleichem Rang [oder] von gleichem Status“ (ebd., S. 105) sind. Im vorliegenden Hochschulkontext gilt dies in Bezug auf die Eigenschaft als Studierende. Zwar unterscheiden sich die Beratenen und die Beratenden in ihren Rollen und damit einhergehenden Aufgaben sowie Funktionen; sie sind jedoch gleichermaßen Studierende. Was sie verbindet, was sie ‚auf Augenhöhe‘ bringt, ist ihre „Gleichartigkeit der institutionellen Verankerung“ (Köhler et al. 2016, S. 12). Als Lernende derselben Institution, der Hochschule, führen studentische Schreibberaterinnen und Schreibberater mit studentischen Schreibenden, welche die Schreibberatung in Anspruch nehmen, Gespräche zwischen „Statusgleichen“ (Bruffee 2014, S. 399). Sogar, wenn es ihnen dabei gelingt, ein akademisches Gespräch zu führen, wie es in Unterkapitel 3.2.1 zu den Schreibzentren beschrieben wurde, bewegen sie sich als Peers doch in einem „Normaldiskurs“ (ebd., S. 401). Unterschiede in den Rollen der an diesem Diskurs teilnehmenden Peers führen dazu, dass der reine Lernprozess zwischen ihnen erweitert wird und, über das kollegiale Lernen in Form von Peer-Learning hinaus, Peer-Tutoring oder Peer-Counseling stattfindet.

Zur Abgrenzung von Peer-Tutoring und Peer-Counseling

Der Begriff des Peer-Tutorings verbindet den zuvor eingeführten Begriff der Peers als „Angehörige der gleichen sozialen Gruppe (peer group), also beispielsweise Studierende untereinander“ (Girgensohn 2017, S. 56), mit dem Begriff der Tutorinnen und Tutoren als „LernbegleiterInnen“ (ebd.). In der Begriffskombination sind Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren also

„speziell ausgebildete Studierende [...], die sich unter anderem mit ihrer Rolle als LernbegleiterIn auseinandergesetzt haben und denen es weniger darum geht, Wissen zu vermitteln als vielmehr darum, ihre KommilitonInnen beim selbstbestimmten, (selbst-)kritischen und eigenverantwortlichen Lernen zu unterstützen“ (ebd.).

Peer-Tutoring stellt demnach eine Erweiterung von Peer-Learning dar: bei Peer-Tutoring-Situationen handelt es sich zwar durchaus auch um Lernsituationen, „in denen gleichgestellte Personen (Peers) von- und miteinander lernen“ (Girgensohn 2017, S. 56); es kommt jedoch hinzu, dass von den Beteiligten „mindestens eine Person eine Peer-Tutoring-Ausbildung durchlaufen hat“ (ebd.). Ausschlaggebend ist also die Zusatzqualifikation – im vorliegenden Fall die Ausbildung zur hochschulzertifizierten Schreibberaterin respektive zum hochschulzertifizierten Schreibberater. Andere Zusatzqualifikationen scheinen dabei von untergeordneter Relevanz zu sein, ist in der entsprechenden Literatur doch eine Gleichsetzung vorzufinden von Peer-Tutoring einerseits und Schreibberatung andererseits: „Peer Tutoring ist ein Schreibberatungsformat, bei dem schreibdidaktisch fortgebildete Studierende andere Studierende unterstützen“ (Girgensohn und Sennewald 2012, S. 90). Die Fähigkeit, aufgrund einer Fortbildung Mit-Lernende unterstützen zu können, erweitert also das Peer-Learning zum Peer-Tutoring.

Innerhalb des Peer-Tutorings bedarf es einer Ausdifferenzierung, denn neben den vorliegend betrachteten tutoriellen Beratungsangeboten existiert im Hochschulbetrieb auch Peer-Tutoring in Form von tutorieller Lehre. Diese ist jedoch von der Schreibberatung nach vorliegendem Verständnis abzugrenzen (vgl. Grieshammer und Peters 2014, S. 438 f.), denn im Gegensatz zu tutorieller Lehre, die – begrifflich naheliegend – auf „Wissensvermittlung“ (Rohr et al. 2016, S. 107) ausgerichtet ist, setzt tutorielle (Schreib-)Beratung auf Wissensgenerierung. Während tutorielle Lehre „fachliche[n] Kompetenzerwerb“ (ebd.) bei den Belehrteten anstrebt, verfolgt tutorielle Beratung das Ziel einer „Kompetenzerweiterung [bezüglich] eines Anliegens“ (ebd., S. 110). Diese inhaltliche Unterscheidung spiegelt sich in den Begriffspaaren des Peer-Tutorings einerseits und des Peer-Counselings andererseits wider. Im Zusammenhang mit tutorieller Beratung über einen längeren „Entwicklungsprozess“ (Rohr et al. 2016, S. 124) hinweg ist auch der Begriff des Peer-Coachings vorzufinden (vgl. ebd.). Obwohl Schreibberatungen, wie in Unterkapitel 3.2.2 verdeutlicht wurde, als Prozessberatungen angelegt sind, wird im gegebenen Zusammenhang von der Verwendung des Coaching-Begriffs abgesehen. Diese Entscheidung ist darauf zurückzuführen, dass in der untersuchten Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells aus organisatorischen Gründen von langfristigen Coachings Abstand genommen wird.

Zum Konzept von Collaborative Learning

Tutorielle Beratung im Sinne des soeben beschriebenen Peer-Counselings geht gegenüber tutorieller Lehre im Sinne des reinen Peer-Tutorings mit einer Verlagerung einher, die als „Shift from Teaching to Learning“ (Rohr et al. 2016, S. 123) bezeichnet werden kann. Somit sind es nicht Lehr-, sondern Lernprozesse, die im Zentrum des gemeinschaftlichen Agierens stehen. Das gemeinsame Lernen bildet die Schnittmenge, die Bruffee in den 1970er-Jahren dazu bewegte, das Konzept von Collaborative Learning zu entwerfen und damit den zuvor gezogenen Grenzen zwischen Peer-to-Peer-Konzeptionen die Trennschärfe zu nehmen:

„Peer Learning (Lernen in Studierendengruppen im Rahmen der regulären Hochschullehre) und Peer Tutoring (Einzelgespräche zwischen ausgebildeten Studierenden und Kommiliton*innen, meist im Rahmen des Schreibzentrums) fasst Bruffee zusammen als Collaborative Learning.“ (Girgensohn 2014, S. 378)

Unter Berücksichtigung der Wortherkunft fußt kollaboratives Lernen auf Zusammenarbeit. In Schreibberatungen auf Peer-Ebene besteht diese Zusammenarbeit aus Gesprächen über das Schreiben auf Augenhöhe, von welchen nicht nur die Ratsuchenden aufgrund der Ebenbürtigkeit profitieren, sondern auch die Ratgebenden einen Mehrwert haben: Collaborative Learning lässt auch sie lernen (vgl. GefSuS 2016, S. 2 f.).

Seinen Ursprung hat das Konzept von Collaborative Learning in einer soziologischen Betrachtungsweise dessen, was beim Übergang in ein Hochschulstudium zu bewerkstelligen ist: Studienanfängerinnen und Studienanfänger werden damit konfrontiert, sich einen für sie noch neuen und ungewohnten wissenschaftlichen Habitus zu eigen zu machen. Diese Akkulturation an die akademische Hochschulcommunity gelingt dabei am besten zusammen mit anderen Studienanfängerinnen und Studienanfängern. Die gleichgesinnten Peer-Groups eint die gemeinsame Aufgabe, ein aktiver Teil der neuen Lebenswelt zu werden. So firmieren sich „temporäre Unterstützungs- bzw. Übergangsgemeinschaften“ (Girgensohn 2017, S. 98). Reine Lern- oder Studiengruppen untereinander können dabei sinnvoll ergänzt werden um Peer-Tutoring- oder Peer-Counseling-Angebote wie Schreibberatung im Peer-Format, um die internen Akkulturationsprozesse der Studienanfängerinnen und Studienanfänger um Lernimpulse durch externe Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren beziehungsweise Peer-Counselors zu bereichern.

Die Bereicherung oder der Mehrwert entsteht dadurch, dass Peer-Beratungsformate das untereinander praktizierte kollaborative Lernen und das Lernen in den sonst üblichen hochschulischen Formaten (vor allem im Rahmen von Vorlesungen und Seminaren) um eine dritte Lerngelegenheit erweitern. Das gemeinsame Lernen bekommt also einen zusätzlichen Ort, indem es verlagert wird in einen nochmals anderen, weiteren „sozialen Kontext“ (Bruffee 2014, S. 395). Dieser sieht „anstelle von einseitiger Vermittlung die gemeinsame Konstruktion von Wissen“ (Grieshammer und Peters 2014, S. 442) vor: Collaborative Learning äußert sich hier in ko-konstruktiven Lernprozessen zwischen den (schreibenden) Studierenden einerseits und den (beratenden) Studierenden andererseits. Als unterschiedlich Beteiligte – erstere arbeiten an einem studentischen Schreibprojekt, letztere gehen ihrer Tätigkeit als tutorielle Schreibberaterinnen und Schreibberater nach – bringen sie ihre jeweilige Expertise in die Peer-Counseling-Situation ein und profitieren so von doppelter Expertise:

„Die Peer Tutor*innen sind Expert*innen für wissenschaftliches Schreiben und Anforderungen an Texte sowie Expert*innen für Gesprächsführung. Die Schreibenden sind Expert*innen für ihr Thema, ihre Ideen und ihren Text.“ (Girgensohn 2014, S. 379)

Der Zugewinn durch das beidseitige Expertentum (vgl. Schanze und Gall 2019, S. 86) wertet die Arbeit von Schreibzentren ungeahnt auf (vgl. Girgensohn 2017, S. 101). Sofern noch nicht geschehen, kann die Umsetzung des Konzepts von Collaborative Learning Schreibzentren endgültig von dem ihnen anhaftenden Bild eines Lektorats befreien und sie zu Sozialräumen des Von- und Miteinander-Lernens werden lassen (vgl. ebd., S. 101 ff.). Bestenfalls prägt die kollaborative Lernhaltung nicht nur die geführten Schreibberatungsgespräche, sondern die Schreibzentrumsarbeit insgesamt. Für Leitungs- oder Führungsverantwortliche bedeutet dies vor allem, „dass Peer Tutor*innen weitreichend einbezogen werden in Aufgaben und Entscheidungen. Es bedeutet, dass ihre Beiträge und Ideen respektiert und gewertschätzt [sic!] werden“ (Girgensohn 2014, S. 383). Diese Haltung gegenüber den Tutorinnen und Tutoren umfasst idealerweise auch eine Fehlertoleranz gegenüber den ihnen weniger gelungenen Schreibberatungssituationen (vgl. ebd., S. 388 f.). Das Ziel sollte sein, mit aufkommenden Schwierigkeiten, mit Belastungen und mit Stress der Schreibberaterinnen und Schreibberater konstruktiv umzugehen, indem beispielsweise Reflexionsmöglichkeiten geschaffen und Reflexionsprozesse optimiert werden.

Zur Ausgestaltung von Reflexion: Peer-Consulting und Peer-Support

Schreibberaterinnen und Schreibberatern ausreichende und sinnvolle Reflexionsgelegenheiten zu geben, sollte nicht dazu führen, dass sie mit reflektierenden Nachbereitungen ihrer Beratungsgespräche allein gelassen werden: Peer-Counselors durchlaufen zwar eine Ausbildung zur Selbstständigkeit; als nichtsdestoweniger studentische Hilfskräfte benötigen sie jedoch selbst von Zeit zu Zeit Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzte, beispielsweise in Form von Inter- oder Supervisionen. Für eine solche verlässliche Begleitung haben sich Begriffe wie Peer-Supervision oder auch Peer-Consulting herausgebildet (vgl. Rohr et al. 2016, S. 111 f.). Durch die Beteiligung anderer Personen als nur der Schreibberaterinnen und Schreibberater selbst weisen die Begriffe der Peer-Supervision und des Peer-Consultings eine externe Komponente auf. Ein weiterer, im Zusammenhang mit der Begleitung und Unterstützung von Peer-Counselors verbundener Begriff ist der des Peer-Supports. Er sieht von externen Komponenten ab und bezeichnet vielmehr interne „gegenseitige Unterstützung“ (ebd., S. 113). Die Idee des Peer-Supports geht davon aus, dass in Peer-Counseling-Angeboten „das Potenzial zur Verbesserung und Veränderung der eigenen Situation bereits komplett in der jeweiligen Gruppe vorhanden ist“ (ebd.).

Nachfolgend wird skizziert, wie eine solche Peer-Support-Anwendung exemplarisch nach einem spezifischen Phasenablauf ausgestaltet werden kann:

1. Die Schreibberaterinnen oder Schreibberater finden sich als „Gruppe in Bezug zu einer bestimmten Thematik zusammen“, zum Beispiel in Bezug auf eine schwierige, belastende oder stresserzeugende Schreibberatungssituation.
2. Die Gruppe dieser betroffenen Schreibberaterinnen und Schreibberater „informiert sich/holt sich ggf. Rat von Expert*innen [...] und lässt sich schulen im Hinblick auf die Sachebene“, zum Beispiel lernen sie eine neue Reflexionsmethode kennen und wenden diese an.
3. Vor dem Hintergrund dieser gemeinsamen Erfahrung wird „ein Konzept, wie das neue Wissen konkret umgesetzt werden kann[,] selbständig erarbeitet“, zum Beispiel wird über Implementationsmöglichkeiten der neuen Reflexionsmethode diskutiert.
4. Nicht nur die Gruppe von Schreibberaterinnen und Schreibberatern, sondern „alle Beteiligten führen dieses Konzept durch. Die Expert*innen werden ggf. punktuell mit einbezogen bzw. sind in einer beratenden Rolle“, zum Beispiel steht eine in der Reflexionsmethode geschulte Person als Ansprechpartnerin bei Rückfragen zur Verfügung.

(ebd., S. 122)

In dieser Form bietet Peer-Support Tutorinnen und Tutoren die Möglichkeit, sich auf einer Metaebene über Schreibberatung insgesamt, Beratungsgespräche im Einzelnen oder spezielle Gesprächssituationen auszutauschen. Das gemeinsame (Neu-)Betrachten kann dabei nicht nur der Aufarbeitung, sondern auch der Analyse und der Verbesserung des eigenen Handelns als Schreibberaterin oder Schreibberater dienen. Am vielversprechendsten scheint Peer-Support dann zu sein, wenn es selbstorganisiert erfolgt, indem die betreffenden Tutorinnen und Tutoren „in Eigeninitiative [...] ein eigenes Verfahren zur Auswertung und Optimierung ihrer Tätigkeit als Counselors entwickeln“ (Rohr et al. 2016, S. 112). Der Entwicklung eines solchen Reflexionsverfahrens für die Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells kann dadurch ein Impuls gegeben werden, dass *The Work of Byron Katie* / die *IBSR*-Methode zur Nachbereitung von Beratungen zum Einsatz gebracht wird.

Dass Schreibberatungsgespräche neben einer Vorbereitung insbesondere dieser Nachbereitung bedürfen, wird in diversen schreibdidaktischen Veröffentlichungen betont; die Ausführungen von Grieshammer et al. (2013, S. 146 ff.) und Bräuer (2014, S. 280) konkretisieren den Umgang mit geführten Schreibberatungsgesprächen so weit, dass in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells eine darauf basierende Reflexionspraxis etabliert wurde:

Zunächst empfiehlt es sich, geführte Schreibberatungsgespräche zu protokollieren. Das Zusammenfassen dessen, was besprochen wurde, dient nicht nur einer formalen Dokumentation des Beratungsgeschehens, sondern fungiert auch als Gedächtnisstütze im Falle einer Folgeberatung, die eventuell auch von anderen Beraterinnen oder Beratern durchgeführt wird. Gesprächsprotokolle sorgen darüber hinaus für Transparenz (gegenüber Beratungskolleginnen und Beratungskollegen sowie Vorgesetzten) und können erste Reflexionsanstöße geben (vgl. Grieshammer et al. 2013, S. 146 ff.). In der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells werden Beratungsgespräche auf eigens dafür gestalteten Vordrucken, den Beratungsbögen (siehe Anhang I), protokolliert. Neben allgemeinen Informationen darüber, was Schreibberatung leistet und was nicht, sowie Angaben zu der oder dem ratsuchenden Studierenden besteht das Kernstück der Beratungsbögen aus einem großen Notizbereich, der den Peer-Counselors die Möglichkeit einer weitestgehend freien, individuell gestaltbaren Reflexion bietet:

- Was war alles Gegenstand der Beratung?
- Wie wurde bei der Beratung vorgegangen? Was und/oder wer wurde zu Rate gezogen?
- Was verlief erfolgreich und was war noch ausbaufähig an der Beratung?
- Konnte das Beratungsanliegen geklärt werden oder besteht weiterer Beratungsbedarf?

Ausgefüllte Beratungsbögen werden in einem gemeinsamen, für die ganze Schreibwerkstatt zugänglichen Ordner abgelegt und haben insofern vor allem rein dokumentarischen Protokoll-Charakter (vgl. Staufer Studienmodell 2019/2020). Eigenschaften eines Tagebuchs sind in der Gestaltung der Beratungsbögen nur in Ansätzen wiederzuerkennen, am ehesten in der Rekapitulation von Positivem und Negativem (vgl. Grieshammer et al. 2013, S. 148 f.). Dieses tagebuchähnliche Abwägen von Gelungenem und weniger gut Gelungenem kann die Schreibberaterinnen und Schreibberater dazu veranlassen, sich eigener Stärken und Schwächen in ihrer Beratungsleistung bewusst zu werden und geführte Beratungsgespräche kritisch zu reflektieren, wodurch ein Prozess der persönlichen Weiterentwicklung in Gang gesetzt werden kann (vgl. ebd.).

Jenseits von dieser individuell und schriftlich erfolgenden Reflexion ist ein im Kollektiv und mündlich erfolgender Austausch über positive und negative Beratungserfahrungen zu empfehlen (vgl. Grieshammer et al. 2013, S. 149 f.). Eine solche Anschlusskommunikation über Schreibberatungsgespräche kann konkret in Teamtreffen der Tutorinnen und Tutoren erfolgen. Diese Zusammenkünfte erlauben unter anderem die Anwendung der Methode der kollegialen Fallberatung, um zurückliegende Beratungsgespräche zu reflektieren. Eine praxisorientierte Einführung bieten beispielsweise Meißner et al. (2019): anhand ihrer ‚Praxisbox Kollegiale Fallberatung‘ wurde das Team der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells von der Werkstattleiterin mit der Methode vertraut gemacht. Nach einem theoretischen Input wurden den Teammitgliedern die verschiedenen Rollen der beziehungsweise des Fallgebenden, der beziehungsweise des Beratenden, der beziehungsweise des Moderierenden und der beziehungsweise des Beobachtenden zugeteilt (vgl. Meißner et al. 2019, S. 15). Anschließend konnte am Beispiel eines vergangenen und damit realen Schreibberatungsgesprächs der Prozess einer kollegialen Fallberatung in seinem Ablauf aus Vorbereitung, Fallschilderung, Befragung, Hypothesenbildung, Lösungsarbeit und Lösungsfeedback, Sharing sowie Prozessreflexion exemplarisch erprobt werden (vgl. ebd., S. 20).

Auf diese Weise konnte die kollegiale Fallberatung kennen gelernt werden als „Format personenbezogener Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze 2010 zit. n. Meißner et al. 2019, S. 6). Unter berufsbezogenen Fällen sind im vorliegenden Kontext mit der Tätigkeit einhergehende Fälle zu verstehen oder – um es noch genauer zu greifen – mit der Tätigkeit als Peer-Counselor einhergehende Schreibberatungsfälle. Hier kann die kollegiale Fallberatung „als ein Peer-Support-Format“ (Rohr et al. 2016, S. 190) mit folgenden Chancen und Grenzen zum Einsatz kommen:

- Um Schreibberatungen, Beratungsgespräche und Gesprächssituationen zu reflektieren, ist die Methode der kollegialen Fallberatung „ein leicht umsetzbarer und zugleich sehr effektiver Ansatz zur Problemlösung im Peerkontext“.
- Neben der Zuteilung verschiedener Rollen und dem klaren Prozessablauf kennzeichnet die Reflexionsmethode der kollegialen Fallberatung eine „ausgeprägte Praxis- und Lösungsorientierung“.
- Vor dem Hintergrund ihrer Funktionsweise sind im Rahmen einer kollegialen Fallberatung thematisierte „Probleme nicht in der persönlichen Tiefe und Breite“ aufzuarbeiten.

(Rohr et al. 2016, S. 190)

Es wäre erstrebenswert, dem letztgenannten Manko der kollegialen Fallberatung als Reflexionsmethode begegnen zu können, um dem Bedarf gerecht zu werden, die im Zusammenhang mit Schreibberatungsgesprächen aufkommenden Probleme durchaus in ihrer ‚persönlichen Tiefe und Breite‘ aufzubereiten. Aus gegebenem Anlass – einem hochschuldidaktischen Workshop zu *The Work of Byron Katie* unter der Leitung von Bit Felippa Schaefer (2020) – entstand die Idee, die bisherige Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells zu ergänzen. Das geschilderte individuell-schriftliche Reflektieren anhand der Beratungsbögen könnte mit dem beschriebenen kollektiv-mündlichen Reflektieren im Rahmen der kollegialen Fallberatung neu kombiniert und erweitert werden. Es bietet sich an, sich des genannten Verfahrens zu bedienen, das gleichermaßen als *The Work of Byron Katie* wie als *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR-Methode)* bezeichnet wird. Die bisherige und aktuelle Reflexionspraxis scheint sinnvoll ergänzt werden zu können: zusätzlich zu den aufgezeigten, vorwiegend dokumentierenden und auf gelegentliche Teamtreffen reduzierten Aufarbeitungen sind schwierige Beratungssituationen auch alternativ reflektierbar:

In aller Kürze – das nachfolgende vierte Kapitel befasst sich sodann ausführlich mit *The Work of Byron Katie / Inquiry-Based Stress Reduction* – beruht die Funktionsweise der Methode darauf, zunächst über eine stressvolle Situation (beispielsweise ein belastendes Schreibberatungsgespräch) zu meditieren und dazu sechs Aussagen auf einem Arbeitsblatt festzuhalten (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020). Darin kann das von Bräuer (2014) nahegelegte Grundprinzip des individuell-schriftlichen Reflektierens nach Schreibberatungen wiedererkannt werden (vgl. Bräuer 2014, S. 280). Im Anschluss daran werden die sechs notierten Aussagen jeweils vierfach hinterfragt und auf verschiedene Weisen umgekehrt (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020). Erfolgt dies nicht im Alleingang, sondern im Gespräch, so kann darin wiederum das von Bräuer (2014) nahegelegte Grundprinzip des kollektiv-mündlichen Reflektierens nach Schreibberatungen wiedererkannt werden (vgl. Bräuer 2014, S. 280).

Das Ansinnen der vorliegenden Arbeit besteht ausdrücklich nicht darin, die aktuell praktizierten Reflexionsmethoden in Frage zu stellen. Dass Beratungsgespräche in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells mittels Beratungsbögen aufgearbeitet werden, ist ebenso legitim wie die Anschlusskommunikation mittels kollegialer Fallberatung. Sie weisen lediglich die folgenden Schwachstellen auf:

- ☒ Die Arbeit mit den Beratungsbögen hat schwerpunktmäßig das dokumentierende Protokollieren von Schreibberatungsgesprächen zum Ziel. Die individuell-schriftliche Bearbeitung bleibt insofern an der Oberfläche. Die Peer-Counselors gelangen nicht zur meditativen Reflexion einer belastenden, schwierigen und/oder stresserzeugenden Schreibberatungssituation.
- ☒ Die Anwendung der kollegialen Fallberatung sieht schwerpunktmäßig den Austausch im Team zwischen den Tutorinnen und Tutoren vor. Das kollektiv-mündliche Kommunizieren kann dabei nicht der gebotenen intensiven Auseinandersetzung mit Problemen gerecht werden. Die Peer-Counselors gelangen nicht zur untersuchend-hinterfragenden Reflexion einer belastenden, schwierigen und/oder stresserzeugenden Schreibberatungssituation.

Der Einbezug der *IBSR*-Methode könnte insofern gewinnbringend sein:

- ☒ *The Work of Byron Katie / die IBSR-Methode* hat das Potenzial, für Peer-Counselors nach tutoriellen Schreibberatungssituationen ein Reflexionstool zu sein, das sowohl eine individuell-schriftliche als auch eine kollektiv-mündliche Reflexion zulässt.

In Kapitel 5 wird das Untersuchungsinteresse im Detail erläutert. Zuvor widmet sich Kapitel 4 dem Ursprung, der Funktionsweise und dem aktuellen Forschungsstand von *The Work of Byron Katie / der IBSR-Methode*.

4. *The Work of Byron Katie*: Die Methode der *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)*

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits kurz erwähnt wurde, werden die Bezeichnungen *The Work of Byron Katie* und *Inquiry-Based Stress Reduction* (kurz: *IBSR*) für die in der vorliegenden Masterarbeit näher betrachtete Reflexionsmethode synonym verwendet.

Die erste Bezeichnung *The Work of Byron Katie* (kurz: *The Work*) verdeutlicht zum einen, dass die Methode auf Byron Katie (mit bürgerlichem Namen: Byron Kathleen Mitchell) zurückzuführen ist; Kapitel 4.1 widmet sich entsprechend dem Ursprung der Methode. Zum anderen gibt die Bezeichnung einen ersten Hinweis darauf, dass die Methode als Arbeitsverfahren aufzufassen beziehungsweise von einem Bearbeitungsprozess gekennzeichnet ist; in Kapitel 4.2 wird dieser grundlegenden Charakteristik der Methode nachgegangen: sechs Unterkapitel befassen sich mit den Aspekten ihrer Ganzheitlichkeit (Unterkapitel 4.2.1), ihrer Systematik (Unterkapitel 4.2.2) und ihrer praktischen Umsetzung als Selbstreflexionstool (Unterkapitel 4.2.3), das auf Arbeitsblättern (Unterkapitel 4.2.4), Fragen (Unterkapitel 4.2.5) und Umkehrungen (Unterkapitel 4.2.6) aufbaut.

Die zweite Bezeichnung *Inquiry-Based Stress Reduction* nimmt Bezug auf die Funktionsweise der Methode: sie basiert auf einem Untersuchungs- beziehungsweise Überprüfungsprozess und verfolgt die Zielsetzung, Stress zu reduzieren. In begrifflicher Analogie zu dem auf Achtsamkeit basierenden Verfahren der *Mindfulness-Based Stress Reduction* (kurz: *MBSR*), auf welches hier weder eingegangen werden kann noch soll, findet die Bezeichnung *Inquiry-Based Stress Reduction* (kurz: *IBSR*) vorwiegend in der wissenschaftlichen Literatur Verwendung. In Kapitel 4.3 wird dementsprechend der aktuelle Forschungsstand skizziert, indem bisherige empirische Studien zur *IBSR*-Methode nach Urheberschaft und Erscheinungszeitraum strukturiert, in Anwendungsbereiche unterteilt und dargestellt werden. In insgesamt sieben Unterkapiteln erschließt sich so die bisherige wissenschaftliche Erkenntnislage zu *The Work of Byron Katie*.

Vor diesem Hintergrund zeigt Kapitel 4.4 schließlich die Forschungslücke auf, die legitimiert, sich mit *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling an der Hochschule auseinanderzusetzen.

4.1 Der Ursprung von *The Work of Byron Katie* / *IBSR*

Die Methode der *Inquiry-Based Stress Reduction* wurde weniger entwickelt, sondern mehr entdeckt. *The Work of Byron Katie* ist keine wissenschaftliche Konstruktion, sondern entstand vor 34 Jahren aus der Lebenserfahrung der US-Amerikanerin Byron Kathleen Mitchell (*1942) heraus:

„*IBSR* was discovered in 1986 by an American woman, Byron Katie. After many years of suffering from a range of issues including depression and alcoholism, Katie had a profound realisation: she was not her thoughts and; identification with stressful thoughts created suffering“

(Luff und Ledingham 2017, S. 470).

Hiermit beschreiben die Autorinnen der in Unterkapitel 4.3.7 zuletzt vorgestellten Studie den Entstehungskontext der *IBSR*-Methode unter Bezugnahme auf Byron Katies Grundlagenwerk ‚Loving What Is‘ (Mitchell und Mitchell 2002): eine lange persönliche Leidenszeit von Byron Katie mündete schließlich in deren Erkenntnis, dass sie als Person und ihre Gedanken nicht identisch sind, aber die Identifikation mit ihren stresserzeugenden Gedanken dazu führt, dass sie (unter ihnen) leidet. Nicht nur Luff und Ledingham (2017), sondern auch alle weiteren Autorinnen und Autoren der empirischen Arbeiten zu *The Work* nehmen Bezug auf Byron Katies zentrale Veröffentlichung ‚Lieben, was ist‘ (Mitchell und Mitchell 2002). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass es wie ein Handbuch für die *IBSR*-Methode betrachtet werden kann: ‚Loving What Is‘ „functions as a de-facto manual for the process of Inquiry“ (Nye 2011, S. 7).

An diversen Stellen wird in der Sekundärliteratur der Begriff der Erleuchtung mit dem in Zusammenhang gebracht, was Byron Katie erlebte und so den Grundstein für *The Work* legte. Sie selbst relativiert diese Sichtweise auf ihre Person: „Ich bin nur jemand, der den Unterschied kennt zwischen dem, was wehtut, und dem, was nicht wehtut“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 13). Wehtun können eigene Gedanken über die Realität, solange sie geglaubt werden; nicht wehtun kann die Realität an sich. Folglich ist nicht an der Realität selbst anzusetzen und der Versuch zu unternehmen, diese zu verändern (was ohnehin aussichtslos wäre); vielmehr ist die Aufmerksamkeit auf die eigenen Glaubenssätze über die Realität zu richten, sind diese doch immerhin veränderlich. Eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen ist entsprechend aussichtsreich, um Leiden zu mildern. (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 2)

Statt einer Erleuchtung erlebte also die im mittleren Alter schwer depressive und selbstmordgefährdete Byron Katie „einen allesverändernden Moment der Erkenntnis“ (vtw Verband für *The Work of Byron Katie* 2020b), der für sie ihr „Erwachen zur Wirklichkeit“ (ebd.) bedeutete. Indem sie gewahr wurde, dass es ihre Überzeugungen über die Realität zu hinterfragen und zu untersuchen gilt, traten an die Stelle von Verdruss über die doch unveränderliche Wirklichkeit „unvorstellbare Freiheit und Freude“ (ebd.), „eine bedingungslose Liebe für alles, was das Leben ihr entgegenbrachte“ (ebd.). *The Work* war die sich dieser Erfahrung anschließende Rekonstruktionsleistung Byron Katies, das von ihr Erlebte in eine Form zu bringen, die auch von anderen Personen angewandt werden kann (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 2). Die so entstandene Methode – den Prozess des Identifizierens, Hinterfragens und Umkehrens eigener Gedanken – teilt Byron Katie seither mit zahlreichen Menschen weltweit im Rahmen verschiedenster (Lehr-)Veranstaltungen und über die unterschiedlichsten Medien und Kanäle (vgl. vtw Verband für *The Work of Byron Katie* 2020b).

4.2 Grundlegendes zu *The Work of Byron Katie* / IBSR

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen bereits ersichtlich wurde, besteht die Grundannahme der von Byron Katie (re-)konstruierten Methode darin, dass es Gedanken über die Realität sind, die – Gefühlen und Verhaltensweisen vorausgehend – den Ursprung von Stress und Leiden bilden (vgl. Smernoff et al. 2015, S. 25). Gedanken sind nach dieser Auffassung etwas, das Personen ohne eigenes Zutun geschieht oder widerfährt. Sich dagegen zu wehren, ist dabei weder möglich noch nötig – es geht nicht darum, Gedanken unter Kontrolle zu bekommen oder sie zu verändern. Vielmehr sind jegliche Gedanken willkommen zu heißen, ihnen ist mit Verständnis zu begegnen, sie sind anzunehmen als etwas Kommendes und wieder Gehendes. Menschen werden ebenso wenig von ihren Gedanken definiert, wie sie dafür verantwortlich sind, welche Gedanken ihnen in den Sinn kommen – lediglich das Festhalten an ungunstigen Gedanken verursacht Leid. (vgl. Luff und Ledingham 2017, S. 470)

Byron Katie selbst formulierte daraus das Prinzip: „Begegnen Sie Ihren Gedanken mit Verständnis“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 37), denn an sich erzeugen diese keinen Stress. Zur Belastung werden sie erst und lediglich dann, wenn die

oder der sie Denkende ihnen anhaftet, ohne ihrer Validität auf den Grund gegangen zu sein. Folglich sind Gedanken weder zu verhindern noch zu eliminieren (dies ist schlichtweg nicht möglich), sondern sie sind mit Interesse willkommen zu heißen. (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 10 f.)

Ein Blick auf die Definitionen von *The Work of Byron Katie* in den zentralen empirischen Arbeiten zur Methode zeigt wiederkehrende Übereinstimmungen:

„The Work' is a meditative technique developed by Byron Katie in 1986. The technique is based on identifying and investigating the thoughts that cause distress and suffering. The basic assumption is that when we believe our thoughts, we suffer, and when we don't believe our thoughts, we do not suffer. The process of identifying and investigating the thoughts is divided into two parts[...]“ (Lev-ari et al. 2013, S. 488, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

„The work' meditation technique was developed by Byron Katie in 1986. It is based on identifying and investigating the thoughts that cause stress and suffering. The basic assumption is that when we believe our thoughts, we suffer, and when we do not believe, we do not suffer. This technique does not require any intellectual, religious, or spiritual preparation but rather a will to deepen the level of self-awareness.“ (Smernoff et al. 2015, S. 25, Hervorh. d. d. Verf.)

„Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) is a meditation technique developed by Byron Katie. It helps participants identify stressful thoughts in a systematic and comprehensive way, and to mindfully 'investigate' them by a series of questions and turnarounds, thus reducing their perceived level of stress.“ (Landau et al. 2016, S. 958, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

„Inquiry-based stress reduction (IBSR) is a meditation technique developed by Byron Katie in 1986. Its aim is to identify the thoughts that cause stress and suffering in a systematic and comprehensive way, and to meditatively 'investigate' them by a series of questions and turnarounds. This technique does not require any intellectual, religious, or spiritual preparation, but rather a will to deepen and reach self-awareness [...]“

(Schneider-Levi et al. 2017, S. 76 f., Hervorhebungen durch die Verfasserin)

„The basic structure of the technique is the ability to identify the thoughts that cause stress and suffering in a systematic and comprehensive way, and to meditatively 'investigate' these thoughts by a series of questions and turnarounds, which enable the participant to experience a different interpretation of reality as he/she perceives it.“

(van Rhijn et al. 2015, S. 4 zit. n. Luff und Ledingham 2017, S. 470, Hervorh. d. d. Verf.)

„Die IBSR-Methode [...] wurde 1986 von Byron Katie Mitchell entwickelt und ermöglicht es, systematisch maladaptive Überzeugungen zu identifizieren [...] und zu hinterfragen [...]“

(Krispenz 2019, S. 24, Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Bis auf die letzte, deutschsprachige Definition, in der von einer Methode gesprochen wird, dominiert die Bezeichnung von *The Work of Byron Katie* als Technik.

Damit gehen Begriffe des Systematischen, Seriellen und Strukturierten einher (orange hervorgehoben). Dieser „standardisierte, systematische, strukturierte, dadurch klare und einfache“ (Krispenz und Dickhäuser 2019, S. 186 f.) Aspekt von *The Work* wird begleitet und ergänzt von Elementen des Meditativen, Selbst-Bewussten, Ganzheitlichen, Achtsamen und Erfahrbaren (gelb hervorgehoben). Insofern kennzeichnet *The Work* eine „gleichzeitig umfassende Vorgehensweise“ (ebd.), die von identifizierenden, investigativen und hinterfragenden Tätigkeiten geprägt ist (blau hervorgehoben). Gegenstand sind stets geglaubte Gedanken, die Stress oder Leid auslösen, wobei sich auch hier die zuletzt aufgeführte Definition von den übrigen insofern unterscheidet, als von der stärker psychologischen Bezeichnung für derlei negative Gedanken als maladaptive Überzeugungen Gebrauch gemacht wird (grün hervorgehoben).

Diesen ermittelten Übereinstimmungen entsprechend, befassen sich die drei folgenden Unterkapitel mit Aspekten der Ganzheitlichkeit, der Systematik und dem selbst-überprüfenden Wesen der Methode.

4.2.1 *Das Ganzheitliche an The Work: Ratio und Emotio*

In ihrer psychologisch ausgerichteten Dissertation über *The Work of Byron Katie* im Zusammenhang mit Prüfungsangst stellt Krispenz (2019) fest, dass Kognition und Erfahrung beziehungsweise das rationale und das emotionale System einer Person gleichermaßen betroffen sind, wenn Situationen (wie Prüfungen) als belastend (beängstigend) erlebt werden. Um zur Realität (der Prüfung) aufkommenden Gedanken (der Angst) angemessen begegnen zu können, ist demzufolge eine „rationale Debatte“ (Krispenz 2019, S. 43) einerseits und eine „neue, [...] korrigierende Erfahrung“ (ebd.) andererseits vonnöten. *The Work of Byron Katie* wird dem gerecht, werden doch „bei der Anwendung der *IBSR*-Methode sowohl das rationale als auch das erfahrungsbasierte System angesprochen“ (ebd., S. 24). Wie die genaue Beschreibung ihrer Funktionsweise noch zeigen wird, basiert *The Work of Byron Katie* darauf, stresserzeugenden Gedanken sowohl mit dem Kopf als auch mit dem Herzen zu begegnen: „*IBSR* should allow for a debate of stressful cognitions through experiential self-exploration *and* rational persuasion.“ (Krispenz et al. 2019, S. 3, Hervorhebung im Original)

Da ein rein rationales Überprüfen eigener belastender Gedanken ebenso geringe Aussichten auf Erfolg hat wie ein rein emotionales Erleben, erlaubt *The Work of Byron Katie* als Kombination daraus einen ganzheitlichen „Neubewertungsprozess [...], der nicht nur eine rationale Einsicht in die Dysfunktionalität der Kognitionen voraussetzt, sondern (auch) eine neue korrigierende emotionale Erfahrung ermöglicht“ (Krispenz 2019, S. 19). Auf diese Weise schließt die *IBSR*-Methode eine Lücke zwischen Wissen und Fühlen; das Defizit rein kognitiver Bearbeitungen von Gedanken und Überzeugungen besteht darin, dass letztlich vielfach eine Diskrepanz dahingehend bleibt, dass die betroffenen Personen zwar „wissen, dass ihre impliziten Überzeugungen irrational sind, diese sich aber dennoch wahr anfühlen“ (ebd., S. 23, Hervorhebungen im Original). Um diese Diskrepanz zu überwinden, sind „neue, korrigierende Erfahrungen“ (ebd., S. 24) notwendig, wobei dies „entweder direkte Erfahrungen oder Erfahrungen auf Vorstellungsebene“ (ebd.) sein können. *The Work of Byron Katie* ermöglicht solche Erfahrungen auf Vorstellungsebene, indem – wie in Unterkapitel 4.2.6 noch genauer ausgeführt wird – Umkehrungen zu belastenden Gedanken gebildet werden, die erfahrbar werden lassen, dass auch gegenteilige Gedanken einen Wahrheitsgehalt haben oder zumindest haben könn(t)en (ebd., S. 26).

The Work of Byron Katie hält somit vielfältige Erfahrungs- und Erlebnisebenen bereit: eigene Gedanken werden beobachtet, mit den Gedanken einhergehende (körperliche) Empfindungen werden gefühlt und auch der Intuition wird im Rahmen des Überprüfungsprozesses Raum gegeben (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2019, S. 186 f.). Auf Erfahrung und Achtsamkeit beruhend, meditativ, aber auch mit kognitiv-behavioralen Elementen, bietet die *IBSR*-Methode vielfältige Zugänge zum eigenen Erleben (vgl. Luff und Ledingham 2017, S. 470). Als Methode, die trotz dieser ganzheitlichen Funktionsweise einfach in der Anwendung ist, bringt sie den Vorteil einer nahezu universellen Zugänglichkeit mit sich (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 3): *The Work of Byron Katie* ermöglicht in ihrer weitreichenden Anwendbarkeit die sukzessive Bearbeitung jeglicher negativer Gedanken und stressvoller Situationen (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 252 ff.), weshalb überhaupt erst in Erwägung gezogen wurde, ihrer Anschlussfähigkeit für den hochschulischen Peer-Beratungskontext im Rahmen der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells nachzugehen.

4.2.2 Das Systematische an *The Work*: der Phasenablauf

Die Zugänglichkeit zur *IBSR*-Methode entsteht auch dadurch, dass ihr eine Struktur zugrunde liegt, die Reflexionsprozesse handhabbar macht: in drei Schritten werden belastende Gedanken zu belastenden Situationen zunächst identifiziert, danach hinterfragt und schließlich umgekehrt (vgl. Krispenz 2019, S. 24 ff.):

1. Im ersten Schritt begeben sich Anwenderinnen und Anwender der Methode in eine schriftliche Meditation. Auf Arbeitsblättern, die in Unterkapitel 4.2.4 vorgestellt werden, vervollständigen sie entweder sechs Aussagen zu einer stressvollen Situation oder beleuchten einen belastenden Glaubenssatz (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020). Dieses Identifizieren belastender/stressvoller Gedanken erfolgt dabei „schriftlich und allein“ (Krispenz 2019, S. 26).
2. In einem zweiten Schritt werden die sechs getroffenen Aussagen oder der belastende Glaubenssatz mittels vier Untersuchungsfragen im Hinblick auf den Wahrheitsgehalt, die Auswirkungen und mögliche Implikationen überprüft (vgl. Krispenz 2019, S. 26 ff.). Aus diesem Grund kann *The Work of Byron Katie* in aller Kürze beschrieben werden als „ein einfacher, kraftvoller Prozess der Überprüfung“ (Byron Katie International, Inc. 2020). In ihrer zentralen Schrift ‚Lieben, was ist‘ (2002) bündelt Byron Katie ihre eigenen Umschreibungen der Methode als „Selbstbefragung“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 42) und damit, „einen Gedanken oder eine Geschichte mit den vier Fragen und der Umkehrung [zu] konfrontieren“ (ebd.). Insofern kann „Überprüfung als Synonym für *The Work*“ (ebd., Hervorhebung im Original) angesehen werden.
3. In einem dritten und letzten Schritt werden zu den sechs Aussagen oder zu dem Glaubenssatz Umkehrungen gebildet (vgl. Krispenz 2019, S. 29 f.) – ins Gegenteil und/oder zum anderen und/oder zu sich selbst. Sie gewinnen dadurch an Bedeutung, dass mindestens drei konkrete, echte Beispiele und damit Belege dafür zu finden sind, dass die Umkehrungen einen erkennbaren Wahrheitsgehalt haben (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020). Folglich bezieht sich Schritt 3 auf die Validität der Gedankenumkehrungen: über die Neubewertung anfänglicher Annahmen ist es möglich, die damit verbundenen negativen Gefühle zu verändern und so zu einem positiveren Empfinden und Erleben zu gelangen (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2018, S. 2).

Dieser Dreischritt kann auf einen zweistufigen Phasenablauf reduziert werden, dessen „first step“ (Krispenz und Dickhäuser 2019, S. 186) die Identifikation stresserzeugender Gedanken in einer stresserzeugenden Situation mithilfe eines Arbeitsblatts umfasst, bevor in einem „second step“ (ebd.) die Untersuchung dieser Gedanken anhand von Fragen und Umkehrungen erfolgt. Dabei wird zunächst die Validität der Gedanken beleuchtet, bevor deren „effect, cause, benefit, and functionality“ (ebd.) ermittelt sowie eine alternative Realität „without the distortions“ (ebd.) imaginiert wird. Schließlich lassen diverse Umkehrungen eine Neubewertung der ursprünglichen, belastenden oder stresserzeugenden Gedanken zu („reappraisal“, ebd.), wodurch eine neue, ebenso gültige Klarheit in Reichweite rückt („finding new evidence contradicting the initial stressful belief“, ebd.).

Bezugnehmend auf die Ausführungen zur Ganzheitlichkeit im vorangegangenen Unterkapitel 4.2.1 aktiviert die erste Stufe das erfahrungsbasierte System: mithilfe von Arbeitsblättern wird eine „konkrete belastende Situation“ (Krispenz 2019, S. 25) erinnert. Das ‚mentale Hineingehen‘ initiiert, dass sechs Fragen beziehungsweise sechs Aussagen zu dieser Situation „unzensiert“ (ebd.) und „irrational“ (ebd.) beantwortet beziehungsweise vervollständigt werden. Das Ziel dieser Phase ist folglich das Bewusstmachen und Bewusstwerden maladaptiver Überzeugungen „auf standardisierte und umfassende Weise“ (ebd.). Die zweite Stufe aktiviert zwar ebenfalls das erfahrungsbasierte System; darüber hinaus wird jedoch „auch das rationale System angesprochen“ (ebd., S. 26), indem die zuvor identifizierten maladaptiven Überzeugungen auf standardisierte und systematische Weise zuerst hinterfragt und dann umgekehrt werden (vgl. ebd.).

In empirischen Arbeiten über *The Work of Byron Katie* findet sich neben den beschriebenen Abläufen von Schritten, Phasen oder Stufen auch die Untergliederung in zwei Teile, wobei es hierdurch zu keiner erwähnenswerten inhaltlichen Variation kommt:

1. „identify stressful thoughts in a systematic and comprehensive way and write down the thoughts about various situations that are perceived as stressful“
2. „meditative investigation of the stressful thoughts by a series of four questions and turn-arounds, which enable the participant to experience a different interpretation of the perceived reality“

(Smernoff et al. 2015, S. 25)

Insofern kann auch bei einer solchen Untergliederung in zwei Teile von einem identifizierenden ersten und einem untersuchenden zweiten Bestandteil der Methode gesprochen werden, wobei letzterer sowohl das Hinterfragen als auch das Umkehren beinhaltet (vgl. Luff und Ledingham 2017, S. 471).

Unabhängig von der jeweiligen Unterteilung kann – vor allem bei der Erstanwendung – die Frage aufkommen, was unter stressvollen Gedanken zu verstehen ist. Die in Unterkapitel 4.3.1 zuerst dargestellte Studie von Nye (2011) geht von einem weitgefassten Begriffsverständnis aus:

„The phrase ‘stressful thoughts’ is used liberally in Inquiry, and tends to refer to thoughts generating a wide range of negative emotions such as sadness, resentment, frustration, anger, etc.“ (Nye 2011, S. 12)

Unter stressvollen Gedanken jegliche Gedanken zu verstehen, die negative Emotionen auslösen, unterstreicht abermals das Anliegen, mit *The Work of Byron Katie* eine eingängige und vielfältig einsetzbare Methode zur Verfügung zu stellen. Gleichgültig, ob Traurigkeit, Ärger, Frustration oder Wut den Ausgangspunkt darstellt, *Inquiry-Based Stress Reduction* nimmt hier keine Unterscheidung vor oder – um an Byron Katies in Kapitel 4.1 zitierte Worte anzuknüpfen – es findet lediglich eine Unterscheidung in ‚tut weh‘ und ‚tut nicht weh‘ statt. In ihrer Basischrift ‚Lieben, was ist‘ (2002) drückt Byron Katie in einem Prinzip aus, worum es sich bei stressvollen Gedanken handelt: es sind „Gedanken, die der Realität widersprechen“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 32). Um das Denken in Einklang zu bringen mit der Wirklichkeit und nicht mehr im Widerstreit zu sein mit dem, was ist, weil das Schmerz hervorruft (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 5 ff.), gilt die Aufforderung: „Suchen Sie nach dem Gedanken hinter dem Leiden“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 40).

Wem es trotz – oder auch gerade aufgrund – der begrifflichen Weite schwerfällt, einen stressvollen Gedanken zu formulieren (was insbesondere bei der Erstanwendung vorkommen kann), kann auf eine Zusammenstellung sogenannter weit verbreiteter Überzeugungen zurückgreifen (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020). Anhang II bildet diese Sammlung ab; bei den eigens vorgenommenen farblichen Hervorhebungen handelt es sich um Vermutungen, welche Überzeugungen im (Schreib-)Beratungskontext Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren gegebenenfalls belasten könnten, so zum Beispiel „Ich bin nicht gut genug.“ (ebd.)

4.2.3 *The Work of Byron Katie als Self-IBSR*

The Work of Byron Katie bietet die Möglichkeit, die als belastend und/oder stresserzeugend identifizierten Gedanken selbst – unabhängig von einer anderen Person – zu untersuchen. Diese Form von „self-investigation“ (Schneider-Levi et al. 2017, S. 77) ist von einer meditativen, rein beobachtenden Haltung gekennzeichnet: Anwenderinnen und Anwender begeben sich in einen Zustand, der als „state of witnessing awareness“ (ebd., Hervorhebung im Original) bezeichnet werden kann. Er ist geprägt von der Wahrnehmung durchaus unterschiedlicher, untereinander jedoch ebenbürtiger Interpretationen ‚der‘ Realität (vgl. ebd.).

Die Fragen, mit welchen die eigenen Gedanken überprüft werden, werden dabei nicht argumentativ-sachlogisch beantwortet, sondern jegliche Antworten ergeben sich aus einer Art Meditation, einem unvoreingenommenen und nicht kognitiv-überlegten Beiwohnen aufkommender Gedanken, einem achtsamen Bewusstsein (vgl. Lev-ari et al. 2013, S. 488). Ein somit nahezu „organischer Vorgang“ (Nye 2011, S. 79, eigene Übersetzung) sorgt für eine Nähe zum eigenen Geist, der sich dem Untersuchungsergebnis gegenüber offen zeigt als „more open don't-know mind“ (ebd., S. 80, Hervorhebung im Original). Mit anderen Worten beruht die Gedankenarbeit auf einer inneren Weisheit: so, wie Gedanken nicht erzeugt werden, sondern Entdeckungen gleichen, führt ihre Untersuchung zu emotionalen Einsichten und insofern natürlichen Antworten. Die Anwendung der *IBSR*-Methode kann vor diesem Hintergrund – eine entsprechende Bereitschaft und Offenheit vorausgesetzt – zu einem tiefen Bewusstsein seiner oder ihrer selbst führen (vgl. Landau et al. 2016, S. 958).

The Work of Byron Katie erlaubt auf diese Weise einen Erkenntnisgewinn von hoher persönlicher Relevanz, denn selbsterschaffene Erkenntnisse gelten als besonders überzeugend, sind sie doch dazu in der Lage, nicht nur äußerlich und oberflächlich, sondern langfristig zu veränderten Annahmen zu führen (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2019, S. 186 f.). Als Resultat erfreuen sich Anwenderinnen und Anwender gesteigerter Selbstwirksamkeitserwartungen, weil sie sich als wirkmächtig erleben: sie sind nicht länger ihrer gedanklichen Belastung ausgeliefert, sondern nehmen eine aktive Rolle ein, indem sie ihre Gedanken untersuchen und auf diese Weise selbstregulierend mit Stress und damit verbundenen negativen Gefühlen umzugehen lernen (vgl. France et al. 2019, S. 7).

Als eine von anderen Personen (insbesondere von Therapeutinnen und Therapeuten) unabhängige Methode könnte *The Work of Byron Katie* nicht nur als *Inquiry-Based Stress Reduction*, sondern als *Self-Inquiry-Based Stress Reduction* bezeichnet werden (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2018, S. 3). Weder das Erlernen der Methode noch ihre Anwendung bedarf der Hilfe einer Trainerin oder eines Trainers (vgl. Nye 2011, S. 4), wenngleich nicht geleugnet werden darf, dass das auf sich selbst gestellte Praktizieren nicht vergleichbar ist mit dem unter der Anleitung offiziell zertifizierter *The Work Coaches* (vgl. ebd., S. 88). Im Gegensatz zu anderen therapeutischen Verfahren kann die *IBSR*-Methode also, muss aber nicht in Zusammenarbeit mit einer oder einem Professionellen erfolgen: „*IBSR* can be self-facilitated“ (Luff und Ledingham 2017, S. 470).

Um das eigenständige Arbeiten mit der Methode zu erleichtern, existieren Erläuterungen und Hinweise in Form einer Anleitung zu *The Work* (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020, siehe Anhang III). So, wie diese Anleitung Bezug nimmt auf die Arbeitsblätter, die Fragen und die Umkehrungen der *IBSR*-Methode, befassen sich auch die folgenden drei Unterkapitel mit diesen wesentlichen Elementen von *The Work of Byron Katie*.

4.2.4 Die Arbeitsblätter

Die Funktionsweise der *IBSR*-Methode erschließt sich im Kern über zwei für *The Work* zentrale Arbeitsblätter (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020):

1. Das erste Arbeitsblatt trägt den Titel ‚Urteile über deinen Nächsten‘ (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020, siehe Anhang IV) und fordert zunächst dazu auf, „an eine stressvolle Situation mit jemandem – zum Beispiel an einen Streit“ (ebd.) zu denken. Während sich die Anwenderin oder der Anwender gedanklich in diese konkrete Situation zurückbegibt und beginnt, „wahrzunehmen, wie sich das anfühlte“ (ebd.), füllt sie oder er das Arbeitsblatt aus. Dabei sind sechs Fragen zum eigenen Fühlen und Wollen, zu Ratschlägen, Bedürfnissen und Klagen zu beantworten, indem entsprechende Aussagen vervollständigt werden (vgl. ebd.). Grundlage dieses sechsteiligen Frage-/Aussagen-Komplexes ist Byron Katies Entdeckung, dass alle belastenden Gedanken stets mit einem Wollen, Brauchen, Sollen oder Nicht-Sollen sowie Äußerungen negativer Gefühle beginnen (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 51).

Insofern ist es wichtig, sich in ehrlicher, klarer und präziser sowie unzensurierter Weise auf diese Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Gedanken in der reflektierten Situation zurückzubedenken – und sie aufzuschreiben. Denn nur das ungefilterte Schreiben ist imstande, die Geschichte im eigenen Kopf anzuhalten (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 50 f. und Byron Katie International, Inc. 2013, S. 14 ff.): „This step allows one to stop the mind on paper“ (Nye 2011, S. 17). Erst dann können die Gedanken neu sortiert werden. Hierzu sind am Ende des Arbeitsblatts die für *The Work* charakteristischen vier Fragen aufgeführt, anhand derer die einzelnen vervollständigten Aussagen im Nachgang zu untersuchen sind. Auch zu den sich daran anschließenden Umkehrungen der Aussagen wird die Anwenderin oder der Anwender am Ende des Arbeitsblatts ermuntert (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020).

2. Das zweite Arbeitsblatt trägt den Titel ‚Untersuche eine Überzeugung‘ (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020, siehe Anhang V) und nimmt insofern Bezug auf das erste Arbeitsblatt, als es die Anwenderin oder den Anwender dazu auffordert, „einen belastenden Glaubenssatz“ (ebd.) niederzuschreiben, der „eine Aussage eines ‚Urteile über deinen Nächsten‘-Arbeitsblattes“ (ebd.) aufgreifen kann. Wiederum ist „die konkrete Situation geistig zu überdenken“ (ebd.), bevor auch hier eine Untersuchung anhand der charakteristischen vier Fragen und der Umkehrungen erfolgt. Das zweite Arbeitsblatt betont nochmals explizit, dass es sich bei *The Work* um „eine schriftliche Meditation“ (ebd.) handelt, und lädt deshalb dazu ein, beim Ausfüllen des Arbeitsblatts die Augen zu schließen, um in aller Stille zu erleben, wie die Antworten auf die Fragen aus dem eigenen Inneren heraus auftauchen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der empirischen Auseinandersetzung mit *The Work of Byron Katie* bietet es sich an, die beiden Original-Arbeitsblätter den eigenen Zwecken anzupassen. Sie können beispielsweise kombiniert werden (vgl. Krispenz et al. 2019, S. 5, siehe Anhang VI) oder sie werden, wie im vorliegenden Fall, für den jeweiligen Anwendungsbereich umgeschrieben (vgl. Krispenz 2019, S. 25, Fußnote; Details hierzu finden sich in Unterkapitel 5.3.2 zur Datenerhebung in Phase 2).

Bei der ersten Anwendung kann es durchaus für Irritationen sorgen, auf einem Arbeitsblatt über einen Nächsten gefällte Urteile niederzuschreiben. Doch gerade auf diese Weise gelingt eine erste Annäherung an die *IBSR*-Methode am besten:

Byron Katie empfiehlt selbst, sich anfangs Urteile über andere oder über anderes (eine belastende Situation) von der Seele zu schreiben und *The Work* erst zu einem späteren, geübteren Zeitpunkt in Bezug auf Urteile über sich selbst zu praktizieren (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 44 ff.). Obgleich es Erstanwenderinnen und Erstanwendern mitunter widerstrebt, zu be- oder gar zu verurteilen, plädiert Byron Katie dafür, sich der eigenen, urteilenden Geschichten über andere Personen bewusst zu werden (vgl. ebd., S. 38 ff.). Im weiteren Verlauf können auch urteilende Gedanken über Objekte oder schließlich über sich selbst einer Bearbeitung unterzogen werden – auf diese Weise ist dann am ehesten zu erkennen, dass die eigenen Projektionen der Ursprung des eigenen Leidens sind (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 11 ff.).

4.2.5 Die Fragen

Sind auf dem ersten Arbeitsblatt die sechs Aussagen getroffen und/oder auf dem zweiten Arbeitsblatt der belastende Glaubenssatz formuliert, sieht *The Work*, wie bereits angedeutet, die weitere Bearbeitung mittels vier Fragen vor. Diese lauten:

1. „Ist das wahr?“
2. „Kannst du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist?“
3. „Wie reagierst du, was passiert, wenn du diesen Gedanken glaubst?“
4. „Wer wärst du ohne den Gedanken?“

(Byron Katie International, Inc. 2013, S. 18 ff.,
vgl. auch Mitchell und Mitchell 2002, S. 54 ff.)

Die erste Frage dient dazu, die Aussagen beziehungsweise den Glaubenssatz dahingehend zu überprüfen, ob sie wahr sind beziehungsweise ob er wahr ist. Als Entscheidungsfrage formuliert, sieht sie eine Beantwortung mit entweder einem Ja oder einem Nein vor. Das Bejahen oder das Verneinen dieser Frage nach der Wahrheit der Aussagen beziehungsweise des Glaubenssatzes steigt dabei im eigenen Inneren auf. Zu einer klaren Beantwortung kann die ergänzende Frage danach verhelfen, wie die Wirklichkeit der jeweils betrachteten Situation aussieht (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 121). Diese anzunehmen und sich nicht gedanklich gegen sie aufzulehnen, mindert den eigenen Stress und eröffnet ungeahnte Möglichkeiten: „Wer weiß, welche Änderungen sich in Ihrem Leben entwickeln können, wenn Sie erst einmal die Realität akzeptiert haben?“ (ebd.)

Mit der Frage, ob Aussagen beziehungsweise Glaubenssätze wahr sind, steht auch die Frage „Wessen Angelegenheit ist das?“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 122) in Verbindung. Sich nicht in der eigenen Angelegenheit zu befinden und sich nicht von anderen Angelegenheiten abzugrenzen, führt zu Gefühlen der Isolation, der Einsamkeit und zu Stress (vgl. ebd.). Daher formuliert Byron Katie als Prinzip: „Bleiben Sie bei Ihren eigenen Angelegenheiten“ (ebd., S. 35). Sich der Grenzen zwischen den eigenen Angelegenheiten, den Angelegenheiten anderer und den Angelegenheiten höherer Ordnung bewusst zu sein, bringt Freiheit für alle Beteiligten mit sich und erdet; insofern holt die erste Frage die Bearbeitenden zurück in die Gegenwärtigkeit (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 7 ff.).

Auch die zweite Frage geht der Wahrheit oder „Validität“ (Krispenz 2019, S. 27) der Aussagen und Glaubenssätze nach. Das intensive Prüfen – ‚Kannst du mit absoluter Sicherheit wissen, ...?‘ – kann zu der Erkenntnis verhelfen, „dass es sich bei diesen Kognitionen eher um individuelle Überzeugungen als um objektives Wissen handelt“ (ebd.). Ein zweites Mal den Wahrheitsgehalt der eigenen Aussagen und Glaubenssätze zu hinterfragen, kann unabhängig machen von ‚landläufigen‘, allgemeinen Annahmen, um sich einer bedingungslosen Akzeptanz dessen, was ist, anzunähern und sich freizumachen von Interpretationen (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 123 ff.). Die Strategie, die ursprünglichen Aussagen und Glaubenssätze mit Neuformulierungen zu modifizieren, kann hilfreich sein für (Erst-)Anwenderinnen und (Erst-)Anwender, die sich damit konfrontiert sehen, „irgendwo festzustecken“ (ebd., S. 125). Dabei werden die ursprünglichen Aussagen und Glaubenssätze ergänzt um Formulierungen wie

„Und das bedeutet, dass ...“

„Was hätte ich davon?“

„Was könnte im schlimmsten Fall passieren?“

„Wie hätte es sein sollen?“

„Wo ist mein Beweis?“

(Mitchell und Mitchell 2002, S. 126 ff.)

Doch auch unter Zuhilfenahme dieser Reformulierungen kann, insbesondere bei der Erstanwendung, Unsicherheit darüber aufkommen, wie die Fragen 1 und 2 nach der Wahrheit denn tatsächlich beantwortet werden können. Hierzu ist in der empirischen Pionierarbeit zu *The Work* folgende Erläuterung zu finden:

„the answer must come from a deep understanding of the truthfulness or the falsity of a belief, in a meditative rather than a logical movement“ (Mitchell und Mitchell 2002 zit. n. Nye 2011, S. 18).

Die dritte Frage nach Reaktionen und Geschehnissen, wenn der untersuchte Gedanke geglaubt wird, macht „das eigene Erleben und Verhalten“ (Krispenz 2019, S. 28) bewusst und ermöglicht, mit einem gewissen inneren Abstand „Erlebens- und Verhaltenskonsequenzen“ zu reflektieren (ebd.). Fünf Unterfragen lassen Frage 3 dabei noch konkreter werden:

„Bringt dieser Gedanke Frieden oder Stress in dein Leben?“

„Welche Bilder aus der Vergangenheit und der Zukunft siehst du, und welche körperlichen Empfindungen tauchen auf, wenn du diesen Gedanken denkst und Zeuge dieser Bilder wirst?“

„Welche Gefühle tauchen auf, wenn du diesen Gedanken glaubst?“

„Beginnen sich Zwänge und Süchte zu zeigen, wenn du den Gedanken glaubst? (Lebst du sie mit einem der folgenden Dinge aus: Alkohol, Drogen, Einkaufen, Essen, Sex, Fernsehen, Computer?)“

„Wie behandelst du die Person in dieser Situation, wenn du den Gedanken glaubst?“

„Wie behandelst du andere Menschen und dich selbst?“

(Byron Katie International, Inc. 2020,
Arbeitsblatt ‚Untersuche eine Überzeugung‘, siehe Anhang V)

Sie richten die Aufmerksamkeit der Anwenderinnen und Anwender auf die Beunruhigung, die dadurch entsteht, dass sie ihre Gedanken glauben, und bringen (mentale) Vorstellungen zusammen mit (körperlichen) Empfindungen. Außerdem zeigen sie den aus den Gedanken resultierenden Umgang mit sich selbst und anderen auf. Als weitere Hilfestellung zur Beantwortung der dritten Frage (und insbesondere auch der dritten Unterfrage) steht Anwenderinnen und Anwendern von *The Work* eine Liste von Gefühlen zur Verfügung (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020, siehe Anhang VII), um nicht nur einen Zugang zu ihnen, sondern auch Worte für sie zu finden.

Eine weitere, nochmals andere Unterstützungsmöglichkeit stellen die folgenden beiden Zusatzfragen dar:

„Können Sie einen Grund erkennen, diesen Gedanken aufzugeben? (Und bitte versuchen Sie nicht, ihn aufzugeben.) [...] Können Sie einen Grund finden, der Ihnen keinen Stress verursacht, an diesem Gedanken festzuhalten?“

(Mitchell und Mitchell 2002, S. 132 f.)

Der Aspekt des Festhaltens und Aufgebens von Gedanken findet sich schließlich in der vierten Frage wieder, die dazu einlädt, bewusst den Unterschied wahrzunehmen, der sich daraus ergibt, sich selbst ohne den Gedanken vor Augen zu führen (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 55 und Byron Katie International, Inc. 2013, S. 21). Frage 4 eröffnet damit der *The Work* praktizierenden Person „die Möglichkeit, sich hypothetisch vorzustellen und zu erfahren, wie er/sie dieselbe Ausgangssituation erleben würde, wenn er/sie die jeweils untersuchte belastende Kognition nicht (gehabt) hätte“ (Krispenz 2019, S. 29). Diese Imagination ermöglicht eine „korrigierende, da potenziell positive emotionale Erfahrung“ (ebd.). Wem es schwerfällt, zu beschreiben, wer oder was oder wie sie oder er ohne den Gedanken wäre, kann sich alternativ auch die Frage stellen, auf welche Weise ihr oder sein Leben ohne diesen Gedanken in derselben Situation anders wäre (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 134). In jedem Fall geht es darum, in tiefer Achtsamkeit und Besinnung den Empfindungen nachzuspüren, die sich ohne die eigene Geschichte über andere(s) einstellen (vgl. ebd., S. 135).

Bei allen vier Haupt- und gegebenenfalls Unterfragen ist es von Bedeutung, diese „aus dem Blickwinkel der konkreten belastenden Situation heraus zu beantworten“ (Krispenz 2019, S. 26). Schließlich bildet diese Situation den Ausgangspunkt für die zu bearbeitenden Gedanken. Nach ihrer Untersuchung mittels der beschriebenen Fragen erfolgt ihre Überprüfung mithilfe von Umkehrungen.

4.2.6 Die Umkehrungen

Das Umkehren der auf den Arbeitsblättern niedergeschriebenen Aussagen beziehungsweise Glaubenssätze zeigt auf, „was das Gegenteil der identifizierten belastenden Überzeugung ist, und ob es in der konkreten Ausgangssituation spezifische Beweise für die Validität der gegenteiligen Überzeugung geben könnte“ (Krispenz 2019, S. 29). Die Umkehrung zu belastenden Gedanken zu bilden, verfolgt also das Ziel, „die in der Ausgangssituation vorhandenen Informationen unverzerrt von maladaptiven Überzeugungen neu zu bewerten“ (ebd., S. 30). Dieser Neubetrachtungs- und Neubeurteilungsprozess gelingt dann am besten, wenn nicht nur das Formulieren der Umkehrungen eigenständig erfolgt, sondern auch die Beispiele – und damit die Belege – für die Validität des umgekehrten Gedankens eigenständig gefunden werden (vgl. ebd.).

The Work of Byron Katie kennt dabei drei Möglichkeiten, einen belastenden Gedanken umzukehren:

1. zu sich selbst und/oder
2. zum anderen und/oder
3. ins Gegenteil

(vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 21 f.,
vgl. auch Mitchell und Mitchell 2002, S. 55 f. und 60 ff.)

Beispielsweise kann eine Person, die von dem Gedanken ‚Paul hat mich belogen‘ belastet ist, diesen zu sich selbst umkehren, indem sie formuliert: ‚Ich habe mich belogen‘. Die Umkehrung zum anderen lautet: ‚Ich habe Paul belogen‘. Die Umkehrung ins Gegenteil schließlich entspricht der Verneinung des ursprünglichen Gedankens – ‚Paul hat mich nicht belogen‘ – oder einer entsprechenden gegenteiligen Aussage wie ‚Paul hat mir die Wahrheit gesagt‘. An diesen exemplarischen (Re-)Formulierungen wird deutlich, dass jede der drei möglichen Umkehrungen jeweils von der ursprünglichen Aussage beziehungsweise dem ursprünglichen Glaubenssatz aus gebildet wird. Dieser Rückbezug ist insofern wesentlich, als die Anwenderin oder der Anwender sich dadurch die Ausgangssituation vor Augen führt, um zu prüfen, inwiefern die neuen Aussagen – die Umkehrungen – in eben dieser Situation genauso wahr oder sogar wahrer sein könnten als die ursprünglichen Aussagen. Um den Wahrheitsgehalt der Umkehrungen zu belegen, ist die Anwenderin oder der Anwender gehalten, „mindestens drei konkrete, echte Beispiele“ (Byron Katie International, Inc. 2020) dafür zu finden. Die oben gebildeten exemplarischen Umkehrungen würden demnach Beispiele erfordern, inwiefern es genauso wahr oder sogar wahrer ist, dass die Person sich selbst belogen hat (1), dass nicht Paul sie, sondern sie Paul belogen hat (2) und/oder dass Paul sie nicht belogen, sondern ihr die Wahrheit gesagt hat (3). (vgl. ebd.)

Mithilfe derartiger Validitätsbelege eröffnen die Turnarounds zu belastenden Überzeugungen neue Interpretationsspielräume und damit alternative Wahrnehmungsmöglichkeiten der Realität (vgl. Lev-ari et al. 2013, S. 488 f.). Indem bisherige Gedanken umgedreht werden, kann die wertvolle Erfahrung gesammelt werden, komplett andere, neue Perspektiven wahr- und einzunehmen, welche zuvor noch unberücksichtigt geblieben waren (vgl. Nye 2011, S. 471).

Vor allem die Umkehrung zu sich selbst verdeutlicht den Anwenderinnen und Anwendern der Methode, dass durchaus auch eigene Verhaltensweisen dazu beitragen können, in der reflektierten Situation Belastung und Stress zu empfinden (vgl. Nye 2011, S. 471). Den Wahrheitsgehalt dieser Umkehrung zu erkennen, ist somit eine Einsicht in eigene Projektionen auf andere und auf anderes (vgl. ebd.). Ganz in diesem Sinne spricht auch Byron Katie selbst davon, dass „die gesamte Außenwelt ein Spiegelbild [des] eigenen Denkens“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 46) darstellt: „die Welt ist das projizierte Bild [von] Gedanken“ (ebd.). Zugleich betont sie im Zusammenhang mit den Umkehrungen Folgendes:

„Bei *The Work* geht es nicht um Scham und Schuld. Es geht nicht um den Beweis, dass Sie Unrecht haben. Die Stärke der Umkehrung liegt in der Entdeckung, dass alles, was Sie als Außenwelt betrachten, in Wirklichkeit eine Projektion Ihrer eigenen Gedanken ist. Alles ist ein Spiegelbild Ihres eigenen Denkens. Indem Sie die Unschuld der Person entdecken, über die Sie Ihr Urteil gefällt haben, erkennen Sie allmählich auch Ihre eigene Unschuld.“

(Mitchell und Mitchell 2002, S. 139)

Hiermit soll dem Risiko vorgebeugt werden, über die Umkehrungen von einer Belastung in die nächste zu geraten: hat ursprünglich ein Gedanke über eine andere Person für Stressempfinden gesorgt, so soll ein umgekehrter Gedanke nun nicht zu Stressempfinden gegenüber der eigenen Person führen. Vielmehr intendieren die Turnarounds das Herstellen einer Balance: was ursprünglich gedacht wurde, hat zwar durchaus einen Wahrheitsgehalt, aber ebenso wahr oder sogar wahrer kann auch das Gegenteil davon sein.

Die Praxis des Umkehrens ursprünglicher Überzeugungen gipfelt in der Umkehrung zur sechsten Aussage auf dem Arbeitsblatt ‚Urteile über deinen Nächsten‘: aus einem nie-wieder-erleben-Wollen wird ein dazu-bereit-Sein oder gar ein sich-darauf-Freuen (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020). Diese extremen Umformulierungen sollen eine Haltung des Willkommen-Heißens initiieren: belastende und/oder stresserzeugende Gedanken abermals anzunehmen, gilt als Zeichen dafür, sich auf das Weiterarbeiten einzulassen (vgl. Byron Katie International, Inc. 2013, S. 34 f.). In ihrer speziellen – und besonders intensiven – Form soll die Umkehrung der Aussage 6 zu „Offenheit, Kreativität und Flexibilität“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 145) führen; erneut aufkommender Stress erinnert daran, weiter die eigenen Gedanken zu überprüfen, um so der eigenen Ausgeglichenheit wiederum ein Stück näher kommen zu können (vgl. ebd.).

Damit sei *The Work of Byron Katie*, die Methode der *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)*, hinreichend vorgestellt. Nach einem Blick auf ihren Ursprung und Grundlegendes zu ihrer Funktionsweise wurde *The Work* in ihrer Ganzheitlichkeit und Systematik betrachtet, bevor ihre eigenständige Anwendbarkeit mithilfe von Arbeitsblättern, Fragen und Umkehrungen vorgestellt wurde. Im Folgenden wird aktuell beforschten Anwendungsbereichen der Methode nachgegangen.

4.3 Der aktuelle Forschungsstand: bisherige Anwendungsbereiche von *The Work of Byron Katie* / *IBSR*

Ein eigenes Forschungsanliegen auf eine unvoreingenommene Weise zu verfolgen, bedeutet nicht, sich in Unkenntnis der bisherigen Forschungsprojekte ins Feld zu begeben – im Gegenteil: Bescheid zu wissen über bislang Erforschtes, macht es der oder dem Forschenden erst möglich, reflektiert und mit der – insbesondere im qualitativen Forschungsparadigma – gebotenen Offenheit an das noch zu Erforschende heranzutreten (vgl. Oswald 2003, S. 85). In diesem Sinne verschaffen die folgenden sieben Unterkapitel einen Überblick über bisherige Studien zu *The Work of Byron Katie* / zur *IBSR*-Methode, bevor die eigene Untersuchung in den Fokus rückt.

Zum Zwecke dieser Übersicht über den aktuellen Forschungsstand werden „die unterschiedlichen Ansätze vorliegender Forschung, die verwendete Methodik und die erzielten Ergebnisse“ (König und Bentler 2003, S. 91) dargestellt. Während bereits vorhandene Präsentationen empirischer Arbeiten zur *IBSR*-Methode diese „nach Themen und Erscheinungszeitpunkt“ (vtw Verband für *The Work of Byron Katie* 2020a) ordnen oder sie nach Autorinnen und Autoren sowie Publikationstypus gruppieren (vgl. Giesinger 2020), wird vorliegend eine sinnvolle Kombination dieser Darstellungsansätze gebildet: unter der zusätzlichen Berücksichtigung von Forschungsreviews (vgl. Epel et al. 2018, S. 1 f. und van Rhijn et al. 2015, S. 6) werden die Veröffentlichungen, welche für den vorliegenden Kontext als am relevantesten einzuschätzen sind, nach ihrer Urheberschaft, ihrem Erscheinungszeitraum und ihrem Anwendungsbereich der *IBSR*-Methode (neu-)strukturiert und zu Übersichtszwecken subsumiert.

4.3.1 Nyes Grundlagenforschung (2011): IBSR und Stressreduktion

Nyes Forschungsarbeit zu ‚Inquiry & Acceptance – A Stress-Reduction Application‘ (2011) basiert auf der Grundannahme, dass ‚Inquiry‘, das Hinterfragen oder Anfechten stressverursachender Gedanken, zu ‚Acceptance‘, der Annahme dessen, was ist, führen kann: *The Work* ermöglicht es, den „Stress Cycle“ (Nye o. J.) aus negativen Emotionen zu durchbrechen, entstanden aus dem Widerstreit zwischen der Realität (dem Sein) und ihrer Bewertung (dem Sollen): „Inquiry interrupts this cycle at the belief level.“ (ebd.)

Nyes Dissertation mit dem Titel ‚The Work of Byron Katie – The Effect of Applying Principles of Inquiry on the Reduction of Perceived Stress‘ (2011) hat folglich die Auswirkung der Anwendung der *IBSR*-Methode auf das erlebte Stressniveau zum Forschungsgegenstand. Die Arbeit geht den Einflüssen von *The Work* auf die subjektive Stresseinschätzung, auf die Big Five der Persönlichkeitsbereiche, auf Akzeptanz und Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit psychischen Symptomen, auf Lebenszufriedenheit sowie auf Angstepfinden nach (vgl. Nye o. J.). Hierfür brachte Nye entsprechende psychologische Fragebögen zum Einsatz. Neben dieser quantitativen Datenerhebung bediente sich Nye auch der qualitativen Datenerhebung mittels Fokusgruppendifkussionen im Anschluss an ein Interventionsprogramm (vgl. ebd.). Hintergrund für die Ergänzung der quantitativen Vorgehensweise um eine qualitative („mixed methods“) war Nye’s Forschungsinteresse daran, „to find out what worked and what did not work for them in the intervention“ (Nye 2011, S. 71). Gruppendiskussionen erlauben derlei Einsichten in das subjektive Erleben der Interventionsteilnehmerinnen und Interventionsteilnehmer: „The focus group allowed the researcher to gain insight into how these main factors of change were perceived by the participants.“ (ebd., S. 36)

Rekrutiert wurden 91 psychisch stabile Erstanwenderinnen und Erstanwender der *IBSR*-Methode im Einzugsbereich von Nyes Forschungsinstitut in Palo Alto (Kalifornien); das Mindestalter betrug 30 Jahre. Nach einer zufälligen Zuordnung zu einer Behandlungsgruppe einerseits und einer Kontrollgruppe andererseits nahm eine Hälfte des Samples an einem sechswöchigen Interventionsprogramm teil. Neben einem Workshop mit Byron Katie persönlich sah dieses wöchentliche Meetings und ein Selbststudium mit Übungsaufgaben vor. (vgl. Nye o. J.)

Mit einer reduzierten Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden in einer Follow-up-Phase (siehe Abbildung 4) Gespräche geführt, deren Auswertung mittels „thematic analysis“ (Nye 2011, S. 39)

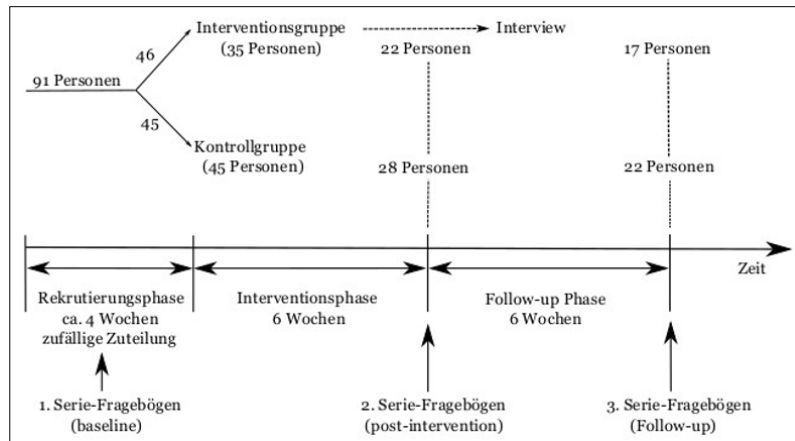


Abbildung 4: Studienablauf bei Nye 2011 (Giesinger o. J.)

erfolgte. Die ermittelten Rückmeldungen gaben zu erkennen, dass die Arbeit mit der *IBSR*-Methode als hilfreich eingeschätzt wurde; die Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten den Wunsch, sie weiterhin anwenden zu wollen. Das Fragenstellen sei eingängig und von großer praktischer Bedeutung; in ihrem Leben fänden positive Veränderungen statt (sie seien friedlicher, hätten weniger Stress, dafür mehr Gnade mit sich und anderen). Doch auch Skepsis gegenüber der *IBSR*-Methode war zu vernehmen: so würden die Umkehrungen die Gefahr von Selbstvorwürfen bergen; es bestünden Hemmungen, Urteile über andere zu fällen; *The Work* wäre nicht lösungsorientiert, was ihre Praktikabilität in Frage stellte; und vereinzelt wurde die Objektivität der methodischen Vorgehensweise angezweifelt: Byron Katie wurde als ‚Guru‘ erlebt, ein ‚Allheilmittel‘ propagierend. (vgl. ebd., S. 65 ff.)

Die Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Studienanteils zusammen lassen jedoch einen mehrheitlich positiven Effekt erkennen: so wirkte sich die *IBSR*-Intervention vorteilhaft auf das individuell wahrgenommene Stressniveau aus und verhalf zu „positiven transformativen Erfahrungen“ (Nye o. J., eigene Übersetzung), darunter zu einer veränderten Einstellung gegenüber den täglichen Ärgernissen des Lebens (vgl. ebd.). Die quantitativen Resultate stimmten also insofern mit den qualitativen überein, als Stress und Angst gemindert sowie Akzeptanz und Wohlbefinden gesteigert werden konnten (vgl. Nye 2011, S. 78).

Eine Besonderheit bei den Studienergebnissen bestand darin, dass der Persönlichkeitseigenschaft ‚Offenheit für Erfahrungen‘ eine wesentliche Bedeutung zukommt: die Bereitschaft zur Anwendung der *IBSR*-Methode scheint unabdingbar.

4.3.2 Lev-ari und Landau (ab 2013): *IBSR* bei Krebs(risiko)patientinnen

Sowohl Lev-ari (2013) als auch Landau (2015/2016) widmeten sich den vielfältigen Beeinträchtigungen, mit welchen Brustkrebs(risiko)patientinnen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen konfrontiert sind. Den Umstand, dass diverse „psycho-social interventions“ (Lev-ari et al. 2013, S. 488), unter anderen „mindfulness meditation“ (ebd.), in diesem Zusammenhang bereits erfolgversprechend zur Anwendung kamen (vgl. Landau et al. 2016, S. 958), nahmen die Autoren zum Anlass, der Wirksamkeit von *The Work* zur Verbesserung des psychischen und physischen Wohlbefindens der Betroffenen nachzugehen (vgl. Giesinger o. J.). Im Original wird der Forschungsgegenstand entsprechend als „efficacy among cancer survivors“ (Lev-ari et al. 2013, S. 487) bezeichnet.

Um die Wirksamkeit der *IBSR*-Methode zu messen, wurden mithilfe entsprechender psychologischer Fragebögen Daten zur Schlafqualität, zum Wohlbefinden, zur Müdigkeit und zur individuellen Grundhaltung erhoben (vgl. Giesinger o. J.): jeweils vor und nach einer *IBSR*-Intervention (vgl. Lev-ari et al. 2013, S. 487) wurden 29 (schließlich 24) Brustkrebspatientinnen innerhalb von 18 Monaten nach Abschluss ihrer Behandlung befragt (vgl. Giesinger o. J.). Die Rekrutierung dieser Brustkrebsüberlebenden erfolgte in Tel-Aviv. Dabei zeigte sich, dass die Bereitschaft, die *IBSR*-Methode anzuwenden und sich auf sie einzulassen, von nicht zu unterschätzender Bedeutung war (vgl. Lev-ari et al. 2013, S. 487 ff.). Die Studienteilnehmerinnen durchliefen ein zwölfwöchiges Interventionsprogramm, das sowohl Gruppentreffen als auch Einzelstunden mit ausgebildeten *IBSR*-Begleitpersonen nebst Selbststudium und Übungen umfasste (vgl. Giesinger o. J.). Diese „self-investigation“ (Lev-ari et al. 2013, S. 489) konnte beispielsweise anhand eines Gedankens wie „I will have cancer for sure“ (ebd., S. 488) erfolgen.

Beim Vergleich der vor der *IBSR*-Intervention erhobenen Daten mit den im Nachgang erhobenen Daten waren eine Verbesserung der Schlafqualität und eine Zunahme des Wohlbefindens festzustellen; bei der individuellen Grundhaltung ergaben sich keine Veränderungen (vgl. Giesinger o. J.). Zu nachteiligen Effekten führte das *IBSR*-Programm nicht, vielmehr profitierten die Interventionsteilnehmerinnen von einer verbesserten körperlichen und geistigen Gesundheit. Dies fasste Lev-ari als „ermutigend“ (Lev-ari et al. 2013, S. 490, eigene Übersetzung) auf: *The Work* sei eine insofern potenziell gewinnbringende Methode (ebd.).

Lev-aris Forschungsarbeit wies jedoch in methodischer Hinsicht Schwachstellen auf: so wurde keine Kontrollgruppe einbezogen; es wurde lediglich mit einem kleinen Sample gearbeitet und auf Selbstselektion sowie Selbsteinschätzung gesetzt, worunter die Generalisierbarkeit der Resultate litt; insbesondere konnten keine langfristig gültigen Aussagen getroffen werden (vgl. Lev-ari et al. 2013, S. 490 f.).

Im Anschluss an Lev-aris Studie von 2013 führte Landau 2015 zunächst eine quantitative Untersuchung durch, um dem Hinweis der Vorgängerstudie nachzugehen, dass sich die *IBSR*-Methode positiv auf die Lebensqualität von Brustkrebsrisikopatientinnen auswirken kann (vgl. Landau et al. 2015, S. 726). Zur Anwendung kamen Fragebögen zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch die Familie, zur Schlafqualität, zu krebsbezogenen Sorgen und zum allgemeinen Stresslevel (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Familie konnte ein signifikant positiver Effekt der *IBSR*-Intervention festgestellt werden, wohingegen die übrigen erhobenen Daten auf keine statistisch signifikanten Verbesserungen hindeuteten (vgl. ebd., S. 728).

Mit etwa einem Viertel der Probandinnen dieser quantitativen Untersuchung führte Landau eine qualitative Anschlussstudie durch und leistete damit Pionierarbeit: „To the best of our knowledge, this is the first study that uses qualitative tools in order to evaluate the efficacy of *IBSR* technique“ (Landau et al. 2016, S. 959). Der Forschungsgegenstand wurde dabei verhältnismäßig allgemein gehalten: es sollte dem Effekt der *IBSR*-Methode auf das Wohlbefinden von Brustkrebsrisikopatientinnen nachgegangen werden (vgl. Giesinger o. J. und Landau et al. 2016, S. 961).

Zu diesem Zweck wurden vor und nach einem *IBSR*-Interventionsprogramm halbstrukturierte Interviews geführt (vgl. ebd., S. 958), in welchen die Teilnehmerinnen über ihre Erwartungshaltungen an die *IBSR*-Methode beziehungsweise ihre Ersterfahrungen mit ihr sprachen (vgl. Giesinger o. J.). Die Interviewfragen lauteten dementsprechend vor der Intervention: „What benefits do you wish to receive from the intervention?“ (Landau et al. 2016, S. 959) und nach der Intervention: „Please tell me about your experience in the workshop.“ (ebd.)

15 (schließlich 13) Krebsrisikopatientinnen aus Israel, die ausdrücklich die Bereitschaft äußerten, ein gesteigertes Maß an Selbst-Bewusstsein erreichen zu wollen, nahmen an einer zwölf Wochen langen *IBSR*-Intervention mit standardisierten Gruppentreffen, persönlichen sowie telefonischen, dokumentierten Einzelsitzungen und Hausaufgaben beziehungsweise Übungen teil; danach wurden sie interviewt (vgl. Giesinger o. J. und Landau et al. 2016, S. 958 f.). Die Auswertung dieser Gespräche mittels Interpretativer Phänomenologischer Analyse ergab vier übergeordnete Themenfelder (vgl. ebd., S. 960 ff., siehe Abbildung 5):

Das zentrale Themenfeld zum Interventionsprogramm referiert auf Aussagen der Teilnehmerinnen, nach welchen diese die *IBSR*-Methode als Geschenk, Lösung oder Hilfe erlebten: das Interventionsprogramm erfüllte ihre Hoffnungen auf ein verbessertes Wohlbefinden mit sich selbst (Themenfeld ‚Myself‘), dem sozialen Umfeld (Themenfeld ‚Surroundings‘) und der Tatsache, eine Brustkrebsrisikopatientin zu sein (Themenfeld ‚Being a BRCA carrier‘). Die Teilnehmerinnen sprachen

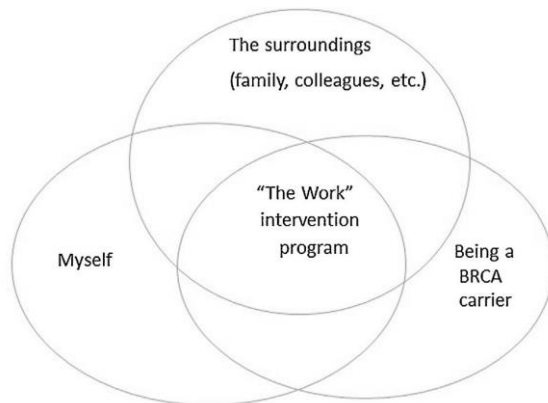


Abbildung 5: Die qualitative Datenanalyse bei Landau et al. 2016 (Landau et al. 2016, S. 960)

von gesteigerter Selbstfürsorge, Selbstakzeptanz und Autonomie sowie von persönlichem Wachstum; sie fühlten sich hoffnungs- und vertrauensvoller, waren dankbarer, entspannter und warfen einen veränderten Blick auf ihr Krankheitsrisiko: innerhalb der studieninternen Gemeinschaft konnten ihre Ängste ins Gleichgewicht gebracht werden. Mithilfe der Strategie, eigene Angelegenheiten von Angelegenheiten anderer und höherer Ordnung abzugrenzen, gelang es ihnen, Herausforderungen besser zu meistern und auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen zu pflegen. Was blieb, war eine gewisse Skepsis gegenüber der Alltagstauglichkeit der Methode: die Teilnehmerinnen äußerten Bedenken, inwieweit die *IBSR*-Methode stabil in den eigenen Alltag zu implementieren sei. (vgl. Giesinger o. J. und Landau et al. 2016, S. 960 ff.)

Die positiven Effekte der *IBSR*-Methode auf drei wesentliche Lebensbereiche der Studienteilnehmerinnen – „their inner-emotional world, their experience as a BRCA carrier and their interpersonal interactions“ (Landau et al. 2016, S. 961) –

machten sich in der Folge in Form von psychologischem Wohlbefinden bemerkbar (vgl. Landau et al. 2016, S. 958) und waren sowohl der physischen als auch der psychischen Gesundheit zuträglich (vgl. ebd., S. 962). In diesen Ergebnissen kann eine zentrale Parallelität zu Landaus quantitativer Erstuntersuchung erkannt werden: demnach wirkt sich die Anwendung der *IBSR*-Methode zuvorderst positiv auf zwischenmenschliche Beziehungen aus (in erster Linie: auf deren Wahrnehmung). Dies wirkt sich wiederum positiv auf die mentale Gesundheit der Krebsrisikopatientinnen aus, und diese wirkt sich schließlich ebenfalls positiv auf deren körperliche Gesundheit aus (vgl. Landau et al. 2015, S. 728).

Zwar weist Landaus qualitative Studie ähnliche methodische Defizite auf wie Lev-aris Untersuchung (vgl. Landau et al. 2016, S. 962), nichtsdestotrotz scheint die *IBSR*-Methode vor dem Hintergrund dieser beiden Forschungsarbeiten ein wertvolles zusätzliches Tool zu sein, das sich zur Ergänzung bisheriger Beratungsformate eignet (vgl. Landau et al. 2015, S. 728).

4.3.3 Leufke, Mitnik und Smernoff (um 2015): IBSR und psychopathologische Aspekte

An allen drei Veröffentlichungen von Leufke, Mitnik und Smernoff war ebenfalls Lev-ari als Co-Autor beteiligt und begleitete die Forschungsarbeiten mit dem gemeinsamen Erkenntnisinteresse daran, wie sich die *IBSR*-Methode auf seelische Leiden im weitesten Sinne auswirkt.

Zur Messung des Effekts der *IBSR*-Methode auf psychopathologische Symptome (vgl. Leufke et al. 2013, S. 147) wurde in Leufkes Studie eine entsprechende Symptom-Checkliste, der „Fragebogen SCL-90-R“ (Giesinger o. J.), zum Einsatz gebracht. Befragt wurden 47 freiwillige Europäerinnen und Europäer, „individuals who were recruited from the general population in several European countries“ (Leufke et al. 2013, S. 147), um deren psychopathologischen Symptome einerseits vor und andererseits nach einer neuntägigen *IBSR*-Intervention zu erfassen (vgl. ebd.). Dabei konnte eine signifikante Verbesserung der psychopathologischen Symptome festgestellt werden (vgl. ebd.), vor allem „in den Bereichen Zwanghaftigkeit, Unsicherheit im Sozialkontakt, Depressivität, Ängstlichkeit, Aggressivität/Feindseligkeit, Paranoides Denken und Psychotizismus“ (Giesinger o. J.).

Mitnik arbeitete mit einem etwas größeren, ebenfalls nicht-klinischen Sample von 58 Personen (vgl. Mitnik und Lev-ari 2015, S. 16). Die Datenerhebung erfolgte jeweils vor und nach einer neuntägigen *IBSR*-Intervention mittels Fragebögen zur Lebenszufriedenheit, zum Kohärenzgefühl, zum generellen psychischen Wohlbefinden und zum Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). Die Datenauswertung ergab auch hier signifikante Verbesserungen in allen getesteten Bereichen (vgl. ebd.), so dass der *IBSR*-Methode vor diesem Hintergrund ein positiver Effekt auf psychopathologische Symptomatiken zugeschrieben werden kann.

Smernoff konstatiert in diesem Zusammenhang eine „therapeutische Wirksamkeit von Leib-/Seele-Interventionen“ (Smernoff et al. 2015, S. 24 f., eigene Übersetzung). Vor allem meditative Techniken erwiesen sich bislang als hilfreich, was den Forschungsanlass dafür gab, dem Effekt der *IBSR*-Methode „auf die Lebensqualität und psychologische Symptome“ (ebd.) nachzugehen. Deutlich mehr Probandinnen und Probanden (anfangs 197, dann 164, schließlich noch 102 Personen) füllten zu diesem Zwecke sowohl vor als auch nach einer *IBSR*-Intervention die folgenden sieben Fragebögen aus:

- Beck Depression Inventory (BDI) zur Erfassung des Schweregrades einer Depression
- Subjective Happiness Scale (SHS) zur Erfassung des subjektiven Wohlbefindens
- Quality of Life Inventory (QOLI) zur Erfassung der Lebensqualität
- Quick Inventory of Depressive Symptomatology – Self Report (QIDS-SR) zur Selbstbeurteilung depressiver Symptomatiken
- Outcome Questionnaire (OQ) zur Erfassung von Behandlungsergebnissen
- State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) zur Erfassung des Ausdrucks von Ärger
- State-Trait Anxiety Inventory (STAI) zur Erfassung von Angst als Zustand/Eigenschaft

(vgl. Giesinger o. J.)

Die *IBSR*-Intervention, ein neuntägiger Workshop, wurde von Byron Katie persönlich durchgeführt, unterstützt von ausgebildeten *IBSR*-Coaches (vgl. Smernoff et al. 2015, S. 25). Abermals zeigten sich in den Testwerten nach der *IBSR*-Intervention signifikante – und anhaltende – Verbesserungen in allen untersuchten Aspekten (vgl. Giesinger o. J.): „a significant positive change in all measures“ (Smernoff et al. 2015, S. 27), „a significant improvement in psychological state and quality of life after the intervention“ (ebd.).

Zwar fand Smernoff bereits durch diese Studie bestätigt, dass *The Work* positive Effekte auf die seelische Gesundheit hat oder zumindest haben kann (vgl. Smernoff et al. 2015, S. 27 f.); dennoch ließ die Autorengruppe um ihn im Jahr 2019 eine Anschlussstudie folgen. Diese untersuchte ebenfalls die Auswirkungen einer diesmal 28-tägigen *IBSR*-Intervention auf die mentale Gesundheit und das Wohlbefinden von nunmehr 97 (schließlich noch 82) Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Zum Einsatz kamen dieselben Fragebögen wie in der Vorgängerstudie von 2015, ergänzt um den ‚Eating Attitudes Test (EAT)‘ zur Erfassung des Essverhaltens. Abermals konnten signifikante Verbesserungen aller Testwerte nach der Intervention mit *The Work* festgestellt werden. (vgl. Giesinger o. J.)

4.3.4 France und Huber (2015 bis 2019): *IBSR* bei HIV-Infizierten und AIDS-Erkrankten

Vorbemerkung: Der Verband für *The Work of Byron Katie* führt zwar die Publikation von Huber et al. (2019) als veröffentlichte Forschung zu *The Work* auf, aus dem verfügbaren Abstract wird jedoch nicht ersichtlich, inwiefern die *IBSR*-Methode in der Studie tatsächlich zur Anwendung kam. Forschungsgegenstand waren Stigmatisierungen unter Prostituierten in Vietnam. Es ist denkbar, dass diese an einer *IBSR*-Intervention teilnahmen, wurden sie doch in halbstrukturierten Interviews befragt. Ersichtlich wird dies aus der zur Verfügung stehenden Veröffentlichung jedoch nicht (vgl. Huber et al. 2019), weshalb im Folgenden die Forschungsarbeiten von France et al. (2015 und 2019) in den Fokus rücken.

Unter Bezugnahme auf Lev-aris Arbeit(en) zu den positiven Effekten der *IBSR*-Methode bei Brustkrebs(risiko)patientinnen identifizierten France et al. (2015) eine Forschungslücke im Hinblick auf die Anwendung der *IBSR*-Methode bei HIV-Infizierten (vgl. France et al. 2015, S. 2). Um mit ihnen *The Work* praktizieren zu können, bedurfte es zunächst einer Annäherung an ihre Grundüberzeugungen bezüglich der HIV-Erkrankung, die sogenannten ‚core beliefs‘. Hierzu vervollständigten die Betroffenen den Satz „Ich bin HIV-positiv und das bedeutet, dass ...“ (ebd.). Auf diese Weise kamen die zu bearbeitenden (Selbst-)Stigmatisierungen zum Vorschein, unter welchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer litten. Das heterogene Sample aus 17 langjährig HIV-Positiven lernte sodann die *IBSR*-Methode als „coping strategy“ (ebd., S. 7) und „inner work“ (ebd.) kennen.

Erklärtes Untersuchungsziel war dementsprechend, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit „mentalen Tools und Strategien zur Linderung der Selbststigmatisierung“ (France et al. 2015, S. 7) auszustatten, um letztendlich ihr Wohlbefinden zu steigern (vgl. ebd.).

Die Anschlussstudie verfolgte dieselbe Zielsetzung: „to examine the potential role of the *IBSR* intervention in helping people living with HIV to overcome self-stigma and associated states“ (France et al. 2019, S. 1). Eine solche Untersuchung wurde als umso notwendiger erachtet, als zwar zahlreiche Handlungsempfehlungen existieren, um Stigmatisierungen von außen zu begegnen, während der Umgang mit und die Überwindung von Selbststigmatisierungen noch weitestgehend unberücksichtigt geblieben waren – und das, obgleich die damit einhergehenden psychologischen, sozialen und strukturellen Beeinträchtigungen im Leben HIV-Infizierter für diese eine große Belastung darstellen (vgl. ebd., S. 3).

Vor dem Hintergrund, dass sich ‚Mind-Body‘-Interventionen – darunter „meditation, mindfulness and relaxation-based stress management approaches“ (ebd., S. 4) – als hilfreich erwiesen hatten, widmete sich auch France – nach Lev-ari, Landau, Leufke, Mitnik und Smernoff – nebst Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Durchführung einer *IBSR*-Intervention, um folgenden Forschungsfragen nachzugehen:

1. Hat die *IBSR-/The Work*-Intervention das Potenzial, Selbststigmatisierung zu beeinflussen?
2. Hat die *IBSR-/The Work*-Intervention das Potenzial, mit Stigmatisierungen einhergehende Gefühlszustände wie Scham, Angst vor dem Outing und Depression zu beeinflussen?
3. Hat die *IBSR-/The Work*-Intervention das Potenzial, andere Lebensbereiche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer jenseits von HIV-Stigmatisierungen zu beeinflussen?

(vgl. ebd., S. 5, eigene Übersetzung)

Zur Beantwortung der Fragen wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten von 23 mit dem HI-Virus infizierten Personen vor und nach einer zwölfwöchigen *IBSR*-Intervention erhoben und analysiert (vgl. ebd., S. 1): Die quantitativen Daten speisten sich aus Fragebögen zur Selbststigmatisierung, zur Depressivität und zur Lebensqualität. Die qualitativen Daten wurden aus halbstrukturierten Interviews und Fokusgruppendifkussionen generiert, in welchen über Beziehungen, Gesundheit und körperliches Wohlbefinden, Ängstlichkeit und Hoffnungslosigkeit sowie Selbstwirksamkeit gesprochen wurde (vgl. ebd., S. 8 ff.).

Die zwischen den Datenerhebungen gelegenen Interventionen knüpften an die bereits erwähnten ‚core beliefs‘ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an. Mit professioneller Unterstützung wurden diese Grundüberzeugungen überprüft – angefangen bei allgemeineren belastenden Gedanken, bis hin zu akuterer selbststigmatisierenden Überzeugungen im Zusammenhang mit der Erkrankung (vgl. France et al. 2019, S. 5 f.). Die zwölf Wochen umfassende Intervention beinhaltete dabei sowohl Gruppentreffen als auch Einzelstunden sowie Selbststudien (vgl. ebd., S. 7).

Als Forschungsergebnis zeigte sich eine signifikante Verbesserung im Hinblick auf Selbststigmatisierung insgesamt; mit ihr einhergehende Depressionen und Ängste nahmen zugunsten von Lebensqualität und einer positiveren Lebenseinstellung ab (vgl. ebd., S. 2). Diese vorteilhaften Entwicklungen erwiesen sich dabei als überwiegend langfristig; die Betroffenen waren zu einem optimistischen Blick auf die Zukunft in der Lage (vgl. ebd., S. 10 f.). Während die Gesprächsäußerungen vor der Intervention geprägt waren von „[f]earfulness, shame, guilt, hopelessness, worthlessness, restricted agency, and negative perceptions of others“ (ebd., S. 12), wandelten sich diese nach der Intervention zum Positiven: so berichteten die Betroffenen von vielfältigen Verbesserungen in ihrem alltäglichen Leben, insbesondere bezüglich Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge, aber auch in Bezug auf Familie, Freundschaften und Arbeit (vgl. ebd., S. 14 ff.).

Diese Veränderungen konnten zurückgeführt werden auf die Verfügbarkeit einer neuen Coping-Strategie, einer Bewältigungsform, um negative Empfindungen sich selbst gegenüber nachhaltig zu überwinden und zu Selbstakzeptanz, einem gesteigerten Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu gelangen (vgl. ebd., S. 16 ff.).

Abschließend formulierte die Studie den Ausblick, dass eine weitere Verbreitung von *The Work* wünschenswert wäre, um auch schwerkranken Menschen eine Möglichkeit an die Hand zu geben, auf eine produktive Weise auch großen Lebenszielen nachgehen zu können (vgl. ebd., S. 18).

4.3.5 Schnaider-Levis Blick auf den Schulkontext (2017): IBSR bei Lehrkräften

Nach den eher im medizinischen Bereich angesiedelten Studien zu *The Work* richtete Schnaider-Levi (2017) den Fokus erstmalig auf einen pädagogischen Kontext, den Schulkontext, indem sie dem Effekt der *IBSR*-Methode auf das Wohlbefinden von Lehrkräften nachging (vgl. Giesinger o. J.). Um diese vor einem beruflich bedingten Burnout zu bewahren, ist ihr mentales Wohlergehen aufrechtzuerhalten, zu welchem verschiedene Faktoren beitragen: „Selbstakzeptanz, positive und auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen mit anderen, Autonomie im Denken und Handeln [...], Selbstwirksamkeit im eigenen Umfeld [...], Lebenssinn sowie persönliches Wachstum und persönliche Weiterentwicklung“, (Schnaider-Levi et al. 2017, S. 76, eigene Übersetzung). In Übereinstimmung mit den Autorinnen und Autoren der skizzierten Vorgängerstudien konstatiert auch Schnaider-Levi, dass sich in diesem Zusammenhang „mindfulness techniques“ (ebd.) bereits als gewinnbringend erwiesen haben, beispielsweise wirken Meditationen stressreduzierend. Unter dieser Voraussetzung, wonach Methoden der *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)* als der mentalen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern zuträglich gelten, liegen Untersuchungen zur Wirksamkeit von *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)* nahe: sie habe das „Potenzial, das Erschöpfungsniveau unter Lehrkräften zu reduzieren und deren Wohlbefinden zu steigern“ (ebd., S. 77, eigene Übersetzung).

Als Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer wurden insgesamt 54 Lehrkräfte einer High School in einer Großstadt Israels rekrutiert. Allen war die *IBSR*-Methode unbekannt, sodass zufällig jeweils 27 Lehrkräfte einer Kontrollgruppe einerseits und einer Interventionsgruppe andererseits zugeteilt wurden. Über einen Zeitraum von zwölf Wochen hinweg nahmen die Interventionsgruppenmitglieder an gemeinsamen Treffen à 3,5 Stunden Dauer und telefonischen Einzelstunden teil. Darüber hinaus erledigten sie diverse *IBSR*-Hausaufgaben. Vor und nach der Intervention wurden alle Lehrkräfte Teil einer quantitativen Datenerhebung mittels vier psychologischer Fragebögen; acht Lehrkräfte der Interventionsgruppe wiederum durchliefen darüber hinaus einen qualitativen Untersuchungsanteil in Form von halbstrukturierten Interviews vor und nach der Intervention, sogenannten „offenen Dialogen“ (ebd., S. 78, eigene Übersetzung).

Diese gaben den Beteiligten die „Gelegenheit, ihre Geschichte offen und frei zu erzählen, mit nur minimalen Eingriffen“ (Schnaider-Levi et al. 2017, S. 78, eigene Übersetzung). So wurden im ersten Interview vor der Intervention nur die folgenden erzählgenerierenden Impulsfragen gestellt:

„Can you describe your everyday experiences at school? What is your main motivation in teaching? What is important for you? What are your main difficulties? How do you cope with them? What benefits do you wish to achieve from the intervention?“ (ebd.)

Die Lehrkräfte wurden also gebeten, ihre Alltagserfahrungen an der Schule zu beschreiben, ihre Hauptmotivation für die Tätigkeit als Lehrkraft zu schildern, auf Dinge, die ihnen (dabei) wichtig sind, einzugehen, Hauptschwierigkeiten, die ihnen (dabei) begegnen, zu benennen und ihren Umgang damit zu schildern. Schließlich wurde ihnen die Frage gestellt, welchen Nutzen sie sich von diesem Programm erhofften. (vgl. Giesinger o. J.)

Das sich der *IBSR*-Intervention anschließende Interview beschränkte sich auf die Erzählaufforderung „Please tell me about your experience in the workshop“ (Schnaider-Levi et al. 2017, S. 78); es bestand also lediglich aus der Bitte, von den individuellen Erfahrungen mit dem *IBSR*-Programm zu berichten (vgl. Giesinger o. J.). Nach der Transkription der Interviews wurden diese mittels Interpretativer Phänomenologischer Analyse ausgewertet, um ‚topics‘ (einzelne Themen) zu identifizieren, zu ‚main topics‘ (Hauptthemen) zu gelangen, ‚themes‘ (Themenfelder) herauszuarbeiten und schließlich ‚superordinate themes‘ (übergeordnete Themenbereiche) zu benennen (vgl. Schnaider-Levi et al. 2017, S. 78).

Die Auswertung der vor der *IBSR*-Intervention geführten Interviews ergab, dass für die Lehrkräfte die vielfältigen Beziehungen und sozialen Interaktionen im Schulalltag einen wesentlichen Stellenwert innehatten. Ihr Kollegium nahmen sie dabei positiv und unterstützend wahr, während der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern durchaus als emotional belastend, schwierig und kompliziert empfunden wurde. Daraus resultierte ein Gefühl der Frustration – auch, weil eigene Erwartungen an sich selbst als Lehrkraft im Alltag kaum zu erfüllen waren; in der Folge kämpften die Lehrkräfte mit Erschöpfungserscheinungen. Nach der *IBSR*-Intervention beschrieben die Lehrkräfte hingegen „a more centered and focused self“ (Schnaider-Levi et al. 2017, S. 79), befanden

sich also mehr ‚in ihrer Mitte‘, wodurch sie zunehmend imstande waren, die Realität akzeptieren zu können. So konnte sich nach und nach eine Zufriedenheit mit sich selbst und dem Umfeld einstellen – bei einer gleichzeitig wahrgenommenen Flexibilität im eigenen Denken. Obgleich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die strukturierte und systematische Funktionsweise der *IBSR*-Methode lobend erwähnten, wurden vereinzelt auch skeptische Stimmen laut: so wurde in Frage gestellt, ob *The Work* auch ohne regelmäßige Gruppentreffen und Einzelsitzungen weiterhin privat praktiziert würde. Es bräuchte Disziplin, auf sich allein gestellt die *IBSR*-Methode weiterhin anzuwenden. Zudem wurden Bedenken dahingehend geäußert, wie gut es im Einzelfall gelingen könnte, im Kollegium persönliche Angelegenheiten, die mit der Methode bearbeitet würden, tatsächlich zu thematisieren. (vgl. Schnaider-Levi et al. 2017, S. 78 ff.)

Insgesamt konnte die Forschungsarbeit um Schnaider-Levi (2017) jedoch die positive Wirkung der *IBSR*-Methode bestätigen: sie führt insofern zu psychologischem Wohlbefinden, als die dazu im Wesentlichen beitragenden Faktoren (siehe oben) gestärkt werden:

- Selbstakzeptanz: Die Lehrkräfte sind sich ihrer selbst – ihrer Stärken und ihrer Schwächen gleichermaßen – bewusster, was sie auch friedlicher werden lässt.
- positive und auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehungen mit anderen: Den Lehrkräften gelingt es besser, sich abzugrenzen (eigene Angelegenheiten von Angelegenheiten anderer und höherer Ordnung zu trennen), wodurch die Interaktionen im Schulkontext eine Aufwertung erfahren.
- Autonomie im Denken und Handeln: Die Lehrkräfte sind mehr ‚bei sich‘, zentriert und fokussiert auf eigene Angelegenheiten.
- Selbstwirksamkeit im eigenen Umfeld: Die Lehrkräfte erleben sich als gestaltungsfähig.
- Lebenssinn: Die Lehrkräfte rücken ihre persönlichen Werte und Ziele in den Vordergrund und können insofern zugunsten der Realität von Idealen abstrahieren.
- persönliches Wachstum und persönliche Weiterentwicklung: Die Lehrkräfte erkennen ihre Offenheit, ihr Potenzial, ihre Ressourcen und ihre Stärke(n).

(vgl. Giesinger o. J. und Schnaider-Levi et al. 2017, S. 81 f.)

Die Autorinnen und Autoren räumten zwar ein, dass das Forschungsdesign noch ausbaufähig wäre (es bedürfte vor allem größerer, länger angelegter Studien), dennoch konnte ihre erste schulpädagogisch ausgerichtete Studie zur *IBSR*-Methode deren positive Auswirkungen auf Lehrkräfte zeigen (vgl. ebd.).

4.3.6 Krispenz' Blick auf den Hochschulkontext (2018/2019): IBSR bei lernenden Studierenden

Nach Schnaider-Levi (2017) überführten Krispenz et al. (2018 und 2019) die Forschung zu *The Work* in einen weiteren pädagogischen Kontext, den Hochschulkontext. In insgesamt drei Studien gingen sie der Wirksamkeit der *IBSR*-Methode auf das Stressempfinden, die Prüfungsangst und das Prokrastinationsverhalten von Studierenden nach. (Diese in der Kapitelüberschrift als ‚lernende‘ Studierende zu bezeichnen und so von ‚beratenden‘ Studierenden zu unterscheiden, erfolgt vorausschauend im Hinblick auf die in Kapitel 4.4 identifizierte Forschungslücke im Hochschulkontext.)

Forschungshintergrund der zuerst durchgeführten Studie ‚Reduction of Chronic Stress and Trait Anxiety by Inquiry of Cognitive Appraisals with the Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) Method‘ (2019) war nicht nur die Tatsache, dass Stress und Angst die mentale und körperliche Gesundheit beeinträchtigen können, sondern auch die Annahme, dass kognitive Bewertungen von Situationen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle spielen: Stress entsteht, wenn eine Situation als bedrohlich oder zumindest herausfordernd beurteilt wird; Angst entsteht, weil Unsicherheit darüber aufkommt, mit dieser Situation angemessen umgehen zu können. Deshalb liegt es nahe, stress- und angstfördernde Überzeugungen zu modifizieren, beispielsweise mithilfe der *IBSR*-Methode. Unter Bezugnahme auf vorherige Studien, welche *The Work* als Tool für sogenannte „cognitive reappraisal[s]“ (Krispenz und Dickhäuser 2019, S. 186) darstellen, war es Krispenz et al. ein Anliegen, die bisherigen Defizite im Forschungsdesign zu beseitigen. So arbeiteten sie mit einer Kontrollgruppe in einem „two-group quasi-experimental design (intervention vs. control group)“ (ebd., S. 187), um die Effekte der *IBSR*-Methode auf Stress und Angst zu untersuchen (vgl. ebd., S. 185).

Hierzu wurden das Stress- und Angstempfinden von anfänglich 199, schließlich noch 79 Personen mittels Fragebögen vor und nach einer *IBSR*-Intervention erfasst (ebd., S. 187 f.). Zunächst 53, zuletzt noch 42 Personen nahmen an dem neuntägigen Programm teil; es wurde von Byron Katie und Mitarbeitenden durchgeführt (vgl. Krispenz 2019, S. 37). In dieser Form konnte die Interventionsgruppe die Methode zuerst kennen lernen und sie anschließend in Gruppen- sowie Partnerarbeit anwenden (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2019, S. 187 f.).

Im Gegensatz zu den unverändert hohen Werten der Kontrollgruppe, die am Anfang der Studie 146 und am Ende der Studie noch 37 Personen umfasste, sanken die Werte der Interventionsgruppe hinsichtlich Stress- und Angstempfinden nach dem *IBSR*-Programm auf statistisch signifikante Weise (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2019, S. 185). Da die erneute Messung erst drei Monate nach der Intervention stattfand, konnte eine langfristig positive Wirkung der *IBSR*-Methode angenommen werden (vgl. ebd., S. 196). Aus Zeit- und Kostengründen wurde das Augenmerk in den Folgestudien jedoch vermehrt auf kürzere und kostenlose Interventionen sowie Selbstlernprogramme gerichtet (vgl. ebd.).

So bestand das Ziel der zweiten Studie darin, den Effekt einer *IBSR*-Kurzintervention auf die Prüfungsangst von Studierenden in Bezug auf einen Sorgen-/Worry-Gedanken zu untersuchen. Die zugrundeliegenden Annahmen blieben dieselben: die unter Studierenden weit verbreitete Prüfungsangst kann sich zwar negativ auf das Lernen auswirken; da sie jedoch durch Bewertungen entsteht, die modifiziert werden können, gibt es einen Ansatzpunkt, ihr entgegenzuwirken. Lediglich die Begrifflichkeiten variieren in Studie 2 von „appraisals“ über „beliefs“, „expectancies“, „subjective cognitive interpretation“, bis hin zu „thought patterns“ (Krispenz und Dickhäuser 2018, S. 1 f.) – unabhängig davon kann eine Veränderung des Worry-Gedankens die Prüfungsangst reduzieren; die *IBSR*-Methode scheint einen solchen „Reevaluationsprozess“ (ebd., S. 2 f., eigene Übersetzung) in Gang setzen zu können, um emotionale Veränderungen zu initiieren.

Abermals wurde den bisherigen forschungsmethodischen Schwachstellen begegnet, indem in der zweiten Studie aktive Kontrollgruppen, eine Randomisierung und eine kürzere Intervention zur Anwendung gebracht wurden (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2018, S. 3). Zu diesem Zweck wurden die Prüfungsangstwerte im Zusammenhang mit einem Worry-Gedanken von 162 Studierenden der Universität Mannheim mittels zweier Fragebögen einmal vor, einmal direkt und einmal zwei Tage nach einem 20-minütigen Treatment von den Studierenden selbst eingeschätzt. 55 Studierende wurden zufällig der *IBSR*-Interventionsgruppe zugeteilt; 55 Studierende bildeten eine erste Kontrollgruppe, die mittels Gedankenprotokoll reflektierte; 52 Studierende gehörten einer zweiten Kontrollgruppe an, die sich mittels Abschreibaufgaben von ihren Gedanken ablenkte. (vgl. ebd., S. 3 ff.)

Ein weiterer Unterschied zur ersten Studie kam dadurch zustande, dass die *IBSR*-Intervention der zweiten Studie personell entkoppelt wurde.

So „war in Studie 1 die *IBSR*-Intervention durch Byron Katie Mitchell (die Begründerin der Methode) durchgeführt worden. Man könnte daher argumentieren, dass die positiven Interventionseffekte teilweise oder ganz durch sie und ihre Art der Seminarleitung zustande kamen. Deswegen fand in Studie 2 die *IBSR*-Intervention am PC und ohne Begleitung durch einen *IBSR*-Coach statt.“ (Krispenz 2019, S. 38)

Die nach den verschiedenen Treatments erhobenen Prüfungsangstwerte zeigten, dass die *IBSR*-Interventionsgruppe weniger gedankenbezogene Prüfungsangst empfand als die beiden Kontrollgruppen. Dieses Ergebnis kann darauf zurückgeführt werden, dass die kognitiven Bewertungen mittels der *IBSR*-Methode tatsächlich modifiziert wurden, während reine Ablenkungs- und andere Reflexionsstrategien an den angsterzeugenden Gedanken nichts änderten. Die signifikant niedrigeren Prüfungsangstwerte der *IBSR*-Interventionsgruppe konnten demzufolge als Zeichen für die Effektivität der Methode gewertet werden, um Sorgen zu reduzieren, die auf einem spezifischen, individuellen, sorgenvollen Worry-Gedanken beruhen. (vgl. Krispenz und Dickhäuser 2018, S. 7 ff.)

Dies ist für die vorliegende Masterarbeit insofern von Relevanz, als sorgenvolle Gedanken im Hochschulkontext nicht nur im Hinblick auf Prüfungen auftreten können, sondern auch im Zusammenhang mit Peer-Beratungen. Dass die zweite Studie von Krispenz und Dickhäuser (2018) die Wirksamkeit der *IBSR*-Methode bei belastenden Gedanken zu Prüfungen nachweisen konnte, wirft die Frage nach der Übertragbarkeit auf: Gelingt die Bearbeitung belastender Gedanken zu Beratungssituationen mit der *IBSR*-Methode gleichermaßen? Auch die veränderte Herangehensweise, die *IBSR*-Intervention nicht als mehrwöchiges Programm durchzuführen, sondern den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein eigenständiges Treatment mit einem angepassten Arbeitsblatt zu ermöglichen, ist für die vorliegende Masterarbeit von Bedeutung, kann doch auch hier ein *IBSR*-Programm nur in reduziertem Maße erfolgen. Krispenz' zweite Studie deutete außerdem abschließend selbst eine Ausweitung oder Streuung der *IBSR*-Methode im „educational context“ (ebd., S.10) an, worunter auch eine Übertragung in den Peer-Beratungskontext gefasst werden kann.

In ihrer dritten Studie ergänzten Krispenz et al. die Variable der Prüfungsangst um die der Prokrastination und der Selbstwirksamkeit im akademischen Kontext. Da sich Prüfungsangst negativ auf das körperliche und seelische Wohlbefinden sowie auf die Studienleistung auswirken kann (ebenso wie Prokrastination), während gestärkte Selbstwirksamkeitserwartungen sich positiv auf Prüfungsangst und Prokrastination auswirken können, wurde der Effekt einer *IBSR*-Intervention auf Selbstwirksamkeit, Prüfungsangst und Prokrastination bei Studierenden untersucht (vgl. Krispenz et al. 2019, S. 1 ff.). Hierfür wurden 71 Studierende rekrutiert, die in Anbetracht der am Semesterende anstehenden Prüfungen einen Worry-Gedanken formulierten. Mittels entsprechender Fragebögen wurden daraufhin Werte der Selbstwirksamkeit, Prüfungsangst und Prokrastination erfasst. Nach einem dreistündigen Input zur *IBSR*-Methode in Form eines Gruppenseminars wurden 40 Studierende zufällig der Interventionsgruppe und 31 Studierende zufällig der aktiven Wartelisten-Kontrollgruppe zugeteilt. Daraufhin bearbeitete die Interventionsgruppe ihre Worry-Gedanken mit *The Work*, während die Kontrollgruppe vorerst nur weitere Worry-Gedanken sammelte. Sowohl im Anschluss daran als auch unmittelbar vor den Prüfungen wurden erneut die genannten Testwerte erhoben (vgl. ebd., S. 4 f.). Die Studierenden wurden in Studie 3 demnach länger und intensiver an die *IBSR*-Methode herangeführt und während des *IBSR*-Treatments begleitet, nachdem „in Studie 2 einige Studierende Probleme bei der erstmaligen Anwendung der *IBSR*-Methode berichtet hatten“ (Krispenz 2019, S. 40).

Die Testwerte zeigten, dass die *IBSR*-Intervention langfristig – über ein Semester hinweg – einen statistisch signifikanten positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden hatte, ihre Prüfungsangst reduzierte und in der Folge auch ihr Prokrastinationsverhalten verringerte. Die Studierenden der Interventionsgruppe schienen die *IBSR*-Methode nahezu verinnerlicht zu haben: sie wählten die Konfrontation mit anstehenden Studienaufgaben, statt sie aufzuschieben. (vgl. Krispenz et al. 2019, S. 8 ff.)

Insofern bestehen „practical implications for educational settings“ (ebd., S. 13): von der *IBSR*-Methode können (betroffene) Studierende profitieren, da sie leicht erlernbar und im Alleingang anwendbar ist (vgl. ebd.).

Hierzu trug auch die in Studie 2 verwendete, in Abbildung 6 dargestellte und in Anhang VI ebenfalls wiederzufindende Kombination aus den beiden Original-Arbeitsblättern ‚Urteile über deinen Nächsten‘ und ‚Untersuche eine Überzeugung‘ bei.

In Anlehnung daran wurde für die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchzuführende *IBSR*-Intervention ebenfalls eigenes Arbeitsmaterial entworfen, das die beiden ursprünglichen Worksheets kombiniert und inhaltlich an den zu untersuchen-

den Peer-Beratungskontext anpasst. Die so entstandenen Arbeitsblätter werden im entsprechenden Unterkapitel 5.3.2 zur Datenerhebung in Phase 2 vorgestellt.

4.3.7 Luffs und Ledinghams Blick auf den Beratungskontext (2017): *IBSR* und Psychotherapie

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und der bisherigen Anwendungsbereiche von *The Work of Byron Katie* wird nunmehr vervollständigt durch eine Betrachtung der Forschungsarbeit von Luff und Ledingham (2017). Indem diese ihren Blick auf den Beratungskontext richteten und die *IBSR*-Methode in der Psychotherapie verorteten, schafften sie in Verbindung mit Krispenz' Studien im Hochschulbereich den Anknüpfungspunkt für die vorliegende Untersuchung (siehe dazu Kapitel 4.4 zur Identifikation der vorhandenen Forschungslücke).

Zunächst konstatierten auch sie, dass sich der Einsatz von „mindfulness-based approaches and techniques“ (Luff und Ledingham 2017, S. 468) in (vorwiegend psychotherapeutischen) Beratungskontexten wachsender Beliebtheit erfreut, was auf deren universelle Anwendbarkeit und generell positive Auswirkungen auf die mentale Gesundheit zurückgeführt werden kann.

Investigate each of your statements, using the following question	Format of answer
Q1: Is this thought true?	yes vs. no
Q2: Can you absolutely know that this thought is true?	yes vs. no
Q3: How do you react, what happens when you have this thought?	open
Does that thought bring peace or stress to your life?	open
What images do you see, past or future, as you think this thought?	open
What physical sensations arise having these thoughts and seeing these pictures?	open
What emotions arise when you have that thought?	open
Do any obsessions or addictions begin to appear when you have this thought (e.g., alcohol, drugs, shopping, food, and television)?	open
How do you treat others when you have this thought? How do you treat yourself when you have this thought?	open
Q4: Who would you be without the thought?	open
Turn the thought around. Example: My lecturer did not prepare me well enough for the exam.	
Possible turnarounds:	
(1) To the self. Example: I did not prepare me well enough for the exam.	open
(2) To the other. Example: I did not prepare my lecturer well enough for the exam.	open
(3) To the opposite. Example: My lecturer did prepare me well enough for the exam.	open
Then find at least three specific, genuine examples of how each turnaround is true for you in the situation.	open

Abbildung 6: Kombination der Worksheets (Krispenz et al. 2019, S. 5)

Ein ähnlicher Trend sei im Hinblick auf ‚inquiry-based approaches and techniques‘ beobachtbar, ohne dass entsprechende Untersuchungen dazu existieren: „there has been little exploration of how the approach is used within the counseling context“ (Luff und Ledingham 2017, S. 472). Naheliegender wäre in erster Linie eine Studie zur Wirksamkeit psychotherapeutischer Maßnahmen gewesen, die *The Work* inkludieren, doch das Forschungsinteresse der Autorinnen richtete sich weniger auf die Auswirkungen der *IBSR*-Methode auf die Klientinnen und Klienten, sondern vielmehr auf die Therapeutinnen und Therapeuten, um so eine Forschungslücke zu schließen: „there has been no published research examining the influence of *IBSR* on the practitioners themselves“ (ebd., S. 473).

In der Annahme, dass *The Work* durchaus eine „zusätzliche Strategie zur Selbstfürsorge“ (ebd., eigene Übersetzung) darstellen könnte, verfolgten Luff und Ledingham (2017) also das Ziel, den Effekt der *IBSR*-Methode auf Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten zu ermitteln. Dabei waren sowohl persönliche als auch berufliche Dimensionen relevant (vgl. Giesinger o. J.):

- eigene Erfahrungen mit *IBSR* und deren Einfluss auf die therapeutische Arbeit
- Erfahrungen mit *IBSR* im Rahmen der therapeutischen Arbeit
- Chancen und Grenzen von *IBSR* in (psychotherapeutischen) Beratungskontexten
- *IBSR* und Selbstfürsorge/Selbstschutz/Burnout-Prävention
- *IBSR* als Beratungsinterventionsmethode

(vgl. Luff und Ledingham 2017, S. 473)

Um ihrem Forschungsanliegen nachzugehen, wählten die Autorinnen ein qualitativ-exploratives Untersuchungsdesign und führten mit sechs in der *IBSR*-Methode ausgebildeten „Personen, die beruflich im Bereich der psychischen Gesundheit therapeutisch tätig sind (z. B. Psychologen, Beraterinnen oder Psychiater“ (Giesinger o. J.) halbstrukturierte Interviews mit offenen Fragen. Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner handelte es sich also um ein gezielt ausgesuchtes Sample, „selecting interviewees with expertise relevant to the research questions“ (Luff und Ledingham 2017, S. 473).

In Kombination mit der Auswertungsmethode der Interpretativen Phänomenologischen Analyse konnten erwartungsgemäß „tiefgreifende, reichhaltige“ (ebd.) Erkenntnisse gewonnen werden:

- *IBSR* kann sowohl unmittelbare als auch mittelbare Lebensveränderungen initiieren.
- *IBSR* kann den eigenen Horizont erweitern, da sie Perspektivwechsel ermöglicht.
- *IBSR* bietet die Chance für Veränderung, Wachstum, Selbstverwirklichung und Selbstermächtigung. *IBSR* kann antidepressiv wirken, Frieden bringen, Stress reduzieren, über (Selbst-)Akzeptanz und Mitgefühl dem Wohlbefinden dienen und Beziehungen verbessern.
- *IBSR* kann dort an Grenzen stoßen, wo sich Klientinnen und Klienten der Methode verwehren oder Gedankenumkehrungen in Selbstvorwürfe münden.
- *IBSR* kann als Hilfe zur Selbsthilfe sowohl die Therapeutinnen und Therapeuten als auch die Klientinnen und Klienten schützen und die Beziehung untereinander achtsamer, empathischer und zu einer Verbindung auf Augenhöhe werden lassen.
- *IBSR* kann als Beratungsinterventionsmethode in vielfältige Therapiesettings implementiert werden, ist aufgrund ihrer raschen Effizienz jedoch finanziell wenig lukrativ.

(vgl. Giesinger o. J. und Luff und Ledingham 2017, S. 474 ff.)

Sofern der *IBSR*-Methode also eine Offenheit entgegengebracht und auf Stolperfallen wie missverständliche Umkehrungen geachtet wird, kann *The Work* Beraterinnen und Beratern als „self-care tool“ (Luff und Ledingham 2017, S. 468) dienen, das über ein „metakognitives Bewusstsein“ (ebd., eigene Übersetzung) zu einem (neuen) „Selbst-Bewusstsein“ (ebd., eigene Übersetzung) führen kann. Ein Paradigmenwechsel wird insofern ermöglicht, als der Beratungsfokus nicht darauf liegt, Gedanken und Gefühle zu kontrollieren, sondern darauf, das Verhältnis zu ihnen zu verändern, sie wahr- und anzunehmen (vgl. Nye 2011, S. 6; Luff und Ledingham 2017, S. 470; Smernoff et al. 2015, S. 25 f.). Hierin besteht der wesentliche Unterschied zu kognitiv-behavioralen Therapieformen, die in Gedanken eine Herausforderung sehen – etwas, das es „anzufechten oder anzuhalten“ (Hidalgo und Coumar o. J., S. 12, eigene Übersetzung) gilt. Obgleich ihnen der Wandel vom rein kognitiven, überlegten Nachdenken („Deliberative Thinking“, Farber 2005) zum beiwohnenden, bewussten Wahrnehmen („Witnessing Awareness (receptive attention)“, ebd.) zunächst fremd sein dürfte, betrachten selbst schon lange praktizierende Psychologinnen und Psychologen *The Work* als höchst wirksame Therapiemethode (vgl. Hidalgo und Coumar o. J., S. 3). Traditionelle Gesprächstherapien bergen das Risiko einer aufkommenden Diskrepanz zwischen dem, was die Klientinnen und Klienten wissen, und dem, was sie glauben, wodurch ein Gefühl von Unzulänglichkeit entstehen kann. Davon kann die *IBSR*-Methode ihre Anwenderinnen und Anwender bewahren, denn Gegebenes bleibt gegeben, wird ‚lediglich‘ anders beleuchtet (vgl. ebd., S. 7).

So kann ein *IBSR*-Treatment zu mehr emotionaler Einsicht führen als monate- oder gar jahrelange psychoanalytische Therapie (vgl. Hidalgo und Coumar, S. 8). Für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist die Rolle der Beraterinnen und Berater als Begleiterinnen und Begleiter: bei einer Anwendung der *IBSR*-Methode moderieren sie lediglich durch den Prozess des Hinterfragens und Umkehrens hindurch; die Erkenntnisse gewinnen die Klientinnen und Klienten selbst: „Whereas psychoanalytic approaches are treating the pain of the client by creating new, plausible stories through interpretations, ‘Inquiry’ is ‘undoing’ existing painful stories“ (ebd., S. 9). Das Investigative der *IBSR*-Methode kann folglich in seiner Funktion als „the great undoing“ (ebd., S. 10) ‚klassische‘ Beratungssettings ergänzen und bestehende Verfahren zur Stressreduktion bereichern (vgl. Nye 2011, S. 92 und van Rhijn et al. 2015, S. 8). Voraussetzung ist jedoch, so Luff und Ledingham (2017), ein hinreichendes Maß an Offenheit in der Erstanwendung, das heißt: sich auf *The Work* einzulassen, die am effektivsten ist, „when we do it for the love of truth“ (Hidalgo und Coumar, S. 16).

Die Autorinnen schlossen ihren Beitrag damit, dass weitere Studien zur *IBSR*-Methode im Beratungskontext hilfreich sein könnten, um ihrem Werkzeugcharakter als „self-care tool“ (Luff und Ledingham 2017, S. 479) und dessen Praktikabilität für Beraterinnen und Berater weiter nachzugehen. Die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchgeführte Untersuchung zu *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling kann als solch eine Studie betrachtet werden.

4.4 Identifikation der vorhandenen Forschungslücke im Hochschulkontext: *IBSR* bei beratenden Studierenden

Wie in Unterkapitel 4.3.6 dargelegt, ...	Wie in Unterkapitel 4.3.7 dargelegt, ...
... wurde der Hochschulkontext als Anwendungsbereich für die <i>IBSR</i> -Methode bereits von Krispenz et al. (2018 und 2019) beforscht, wobei das Erkenntnisinteresse der Wirksamkeit galt, die <i>The Work of Byron Katie</i> auf lernende Studierende haben kann, jedoch nicht auf beratende Studierende.	... wurde der Beratungskontext als Anwendungsbereich für die <i>IBSR</i> -Methode bereits von Luff und Ledingham (2017) beforscht, wobei das Erkenntnisinteresse der Wirksamkeit galt, die <i>The Work of Byron Katie</i> auf psychotherapeutische Beraterinnen und Berater haben kann, jedoch nicht auf studentische Beraterinnen und Berater.

Diese Gegenüberstellung macht ersichtlich, dass bislang der Anwendung der *IBSR*-Methode im Rahmen von an Hochschulen stattfindenden Beratungen von Studierenden für Studierende noch kein Forschungsinteresse entgegengebracht wurde. Insofern besteht eine Forschungslücke darin, sich der Eignung von *The Work of Byron Katie* beziehungsweise der Anschlussfähigkeit der *IBSR*-Methode als Reflexionstool im Nachgang an tutorielle Beratungen zu widmen. Vor dem Hintergrund, dass Reflexionsgelegenheiten im Zusammenhang mit Peer-Counseling im Allgemeinen und Schreibberatung im Speziellen unabdingbar sind (wie in den Unterkapiteln 3.2.2 und 3.2.3 thematisiert wurde), soll dem Forschungsdesiderat nunmehr mit ersten Untersuchungsschritten begegnet werden.

5. *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling: *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen

Das fünfte Kapitel der vorliegenden Masterarbeit stellt eine Verbindung her zwischen den beiden vorangegangenen Kapiteln, Kapitel 3 zum Peer-Counseling in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells einerseits und Kapitel 4 zu *The Work of Byron Katie*, der Methode der *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)*, andererseits. Die hergestellte Verbindung besteht darin, die unmittelbar zuvor (in Kapitel 4.4) identifizierte Forschungslücke mit einer eigenen empirischen Untersuchung zu *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen zumindest ansatzweise zu schließen.

In einem ersten Kapitel 5.1 wird das entsprechende Untersuchungsinteresse konkretisiert und es erfolgt die Formulierung der Forschungsfrage(n). In einem zweiten Kapitel 5.2 wird der methodischen Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung(en) nachgegangen, indem eine Abgrenzung von quantitativen Untersuchungsdesigns vorgenommen und die Hinwendung zu qualitativen Untersuchungsdesigns erläutert wird, bevor das forschungsmethodische Arrangement und die forschungsmethodischen Verfahrensweisen der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden. Kapitel 5.3 hat den Datenerhebungsprozess in drei Phasen zum Gegenstand, Kapitel 5.4 widmet sich der Datenaufbereitung und Kapitel 5.5 der Datenauswertung. In einem sechsten Kapitel 5.6 werden schließlich die Untersuchungsergebnisse diskutiert, indem Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierung aufgezeigt werden.

5.1 Konkretisierung des Untersuchungsinteresses und Formulierung der Forschungsfrage(n)

Aus gegebenem Anlass – einem hochschuldidaktischen Workshop zu *The Work of Byron Katie* unter der Leitung von Bit Felippa Schaefer im Februar 2020 – entstand die Idee, die *IBSR*-Methode exemplarisch in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd zur Anwendung zu bringen, um so Schreibberatungen zu reflektieren. Das damit verbundene Untersuchungsinteresse besteht darin, die Anwendbarkeit und Anschlussfähigkeit von *The Work of Byron Katie / IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen im Speziellen und im Kontext von Peer-Counseling im Allgemeinen zu ergründen. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet dementsprechend, inwiefern sich *The Work of Byron Katie / IBSR* für Tutorinnen und Tutoren als geeignete Methode erweist, um studentische Schreibberatungen auf Peer-to-Peer-Ebene zu reflektieren. Das „dahinterstehende praktische Interesse“ (König und Bentler 2003, S. 91) besteht darin, zu erkennen, ob die aktuelle Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells und – darüber hinaus – in Peer-Counseling-Kontexten insgesamt durch die *IBSR*-Methode sinnvoll erweitert und ergänzt werden könnte. Erkenntnisinteresse und Forschungsanliegen münden in den Titel der vorliegenden Masterarbeit (*The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling: *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd'). Um der übergeordneten Fragestellung auf (methodisch) angemessene Weise nachgehen zu können, verfolgt der Forschungsprozess das Ziel, die folgenden untergeordneten Fragestellungen zu beantworten:

- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen den Erwartungshaltungen tutorieller Schreibberaterinnen an *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode einerseits und ihren Ersterfahrungen mit *IBSR* andererseits?
- Wie erleben tutorielle Schreibberaterinnen subjektiv *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode in einer ersten *IBSR*-Intervention?
- Welche Haltung zeichnet sich intersubjektiv gegenüber der Tauglichkeit von *The Work of Byron Katie / der IBSR*-Methode im Hinblick auf die nachbereitende Reflexion tutorieller Schreibberatungen ab?

Die untergeordneten Fragestellungen sind dabei so formuliert, „dass sie (im Rahmen der geplanten Studie und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen) beantwortbar sind“ (Flick 2012, S. 258 f.). Die erste untergeordnete Fragestellung nach dem Verhältnis zwischen Erwartungshaltungen einerseits und Ersterfahrungen andererseits ist dadurch zu beantworten, dass eine Gruppendiskussion vor einer *IBSR*-Intervention mit einer Gruppendiskussion nach einer *IBSR*-Intervention verglichen wird. Die zweite untergeordnete Fragestellung nach dem subjektiven Erleben der Reflexionsmethode ist dadurch zu beantworten, dass die einzelnen Meinungsäußerungen in der zweiten Gruppendiskussion analysiert werden. Die dritte untergeordnete Fragestellung nach der intersubjektiven Haltung gegenüber der Reflexionsmethode ist dadurch zu beantworten, dass die sich innerhalb der zweiten Diskussion herausbildende Gruppenmeinung identifiziert wird. Die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung(en) wird nachfolgend näher beleuchtet.

5.2 Methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung(en)

Um zu einer methodischen Vorgehensweise zu gelangen, die für das eigene Forschungsvorhaben geeignet ist, bieten sich zwei Schritte an: Zunächst ist es hilfreich, bereits vorhandene empirische Arbeiten zum Forschungsgegenstand unter dem Gesichtspunkt näher zu betrachten, wie forschungsmethodisch vorgegangen wurde (vgl. König und Bentler 2003, S. 92). Damit es dabei zu keiner Redundanz der Ausführungen in Kapitel 4.3 zum aktuellen Forschungsstand kommt, beschränkt sich das nachfolgende Unterkapitel 5.2.1 direkt darauf, eine Abgrenzung vorzunehmen von den bislang dominierenden quantitativen Untersuchungsdesigns im Zusammenhang mit *The Work of Byron Katie*. Im Anschluss daran kann begründet dargelegt werden, welcher forschungsmethodische Ansatz für die eigene empirische Arbeit ausgewählt wird (vgl. ebd.). Um auch hier Wiederholungen aus Kapitel 4.3 zum aktuellen Forschungsstand zu vermeiden, befasst sich Unterkapitel 5.2.2 direkt mit der Hinwendung des vorliegenden Forschungsprojekts zu qualitativen Untersuchungsdesigns. Auf dieser Grundlage konkretisieren die letzten beiden Unterkapitel 5.2.3 und 5.2.4 die forschungsmethodischen Arrangements und Verfahrensweisen der eigenen Studie.

5.2.1 Abgrenzung von quantitativen Untersuchungsdesigns

Wie in Kapitel 4.3 ersichtlich wurde, existieren zur *IBSR*-Methode überwiegend quantitative Studien mit der Zielsetzung, die stressreduzierende Wirksamkeit von *The Work of Byron Katie* in verschiedenen Anwendungsbereichen nachzuweisen (vgl. vtw Verband für *The Work of Byron Katie* 2020a und Krispenz 2019, S. 31). Dabei wurde deutlich, dass insbesondere für den Schul-, Hochschul- und Beratungskontext qualitative Ansätze ebenfalls von wesentlicher Relevanz sind.

An dieser Stelle kann entgegnet werden, dass es die „unsinnige Gegenüberstellung qualitativ – quantitativ“ (Mayring 2016, S. 7) zu überwinden gilt. Doch im Rahmen der vorliegenden Arbeit macht diese Gegenüberstellung Sinn, da mit dem Forschungsparadigma der Forschungsgegenstand (und umgekehrt) variiert. Quantitative Studien zur *IBSR*-Methode erheben deren Wirksamkeit an sich: Fragebögen ermitteln die Stressreduktion, das Wohlbefinden, das Angstempfinden und ähnliche Parameter vor und nach einer *IBSR*-Intervention. Qualitative Studien befassen sich mit der subjektiven Einstellung/Haltung/Meinung diverser Personengruppen gegenüber der *IBSR*-Methode: in Interviews vor beziehungsweise nach einer *IBSR*-Intervention äußern sich Krebs(risiko)patientinnen, HIV-Infizierte oder AIDS-Erkrankte, Lehrkräfte sowie Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten zur *IBSR*-Methode in Form eines Aus- beziehungsweise Rückblicks. Weil vorliegend nicht die Wirksamkeit der *IBSR*-Methode auf Schreibberaterinnen zu messen ist, sondern deren Einstellung/Haltung/Meinung zur *IBSR*-Methode als potenzielles Reflexionstool im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, grenzt sich die vorliegende Untersuchung von quantitativen Untersuchungsdesigns ab und wendet sich qualitativen Untersuchungsdesigns zu.

Die Gemeinsamkeit, nach Erkenntnisgewinn zu streben, bleibt selbstredend bestehen: „Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung. [...] Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Erklärung, auf Theorie“ (Oswald 2003, S. 73). So wird schließlich von der Schreibberatung im Speziellen zu abstrahieren sein, um für das Peer-Counseling im Allgemeinen gültige Erklärungen, Theorien oder zumindest Existenzaussagen darüber zu treffen, inwiefern *The Work of Byron Katie* aus Tutorinnen- und Tutorensicht als Reflexionsmethode geeignet zu sein scheint.

Verortung in der Gegenüberstellung von quantitativer und qualitativer Theoriebildung, Begriffsbildung und Forschungsstrategie

Während quantitative Sozialforschung deduktiv vorgeht und von einer Theorie ausgehend die Realität untersucht (vgl. Lamnek 2010, S. 106), geht qualitative Sozialforschung induktiv vor und formuliert im Rahmen einer empirischen Studie aufgrund einer (speziellen) Realität eine (allgemeine) Theorie (siehe Abbildung 7). Insofern rekonstruiert qualitative Sozialforschung die Realität und entwickelt Theorien über sie, wohingegen quantitative Sozialforschung bereits vorhandene Hypothesen über die Wirklichkeit prüft (vgl. Meuser 2011b, S. 141). Keine Theorien zu überprüfen, sondern neue Theorien zu

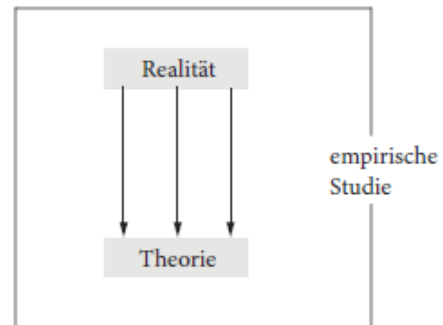


Abbildung 7: Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung (Lamnek 2010, S. 106)

generieren, setzt sich die vorliegende qualitative Studie zum Ziel. Dabei darf jedoch kein zu hoher Anspruch an die Theoriebildung herangetragen werden (vgl. Flick 2012, S. 257 f.): vorrangig wird das praktische Ziel verfolgt, Reflexionsprozesse in Schreibwerkstätten zu optimieren; gegebenen- und bestenfalls können darüber hinaus die gewonnenen Erkenntnisse dazu beitragen, Reflexionsprozesse in weiteren Peer-Counseling-Kontexten zu verbessern.

Der Theoriebildung ähnlich verhält es sich mit der Begriffsbildung: Während quantitative Sozialforschung von Anbeginn an mit Begriffen arbeitet, bildet qualitative Sozialforschung Begriffe im Forschungsprozess erst nach und nach heraus (vgl. Lamnek 2010, S. 115). Dazu werden, wie Abbildung 8 darstellt, reale Sachverhalte interpretiert – in der vorliegenden Forschungsarbeit Ansichten von Schreibberaterinnen zur *IBSR*-Methode – und im Anschluss mit passenden Begrifflichkeiten auf verschiedenen Abstraktionsniveaus versehen, um sie greifbar zu machen. Vor dem Hintergrund dieser sukzessiven Begriffsbildung wird sodann eine induktive Theoriebildung, wie oben beschrieben, möglich (vgl. ebd.).

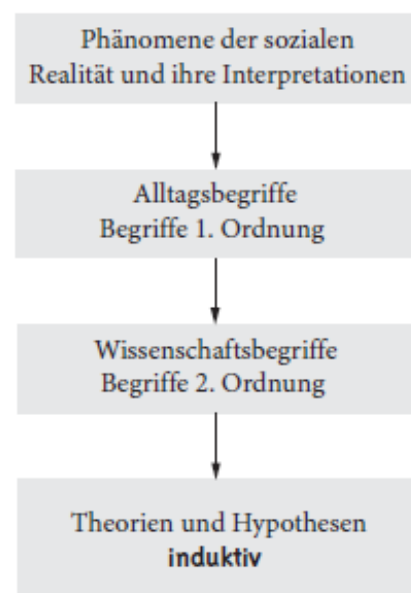


Abbildung 8: Begriffsbildung in der qualitativen Sozialforschung (Lamnek 2010, S. 115)

Neben Differenzen in der Theorie- und Begriffsbildung unterscheiden sich quantitative und qualitative Sozialforschung auch in ihrer Strategie (vgl. Lamnek 2010, S. 174). So ist der quantitative Forschungsprozess grundsätzlich von Linearität und der qualitative Forschungsprozess grundsätzlich von Zirkularität gekennzeichnet. Wie Abbildung 9 veranschaulicht, tragen qualitative Sozialforscherinnen und Sozialforscher im Allgemeinen zunächst ein Vorverständnis an den Forschungsgegenstand heran – im vorliegenden Fall über gegebene und denkbare Reflexionspraktiken sowie deren Kontexttauglichkeit.

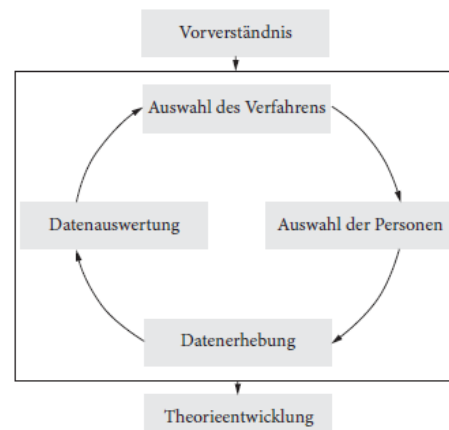


Abbildung 9: Die qualitative Sozialforschungsstrategie (Lamnek 2010, S. 174)

Der darauffolgende Forschungsprozess kann iterativ-rekursiv, mithin in Schleifen, verlaufen, was eine stets adäquate Untersuchung ermöglicht: Forschungsentscheidungen können fortwährend revidiert werden – die Auswahl der methodischen Verfahrensweise(n), das Sampling, die Datenerhebung und -auswertung sind nicht abschließend festgelegt; vielmehr kann die Forschungsstrategie stetig angepasst werden, um sich einer angemessenen Theorieentwicklung bestmöglich sukzessive annähern zu können (vgl. ebd.). Von dieser Besonderheit des qualitativen Sozialforschungsprozesses wird vorliegend jedoch kein Gebrauch gemacht, weil kein Anlass dazu besteht, Änderungen am Verfahren, am Sample, an der Datenerhebung oder -auswertung nachträglich vorzunehmen.

Verortung im schematischen Vergleich quantitativer und qualitativer Sozialforschung

Die zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung bestehenden Unterschiede lassen sich auch über eine Reihe von Begriffspaaren (nachfolgend unterstrichen) erfassen (vgl. Lamnek 2010, S. 242). Ein spezifisches Forschungsprojekt wie das vorliegende kann auf den Skalen zwischen diesen einzelnen begrifflichen Polen verortet werden, um seine Nähe zum quantitativen oder qualitativen Paradigma aufzuzeigen. So steht in dieser Untersuchung zuvorderst das geisteswissenschaftliche Verstehen qualitativer Forschung und nicht das naturwissenschaftliche Erklären quantitativer Forschung im Vordergrund:

Schreibberaterinnen werden als Forschungssubjekte wahrgenommen, deren individuelle Sinnzuschreibungen gegenüber realen Phänomenen – Reflexionsmethoden, -praktiken und -prozessen – verstanden werden wollen. Im Gegensatz zu bisherigen quantitativen Untersuchungen zu *The Work* werden keine Effektivitätsmessungen zur *IBSR*-Methode an Forschungsobjekten durchgeführt. (vgl. Lamnek 2010, S. 216 ff.)

Dementsprechend wird nicht die Entdeckung von Gesetzmäßigkeiten angestrebt, sondern das Idiografische, „das Individuelle, Singuläre“ (Lamnek 2010, S. 218) steht im Fokus. Zentral ist die „Beschreibung des Einmaligen, Einzigartigen“ (ebd.), „das beschreibende Untersuchen von Individualität, also Einmaligem und Besonderem“ (ebd.). Aus diesem Grund gestaltet sich auch das Sample bewusst klein – ganz im Sinne der Phänomenologie: „In der Phänomenologie konstituiert sich Sinn ursprünglich im Bewusstsein des einsamen Ich. Selbstverstehen bildet die Grundlage des Fremdverstehens“ (ebd., S. 220). Näheres zum Sampling und zur Phänomenologie findet sich in Unterkapitel 5.2.4 zu den forschungsmethodischen Verfahrensweisen.

„Der Weg führt also von einer subjektiven Betrachtungsweise durch den Prozeß [sic!] der Forschung und Analyse zur Objektivität“ (Kleining 1982 zit. n. Lamnek 2010, S. 246): Die induktive Vorgehensweise der vorliegenden Forschungsarbeit setzt an subjektiven Haltungen gegenüber der *IBSR*-Methode an, die von den einzelnen beteiligten Schreibberaterinnen im Rahmen von Gruppendiskussionen geäußert werden. Durch das Setting, ein Gespräch der Forschungssubjekte untereinander, bleibt es jedoch nicht bei diesen Einzelmeinungen, sondern es bilden sich intersubjektive Gruppenmeinungen. Diese sind schließlich in zumindest ansatzweise objektive Aussagen zur Anschlussfähigkeit von *The Work of Byron Katie* im Peer-Counseling zu überführen (vgl. Lamnek 2010, S. 225 ff.).

Befassten sich bislang empirische Arbeiten mit Ursachensuche zur Wirksamkeit der *IBSR*-Methode auf ihre Anwenderinnen und Anwender, begibt sich die vorliegende empirische Arbeit auf Sinnsuche (vgl. Lamnek 2010, S. 227): von Interesse sind die Sinnzuschreibungen von Schreibberaterinnen im Hinblick auf erste *IBSR*-Anwendungen. Folglich gilt es, deren individuelle wie kollektive Ansichten nachvollziehend zu verstehen und auszulegen. Es hat insofern eine „Rekonstruktion der Interpretationen der Handelnden“ (Meuser 2011a, S. 93) zu erfolgen.

Hierzu bedarf es der für qualitative Sozialforschung typischen Offenheit nebst Flexibilität; insbesondere den das Datenmaterial bereitstellenden Forschungs-
subjekten ist eine Aufgeschlossenheit entgegenzubringen, um zu möglichst un-
voreingenommenen Forschungsergebnissen gelangen zu können (vgl. Lamnek
2010, S. 229 ff.). Dabei tritt die Forscherin in den Hintergrund und lässt die am
Forschungsprojekt teilnehmenden Schreibberaterinnen in Gruppendiskussionen
über die *IBSR*-Methode und in Einzelanwendungen selbst zu Wort kommen (vgl.
ebd., S. 231). In diesem Sinne herrscht keine für quantitative Erhebungen cha-
rakteristische Datenferne, sondern Datennähe gemäß qualitativem Paradigma
(vgl. ebd., S. 237). Bei aller Nähe eine Balance zu finden „zwischen Distanz und
Identifikation“ (ebd., S. 232, Hervorhebung durch die Verfasserin) stellt für die
Forscherin eine besondere Herausforderung dar, ist sie doch selbst als ausgebil-
dete Schreibberaterin Mitglied des Teams der Schreibwerkstatt am Staufer Stu-
dienmodell, nimmt während des Forschungsprozesses jedoch eine möglichst ex-
terne Position ein.

Von dort aus gilt es, das nicht quantitativ-statische, sondern qualitativ-dynami-
sche Untersuchungsgeschehen aufmerksam zu begleiten, um Veränderungen
und Entwicklungen wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 233 f.). Das subjektive Erleben
der *IBSR*-Methode kann – je nach Untersuchungsphase – einem Wandel unter-
worfen sein: die Erwartungshaltungen der Studienteilnehmerinnen an die Refle-
xionsmethode können andere sein als ihre Ersterfahrungen damit; ihre Einzel-
meinungen bedingen die Gruppenmeinung und umgekehrt. Angesichts dessen
ist eine qualitativ-holistische und nicht quantitativ-partikularistische Berücksichti-
gung des Gesamtzusammenhangs angebracht (vgl. ebd., S. 234 ff.). Gruppen-
diskussionssettings bilden diese Situations- und Kontextgebundenheit ab, er-
schaffen doch die Teilnehmerinnen selbst ein ganzheitliches Bild, indem sie das
für sie Wesentliche thematisieren. Darüber hinaus betont die Gruppendiskussion
als „der qualitativen Methodologie zugerechnetes Verfahren“ (ebd., S. 238) we-
niger bestehende Unterschiede, sondern mehr Gemeinsamkeiten – sie „befasst
sich gerade mit den Prozessen der Konsensfindung“ (ebd.), was dem Ziel der
vorliegenden Untersuchung zuträglich ist, ein den Meinungen der einzelnen
Schreibberaterinnen gerecht werdendes gemeinsames Meinungsbild über die
Eignung von *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode zu zeichnen.

5.2.2 Hinwendung zu qualitativen Untersuchungsdesigns

Sich von quantitativen Untersuchungsdesigns abzuwenden und sich qualitativen Untersuchungsdesigns zuzuwenden, bedeutet nicht, den Wert der quantitativen Studien zu verkennen, sondern – ganz im Gegenteil – auf sie aufzubauen und sie mittels qualitativer Forschungsarbeit um „subjektive Sichtweisen“ (Flick et al. 2012, S. 25) zu ergänzen (vgl. auch Schnaider-Levi et al. 2017, S. 75 und Oswald 2003, S. 83). Die Herangehensweise bereits existierender qualitativ angelegter Untersuchungen zu *The Work of Byron Katie* besteht dabei im Wesentlichen darin, mit Erstanwenderinnen und Erstanwendern der *IBSR*-Methode ein Gespräch vor und ein Gespräch nach einer *IBSR*-Intervention zu führen, um im Vorfeld den erhofften Nutzen von der Methode und im Nachgang die ersten Erfahrungen mit ihr zu erfassen (vgl. Giesinger o. J.). Ein daran angelehntes Forschungsdesign bietet sich auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung an, verfolgt sie doch ebenfalls das Anliegen, eine Theorie zu bilden, indem Erwartungshaltungen vor und Ersteinschätzungen nach einer *IBSR*-Intervention exploriert werden (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 192). Der explorative Zugang spiegelt sich darin wider, dass die qualitative Erforschung von *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling die „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“ (Oswald 2003, S. 80) bedeutet: sowohl die *IBSR*-Methode als auch tutorielle Schreibberatungen stellen jeweils – an und für sich genommen – vertraute Welten dar; unbekannte Aspekte ergeben sich aus ihrer Kombination. Eine entsprechende „Entdeckung neuer Zusammenhänge“ (ebd.) macht sich die vorliegende qualitative Arbeit zur Kernaufgabe.

Das qualitative Forschungsparadigma – wissenschaftstheoretische Grundannahmen und Grundprinzipien

Allen Versuchen, Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis zu erschließen, ist voranzustellen, dass es nicht ‚die‘ qualitative Forschungsmethode schlechthin gibt, sondern stets eine dem Forschungsgegenstand und der Forschungsfrage angemessene qualitative Forschungsmethode auszuwählen und im Einzelfall anzupassen ist (vgl. Flick et al. 2012, S. 22). Von wesentlicher Bedeutung ist dabei grundsätzlich, einen Alltagsbezug herzustellen (vgl. ebd.); Mayring (2016) spricht vom „Postulat der Alltagsorientierung“ (Mayring 2016, S. 24):

Die im Zentrum qualitativer Forschung stehenden Subjekte sind „in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen“ (Mayring 2016, S. 19, Hervorhebung im Original). Dementsprechend „naturalistisch“ (Lamnek 2010, S. 30) wird vorliegend eine Nähe zur Lebenswelt der studentischen Peer-Tutorinnen der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells hergestellt. Lebenswelten bilden die Basis qualitativer Forschungsprozesse, „das ‚Sinnfundament‘“ (Husserl 1954 zit. n. Hitzler 2011, S. 133 sowie Hitzler und Eberle 2012, S. 110), auf welches sich Wissenschaft zurückzubesinnen hat (vgl. ebd.). Aus diesem Grund setzt die vorliegende Arbeit an einem exemplarischen Peer-Counseling-Kontext an und sucht eine Rekonstruktion dortiger sozialer Wirklichkeit zu erreichen (vgl. ebd., S. 113 und Flick et al. 2012, S. 20/23). Derartige Rekonstruktionsbestrebungen können dabei nur gelingen, wenn auch sie den „kommunikativen, dialogischen Charakter aufweisen“ (ebd., S. 21), der die Lebenswelt der Beforschten prägt. Um ihre Kommunikation und Interaktion analysieren zu können, werden hier Gruppendiskussionen und Interventionsgespräche geführt, die es hermeneutisch auszulegen gilt (vgl. ebd., S. 20 f.). Auf diese Art und Weise sollen zentrale Grundsätze qualitativen Denkens umgesetzt werden, insbesondere

- die „Subjektbezogenheit“ (Mayring 2016, S. 19) beziehungsweise das „Postulat der Orientierung am Subjekt“ (ebd., S. 24), indem alle individuellen Sichtweisen der Studienteilnehmerinnen zur *IBSR*-Methode Berücksichtigung finden (vgl. Flick et al. 2012, S. 22), sowie
- das „interpretative Paradigma“ (Lamnek 2010, S. 32) beziehungsweise das „Postulat der Interpretation“ (Mayring 2016, S. 25), wonach aus Äußerungen aller Beteiligten dahinterliegende Bedeutungen zu ermitteln sind (vgl. ebd., S. 22). Um dabei der Datengrundlage – Texten im weitesten Sinne – gerecht werden zu können (vgl. Flick et al. 2012, S. 23 f.), kommt die Interpretative Phänomenologische Analyse zum Einsatz, mit der sich Ausführungen in Unterkapitel 5.2.4 zum Auswertungsverfahren befassen.

Darüber hinaus kommt es in dieser Form zur Berücksichtigung von

- „Forschung als Kommunikation“ (Lamnek 2010, S. 20/31), weil neben der Interaktion der Studienteilnehmerinnen untereinander auch eine vielgestaltige „Interaktion zwischen Forscher[in] und zu Erforschendem“ (ebd.) während des gesamten Datenerhebungsprozesses stattfindet.

Im vorangegangenen Unterkapitel wurden bereits weitere Aspekte qualitativer Forschungslogik erwähnt, so auch die zentralen Prinzipien der Offenheit und Flexibilität, die neben einem nicht-standardisierten Vorgehen für Lamnek (2010) das wesentlich Qualitative ausmachen (vgl. Lamnek 2010, S. 31).

Das Prinzip der Offenheit umfasst dabei

- Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, weshalb die teilnehmenden Peer-Tutorinnen mit großen Redeanteilen selbst zur Thematik zu Wort kommen,
- Offenheit gegenüber der Untersuchungssituation, weshalb die Gruppendiskussionen zwar moderiert und die Interventionsgespräche zwar geleitet werden, ihre jeweiligen Ausgestaltungen im Einzelnen jedoch unbestimmt bleiben,
- Offenheit gegenüber den Untersuchungsmethoden, weshalb bis zuletzt die Entscheidungen über das Wann, Wo und Wie der Gruppendiskussionen und der Interventionsgespräche den Studienteilnehmerinnen überlassen werden,
- Offenheit gegenüber dem Untersuchungsergebnis, weshalb von Hypothesen, die zu überprüfen sind, ebenso abgesehen wird wie von Kategorien, die die Analyse vorab strukturieren.

(vgl. Lamnek 2010, S. 19 f.)

Das Prinzip der Flexibilität ist dem der Offenheit insofern ähnlich, als „dass der Blickwinkel zunächst weit ist und erst im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird“ (ebd., S. 23); beispielsweise handelt es sich bei den Gruppendiskussionsleitfäden (siehe Anhänge X und XIV) sowie dem Interventionsgesprächsleitfaden (siehe Anhang XII) lediglich um Richtlinien. Schließlich wohnt dem qualitativen Forschungsprozess eine Dynamik inne (vgl. ebd., S. 21 f.), welche vorliegend zum einen in einer Phaseneinteilung der Datenerhebung (siehe Kapitel 5.3) und zum anderen in einer Entscheidung gegen Einzelinterviews und für Gruppendiskussionen (siehe Unterkapitel 5.2.4) Berücksichtigung findet; beides trägt der Veränderlichkeit von Haltungen im Laufe der Zeit und der Wandelbarkeit von subjektiven Einstellungen im intersubjektiven Austausch Rechnung.

Auch das Prinzip der Reflexivität spiegelt sich in der Methodenauswahl wider, ermöglichen diverse Gruppendiskussionsrunden und Interventionsgesprächsphasen doch Ausblicke wie Rückblicke gleichermaßen und damit sowohl methodische als auch inhaltliche Aktualisierungen (vgl. ebd., S. 22/31). Umso bedeutsamer wird das Prinzip der Explikation, wonach dem Forschungsprozess Implizites stets zu explizieren ist, um jederzeit intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können (vgl. ebd., S. 23). Zu diesem Zwecke wird in den vorliegenden Ausführungen Wert auf eine hinreichend exakte Verfahrensdokumentation gelegt. Dadurch wird dem „Postulat der sorgfältigen Deskription“ (Mayring 2016, S. 24) Folge geleistet: „eine genaue und umfassende Beschreibung [...] des Gegenstandsbereiches“ (ebd., S. 21) dient als unabdingbares Fundament.

In der vorliegenden Arbeit existieren dabei mehrfach deskriptive Momente: in den vorausgegangenen Kapiteln 3 und 4 wurde für eine theoretische Rahmung gesorgt, indem beide Themenfelder, die mittels empirischer Untersuchung zu verbinden sind, zunächst erschlossen wurden; im aktuellen Kapitel 5 wird methodologischen Überlegungen eine ebenso „genaue und umfassende Beschreibung“ (ebd.) zuteil wie der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung nebst Ergebnisdiskussion. An dieser Stelle wird – im Rahmen der Möglichkeiten – ein „Verallgemeinerungsprozess“ (ebd., S. 19) erfolgen, um dem „Postulat der schrittweisen Verallgemeinerung“ (ebd., S. 25) gerecht zu werden. Von speziellen Erkenntnissen zu *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen im Besonderen ist sodann induktiv zu schließen auf allgemeingültige Annahmen über *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling.

Mayring (2016) subsumiert die thematisierten Grundprinzipien des qualitativen Forschungsparadigmas in „13 Säulen qualitativen Denkens“ (ebd., S. 26), auf welche an dieser Stelle weder näher eingegangen werden kann noch soll. Interessant ist jedoch, dass diese „quasi als qualitative Checkliste“ (ebd., S. 38) fungieren können, worin eine Parallelität zu Gütekriterien zu erkennen ist.

Gütekriterien qualitativer Forschung

Im Zusammenhang mit Gütekriterien in der qualitativen (Sozial-)Forschung herrscht Uneinigkeit und es mangelt an Verbindlichkeit (vgl. Lüders 2011, S. 80 f.), weshalb Forderungen danach laut werden, die „Suche nach *den* Gütekriterien für *die* qualitative Sozialforschung“ (ebd., S. 82, Hervorhebungen im Original) aufzugeben und den „Weg für verfahrens- und gegenstandsbezogene Kriterien“ (ebd.) freizumachen. Eine damit einhergehende Vielfalt an Gütekriterien birgt jedoch die Gefahr von „Beliebigkeit und Willkürlichkeit“ (Steinke 2012, S. 321). Gleichzeitig scheinen Gütekriterien quantitativer Forschung nicht ohne Weiteres auf qualitative Forschung übertragbar zu sein (vgl. ebd., S. 322). Folglich liegt die Entwicklung eigener Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung nahe; ein „System von Kriterien“ (ebd., S. 323) zu erstellen, um anpassungsfähige Kerngütekriterien qualitativer Forschung zu erhalten, setzte sich Steinke (bereits 1999) zum Ziel und formulierte sieben Eigenschaften guter qualitativer Forschung (vgl. ebd., S. 324 ff. und Lüders 2011, S. 81):

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Der Forschungsprozess ist vollumfänglich zu dokumentieren, insbesondere die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenauswertung.
2. Indikation des Forschungsprozesses: Die einzelnen methodischen Entscheidungen sind im Gesamtkontext der Untersuchung dem Forschungsgegenstand angemessen zu treffen.
3. Empirische Verankerung: Jede Theoriebildung hat datenbasiert zu erfolgen.
4. Limitation: Die Möglichkeiten und Grenzen einer Generalisierung der eigenen Untersuchungsergebnisse sind aufzuzeigen.
5. Kohärenz: Der Forschungsarbeit hat eine konsistente Theorie zugrunde zu liegen.
6. Relevanz: Die eigene Arbeit hat einen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand zu leisten.
7. Reflektierte Subjektivität: Innerhalb der Arbeit sind Elemente der Selbstreflexion des Forschers beziehungsweise der Forscherin wiederzufinden.

Auch Mayring formulierte „Maßstäbe [...], an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen werden kann“ (Mayring 2016, S. 140). Danach zeigen sechs Kriterien die Güte qualitativer Forschungsarbeiten (vgl. ebd., S. 141 ff.):

1. Verfahrensdokumentation: Die untersuchungsspezifischen forschungsmethodischen Herangehensweisen sind fundiert und intersubjektiv nachvollziehbar darzulegen.
2. Argumentative Interpretationsabsicherung: Eigene Auslegungen sind logisch herzuleiten beziehungsweise forschungsgegenstandsbezogen schlüssig zu begründen und zu belegen.
3. Regelgeleitetheit: Das methodische Vorgehen hat einem System zu folgen; Daten sind in Schritten beziehungsweise Sequenzen zu erheben, aufzubereiten und auszuwerten.
4. Nähe zum Gegenstand: Die Untersuchung hat einen Bezug und eine Nähe zur natürlichen Lebenswelt der Beforschten herzustellen; es ist keine Arbeit über sie, sondern mit ihnen.
5. Kommunikative Validierung: Das forschungsmethodische Verfahren hat einen Austausch zwischen den an der Untersuchung Beteiligten zu ermöglichen, um das eigene Verständnis immerzu mit dem fremden Verständnis abgleichen und sich so rückversichern zu können.
6. Triangulation: Vielfältige „Analysegänge“ (ebd., S. 147) und verschiedenartige „Lösungswege“ (ebd.) können „schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden“ (ebd., S. 148) und versprechen so die umfassendsten Forschungsergebnisse.

Lamnek (2010) kritisiert, „ob es sich dabei um Zielvorgaben und Prüfsteine für die qualitative Sozialforschung handelt oder ob er [Mayring] nicht nur eine grundlegende Ausgangsposition für jeden empirischen Forschungsprozess beschreibt“ (Lamnek 2010, S. 132). Doch gerade darin ist ein Mehrwert zu sehen: Gütekriterien können nicht nur als Kontroll- oder Checkliste im Nachhinein dienen, sondern fungieren – wie hier – im Vorfeld als Handlungsrichtlinie und Folie, vor welcher eigene Forschungsaktivitäten in aller Güte durchgeführt werden können.

5.2.3 *Das forschungsmethodische Arrangement der vorliegenden Untersuchung*

Im Hinblick auf ihre Forschungskonzeption weist die vorliegende Arbeit Elemente verschiedener Untersuchungsdesigns (nachfolgend unterstrichen) nach Mayring (2016, S. 40 ff.) auf:

So stellt sie insofern eine Einzelfallanalyse dar, als unter Einzelfällen nicht nur Untersuchungsindividuen zu verstehen sind, sondern „Gegenstand einer Fallanalyse kann dabei auch ein komplexeres soziales System sein“ (ebd., S. 41), also beispielsweise eine Auswahl an Tutorinnen einer Schreibwerkstatt. Eine ganzheitliche Fallbetrachtung bei gleichzeitigem Sinn fürs Detail (vgl. ebd., S. 42) soll dadurch gelingen, dass sowohl Gruppendiskussionen als auch Einzelgespräche geführt werden, um „tiefer greifende Einsichten“ (ebd., S. 46) zu gewinnen.

Anzeichen für eine Dokumentenanalyse liefern die von den Studienteilnehmerinnen im Rahmen einer *IBSR*-Intervention ausgefüllten Arbeitsblätter. Da jedoch nicht aus ihnen, sondern aus den Gruppendiskussionen „Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln“ (ebd., S. 47) zu ziehen sind, stellen die Arbeitsmaterialien zwar analysierbare Dokumente dar, werden aufgrund ihrer geringeren Forschungsrelevanz jedoch nur zusammenfassend protokolliert.

Der Handlungsforschung ist die vorliegende Untersuchung vor dem Hintergrund zuzuordnen, dass ein Praxisbezug zu real vorhandenen Gegebenheiten – einer aktuellen Reflexionspraxis – hergestellt wird. Ein „gleichberechtigter Diskurs Forscher – Betroffene“ (ebd., S. 51) soll einen Austausch auf Augenhöhe ermöglichen, um bestenfalls abschließend Handlungsempfehlungen – zur aktuellen Reflexionspraxis – aussprechen zu können (vgl. ebd.). Passend dazu nennt Mayring (2016) als einen Anwendungsbereich die „Hochschuldidaktik“ (ebd., S. 53).

Um Feldforschung handelt es sich dabei insoweit, als ein Feldzugang/-kontakt zu studentischen Schreibberaterinnen und damit ein Alltags-/Lebensweltbezug zu Peer-Tutorinnen hergestellt wird. Ziel dessen ist es, „Verzerrungen [zu] vermeiden“ (ebd., S. 55), „näher an die Realität“ (ebd.) zu gelangen und Einblicke in die „Innenperspektive der Beteiligten aus nächster Nähe“ (ebd.) zu erhalten.

Ein qualitatives Experiment führt die vorliegende Untersuchung in der Form durch, als sie verändernd in die Reflexionspraxis einer Schreibwerkstatt eingreift:

dort tätige Schreibberaterinnen lernen eine neue Methode zur Nachbereitung von Beratungsgesprächen kennen und wenden sie exemplarisch an. Anhand dieser Intervention und einem Austausch darüber sollen „Strukturen im Gegenstand“ (ebd., S. 59) ermittelt werden. Auf diese Weise experimentell gewonnene Erkenntnisse über das Reflektieren in einer Schreibwerkstatt im Speziellen stellen Schlüsse auf das Reflektieren im Peer-Counseling allgemein in Aussicht.

Ein Moment qualitativer Evaluationsforschung kann in der abschließenden Gruppendiskussion gesehen werden, erfolgt hier doch nicht nur ein Ersterfahrungsaustausch zwischen Schreibberaterinnen, sondern auch deren professionelle Einschätzung und Bewertung der Praktikabilität von *The Work* im Kontext von Peer-Counseling. Für eine tatsächliche Charakterisierung als qualitative Evaluationsforschung mangelt es der vorliegenden Untersuchung jedoch an einem entsprechend komplexen Ablaufmodell mit mehreren Schleifen (vgl. ebd., S. 64).

Dem zuerst genannten forschungsmethodischen Arrangement der Einzelfallanalyse ist die vorliegende Untersuchung am eindeutigsten zuzuordnen, steht im Zentrum ihrer Forschung doch ein ‚Fall‘ im weiteren Sinne (vgl. Flick 2012, S. 253 f.). Wie oben bereits erwähnt, kann es sich bei einem solchen ‚Fall‘ sowohl um „eine Person, eine Gruppe oder eine Organisation“ (Merkens 2012, S. 294) handeln; der Fallbegriff wird also weit gefasst: von Forschungsinteresse sind „soziale Einheiten“ (Lamnek 2010, S. 273), „Aggregate von Personen“ (ebd.), beispielsweise „eine soziale Gruppe“ (ebd.) oder auch „Organisationsstrukturen im Rahmen von [...] Treatments oder Realisierungen von Interventionen“ (ebd.). Somit stellt eine Auswahl an tutoriellen Peer-Beraterinnen einer Schreibwerkstatt einen ‚Fall‘ dar. Nichtsdestotrotz gilt: „im Zentrum kasuistischer Diskussionen stehen letztlich doch immer wieder einzelne Personen“ (Fatke 2003, S. 61). Das verhältnismäßig kleine Sample (siehe Unterkapitel 5.2.4) dient dieser Subjektorientierung. Sie macht die Einzelfallstudie, einen sogenannten Approach (vgl. Lamnek 2010, S. 272), zu dem qualitativen Forschungsansatz schlechthin (vgl. ebd., S. 284). Um dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit gerecht zu werden, sind Einzelfallstudien grundsätzlich „multimethodisch anzulegen“ (ebd., S. 273); aus Gründen der Praktikabilität wird von einer Methodentriangulation im vorliegenden Fall jedoch abgesehen (vgl. ebd., S. 263) und ein sogenanntes straffes Forschungsdesign kommt zur Anwendung (vgl. Flick 2012, S. 261).

5.2.4 Die forschungsmethodischen Verfahrensweisen der vorliegenden Untersuchung

Zu den forschungsmethodischen Verfahrensweisen der vorliegenden Untersuchung gehören das Erhebungsverfahren (Gruppendiskussionen), das Aufbereitungsverfahren (Audioaufzeichnungen und Transkriptionen) und das Auswertungsverfahren (Interpretative Phänomenologische Analyse). Nachfolgend werden methodische Überlegungen, die diesen Verfahren zugrunde liegen, ange stellt, bevor die tatsächliche Durchführung von Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung konkret dargestellt wird.

Das Erhebungsverfahren: Gruppendiskussionen

Mit dem unmittelbar zuvor erläuterten forschungsmethodischen Arrangement der Einzelfallanalyse beziehungsweise Einzelfallstudie hat ein Erhebungsverfahren einherzugehen, das einem naturalistischen und kommunikativen Anspruch genügt; Lamnek (2010) schlägt „Gruppendiskussionsverfahren [...] bei sozialen Aggregaten“ (Lamnek 2010, S. 289) vor. Begründungen hierfür liefern Meuser (2011) und Mayring (2016): einen Einzelfall zu studieren und zu analysieren, kann demnach nicht von außen erfolgen:

„Die Forschungsinteraktion muss so gestaltet werden, dass die Untersuchungspersonen Gelegenheit haben, in eigener Sprache und gemäß den eigenen Relevanzstrukturen ihr Handeln darzustellen und Sachverhalte zu erläutern.“ (Meuser 2011b, S. 141)

„Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte.“ (Mayring 2016, S. 66)

Bei der Arbeit mit Einzelfällen in Gestalt sozialer Aggregate bieten Gruppendiskussionsverfahren den Vorteil, sowohl das Aggregat als auch seine Bestandteile gleichermaßen zu berücksichtigen: eine „Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppendiskussion“ (Lamnek 2010, S. 376) wird ebenso ermöglicht wie eine „Ermittlung der Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe“ (ebd.). Dabei ist das Interesse an „gruppenprozessualen Analysen“ (ebd., S. 373) und „gruppendynamische[n] Prozesse[n]“ (ebd., S. 385) dem „Interesse an inhaltlichen Ergebnissen der Diskussion“ (ebd., S. 373) nachgeordnet; vorrangig besteht Interesse an „der Erlangung inhaltlich-thematischer Befunde“ (ebd., S. 385) – so auch im vorliegenden Fall.

Zum Verhältnis zwischen Einzelmeinung(en) und Gruppenmeinung(en):

Bei der Gruppendiskussion handelt es sich nicht nur um ein naturalistisches und kommunikatives Erhebungsverfahren, das als solches eine Realitätsnähe herstellt und von Alltagsrelevanz ist, sondern auch den Mehrwert einer gruppeninternen Dynamik bietet (vgl. Vogl 2019, S. 696). Das Diskutieren einzelner Subjekte untereinander befördert die Meinungsbildung mittels Konfrontation (vgl. Lamnek 2010, S. 382 f.); makroperspektivisch betrachtet, kann „von der gesellschaftlichen Bedingtheit [...] der Einzelmeinungen“ (ebd., S. 384) gesprochen werden. Zu beachten ist, dass die Einzelmeinungen nicht erst in der Gruppe entstehen, sondern dort den Meinungsträgerinnen und -trägern oft erst bewusst werden, ähnlich einem Auf- oder Entdecken der eigenen Ansichten in der Auseinandersetzung mit anderen; die Gruppe wird also zur Voraussetzung für diesen wertvollen Prozess (vgl. Tomkins und Eatough 2010, S. 248). Mit anderen Worten gilt für Einzelmeinungen: „sie *emergieren* nicht situativ. Vielmehr werden sie im Diskurs *repräsentiert* und [...] *reproduziert*“ (Bohnsack 2012, S. 374, Hervorhebungen im Original; vgl. auch Bohnsack 2003, S. 496). Gruppendiskussionen erlauben demzufolge Ko-Konstruktionsprozesse: das Zusammenbringen von Einzelmeinungen führt zu einer Gruppenmeinung; diese wird „in der Diskussionsituation nicht erst produziert, sondern lediglich *aktualisiert*“ (Bohnsack 2012, S. 370, Hervorhebung im Original; vgl. auch Bohnsack 2003, S. 493). Auf ihr liegt das Hauptaugenmerk, hat sich doch „beim Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens das Interesse zunehmend von der individuellen Meinung hin zur Gruppenmeinung verschoben“ (Lamnek 2010, S. 387). Bedingung sind gemeinsam geteilte Erfahrungen und/oder Erlebnisse der an der Gruppendiskussion Beteiligten. Sie werden zwar individuell gesammelt (wie im vorliegenden Fall in Form von selbst geführten Schreibberatungsgesprächen nebst nachbereitender Reflexion), im Gruppendiskussionssetting entsteht dann jedoch ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980 zit. n. Bohnsack 2003, S. 497), „der soziale Ort [...] der *Artikulation* [...] kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2012, S. 378, Hervorhebung im Original; vgl. auch Bohnsack 2003, S. 497). Dabei eröffnet sich ein Spannungsfeld zwischen Individuen und Kollektiv, Einzelmeinung(en) und Gruppenmeinung(en); in der Erhebungssituation ist dieser Herausforderung seitens der Diskussionsleitung mit einer angemessenen Moderation zu begegnen.

Zum Verhältnis zwischen Einzelinterview(s) und Gruppendiskussion(en):

Die mit Gruppendiskussionen verbundene Dynamik bleibt von Einzelinterviews unerreicht, da die Interaktion zwischen den verschiedenen an der Studie teilnehmenden Personen schlicht ausbleibt, sofern lediglich eins-zu-eins-Gespräche zwischen ihnen und der Untersuchungsleitung stattfinden (vgl. Tomkins und Eatough 2010, S. 247 f.). In der Gruppe zu diskutieren, bringt hingegen eine „wechselseitige Steigerung und Ergänzung“ (Lamnek 2010, S. 390) mit sich. Unabhängig davon, ob sich die einzelnen Redebeiträge ent- oder widersprechen, gilt grundsätzlich, dass „die individuelle Meinung in der Gruppendiskussion durch die gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommt als bei standardisierten Interviews“ (ebd., S. 377). Dementsprechend wichtig ist es, eine Gruppendiskussion nicht misszuverstehen als eine Summe aus Einzelinterviews, denn schließlich ermöglichen erst interaktive und diskursive Prozesse „die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern“ (Bohnsack 2003, S. 492). Zwar werden im vorliegenden Fall die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schreibberaterinnen ihre Ansichten im Einzelnen äußern; von einer unmittelbaren Bezugnahme aufeinander ist jedoch auszugehen: „Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“, konstatiert Bohnsack (2003, S. 493) in Anlehnung an Mangold (1960, S. 49). Aus diesem Grund wurde in Kapitel 5.1 bei der Formulierung der untergeordneten Fragestellungen eine Ausdifferenzierung vorgenommen in Subjektivität einerseits („Wie erleben tutorielle Schreibberaterinnen subjektiv *The Work* [...]?“) und Intersubjektivität andererseits („Welche Haltung zeichnet sich intersubjektiv gegenüber der Tauglichkeit von *The Work* [...] ab?“), denn „alle Konkretionen lebensweltlicher Strukturen sind auch intersubjektiv geprägt“ (Hitzler und Eberle 2012, S. 115). So entwickeln sich die Meinungen zur *IBSR*-Methode nicht nur durch subjektives Erleben in den Interventionsgesprächen selbst, sondern auch vor dem Hintergrund der intersubjektiven Aushandlungsprozesse in den vor- und nachgelagerten Gruppendiskussionen (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 54). Mit anderen Worten übersteigen Gruppendiskussionen Einzelinterviews in ihrer Reichweite als „looking at the whole through the eyes of the part, and the part through the eyes of the whole“ (Finlay und Evans 2009 sowie Spinelli 2005, jeweils zit. n. Tomkins und Eatough 2010, S. 245).

Zur Gruppe in der Gruppendiskussion – das Sampling:

Damit die an einer Gruppendiskussion Beteiligten untereinander ein inhaltlich ergebnisreiches Gespräch führen können, bedarf es zumindest eines gemeinsamen Erfahrungshintergrundes (vgl. Lamnek 2010, S. 391). Bestenfalls gehören sie „existierenden Realgruppen“ (ebd., S. 395) an, die als solche auch jenseits der Gruppendiskussion bestehen (vgl. Nießen 1977 zit. n. Lamnek 2010, S. 388 f. / S. 398 sowie Morgan 1996 zit. n. Vogl 2019, S. 698). Beispielsweise bilden sie, wie es beim Tutorinnen-Team der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells der Fall ist, im Arbeitsalltag eine Gruppe (vgl. Mayring 2016, S. 77) und insofern eine „kleine soziale Lebenswelt“ (Hitzler und Honer 1984/1988/1991 sowie Luckmann 1970 zit. n. Hitzler und Eberle 2012, S. 116) – hier: ein Schreibberaterinnengefüge, das exemplarisch für Peer-Counseling-Gefüge steht. Die Zugänglichkeit zu ihnen ist dadurch gegeben, dass die Untersuchungsleiterin selbst ausgebildete Schreibberaterin und wissenschaftliche Hilfskraft am Staufer Studienmodell ist, sodass der Zugang zum Forschungsfeld nicht erst von einem externen Gatekeeper zu verschaffen ist (vgl. Merckens 2012, S. 288). Forschungspragmatische Gründe spielen beim Sampling der vorliegenden Untersuchung also eine Rolle (vgl. Merckens 2003, S. 98) und lassen zahlreiche – in anderen Forschungskontexten oft vorhandene – strukturelle Zugangsschwierigkeiten in den Hintergrund treten oder irrelevant werden: so sind weder Fremdheit noch Hindernisse wie Abwehrmechanismen oder Ähnliches zu befürchten (vgl. Wolff 2012, S. 339 ff.).

Die bei der vorliegenden Masterarbeit vorgenommene Themeneingrenzung auf die Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd legt den Peer-Counseling-Kontext fest, in dem *The Work* / die *IBSR*-Methode zur Reflexion von tutoriellen Beratungen untersucht wird. Um hierfür geeignete Schreibberaterinnen zu rekrutieren, kommt ein Ausschlussverfahren zum Einsatz, wonach die lediglich in der Medienwerkstatt tätigen Medienberaterinnen ebenso ausgeschlossen werden wie die zum Sommersemester 2020 neu angestellten studentischen Hilfskräfte sowie die Leiterin der Schreibwerkstatt und die eigene Person. Es verbleibt eine kleine, homogene Auswahl von drei sowohl schreibberatungserfahrenen als auch am Forschungsvorhaben interessierten Tutorinnen (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 56; Döring und Bortz 2016, S. 304; Lamnek 2010, S. 236 f. / S. 398 f.). Es wird ersichtlich,

dass der Anspruch an ein Sample im qualitativen Forschungsparadigma nicht darin besteht, statistisch repräsentativ zu sein, sondern die interessierende Grundgesamtheit (an Peer-Counselors) inhaltlich (als studentische Schreibberaterinnen) zu repräsentieren (vgl. Merkens 2003, S. 100/104). Die Auswahl erfolgt dementsprechend nicht zufällig im Sinne eines statistischen Samplings, sondern bewusst unter theoretischen Gesichtspunkten im Sinne eines theoretischen Samplings (vgl. Lamnek 2010, S. 286 ff.). Da eine „gezielte Auswahl nach theoretisch vorgegebenen Kriterien“ (ebd., S. 397) vorgenommen wird, handelt es sich um ein selektives Sampling (vgl. Merkens 2012, S. 295 f.). Auch als qualitativer Stichprobenplan bezeichnet, kommt es dabei zu einer „Definition relevanter Merkmale bzw. Merkmalskombinationen“ (Lamnek 2010, S. 171), welche die an der Studie Teilnehmenden aufzuweisen haben. Hier sind dies die folgenden:

- Eignung: in Form der Ausbildung zur hochschulzertifizierten Schreibberaterin: Erst die Teilnahme am Hochschulzertifikatskurs ‚Schreibberatung‘ berechtigt Tutorinnen in der Schreibwerkstatt des Stauer Studienmodells zur eigenständigen Durchführung von Schreibberatungsgesprächen – und nur dann können auch stressvolle oder belastende Beratungssituationen erlebt worden sein, die Grundvoraussetzung dafür sind, die *IBSR*-Intervention in der vorliegenden Art und Weise durchführen zu können.
- Erfahrung: in Form von mindestens einem Semester eigenständiger Beratungstätigkeit: Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, bereits eine stressvolle oder belastende Beratungssituation erlebt zu haben und sie im Rahmen der *IBSR*-Intervention bearbeiten zu können.
- Neigung: in Form von grundlegendem Interesse an einer Studienteilnahme: Eine der zentralen vorausgegangenen Untersuchungen zur *IBSR*-Methode (von Luff und Ledingham 2017) konstatiert, dass eine grundsätzliche Bereitschaft zur Selbstreflexion und eine Offenheit für beziehungsweise Zugewandtheit gegenüber *The Work of Byron Katie* zum Gelingen ihrer Anwendung beitragen kann (vgl. Chulalongkorn Business School, Chulalongkorn University 2017, S. 473/476 sowie van Rhijn et al. 2015, S. 7 f.). Insofern ist ein nachträglicher Dropout von Teilnehmerinnen aufgrund mangelnder Zugänglichkeit zum Forschungsgegenstand von Anbeginn an zu vermeiden, insbesondere vor dem Hintergrund des ohnehin schon kleinen Samples.

Die drei rekrutierten Teilnehmerinnen genügen diesen Anforderungen: sie sind alle von der Schreibwerkstattleiterin persönlich ausgebildete Schreibberaterinnen mit jeweils mehrsemestriger Beratungserfahrung und einer intrinsischen Motivation, Teil des Forschungsprojekts zu sein. Mit anderen Worten – und unter Bezugnahme auf Morse (1994) – gilt für die Studienteilnehmerinnen:

„Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen. Sie haben die Fähigkeit zu reflektieren. Sie können sich artikulieren. Sie haben die Zeit, interviewt zu werden. Sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen.“ (Merkens 2012, S. 294)

Zusammengefasst stellen sie „reiche Informationen“ (Patton 1990 zit. n. Merkens 2003, S. 101) bereit, um der Forschungsfrage adäquat nachgehen zu können. Dass es nur drei an der Zahl sind, ist in erster Linie schlicht der oben beschriebenen Verfügbarkeit geschuldet. Darüber hinaus sind in der Literatur gleichlautende Empfehlungen zu finden: so wird studentischen Erstanwenderinnen und Erstanwendern der Auswertungsmethode IPA (siehe Unterkapitel 5.2.4 zum Auswertungsverfahren) eine Samplegröße von drei Personen empfohlen, da dem Anspruch der Interpretativen Phänomenologischen Analyse – einer detaillierten Auslegung des transkribierten Datenmaterials – nur die Untersuchung gerecht werden kann, deren Sample klein ist; andernfalls könnte die Auswertung schließlich nur oberflächlich erfolgen (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 55 ff.).

Zum Gelingen von Gruppendiskussionen trägt jedoch nicht nur ein geeignetes Sample bei; eine durchdachte Moderation und ein stimmiger Ablauf sind von mindestens ebenso großer Bedeutung (vgl. Dreher und Dreher 1995, S. 187).

Zu Moderation und Ablauf von Gruppendiskussionen:

Die in den Anhängen X und XIV abgebildeten Gruppendiskussionsleitfäden spiegeln wider, dass bei der Moderation nicht nur auf der Sachebene, sondern auch methodisch sicher vorzugehen ist. So wird ein Einstieg in das Gespräch gestaltet, indem die eigene Person und die Forschungsarbeit kurz und gegenstandsrelevant vorgestellt werden sowie eine ebenfalls kurze und gegenstandsrelevante Vorstellung der Diskussionsteilnehmerinnen initiiert wird. Des Weiteren ist auf deren freiwillige Teilnahme, auf die Anfertigung einer Audioaufzeichnung und auf die Gewährleistung von Anonymität und Datenschutz hinzuweisen. Auch die eigene Rolle als Diskussionsmoderatorin ist zu klären; sie besteht darin, Angebote

in Form von Fragen und Impulsen zu unterbreiten, sich – abgesehen davon – jedoch zurückhaltend-neutral zu verhalten. Erst dann wird fachlich/inhaltlich diskutiert, wobei sich die Moderation darauf beschränkt, das Gespräch mittels verschiedener Strategien am Leben zu halten (unter anderen: Fragen, Paraphrasieren, Rekapitulieren, Strukturieren, Kontrastieren). Bestenfalls kommt es so zu einer Selbstläufigkeit, sodass die Diskussion lediglich formal direktiv und im Übrigen inhaltlich non-direktiv moderiert werden kann. (vgl. Lamnek 2010, S. 400 ff.)

Erstrebenswert ist eine möglichst natürliche Diskussion der Teilnehmerinnen untereinander, weshalb die entwickelten Leitfäden zu jedem Zeitpunkt lediglich als grobe Richtlinie zu verstehen sind. Ein stets offener und flexibler Umgang mit ihnen ist zu empfehlen (vgl. ebd., S. 378); außerplanmäßige Abweichungen sind zuzulassen, damit „die Teilnehmer[inne]n tendenziell in der Form miteinander sprechen, wie sie das innerhalb ihrer Alltagskontexte auch tun“ (Lamnek 2010, S. 392). Eine solch „[f]reie Diskussion“ (Mayring 2016, S. 79), ein solch „selbstläufiger Diskurs“ (Schäffer 2011, S. 76) kann „immanente Nachfragen“ (ebd.) nach sich ziehen; nur gegebenenfalls stellt die Moderatorin auch exmanente Nachfragen (vgl. ebd., S. 76 f.). Gelungene Gruppendiskussionen zeichnen sich folglich durch eine „Eigenstrukturiertheit“ (Bohnsack 2003, S. 499) aus: die Teilnehmerinnen definieren selbst, was sie im Hinblick auf ihre Erwartungshaltungen an und Ersterfahrungen mit *The Work of Byron Katie* thematisieren – und was nicht. Bei Bedarf ermuntert die Moderatorin zu detaillierteren Narrationen, adressiert dabei jedoch alle Diskutierenden gleichermaßen und überlässt ihnen sodann größtenteils die Koordination der Beiträge (vgl. Bohnsack 2012, S. 380 ff.).

Es ist ratsam, sich bereits im Vorfeld auf Stimmungsänderungen innerhalb der Gruppe einzustellen: entsprechend den Diskussionsphasen nach Hagen (1954), Mucchiellis (1973) und Nießen (1977) – Fremdheit, Orientierung, Anpassung, Vertrautheit, Konformität und Abklingen – könnte beispielsweise ein Gefühl des Auftauens ebenso spürbar werden wie eines der Konfrontation oder auch der Entspannung (vgl. Lamnek 2010, S. 399 f.). Das Hauptaugenmerk richtet sich jedoch nach wie vor auf die „Angaben, die die Gruppenteilnehmer[inne]n im Verlaufe einer Sitzung machen, bzw. die Gruppenprozesse, die zur Äußerung einer bestimmten Meinung oder Einstellung führen“ (Lamnek 2010, S. 376). Insofern haben die Gruppendiskussionen ermittelnden und vermittelnden Charakter.

Anmerkung: Um der detaillierten Deskription der Datenerhebung, wie sie qualitative Sozialforschung fordert, angemessen gerecht werden zu können, findet sie sich ausgelagert in Kapitel 5.3 nebst drei Unterkapiteln zu den einzelnen Phasen des Datenerhebungsprozesses.

Das Aufbereitungsverfahren: Audioaufzeichnungen und Transkriptionen

Gemäß dem „Postulat der sorgfältigen Deskription“ (Mayring 2016, S. 24; siehe Unterkapitel 5.2.2 zum qualitativen Forschungsparadigma) sind die in der vorliegenden Untersuchung im Rahmen von Gruppendiskussionen erhobenen Daten zunächst genau zu beschreiben, bevor sie ausgewertet werden (vgl. ebd., S. 85). Zu diesem Zwecke gehen der inhaltlichen Analyse Audiomitschnitte oder (worauf hier jedoch verzichtet wird) Videomitschnitte voraus, die transkribiert – das heißt: verschriftlicht – werden (vgl. Lamnek 2010, S. 378). Anders ausgedrückt, werden die „Primärdaten“ (Kowal und O'Connell 2012, S. 440) – das im Rahmen der beiden Gruppendiskussionen stattfindende „Originalgespräch“ (ebd.) – zuerst in „Sekundärdaten“ (ebd.) in Form von „Audio- bzw. Videoaufnahmen des Gesprächs“ (ebd.) überführt, um aus diesen wiederum „Tertiärdaten“ (ebd.) zu generieren, sodass schließlich ein „Transkript des Gesprächs auf der Grundlage von Audio- oder Videoaufnahmen“ (ebd.) vorliegt. Jede dieser Datentransformationen stellt dabei einen (re-)konstruktiven/konstruktivistischen, da höchst selektiven Prozess dar, weshalb die Grundsätze der Verfahrensdokumentation, -explikation und -transparenz von umso größerer Bedeutung sind.

Wichtig ist, bereits an dieser Stelle vorzuschicken, dass die in Phase 2 des Datenerhebungsprozesses von den Interventionsteilnehmerinnen ausgefüllten *IBSR*-Arbeitsblätter ebenso wenig einer Dokumentenanalyse unterzogen werden, wie die zwischen den Interventionsteilnehmerinnen und der Untersuchungsleiterin geführten Dialoge darüber transkribiert und analysiert werden. Ihre Inhalte sind nicht forschungsrelevant im engeren Sinne; nichtsdestotrotz ist im Großen und Ganzen zu rekapitulieren, was in Phase 2 Gegenstand der *IBSR*-Interventionen (gewesen) ist. „Eine Möglichkeit ist dabei, gleich vom Tonband aus eine Zusammenfassung vorzunehmen“ (Mayring 2016, S. 94). Dieses zusammenfassende Protokollieren erfolgt in Unterkapitel 5.4.2 zur Dokumentation der *IBSR*-Intervention; in Unterkapitel 5.5.2 erfolgt eine Reflexion der *IBSR*-Intervention.

Zur Generierung von Sekundärdaten mittels Audioaufzeichnungen:

Grundsätzlich existiert keine Vorschrift, die Datenerhebung mittels Audioaufzeichnung zu dokumentieren, doch um sich nicht in der Mitschrift zu verlieren, sondern dem Gesprächsverlauf aufmerksam folgen zu können, sind Audioaufnahmen sehr empfehlenswert und werden demnach im vorliegenden Fall angefertigt (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 64 f.). Während in der Literatur Empfehlungen wie diese zu finden sind: „Es ist selbstverständlich, dass für Personen, Orte, Zeiten Pseudonyme verwendet werden“ (Knoblauch 2011, S. 160), werden die drei an dieser Untersuchung beteiligten Schreibberaterinnen zwar als Teilnehmerin 1 (TN 1), Teilnehmerin 2 (TN 2) und Teilnehmerin 3 (TN 3) anonymisiert; auf eine Anonymisierung von Orten und Zeiten wird jedoch verzichtet. Der allgemein gültigen Empfehlung, in Gruppendiskussionen die einzelnen Beteiligten darum zu bitten, vor ihren jeweiligen Wortbeiträgen die ihnen zugewiesene Nummer zu nennen, um die nachträgliche Zuordnung zu erleichtern (vgl. Lamnek 2010, S. 418), wird im vorliegenden Fall nicht nachgekommen: aufgrund der persönlichen Bekanntschaft mit der Untersuchungsleiterin, welche die erhobenen Daten selbst aufbereitet, ist diese Vorkehrung nicht erforderlich, da sie die Diskussionsteilnehmerinnen ohne jeden Zweifel an ihren Stimmen erkennen kann.

Zur Generierung von Tertiärdaten mittels Transkriptionen:

Transkriptionen ergänzen Audioaufzeichnungen insofern, als durch sie „das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar“ (Kowal und O'Connell 2012, S. 438) gemacht wird. Dabei sind „Merkmale des Gesprächsverhaltens so zu verschriften, dass eine Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem Verhalten und seiner Notation auf dem Papier besteht“ (ebd.). Dazu ist ein Transkriptionssystem zu entwickeln, das auf diversen Auswahlentscheidungen beruht:

1. „Auswahl der zu transkribierenden Verhaltensmerkmale (verbale, prosodische, parasprachliche und außersprachliche)“ (ebd., S. 439):

Im vorliegenden Fall liegt der Transkriptionsschwerpunkt auf den verbalen Äußerungen der Gruppendiskussionsteilnehmerinnen. Prosodische Merkmale wie Sprechpausen, Betonungen und Intonationen werden mithilfe der Schriftsprache ähnlicher Zeichensetzung und Formatierung kenntlich gemacht.

Parasprachliche – also nichtsprachliche, aber stimmliche – Merkmale werden in Klammern gesetzt. Außersprachliche, also sicht- und/oder hörbare, aber nicht stimmliche Merkmale, werden ebenfalls in Klammern beschrieben. (vgl. Kowal und O'Connell 2012, S. 442 f.)

2. „Auswahl von Notationszeichen“ (ebd., S. 439):

Um der Lesbarkeit des Transkripts und der eindeutigen Verwendungsweise willen (vgl. ebd., S. 444) wird auf die unter 1. erwähnten Notationszeichen zurückgegriffen. Weitere Ausführungen in Form von konkreten Transkriptionsregeln finden sich einleitend in Kapitel 5.4 zur Datenaufbereitung.

3. „Auswahl des Transkriptionsformats für die räumliche Anordnung der zeitlichen Abfolge von Gesprächsbeiträgen“ (ebd., S. 439):

Die Transkripte der beiden Gruppendiskussionen haben eine tabellarische Form. Die erste Spalte mit der Überschrift ‚Zeit‘ zeigt im Format Stunde:Minute: Sekunde, wann jeweils gesprochen wurde. Die zweite Spalte mit der Überschrift ‚Person‘ enthält das Kürzel der zur jeweiligen Zeit sprechenden Diskussionsteilnehmerin. Die dritte Spalte mit der Überschrift ‚Transkript‘ beinhaltet schließlich die tatsächlichen, verschriftlichten Redebeiträge.

Im vorliegenden Fall handelt es sich um wörtliche Transkriptionen, „eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials“ (Mayring 2016, S. 89). Diese bildet „die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung“ (ebd.). Da jedoch nicht konversationsanalytisch, sondern bedeutungsrekonstruierend ausgewertet wird, wird kein Feintranskript im eigentlichen Sinne erstellt, aber bedeutungstragende Merkmale werden – wie oben beschrieben – berücksichtigt (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 65). Schließlich ist bei aller analytisch-synthetischen Abstraktion der diskursive Entstehungsprozess von (inter-)subjektiven Haltungen zu beachten, weshalb beispielsweise gegenseitige Bezugnahmen der Diskussionsteilnehmerinnen aufeinander (in Form von Bestätigung, Widerspruch, ...) als relevant erachtet und notiert werden (vgl. Tomkins und Eatough 2010, S. 255 ff.).

Anmerkung: Um der detaillierten Deskription der Datenaufbereitung, wie sie qualitative Sozialforschung fordert, angemessen gerecht werden zu können, findet sie sich ausgelagert in Kapitel 5.4 nebst drei Unterkapiteln zur je nach Phase unterschiedlichen Datendokumentation.

Das Auswertungsverfahren: Interpretative Phänomenologische Analyse

Wie in Kapitel 4.3 zum aktuellen Forschungsstand dargestellt wurde, kam in bisherigen qualitativen Arbeiten über *The Work of Byron Katie* als Datenauswertungsmethode die Interpretative Phänomenologische Analyse (kurz: IPA) zur Anwendung (vgl. insbesondere Landau et al. 2016; Schnaider-Levi et al. 2017; Luff und Ledingham 2017). Dem schließt sich die vorliegende Forschungsarbeit an, auch in Abgrenzung von anderen Auswertungsverfahren wie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (u. a. 2008/2015) und/oder Kuckartz (z. B. 2012), um sich „eine[r] Auswertungsstrategie [...] ohne a priori formulierte theoretische Analysekriterien“ (Lamnek 2010, S. 460) zu bedienen.

IPA ermöglicht induktive Sinnrekonstruktionen und eignet sich damit für qualitative Forschungsprojekte – ausdrücklich auch für solche, die sich mit Veränderungen im Sinne von Neuheiten für die beforschten Subjekte befassen (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 55). In der Anwendung der *IBSR*-Methode auf die Reflexion von Schreibberatungsgesprächen kann für die tutoriellen Beraterinnen eine solche Neuheit gesehen werden. Auch aus dem Grund, dass IPA bevorzugt im Rahmen der Beratungsforschung zum Einsatz kommt, stellt sie das Auswertungsmittel der Wahl für den vorliegenden Untersuchungskontext des Peer-Counselings dar (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 544). Ausgehend „von den Erfahrungen des Einzelnen“ (Hitzler und Eberle 2012, S. 110) und damit der jeweiligen „Sinnkonstitution *im subjektiven Bewusstsein des Handelnden*“ (ebd., Hervorhebung im Original), bietet IPA eine Möglichkeit, diesen Sinn interpretativ (,I') und nah am Phänomen (,P') zu analysieren (,A'): es geht ihr „um einen verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen“ (Meuser 2011b, S. 141). Um eine derartige Auslegung bewerkstelligen zu können, ist Implizites explizit zu machen: subjektive Einstellungen sind „auf der Basis [...] von symbolischen Repräsentationen“ (ebd.) zu ermitteln. Dies heißt konkret, dass „verbale [...] Darstellungen in Gestalt von [...] Äußerungen in [...] Gruppendiskussionen“ (ebd.) zu deuten sind. Die geführten Gespräche folgen dabei einem inneren Orientierungsmuster, dessen sich die Teilnehmerinnen nicht bewusst sind; die Forschungsleistung besteht darin, die zugrunde liegende Argumentationsstruktur offenzulegen (vgl. Bohnsack 2003, S. 495 und Bohnsack 2012, S. 374 f.).

Dies mithilfe der Interpretativen Phänomenologischen Analyse vorzunehmen, bildet wesentliche Prinzipien des qualitativen Forschungsparadigmas ab (siehe Unterkapitel 5.2.2): Gemäß der Offenheit sieht IPA vor, „den Inhalt selbst sprechen zu lassen und aus ihm heraus die Analyse zu entfalten“ (Lamnek 2010, S. 462), also möglichst unvoreingenommen an das erhobene und aufbereitete Datenmaterial heranzutreten. Dem Kommunikativen entsprechend gilt: die „Protokolle über den kommunikativen Akt bilden das Ausgangsmaterial“ (ebd., S. 463), weshalb entlang der Transkriptionen „explikativ, die kommunikativen Inhalte deutend, vorzugehen“ (ebd.) ist. So wird das Naturalistische bewahrt: vom lebensweltnahen Gesprächssetting der Gruppendiskussionen über die reine Verschriftlichung der Alltagssprache bis hin zur „Interpretation der in möglichst natürlichen Situationen produzierten Kommunikationsinhalte“ (ebd.). Schließlich spiegelt der „Nachvollzug der alltagsweltlichen Deutungen und Bedeutungszuweisungen“ (ebd., S. 464) sowie die „typisierende Konstruktion eines Musters“ (ebd.) das Interpretative wider. So, wie bei Inhaltsanalysen im Allgemeinen, erfolgt auch bei IPA im Speziellen eine Textanalyse, wobei auch hier ein weiter Textbegriff zugrunde liegt: verstanden „als schriftliches Protokoll alltagsweltlicher sprachlicher Kommunikation“ (Schütze 1977 zit. n. Lamnek 2010, S. 447), sind auch Transkripte als Texte zu betrachten. „Unter dialogischen Texten hat man sich z. B. Protokolle von Gruppendiskussionen vorzustellen.“ (ebd., S. 448)

Im deutschsprachigen Raum erfolgt die Auswertung von Gruppendiskussionen üblicherweise anhand der dokumentarischen Methode der Interpretation nach Bohnsack (2003) (vgl. Schäffer 2011, S. 77 ff.). Hiervon wird im vorliegenden Fall jedoch abgesehen, da sich IPA im Zusammenhang mit *The Work of Byron Katie* bislang bewährt zu haben scheint. Unabhängig davon sind ohnehin Parallelen zwischen beiden Auswertungsverfahren zu erkennen: die als „formulierende Interpretation“ (Bohnsack 2003, S. 500), „reflektierende Interpretation“ (ebd.), „Fall- bzw. Diskursbeschreibung“ (ebd.) und „Typenbildung“ (ebd.) bezeichneten Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode sehen – ebenso wie IPA – eine inhaltliche Themenanalyse unter Berücksichtigung der Formalstruktur des Diskurses vor, bevor eine „die Ergebnisse integrierende und vermittelnde [...] Zusammenfassung und Verdichtung der Befunde“ (Lamnek 2010, S. 417) unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden erfolgt.

Zur Interpretativen Phänomenologischen Analyse im Allgemeinen:

Bei IPA handelt es sich um „eine in der Psychologie verwurzelte qualitative Datenanalysemethode“ (Döring und Bortz 2016, S. 544). Wie in Kapitel 4.3 zum aktuellen Forschungsstand deutlich wurde, verschaffte sich die Mehrzahl der bisher durchgeführten Untersuchungen zu *The Work of Byron Katie* auf quantitative Weise Zugang, indem psychologische Testverfahren zum Einsatz kamen; die ersten – noch wenigen – qualitativen Arbeiten hingegen bedienen sich entsprechend qualitativer Erhebungs-, Aufbereitungs- und letztlich auch Auswertungstechniken: „IPA employs in-depth qualitative analysis“ (Smith und Osborn 2015, S. 54). So verändert sich durch IPA der methodische Ansatz in der Psychologie vom Naturwissenschaftlich-Nomothetischen zum Geisteswissenschaftlich-Idiographischen: „an idiographic mode of inquiry as opposed to the nomothetic approach which predominates in psychology“ (ebd., S. 56). Erklärtes Ziel ist es, keine generellen und damit nur wahrscheinlichen, sondern spezielle und damit wahre Aussagen zu treffen (vgl. ebd.). An dieser Stelle kann IPA zusammengefasst werden „as being ‚idiographic, inductive and interrogative‘“ (Smith 2004 zit. n. Tomkins und Eatough 2010, S. 244). Wissenschaftstheoretisch gilt:

„Die subjektiven Sichtweisen und Sinngestaltungen der Individuen zu rekonstruieren, ist Ziel der Interpretativen Phänomenologischen Analyse, die erkenntnistheoretisch auf philosophischen Ansätzen der **Phänomenologie** basiert.“

(Döring und Bortz 2016, S. 544, Hervorhebung im Original)

Die Phänomenologie als „Lehre von den konkreten Erscheinungen“ (Mayring 2016, S. 107) spiegelt sich in der Datenauswertung mittels IPA wider, da diese vorsieht, den Forschungsgegenstand im „tiefsten Kern“ (ebd., S. 108) zu ergründen. Hierfür werden die einzelnen subjektiven Perspektiven analysiert, um sukzessive „aus der Vielfalt von Variationen das Invariante herauszufiltern“ (Lamnek 2010, S. 47). Auf die vorliegende Untersuchung bezogen, wird aus der Vielfalt der geäußerten Erwartungshaltungen und Ersterfahrungen herausgefiltert, welche ‚Essenz‘ an Meinung über *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen übrigbleibt. Die Gruppendiskussionen auf diese Weise zu analysieren, folgt der „Hauptregel der Phänomenologie [...]: Zu den Sachen selbst“ (ebd., S. 44). Bei allen Reduktionen, die dabei vorzunehmen sind, gilt es, „die soziale Wirklichkeit möglichst vorurteilsfrei zu erfassen“ (ebd.),

das heißt: die (inter-)subjektiven Haltungen der Schreibberaterinnen gegenüber der *IBSR*-Methode als Reflexionstool im Kontext von Peer-Counseling so unvoreingenommen wie nur möglich zu erforschen. Insofern hat IPA nicht nur „eine deskriptive Funktion“ (Mayring 2016, S. 109), sondern auch „eine heuristische Funktion“ (ebd.), ermöglicht sie als Auswertungsverfahren doch, hinter die bloße Erfahrung und hinter das bloße Erlebnis einer *IBSR*-Intervention zu blicken und den damit verbundenen, von den Teilnehmerinnen erfahrenen und erlebten Sinn von *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode zu erschließen (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 53). Dieser befindet sich sinnbildlich hinter den im Rahmen der Gruppendiskussionen gesammelten Einzelerwartungen, Einzelerfahrungen und Einzelerlebnissen, die mittels IPA zu einem Gesamtbild der Einstellung gegenüber *IBSR* als Reflexionsmethode zusammenzufügen sind: „Das erfahrungswissenschaftliche Programm der Phänomenologie zielt forschungspraktisch somit auf die systematische Rekonstruktion multipler Erfahrungsqualitäten“ (Hitzler und Eberle 2012, S. 114).

Eine solche systematische Rekonstruktion gelingt am ehesten, wenn sie einem ebenso systematischen Ablauf folgt. Schematisch dargestellt, liegt angewandter Phänomenologie – und somit auch der Auswertungsmethode IPA – die rechts unten in Abbildung 10 skizzierte innere Logik zugrunde: Von einer theoretischen Einstellung zum Forschungsgegenstand ist zunächst so weit zu abstrahieren, dass ihm mit Enthaltung begegnet werden und er möglichst unvoreingenommen untersucht werden kann. Erst dann ist auch den an der Untersuchung Teilnehmenden eine gleichermaßen vorurteilsfreie Meinungsbildung möglich. Über eine genaue Beschreibung ihrer (bewusstseins-)inhaltlichen Meinungsäußerungen können die einzelnen Haltungen zu dem Forschungsgegenstand herausgearbeitet werden, um letztlich sein Wesen im Kern zu erfassen. (vgl. Danner 1979 zit. n. Lamnek 2010, S. 49)

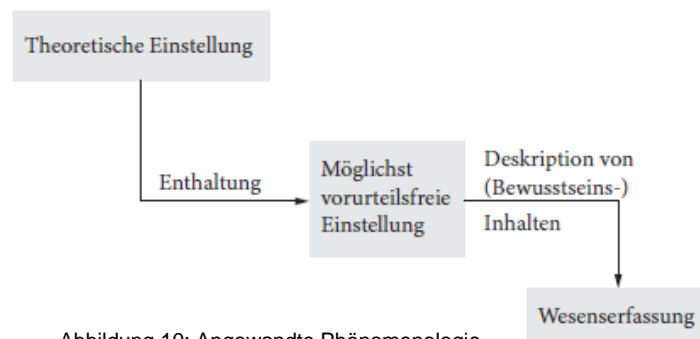


Abbildung 10: Angewandte Phänomenologie nach Danner 1979 (Lamnek 2010, S. 49)

Vor diesem Hintergrund schlägt Mayring einen IPA-Ablauf in fünf Schritten vor:

1. Definition des zu analysierenden Phänomens
2. Gesamteindruck von den erhobenen Daten gewinnen
3. Bedeutungseinheiten in den Aussagen finden
4. Bedeutungseinheiten auf das Phänomen hin interpretieren (Variation)
5. Bedeutungseinheiten zu einer Phänomeninterpretation synthetisieren (Reduktion)

(vgl. Mayring 2016, S. 108 ff.)

Da diese Vorgehensweise jedoch auch nach intensiver Auseinandersetzung nur unzulänglich auf die Datenauswertung im vorliegenden Fall übertragbar zu sein scheint, orientiert sich die Interpretative Phänomenologische Analyse im Rahmen dieser Untersuchung an den von Döring und Bortz (2016) einerseits sowie Smith und Osborn (2015) andererseits entwickelten Arbeitsschritten:

Döring und Bortz (2016) schlagen vor,	Smith und Osborn (2015) empfehlen:
<ol style="list-style-type: none"> 1. das Transkript für ein „Globalverständnis“ genau durchzuarbeiten, 2. die „aussagekräftigsten Stellen“/„Zitate“ kenntlich zu machen, 3. die „zentrale Bedeutung“ der relevanten Stellen mittels einer sogenannten „Insider-Position“ herauszuarbeiten, 4. diese Bedeutungen mittels einer sogenannten „Outsider-Position“ zu „Themenclustern“ zusammenzufassen, 5. diese Themencluster zu „Hauptthemen“/„Themenkategorien“ zu bündeln, 6. die gesamte „Struktur“ abzubilden und 7. eine „detaillierte Beschreibung des untersuchten Phänomens“ vorzunehmen. <p style="text-align: center;">(Döring und Bortz 2016, S. 544 f., Hervorhebungen im Original durch die Verfasserin entfernt)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Looking for Themes</u>: sich mit dem Transkript durch mehrfaches Lesen vertraut machen; dabei eine freie Textanalyse am linken Seitenrand in Kommentarform vornehmen; aufkommenden Themen abstrahierend und textnah zugleich am rechten Seitenrand Überschriften geben (,transformation of initial notes into themes‘) 2. <u>Connecting the Themes</u>: die ermittelten Themen auflisten (,initial list of themes‘); Verbindungen zwischen ihnen in Form von Über- und Unterordnungen analytisch ausfindig machen (,clustering of themes‘); dabei fortwährend Rückkopplungen zum Originaltext mithilfe von Zitaten herstellen (,key words from the particular extract‘) 3. <u>Writing Up</u>: die Analyseergebnisse verschriftlichen, indem die Themen dargestellt und mit Zitaten illustriert werden <p style="text-align: center;">(vgl. Smith und Osborn 2015, S. 67 ff., Hervorhebungen durch die Verfasserin)</p>

Wie in der qualitativen Sozialforschung insgesamt, so gibt es auch im Hinblick auf IPA nicht ‚die‘ Vorgehensweise schlechthin, sondern innerhalb eines Bezugs-

rahmens – wie der obigen Tabelle – sind gegenstandsangemessene Anpassungen geboten (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 54 f. / S. 67). Eine entsprechende Darstellung der untersuchungsspezifischen Umsetzung von IPA findet sich in Unterkapitel 5.5.1 (beziehungsweise 5.5.3) zur Analyse der ersten (beziehungsweise zweiten) Gruppendiskussion.

Eine in der Sekundärliteratur wiederzufindende Zusammenfassung des IPA-Ablaufes macht diesen zwar greifbar als ‚Lesen und Kommentieren sowie Identifizieren, Clustern und Ordnen von Themen‘ (vgl. Tomkins und Eatough 2010, S. 250); dennoch bedarf es noch abschließender Ergänzungen für den (vorliegenden) Fall, wenn Gruppendiskussionen mittels IPA ausgewertet werden.

Zur Interpretativen Phänomenologischen Analyse im Besonderen:

Sich einen Zugang zur beforschten Wirklichkeit zu verschaffen, ist in der qualitativen Sozialforschung ohnehin schon als Herausforderung zu betrachten, da jedes Fremdverstehen ein Eigen- beziehungsweise Selbstverstehen voraussetzt: „Gegebenheiten seines eigenen Bewusstseins [sind zu] reflektier[en] angesichts der Aufgabe, sich mit den Gegebenheiten des Bewusstseins anderer Subjekte zu befassen“ (Hitzler 2011, S. 134). Sinnverstehen geht demnach stets mit einem doppelten Erschließungsprozess einher: „The participants are trying to make sense of their world; the researcher is trying to make sense of the participants trying to make sense of their world“ (Smith und Osborn 2015, S. 53). Kommen Gruppendiskussionen zur Anwendung, wird aus diesem doppelten gar ein mehrfacher Erschließungsprozess: „the researcher trying to make sense of the participants trying to make sense both of their own experience and of each other's“ (Tomkins und Eatough 2010, S. 255). Infolge dieser Vielschichtigkeit wird die Auswertung mittels IPA mehrdimensional und erhebt den Anspruch, eine Privilegierung sowohl der Gruppengesamtheit als auch ihrer einzelnen Mitglieder zu vermeiden; vielmehr ist eine Balance herzustellen zwischen der Gruppe und ihren Komponenten, also den Individuen (vgl. ebd., S. 245 ff.).

Anmerkung: Um der detaillierten Deskription der Datenauswertung, wie sie qualitative Sozialforschung fordert, angemessen gerecht werden zu können, findet sie sich ausgelagert in Kapitel 5.5 nebst drei Unterkapiteln zu der je nach Phase unterschiedlichen Datenanalyse beziehungsweise Datenreflexion.

5.3 Datenerhebung

Wie im vorangegangenen Kapitel 5.2 zur methodischen Vorgehensweise beschrieben, grenzt sich die vorliegende Arbeit von quantitativen Untersuchungsdesigns ab (siehe Unterkapitel 5.2.1) und wendet sich qualitativen Untersuchungsdesigns zu (siehe Unterkapitel 5.2.2). Die Herangehensweise bislang entstandener qualitativer Studien zur *IBSR*-Methode bestand, wie in Kapitel 4.3 zum aktuellen Forschungsstand gezeigt wurde, im Wesentlichen darin, mit Erstanwenderinnen und Erstanwendern von *The Work of Byron Katie* ein Interview vor und ein Interview nach einer *IBSR*-Intervention zu führen, um im Vorfeld den erhofften Nutzen von der Methode und im Nachgang die ersten Erfahrungen mit ihr zu erfassen. Die daran angelehnten forschungsmethodischen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren der vorliegenden Untersuchung wurden im unmittelbar vorangegangenen Unterkapitel 5.2.4 dargestellt. Demnach werden in einer ersten Gruppendiskussion die Erwartungshaltungen der Studienteilnehmerinnen an die *IBSR*-Methode erfasst (Phase 1 der Datenerhebung), bevor die *IBSR*-Intervention durchgeführt wird (Phase 2 der Datenerhebung), um in einer zweiten Gruppendiskussion die Ersterfahrungen der Studienteilnehmerinnen mit der *IBSR*-Methode zu ermitteln (Phase 3 der Datenerhebung). Die nachfolgende Abbildung 11 veranschaulicht diese drei Phasen der Datenerhebung:

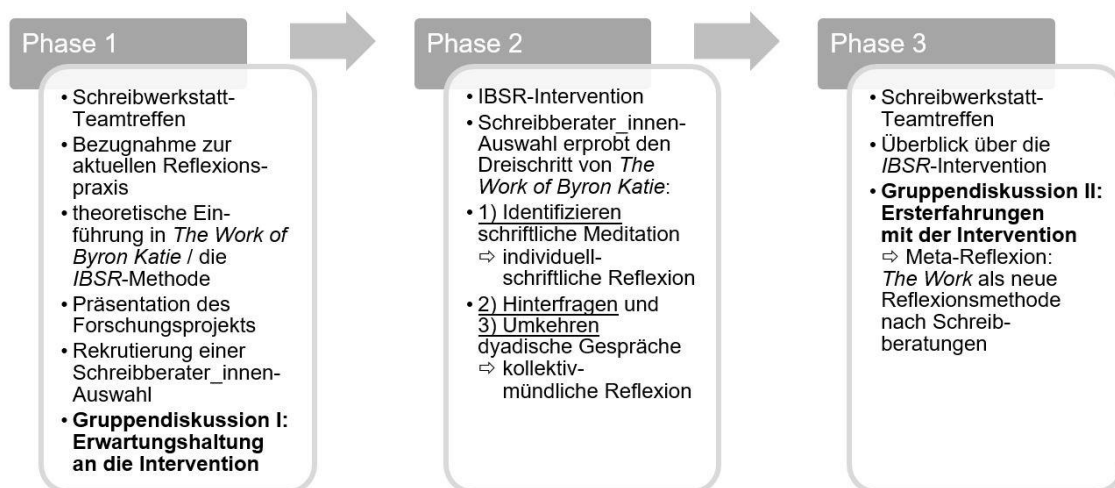


Abbildung 11: 3 Phasen der Datenerhebung

Zur Zeit der Erstellung dieses Phasenablaufs (im Februar/März 2020) war noch nicht abzusehen, dass die Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus dazu führen, die Datenerhebung nicht in der geplanten Weise durchführen zu können.

Die landesweit beschlossenen Kontaktbeschränkungen nebst zeitweiliger Hochschulschließung und dem dringlichen Gebot, Präsenzveranstaltungen im Sommersemester 2020 nach Möglichkeit virtuell zu gestalten, führte zu einschneidenden Veränderungen im Hochschulbetrieb. So kam es auch im Staufer Studienmodell zu einer Um- und Neukonzeptionierung des in Kapitel 3 der vorliegenden Masterarbeit vorgestellten Angebots: Onlineberatungen ersetzen die persönliche Beratung vor Ort, Video-Tutorials ersetzen die Impulsworkshops im Didaktischen Zentrum, die Teamarbeit der Schreibwerkstatt erfolgte digitalisiert. In Bezug auf das vorliegende Forschungsprojekt wurden reale Schreibwerkstatt-Teamtreffen unmöglich; die Gruppendiskussionen und Interventionsgespräche konnten nur bedingt vor Ort stattfinden. Vor diesem Hintergrund wurde eine Modifikation des Datenerhebungsprozesses erforderlich. Die nachfolgende Abbildung 12 veranschaulicht die modifizierten drei Phasen der Datenerhebung:

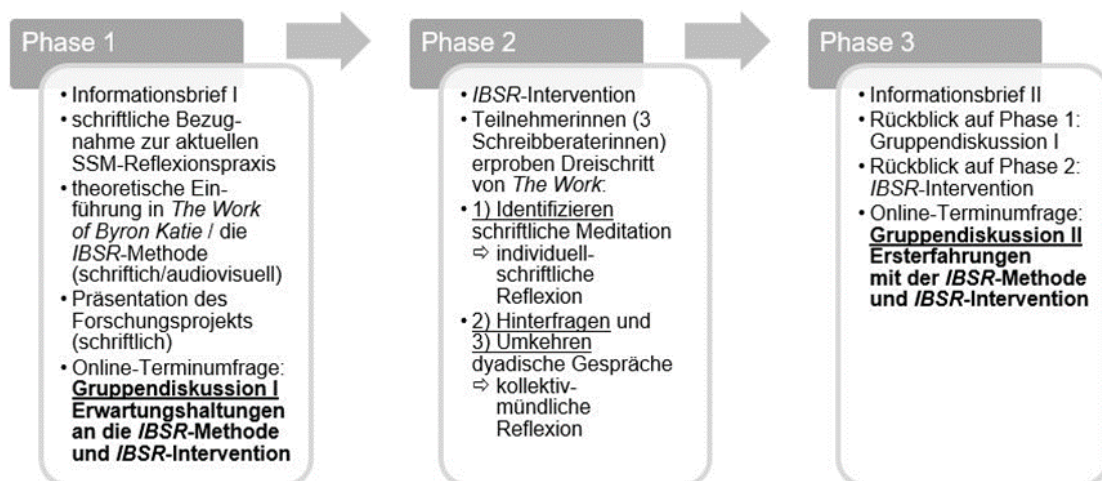


Abbildung 12: 3 Phasen der Datenerhebung – modifiziert

In den nachfolgenden drei Unterkapiteln werden diese drei Phasen des Datenerhebungsprozesses näher erläutert.

5.3.1 Phase 1

In Phase 1 trat an die Stelle eines Schreibwerkstatt-Teamtreffens ein erster Informationsbrief, welchen die Studienteilnehmerinnen per E-Mail erhielten. Seine Inhalte sind im Detail in Anhang VIII nachzulesen; sie umfassten eine schriftliche Bezugnahme zur aktuellen Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells, eine theoretische Einführung in *The Work of Byron Katie I* die

IBSR-Methode in schriftlicher und audiovisueller Form¹ sowie eine Präsentation des Forschungsprojekts in ebenfalls schriftlicher Form. Die ursprünglich im Rahmen des Schreibwerkstatt-Teamtreffens anberaumte Rekrutierung der Studienteilnehmerinnen fand, wie in Unterkapitel 5.2.4 zum Sampling erläutert wurde, bereits im Vorfeld statt. Zur Koordination eines Termins für die erste Gruppendiskussion, welche die Erwartungshaltungen der teilnehmenden Schreibberaterinnen an die *IBSR*-Methode und -Intervention zum Gegenstand hatte, wurde eine Online-Terminumfrage erstellt.

Am 19.05.2020 konnte die Diskussion trotz bestehender Corona-Einschränkungen, mit welchen auch ein reduzierter Betrieb an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd einherging, vor Ort stattfinden. Die geringe Anzahl an Diskussionsteilnehmerinnen und die in Zeiten digital stattfindender Lehrveranstaltungen frei zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten im Didaktischen Zentrum machten die Präsenzdurchführung möglich.

Die Untersuchungsleiterin bereitete den Seminarraum H127g nachmittags so vor, dass unter Wahrung der gebotenen Sicherheitsabstände diskutiert werden konnte. Zwischen 16:00 Uhr und 16:20 Uhr fanden sich die drei Studienteilnehmerinnen dort ein und nahmen an drei Seitenwänden des Raumes an anonym beschilderten Tischen Platz (siehe Abbildung 13). An der vierten Seitenwand saß die Untersuchungsleiterin und Diskussionsmoderatorin; mittig im Raum war ein Audioaufnahmerekorder positioniert.

Als Gedächtnisstütze wurden den Teilnehmerinnen die einzelnen Phasen der Gruppendiskussion (Blitzlichtrunde – Leitfragen – Schlussrunde) in Form von A4-Ausdrucken vorgelegt (siehe Anhang IX); zudem wurde ihnen etwas zu schreiben und zu trinken bereitgestellt.



Abbildung 13:
Der vorbereitete Seminarraum H127g

¹ Der im ersten Informationsbrief enthaltene (und aufgrund des Dateiformats PDF klickbare) Link führt zu Byron Katie (2012): The Work. The Essence in her own words. Video. Online verfügbar unter <https://youtu.be/HluCvUJWMfM>, zuletzt geprüft am 06.07.2020.

Im Zeitraum zwischen 16:30 Uhr und 17:30 Uhr fand die eigentliche Gruppendiskussion statt. Gemäß dem Gruppendiskussionsleitfaden I (siehe Anhang X) wurden zunächst formale und organisatorische Angelegenheiten geklärt. So wurden die Teilnehmerinnen darauf hingewiesen, dass eine Audioaufzeichnung der Gruppendiskussion erfolgt. Zu diesem Zweck stand zum einen ein Aufnahmerekorder (Leihgerät des Medien- und Informationstechnischen Zentrums der Hochschule) bereit und zum anderen schalteten alle Anwesenden als Sicherung/Backup die Diktiergerätefunktion ihrer Smartphones ein. Nach einer kurzen Angabe von Datum, Zeitraum und Ort der Aufnahme (siehe oben) begrüßte die Diskussionsmoderatorin die Diskussionsteilnehmerinnen offiziell und auf anonyme Weise als Teilnehmerinnen 1 (kurz: TN 1), 2 (kurz: TN 2) und 3 (kurz: TN 3), bevor es zu einer kurzen, gegenstandsrelevanten Vorstellung aller Beteiligten sowie der Forschungsarbeit kam. Neben Hinweisen auf die freiwillige Teilnahme und den Umgang mit entstehenden Daten (deren Erhebung, Aufbereitung/Dokumentation und Auswertung) versicherte die Untersuchungsleiterin, Datenschutz und Anonymität zu gewährleisten. Zuletzt erläuterte sie ihre Rolle als zurückhaltende Diskussionsmoderatorin, die Angebote unterbreitete, indem sie Fragen stellte und Impulse gab, wohingegen die Rollen der Diskussionsteilnehmerinnen davon geprägt waren, dass diese ein eigenaktives Gespräch untereinander führten. Mit den Worten „und jetzt geht's eigentlich tatsächlich inhaltlich los“ leitete die Moderatorin zum wesentlichen Teil der Gruppendiskussion über. Ab dieser Stelle wurde die Audioaufzeichnung transkribiert; die Transkription der ersten Gruppendiskussion ist Gegenstand von Unterkapitel 5.4.1 zur Datenaufbereitung.

5.3.2 Phase 2

In Phase 2 erfolgte die *IBSR*-Intervention, in der die Teilnehmerinnen in ihrer Rolle als Schreibberaterinnen *The Work* erprobten. Wie in Unterkapitel 4.2.2 erläutert, war dafür der Dreischritt der *IBSR*-Methode zu durchlaufen:

1. Identifizieren: Die Peer-Tutorinnen identifizierten ein zurückliegendes, selbst geführtes Schreibberatungsgespräch, das für sie mit Stress einherging. Mit Hilfe eines Arbeitsblattes (siehe Anhang XI), das in Anlehnung an die originalen Arbeitsblätter ‚Urteile über deinen Nächsten‘ und ‚Untersuche eine Über-

zeugung‘ angepasst worden war, begaben sie sich in eine schriftliche Meditation über die erinnerte, belastende Beratungssituation und befanden sich damit in einer individuell-schriftlichen Reflexionsphase. Aufgrund der corona-bedingten Einschränkungen wurden die Interventionsteilnehmerinnen hierfür nicht ins Didaktische Zentrum eingeladen, sondern bearbeiteten ihre Arbeitsblätter bei sich zu Hause und ließen sie anschließend der Untersuchungsleiterin elektronisch zukommen. Diese übertrug die einzelnen getroffenen Aussagen in eine Vorlage (siehe Anhang XII), die als Leitfaden für die Einzelgespräche mit den Schreibberaterinnen diente.

2. Hinterfragen: Im Rahmen dieser Einzelgespräche hinterfragten die Peer-Tutorinnen die Aussagen, die sie auf ihrem Arbeitsblatt niedergeschrieben hatten. Als Erstanwenderinnen wurden sie dabei in jeweils dyadischen Gesprächssituationen von der Untersuchungsleiterin begleitet, entweder bei einer persönlichen Begegnung oder am Telefon. Eine wesentliche Richtlinie bildeten hier die vom Verband für *The Work of Byron Katie* entwickelten ‚Prinzipien für Begleiter*innen‘ (vgl. vtw Verband für *The Work of Byron Katie* 2020a), wonach sich die Untersuchungsleiterin darauf beschränkte, den einzelnen Teilnehmerinnen die vier für *The Work* charakteristischen Untersuchungsfragen nebst Unterfragen zu stellen und Übergänge zwischen den Antworten der Schreibberaterinnen zu moderieren.
3. Umkehren: Im Rahmen der Einzelgespräche kehrten die Peer-Tutorinnen sodann die Aussagen auf ihrem Arbeitsblatt um. Die Untersuchungsleiterin half dabei den Schreibberaterinnen bei der sprachlichen Formulierung der verschiedenen Umkehrungsvarianten und unterstützte sie auf der Suche nach Beispielen und Belegen, um den Wahrheitsgehalt der umgekehrten Gedanken zu untermauern.

Die letzten beiden Schritte (2. und 3.) boten dabei in ihrer Anlage die Möglichkeit, kollektiv-(fern-)mündlich zu reflektieren.

Die von den Schreibberaterinnen niedergeschriebenen Aussagen und damit identifizierten Gedanken finden sich in Unterkapitel 5.4.2 zur Dokumentation der *IBSR*-Intervention. Dort werden auch die zusammenfassenden Protokolle der mit den Schreibberaterinnen geführten Einzelgespräche über die ausgefüllten Arbeitsblätter thematisiert.

5.3.3 Phase 3

In Phase 3 trat – analog zu Phase 1 – an die Stelle eines erneuten Schreibwerkstatt-Teamtreffens ein zweiter Informationsbrief, welchen die Studienteilnehmerinnen wiederum per E-Mail erhielten. Seine Inhalte sind im Detail in Anhang XIII nachzulesen; sie umfassten einen schriftlichen Rückblick auf die ersten beiden Phasen des Datenerhebungsprozesses mit der ersten Gruppendiskussion und den *IBSR*-Interventionen sowie einen schriftlichen Ausblick auf die dritte Datenerhebungsphase. Zur Koordination eines Termins für die zweite Gruppendiskussion, welche die Ersterfahrungen der teilnehmenden Schreibberaterinnen mit der *IBSR*-Methode und -Intervention zum Gegenstand hatte, wurde abermals eine Online-Terminumfrage erstellt.

Am 17.07.2020 richteten sodann Teilnehmerin 1 und die Untersuchungsleiterin an einem Laptop im Seminarraum H127g des Didaktischen Zentrums der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd via Zoom ein Online-Meeting ein, dem Teilnehmerin 2 und Teilnehmerin 3 von ihrem jeweiligen Home-Office aus um etwa 9 Uhr beitraten. Auf diese Weise konnte die Gruppendiskussion den Wünschen aller Beteiligten entsprechend räumlich und zeitlich koordiniert werden. Die Audioaufzeichnung erfolgte in erster Linie mithilfe der Aufnahmefunktion innerhalb der Software Zoom; Sicherungen wurden mittels eines nahe am Laptop platzierten Rekorders und zusätzlich, als Back-up, mittels der Diktiergerätefunktion eines Smartphones erstellt.

Im Zeitraum zwischen 09:10 Uhr und 10:00 Uhr fand die eigentliche Gruppendiskussion statt. Auf eine erneute Vorstellungsrunde wurde ebenso verzichtet wie auf eine Wiederholung aller nach wie vor gültigen Hinweise (auf die freiwillige Teilnahme, die Anfertigung einer Audioaufzeichnung, die Gewährleistung von Anonymität und Datenschutz sowie auf die Rollenverteilung). Gemäß dem Gruppendiskussionsleitfaden II (siehe Anhang XIV) konnte direkt inhaltlich eingestiegen werden. Vor den eigentlichen Diskussionsrunden (Blitzlichtrunde – Leitfragen – Schlussrunde) wurde zunächst auf den zweiten Informationsbrief Bezug genommen. Ab dieser Stelle wurde die Audioaufzeichnung transkribiert; die Transkription der zweiten Gruppendiskussion ist Gegenstand von Unterkapitel 5.4.3 zur Datenaufbereitung.

5.4 Datenaufbereitung

Die Gruppendiskussionen in den Phasen 1 und 3 des zuvor dargestellten Datenerhebungsprozesses lieferten das eigentliche Datenmaterial im engeren Sinne. Als solches bedurften die Gespräche einer Audioaufzeichnung nebst wörtlicher Transkription in Form einer „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring 2016, S. 91), das heißt: „eine von Dialekt, Umgangssprache und anderen akustischen Elementen befreite schriftsprachliche Transkription“ (Knoblauch 2011, S. 159), um im Nachgang eine „Analyse von Themen und Inhalten der aufgezeichneten Vorgänge“ (ebd.) vorzunehmen, also „inhaltlich-thematisch“ (Mayring 2016, S. 91) zu interpretieren. Zu diesem Zweck wurden die Audioaufnahmen der beiden Gruppendiskussionen inhaltlich-semantic transkribiert. Diese auch als einfaches Transkript bezeichnete inhaltlich-semantic Verschriftlichung ermöglicht dabei „einen schnelleren Zugang zum Gesprächsinhalt“ (Dresing und Pehl 2018, S. 18), weil es „leichter lesbar“ (ebd.) ist als ein detailreiches Feintranskript. Den Transkriptionen (siehe Unterkapitel 5.4.1 und 5.4.3) lag folgender Regelkatalog zugrunde [Anmerkungen und Modifikationen in eckigen Klammern]:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
[Das Erkenntnisinteresse kann über diesen mittleren Grad an Detailtreue gestillt werden.]
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. [...]
Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet[.] [...]
[Dies dient der Zugänglichkeit bei gleichzeitiger Originaltreue.]
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten[.] [...]
4. Umgangssprachliche Partikeln wie ‚gell, gelle, ne‘ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden[.] [...]
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit [...] gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie ‚hm, aha, ja, genau‘, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert[, lediglich ihre (naheliegendste) Intention wird notiert, z. B. ‚bestätigend‘, ‚bejahend‘]. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.

9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte [...] Äußerungen werden durch [Unterstreichung] gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze [in Form von eigenen Tabellenzeilen].
Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. [...]
12. Emotionale nonverbale Äußerungen [...], welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
13. Unverständliche Wörter werden mit '(unv[erständlich])' gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen [...]. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt [...].
14. Die [Gruppendiskussionsmoderatorin] wird durch ein '[M]', die [Gruppendiskussionsteilnehmerinnen] durch '[TN 1' / ,TN 2' / ,TN 3']' gekennzeichnet.

(Dresing und Pehl 2018, S. 21 ff.)

Auf die von den Autoren empfohlene Durchnummerierung von Absätzen der Word-Transkripte (vgl. Dresing und Pehl 2018, S. 29) wird im vorliegenden Fall verzichtet, da die beschriebene Tabellenform eine ausreichend eindeutige Zuordnung beziehungsweise Bezugnahme zu gewährleisten scheint.

5.4.1 Transkription der Gruppendiskussion I

Aus Gründen der Formatierung (tabellarische Form) und des Seitenlayouts (Querformat) befindet sich das Transkript der ersten Gruppendiskussion im Anhang XV.

5.4.2 Dokumentation der IBSR-Intervention

Wie in Unterkapitel 5.2.4 zum Aufbereitungsverfahren bereits erwähnt wurde, generierten die in der zweiten Phase des zuvor dargestellten Datenerhebungsprozesses durchgeführten IBSR-Interventionen – im Gegensatz zu den beiden Gruppendiskussionen – kein Datenmaterial im engeren Sinne. Aus diesem Grund wurden die von den Interventionsteilnehmerinnen ausgefüllten Arbeitsblätter und ihre mit der Untersuchungsleiterin geführten Einzelgespräche zwar dokumentiert; eine detaillierte Analyse dieser schriftlichen Aufbereitungen war jedoch forschungsirrelevant. Daher beschränkt sich die nachfolgende Darstellung auf die Wiedergabe der von den Teilnehmerinnen identifizierten Gedanken und auf zusammenfassende Protokolle der mit den einzelnen Teilnehmerinnen geführten Gespräche darüber (vgl. Mayring 2016, S. 94).

Die von den Teilnehmerinnen identifizierten Gedanken

Auf einem doppelseitigen Arbeitsblatt (siehe Anhang XI) wurden die Schreibberaterinnen zunächst darum gebeten, an eine stressvolle Situation mit jemandem im Zusammenhang mit einer Schreibberatung zu denken – zum Beispiel an ein belastendes Beratungsgespräch. Während die Schreibberaterinnen sich gedanklich in diesen konkreten Moment, an diesen Ort zurückbegaben und begannen, wahrzunehmen, wie sich das angefühlt hatte, füllten sie die sechs Felder des Arbeitsblattes aus, wobei sie darauf hingewiesen wurden, kurze und einfache Sätze zu verwenden.

Auf die erste Frage, wer sie in dieser Situation ärgert, verwirrt, verletzt, traurig macht oder enttäuscht und warum, antworteten die Teilnehmerinnen:

- TN 1: Ich bin etwas gereizt wegen der Studentin, weil sie kein konkretes Anliegen nennen kann, aber scheinbar von mir erwartet, alles zu lösen.²
- TN 2: Ich bin verärgert wegen K, weil sie mir das Gefühl vermittelte, ich weiß nicht, was ich tue und ich bin nicht gut genug.
- TN 3: Ich bin aufgewühlt und hilflos wegen der Studentin, weil es im Gespräch weniger um Schreibprobleme als um ihre sehr persönlichen, psychisch-gesundheitlichen Probleme aufgrund der Schreiarbeit geht.

Auf die zweite Frage, wie sie in dieser Situation wollen, dass die Person sich ändert, beziehungsweise, was sie in dieser Situation wollen, dass die Person tut, antworteten die Teilnehmerinnen:

- TN 1: Ich will, dass sie sich klar darüber wird, was sie möchte und was sie dafür tun muss und wo ich sie dabei konkret unterstützen kann.
- TN 2: Ich will, dass sie meine Äußerungen versteht und diesen auch vertraut beziehungsweise ernstnimmt und nicht nach anderen Beraterinnen fragt.
- TN 3: Ich will, dass sie mir ausschließlich Fragen zum Schreiben/Schreibprozess stellt.

² Teilnehmerin 1 hatte drei Arbeitsblätter ausgefüllt. Eines wurde nach Rücksprache mit der Untersuchungsleiterin von vornherein von einer weiteren Bearbeitung ausgeschlossen, weil es sich nicht auf Urteile über einen Nächsten, sondern über die eigene Person bezog, was bei der Erstanwendung zu vermeiden ist (vgl. London 2008, S. 2). Zwischen den verbleibenden Arbeitsblättern entschied sich Teilnehmerin 1 für das, dessen Bearbeitung ihr persönlich mehr bedeutete.

Auf die dritte Frage, welchen Rat sie in dieser Situation der Person geben würden, antworteten die Teilnehmerinnen:

- TN 1: Sie sollte sich ihre Aufgaben und Ziele aufschreiben und dann wieder zur Beratung kommen.
- TN 2: K sollte in die Kompetenzen jedes Schreibberaters vertrauen und sich auf mich einlassen.
- TN 3: Sie sollte sich nochmal mit den Aufgaben der Schreibberatung vertraut machen und nur Fragen zum Schreibprozess stellen.

Auf die vierte Frage, was sie von der Person brauchen, dass sie denkt, sagt, fühlt oder tut, damit sie in dieser Situation glücklich sein können, antworteten die Teilnehmerinnen:

- TN 1: Ich brauche von ihr, dass sie versteht, dass sie ihr Anliegen konkret benennen muss und ich das nicht für sie übernehmen kann.
- TN 2: Ich brauche von K, dass sie mir das Gefühl vermittelt, mir zu vertrauen; dass sie mir zuhört; dass sie meine Tipps annimmt.
- TN 3: Ich brauche von der Studentin, dass sie mich als Schreibberaterin wahrnimmt und mir Fragen stellt, die in meinen Aufgabenbereich fallen.

Auf die fünfte Frage, was sie in dieser Situation über die Person denken, antworteten die Teilnehmerinnen:

- TN 1: Die Studentin hat³ eine zu hohe Erwartungshaltung an mich und verliert daher ihre eigenen Aufgaben aus den Augen.
- TN 2: K ist eingefahren, überheblich und unzufrieden.
- TN 3: Die Studentin ist grenzüberschreitend, weil sie sich zu viel Raum nimmt, egoistisch, unselbstständig, unempathisch, unreflektiert, durcheinander, hilflos, in einer Opferrolle.

³ Teilnehmerin 1 veränderte an dieser Stelle das Arbeitsblatt, was nicht als problematisch erachtet wurde, da es lediglich eine grammatikalische und keine inhaltliche Veränderung mit sich brachte.

Auf die sechste Frage, was es bezüglich dieser Person und dieser Situation ist, das sie nie wieder erleben wollen, antworteten die Teilnehmerinnen:

- TN 1: Ich will nie wieder mit ihr in eine Beratung gehen, wenn ihr selbst nicht klar ist, was sie eigentlich will.
- TN 2: Ich will nie wieder das Gefühl haben, dass ich als Schreibberaterin nichts taue.
- TN 3: Ich will nie wieder, dass diese Person so viel von meiner Zeit und Energie verschlingt und dabei mein Aufgabenbereich derart überschritten wird, dass ich mich unqualifiziert fühle.

Die ausgefüllten Arbeitsblätter erhielt die Untersuchungsleiterin zwischen dem 20. und 25. Juni 2020 auf elektronischem Wege. Die Einzelgespräche konnten sehr zeitnah, zwischen dem 25. und 29. Juni 2020, stattfinden.

Die mit den Teilnehmerinnen geführten Einzelgespräche

Das erste Einzelgespräch fand mit TN 2 am 25. Juni 2020 von 9 Uhr bis 10 Uhr, auf Wunsch der Teilnehmerin auf telefonischem Wege, statt.

Das zweite Einzelgespräch fand mit TN 3 am 26. Juni 2020 von 11:45 Uhr bis 12:45 Uhr, auf Wunsch der Teilnehmerin bei einer persönlichen Begegnung im Freien, statt.

Das dritte Einzelgespräch fand mit TN 1 am 29. Juni 2020 von 13:15 Uhr bis 14:15 Uhr, auf Wunsch der Teilnehmerin bei einer persönlichen Begegnung in ihrem Garten, statt.

Aus Platzgründen – um die Anzahl an Textseiten nicht mehr als notwendig zu strapazieren – sind die in Form von zusammenfassenden Protokollen dokumentierten Interventionsgespräche im Anhang XVI wiederzufinden.

5.4.3 Transkription der Gruppendiskussion II

Aus Gründen der Formatierung (tabellarische Form) und des Seitenlayouts (Querformat) befindet sich das Transkript der zweiten Gruppendiskussion im Anhang XVII.

5.5 Datenauswertung

So, wie die im Vorfeld dargestellten Transkriptionen der Gruppendiskussionen keine objektiven Reproduktionen von Gesprächen darstellen, sondern eine subjektive Konstruktion, darf die Ergebnisdarstellung nicht missverstanden werden als ‚das‘ Abbild ‚der‘ Wirklichkeit (vgl. Matt 2012, S. 581). Streng genommen handelt es sich schließlich nicht um eine reine Ergebnisdarstellung, sondern um eine Ergebnisinterpretation (vgl. König und Bentler 2003, S. 94). Umso wichtiger ist es, der Pluralität von Darstellungsweisen und Interpretationsmöglichkeiten auch in diesem Teil des qualitativen Forschungsprozesses mit einer sorgfältigen Verfahrensdokumentation zu begegnen, weshalb nicht nur die Datenerhebung und die Datenaufbereitung in den vorangegangenen Kapiteln 5.3 und 5.4 detailliert beschrieben wurden, sondern auch das aktuelle Kapitel 5.5 zur Datenauswertung im Dienste der Offenlegung steht (vgl. Matt 2012, S. 585).

5.5.1 *Analyse der ersten Gruppendiskussion*

In Unterkapitel 5.2.4 zu den forschungsmethodischen Verfahrensweisen der vorliegenden Untersuchung wurde beschrieben, wie die Datenauswertung mittels Interpretativer Phänomenologischer Analyse im Allgemeinen erfolgt und welche Besonderheiten im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen zu beachten sind.

In Anlehnung an die von Döring und Bortz (2016, S. 544 f.) genannten Arbeitsschritte (siehe S. 109) wurde das zur ersten Gruppendiskussion angefertigte Transkript (siehe Anhang XV) zunächst genau durchgearbeitet, um sich mit dem Datenmaterial vertraut zu machen und zu einem globalen Textverständnis zu gelangen. In einem zweiten Schritt wurden zentrale Textstellen dadurch kenntlich gemacht, dass im Textdokument farbliche Markierungen vorgenommen und Kommentare eingefügt wurden. Darin und in der parallel dazu erfolgten manuellen Anfertigung von Karteikärtchen, auf welchen die Markierungen und Kommentare sortiert und strukturiert wurden, ist der dritte Arbeitsschritt wiederzuerkennen: als Diskussionsleiterin war es möglich, die Position einer ‚Insiderin‘ einzunehmen und als solche die zentrale Bedeutung der relevanten Stellen herauszuarbeiten. Durch die großflächige Anordnung der zahlreichen geschriebenen Karteikärtchen wurde es möglich, zunehmend zu abstrahieren, in die Position einer ‚Outsiderin‘ überzuwechseln und ein Themencluster zu bilden (Arbeitsschritt 4).

Durch weitere Kategorisierungen und Hierarchisierungen entstanden Über- und Unterordnungen, sodass sich in einem fünften Schritt pro Gruppendiskussion eine Mindmap formierte, welche die jeweiligen Hauptthemen darstellt (siehe Anhang XVIII und Anhang XIX). Im Folgenden wird das Abbild der so entstandenen Gesamtstruktur verbalisiert (Arbeitsschritt 6), um siebte und letzte das untersuchte Phänomen detailliert zu beschreiben: die Erwartungshaltungen der Schreibberaterinnen (gemäß Gruppendiskussion I) und ihre Ersterfahrungen (gemäß Gruppendiskussion II) bezüglich der *IBSR*-Reflexionsmethode. (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 544 f.)

Während Smith und Osborn (2015, S. 67 ff.) nach der genauen Lektüre der Transkripte ein freies, textanalytisches Kommentieren am linken Seitenrand sowie ein Bündeln dieser Anmerkungen am rechten Seitenrand vorschlagen, um den aufgetretenen Themen auf den Grund zu gehen, kamen vorliegend farbige Markierungen und die Kommentarfunktion des Textverarbeitungsprogramms zur Anwendung. Hierin können Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse wiedererkannt werden, die gleichermaßen einer Unterscheidung der Beiträge der Gruppendiskussionsteilnehmerinnen einerseits und einer Bündelung der individuellen Sinneinheiten andererseits dienen: „Tracing an individual's account [Bottom-Up] within the overall group-level thematic summary [Top-Down]“ (Tomkins und Eatough 2010, S. 250 f.). Der von Smith und Osborn (2015, S. 70 ff.) vorgeschlagene Themenverbindung wurde insofern nachgekommen, als die im Transkript sukzessive ausfindig gemachten Themen zunächst auf Karteikärtchen übertragen, dann geclustert und stets mit Originalzitate untermauert wurden. Wie bereits angekündigt, folgt eine Verschriftlichung der so ermittelten Analyseergebnisse (ebd., S. 76) im direkten Anschluss.

Die hiermit vorgelagerten Erläuterungen sollen verdeutlichen, dass die Auswertung mittels Interpretativer Phänomenologischer Analyse einer fallspezifischen Anpassung bedarf (vgl. Smith und Osborn 2015, S. 54 f. / S. 67 ff.). Auf diese Weise die eigene „Vorgehensweise transparent“ (Döring und Bortz 2016, S. 545) zu machen, den eigenen „Interpretationsprozess [...] reflektiert“ (ebd.) darzulegen und das „Analyseergebnis [...] abgestimmt“ (ebd.) zu präsentieren, dies können schließlich Kriterien dafür sein, das gesamte „Ergebnis [als] plausibel“ (ebd.) betrachten zu können.

Gruppendiskussionsphase 1: Bezugnahme auf den Informationsbrief

Die von der Diskussionsmoderatorin zum Einstieg gegebene Gelegenheit, sich zum erhaltenen Informationsbrief zu äußern, ergriff nur TN 3, die auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion den mit Abstand größten Redeanteil hatte. Von dem Informationsbrief zeigte sie sich aufgrund seiner Ausführlichkeit überrascht, sie fühlte sich jedoch von ihm abgeholt und war neugierig und gespannt auf das, was anstand.

Gruppendiskussionsphase 2: Blitzlichtrunde

Um sich einem Gespräch über die *IBSR*-Methode anzunähern, initiierte die Diskussionsmoderatorin eine Blitzlichtrunde. Diese hatte zum Ziel, dass jede Diskussionsteilnehmerin ihre ersten Gedanken zu *The Work of Byron Katie*, wie sie im Informationsbrief beschrieben worden war, und/oder zu den verlinkten Video-Erläuterungen mitteilte.

Die *IBSR*-Methode hatte bei TN 1 einen interessanten ersten Eindruck hinterlassen, dem sich jedoch unmittelbar die Frage nach der Übertragbarkeit auf den Schreibberatungskontext angeschlossen hatte. Auch TN 2 formulierte die Überlegung: „Wie funktioniert das nachher im Beratungsgesprächskontext?“ (00:17:23) und TN 3 fragte ebenfalls: „Wie übertrag ich das jetzt in so eine Schreibbersituation?“ (00:18:50). Zudem warf sie einen analytischen Blick auf die Fragen und Umkehrungen von *The Work*: die Fragen erschienen ihr als eine Möglichkeit, Probleme anzugehen, indem ein Perspektivwechsel vorgenommen würde; die Umkehrungen wirkten auf sie wie ein ‚Turn‘ vom Negativen ins Positive. Als „ein bisschen kompliziert“ (ebd.) fasste TN 3 ihren Ersteindruck von der *IBSR*-Methode zusammen, doch auch ihr Interesse war geweckt. Diese ersten Statements signalisierten eine grundsätzliche Zugewandtheit gegenüber *The Work*, wie sie für die weitere Forschungsarbeit nur von Vorteil sein konnte.

Die audiovisuellen Erläuterungen von Byron Katie persönlich empfand TN 1 als „sehr [...] ansprechend“ (00:18:10), sie betonte die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den eigenen Schwierigkeiten. Diese Ansicht teilte auch TN 2, welche die Idee „voll spannend fand“ (00:17:23), mithilfe von *The Work* die eigene Person besser kennen zu lernen. Neben „eigenen Gedanken“ (ebd.) auch eigene „Fehler zu entdecken“ (ebd.), schien ihr eine Möglichkeit

zu bieten, im Rahmen einer (Selbst-)Reflexion die persönliche von der sachlichen Ebene zu trennen. TN 3 äußerte auch bezüglich des Videos ihre Irritation darüber, wie die *IBSR*-Methode wohl auf den Schreibberatungskontext übertragbar sein könnte. Erwähnenswert war für sie außerdem „dieses Anleiten, jemanden anleiten, seine eigenen Gedanken auch zu hinterfragen und/oder in Frage zu stellen“ (00:18:50). Trotz der Vorstellung, somit in gewisser Weise an der Hand genommen und bei Reflexionsprozessen begleitet zu werden, regte sich bei ihr „ein persönlicher Widerstand“ (00:22:58). Vor dem Hintergrund ihrer eigenen, als negativ – weil überfordernd – wahrgenommenen Studiensituation sah sie sich mit dem eigenständigen Umkehren schließlich allein gelassen: „ich kann das nicht einfach umswitchen, wie soll das funktionieren?“ (00:24:54), fragte sie sich und in die Runde. Zu einem späteren Zeitpunkt der Gruppendiskussion wurden diese Bedenken von TN 3 als eine Grenze der *IBSR*-Methode wiederaufgegriffen.

TN 2 erweiterte die Blitzlichtrunde insofern, als sie auf die in der Schreibwerkstatt aktuelle Reflexionspraxis Bezug nahm. Sie stellte einen verlagerten Fokus fest, indem die *IBSR*-Methode Schreibberaterinnen dazu veranlassen könnte, nicht nur zu reflektieren, wie in Beratungsgesprächen aufkommende Probleme gelöst wurden, sondern auch, wie die Situation erlebt und empfunden wurde. Wie TN 2 davon sprach, dass mithilfe von *The Work* das persönliche (Wohl-)Ergehen von Schreibberaterinnen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken könnte, ihre (Vor-)Urteile näher beleuchtet werden könnten, der Grad ihrer (non-)direktiven Vorgehensweise ermittelt und über (Selbst-)Verantwortung nachgedacht werden könnte, verdeutlichte ihr Interesse daran (wenn nicht gar ihren Wunsch danach), nicht nur Beratungsleistungen, sondern auch Beratungshaltungen zu reflektieren. Insofern wurde dem in Unterkapitel 3.2.2 hervorgehobenen Stellenwert von Reflexionen nach Schreibberatungsgesprächen nochmals Ausdruck verliehen.

Ein wesentlicher Aspekt der Blitzlichtrunde war auch, wie unterschiedlich die Teilnehmerinnen einen Zugang zur *IBSR*-Methode gefunden hatten: so schien die Reihenfolge der ersten Gedanken zu *The Work of Byron Katie* hauptsächlich von der individuellen Situation und dem „Mindset“, wie es TN 3 nannte (00:26:07), abhängig gewesen zu sein. Sie selbst bezog die Reflexionsmethode zunächst auf ihr eigenes Studium, ihre damit verbundene Frustration und den, wie sie es nannte, „Tunnel“ (00:24:54) des Nicht-Könnens, wohingegen TN 1 über die von

Byron Katie im Video thematisierte private Beziehungsebene einen ersten Zugang zu der Methode fand, sich auch direkt vornahm, sie im persönlichen Kontext bei Gelegenheit anzuwenden, und dann erst über die Anschlussfähigkeit für Schreibberatungen nachdachte. Im Hinblick auf ihr eigenes Studium sprach sie von einer „Barriere“ (00:24:06), die Methode in Einsatz zu bringen. TN 2 stellte zunächst eine Verbindung zwischen der Methode und dem Schreibberatungskontext her, bevor sie die Anwendbarkeit auf persönlicher Ebene in Erwägung zog. Diese ganz unterschiedlichen Zugänge zur *IBSR*-Methode gaben bereits einen Hinweis darauf, dass die Diskussionsteilnehmerinnen ein Gelingen von Reflexionen mithilfe von *The Work* als vom Anwendungskontext und von der anwendenden Person abhängig betrachteten, wie später noch ersichtlich wurde.

Gruppendiskussionsphase 3: Leitfragen

Zu Beginn der Leitfragenphase wurde seitens der Diskussionsmoderatorin ange-regt, über Erwartungen zu sprechen, welche die Diskussionsteilnehmerinnen im Hinblick darauf hatten, die *IBSR*-Methode selbst anzuwenden auf einen Gedanken, der mit ihrer Tätigkeit als Schreibberaterin zu tun hatte. Sie wurden darum gebeten, sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen zu artikulieren, die sie damit in Verbindung brachten, Schreibberatungsgespräche auf diese Weise zu reflektieren. Weitere Schlagworte, die als Gesprächsimpulse dienen sollten, waren der Nutzen/die Chancen/die Vorteile beziehungsweise die Kosten/die Risiken/die Nachteile, welche die Teilnehmerinnen darin sahen, wenn belastende Gedanken zu belastenden Schreibberatungsgesprächen auf diese Weise bearbeitet würden. Im Nachgang entsprechend strukturiert, bildeten die von den Diskussions-teilnehmerinnen erwarteten Chancen der *IBSR*-Methode einerseits und die von ihnen erwarteten Grenzen der *IBSR*-Methode andererseits das zentrale Ergebnis der ersten Gruppendiskussion. Schließlich sollten in diesem – einer *IBSR*-Inter-vention vorgelagerten – Gesprächsrahmen die Erwartungshaltungen von tutori-ellen Schreibberaterinnen an *The Work of Byron Katie* als Reflexionstool ermittelt werden, um der ersten in Kapitel 5.1 vorgestellten untergeordneten Forschungs-frage nachgehen zu können (,Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen den Er-wartungshaltungen tutorieller Schreibberaterinnen an *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode einerseits und ihren Ersterfahrungen mit *IBSR* anderer-seits?'). Folgende Themenbereiche konnten ausgemacht werden:

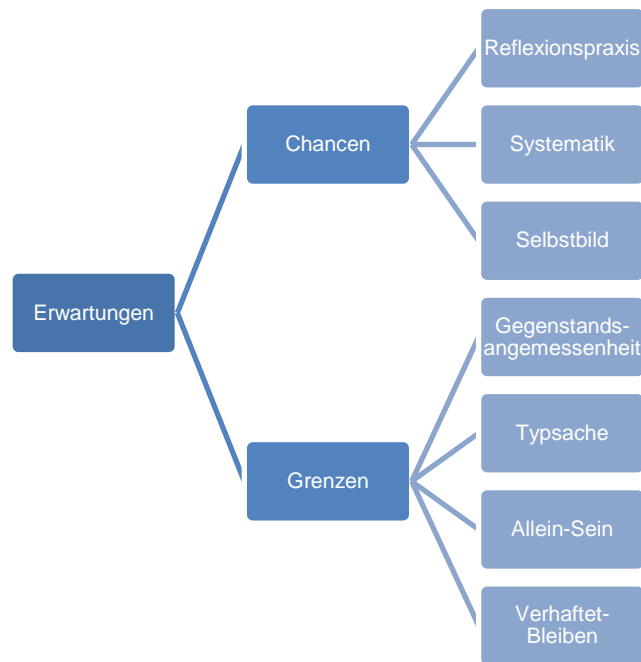


Abbildung 14: Die erwarteten Chancen und Grenzen der *IBSR*-Methode gemäß Gruppendiskussion I (eigene Darst.)

Mögliche Chancen der *IBSR*-Methode sahen die Diskussionsteilnehmerinnen darin, dass sie eine Reflexionspraxis zur Verfügung stellen und in ihrer Systematik das Potenzial entfalten könnte, einen positiven Beitrag zum Selbstbild von Schreibberaterinnen und Schreibberatern zu leisten.

Mögliche Grenzen der *IBSR*-Methode sahen die Diskussionsteilnehmerinnen zum einen darin, wofür sie verwendet würde (Gegenstandsangemessenheit) und von wem sie verwendet würde (Typsache). Zum anderen identifizierten sie das Allein-Sein und das Verhaftet-Bleiben als Grenzen, an die das Reflektieren anhand der *IBSR*-Methode im Schreibberatungskontext stoßen könnte.

Zu den Chancen: Zunächst hob TN 2 hervor, dass die *IBSR*-Methode für sie in Aussicht stellte, im Schreibberatungsalltag eine „Reflexionspraxis“ (00:33:34) zu etablieren und eine Reflexionsroutine zu entwickeln. Dabei wurde deutlich, dass sie ein regelrechtes Bedürfnis – wenn nicht gar eine Sehnsucht – nach Reflexionsgelegenheiten und -möglichkeiten empfand. TN 3 teilte dieses Anliegen und ergänzte es um den Aspekt der Systematik: das Verfahren, Gedanken erst zu hinterfragen und dann umzukehren, versprach, ihr Halt geben zu können. Es schien ihr wie „eine Richtlinie“ (00:34:08) zu sein, an der sie sich als Anwenderin „entlanghangeln“ (ebd.) könnte. In ihrem Ablauf machte *The Work* auf TN 3 einen ebenso einfachen wie wirkungsvollen Eindruck („simpel“ und „intensiv“, ebd.).

Die stärkste Wirkung erhoffte sie sich auf ihr eigenes Selbstbild und das anderer Schreibberaterinnen und Schreibberater. Mit dieser Hoffnung war sie nicht allein, sondern auch die beiden anderen Teilnehmerinnen vermuteten ein selbstkonzeptförderliches Potenzial der *IBSR*-Methode:

TN 1 glaubte, dass ein selbstkritisches Bild von sich als Schreibberaterin zum Positiven verändert werden könnte, wovon insbesondere unerfahrenere Tutorinnen oder Tutoren („neuere Schreibberaterinnen“, 00:32:18) profitieren könnten; deren Einschätzung der eigenen Beratungsleistung könnte durch die Anwendung der *IBSR*-Methode positiver ausfallen, dessen war sich TN 1 sicher: „auf jeden Fall“ (00:40:21), so bekräftigte sie ihre Annahme auf Rückfrage.

TN 2 sah vor allem für selbstunsichere und an sich selbst zweifelnde Schreibberaterinnen oder Schreibberater Vorteile: „die negativ-von-sich-selbst-Denker“ (00:40:22) dürften im Nachgang an Reflexionen mittels *The Work* ihre Beratungsleistung besser einschätzen. Nach einer kurzen Kontroverse hielt sie diese Annahme auch bei selbstsicheren Schreibberaterinnen oder Schreibberatern für gültig; diese könnten zu einer auf den ersten Blick kritischeren, auf den zweiten Blick realistischeren und damit ebenfalls besseren Einschätzung ihrer Beratungsleistung gelangen.

TN 3 pflichtete dem bei, dass die *IBSR*-Methode einen positiven Effekt im Hinblick auf Selbstzweifel an der eigenen Kompetenz als Schreibberaterin oder Schreibberater haben könnte (vgl. 00:34:08). So, wie sie das Reflexionstool bislang kennengelernt hatte, schien es ihr dazu in der Lage zu sein, „dass es zum einen Unsicherheiten vielleicht abbauen kann [...] und einen gleichzeitig auch stärken kann“ (00:38:14). Ohne über das hinter der Methode befindliche Awareness-Konzept explizit in Kenntnis gesetzt worden zu sein, sprach TN 3 davon, dass *The Work* dazu verhelfen dürfte, sich des eigenen Könnens bewusst(er) zu werden und insofern eine wichtige Selbstwirksamkeitserfahrung zu sammeln. Im hektischen Beratungsalltag könnte die *IBSR*-Methode ein Innehalten und Neuausrichten ermöglichen („anders den Fokus zu setzen“, ebd.), um die eigene Aufmerksamkeit und Konzentration auf Positives zu richten („dass ich dann in der neuen Beratungssituation wieder mit neuem Blick irgendwie da rangeh“, ebd.).

Zu den Grenzen: TN 2 brachte vor dem Hintergrund des akuten Ausnahmezustandes die „Corona-Beratungssituation“ (00:51:11) zur Sprache und warf damit die Frage auf, ob derlei Online-Beratungen überhaupt reflexionsfähig und -würdig wären. Sie betonte, sie „erachte sie nicht wirklich als Beratungsgespräche, weil’s eher eine Handlungsanweisung ist“ (00:51:24), die sie da erteilte. Implizit sprach sie damit den definitorischen Aspekt an, ob nur ‚echte‘, ‚eigentliche‘, non-direktive Prozessberatungen mit der *IBSR*-Methode reflektiert werden könnten und sollten, oder ob auch direktivere Beratungsformate (wie aktuell per E-Mail mit einer bloßen Frage-Antwort-Struktur) auf diese Weise zu bearbeiten wären. TN 1 unterstrich diesen Gedankengang, indem sie darauf verwies, dass aktuelle Beratungen mit konkreten Erwartungshaltungen seitens der Studierenden an die Schreibberaterinnen einhergingen (vgl. 00:52:18) und damit „nur eine Hilfestellung“ (00:52:47) nach sich zögen. Diese reine „Dienstleistung“ (00:52:55), wie TN 2 sie bezeichnete, müsste abgegrenzt werden von Schreibberatungen, die, so TN 1, tatsächlich „Hilfe zur Selbsthilfe“ (00:52:56) darstellten. TN 1 und TN 2 bündelten ihren Austausch insofern, als TN 2 die Reflexionsmethode als „nicht für jedes Beratungsgespräch wahrscheinlich sinnvoll“ (00:53:42) einschätzte und auch TN 1 meinte: „dann denk ich, ist es auch nicht immer sinnvoll. Je nachdem“ (00:53:50). An dieser Stelle brachte sich auch TN 3 wieder in das Gespräch ein, indem sie erwähnte, dass doch nur dann reflektiert werden sollte, wenn wirklicher Reflexionsbedarf bestünde, also „situationsbezogen“ (00:54:18). Dies war ein wertvoller Hinweis, sah die geplante *IBSR*-Intervention doch vor, sich nicht mit einem beliebigen, sondern mit einem belastenden Gedanken zu einer ebenso wenig beliebigen, sondern belastenden Schreibberatungssituation auseinanderzusetzen.

Nach diesen zahlreichen Beiträgen zum Sachverhalt der Gegenstandsangemessenheit kam seitens TN 3 nochmals die Frage nach der schlussendlichen Umsetzungspraxis auf, ob *The Work* grundsätzlich nach Schreibberatungen anzuwenden wäre oder doch nur gelegentlich. In diesem Zusammenhang wurde ihr dann auch bewusst, dass Reflexionspraktiken nicht nur vom Gegenstand, also der einzelnen Beratung(ssituation), abhängig waren, sondern auch von den jeweiligen Schreibberaterinnen und Schreibberatern.

So wäre nicht jede Reflexionsmethode für jede Tutorin und jeden Tutor geeignet, sondern das Gelingen wäre „typabhängig“ (00:49:24) – als unabdingbare Voraussetzungen definierte TN 3 „eine Offenheit“ (00:42:37) und eine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person oder zumindest mit der eigenen Berater(innen)persönlichkeit. Dem stimmte TN 2 zu: mit einer bestimmten Reflexionsmethode zurechtzukommen, wäre Typsache, sie jemandem personenunabhängig „über[zu]stülpen“ (00:43:19), wäre kontraproduktiv.

Die größte Befürchtung der Diskussionsteilnehmerinnen war die, dass die Reflexion von Schreibberatungssituationen mit der *IBSR*-Methode zu einem Alleinsein führen könnte. Mit den eigenen Gedanken allein zu sein, sie allein zu identifizieren, sie allein zu hinterfragen und sie allein umzukehren („Ich und die Methode allein“, 00:49:24) – darin sah TN 3 speziell dann ein Risiko, wenn „besonders negativ“ (00:45:03) über ein zurückliegendes Beratungsgespräch nachgedacht würde und das Gefühl, „unzulänglich und klein“ (00:46:43) zu sein, aufkäme oder gar überhandnähme. Dann bestünde, so TN 3, die Gefahr einer Abwärtsspirale, aus der es eventuell kaum möglich wäre, sich selbst zu befreien. Um dem entgegenzuwirken, sich in Negatives regelrecht „reinzuvergraben“ (00:45:03), schlug TN 3 vor, nicht im Alleingang zu reflektieren, sondern „im Austausch [...] einen anderen Fokus zu legen“ (00:46:43). Auch TN 2 zeigte sich an einer gemeinsamen Reflexion interessiert: „es ist halt immer die Schwierigkeit, wenn man das alleine [...] macht“ (00:41:59), weshalb es ihr erstrebenswert erschien, zumindest im Anschluss Kolleginnen und Kollegen von der Arbeit mit *The Work* zu erzählen oder sich gemeinsam daran zu erinnern (vgl. 00:42:28). Eine derartige nachgelagerte gemeinschaftliche Reflexionsweise stieß bei TN 3 auf Anklang. Sie erkannte zwar, dass die *IBSR*-Methode als „Meditation“ (00:42:11) angelegt und demnach als reine Selbstreflexion „in der Ruhe“ (ebd.) zu praktizieren wäre; eine Anschlusskommunikation als „der zweite oder dritte Schritt“ (ebd.) schien ihr jedoch durchaus eine Überlegung wert zu sein. An dieser Stelle nahm TN 1 auf den Team-Gedanken in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells Bezug und appellierte daran, diesen weiterhin hochzuhalten. Sie betonte den Mehrwert, „immer im Austausch miteinander“ (00:48:02) zu bleiben und immer „auch eine andere Perspektive“ (ebd.) einzunehmen, womit gerade der Gefahr vorgebeugt werden könnte, sich in den eigenen Problemen zu verfangen.

Ein solches Verhaftet-Bleiben war die letzte Befürchtung, welche die Diskussionsteilnehmerinnen darin sahen, Schreibberatungssituationen mit der *IBSR*-Methode zu reflektieren. Bei der Vorstellung, sich intensiv mit belastenden Gedanken auseinanderzusetzen, äußerte TN 2 kritisch: „also, man kann da wirklich drin hängen bleiben“ (00:47:27). Den Ausweg, einfach „diesen Gedanken zu löschen, zu sagen: ‚ich lass den nimmer zu‘“ (00:50:10), hielt sie zwar für möglich, aber schwer umsetzbar. Und in der vierten Frage der *IBSR*-Methode, wer oder was oder wie sie als Anwenderin ohne diesen Gedanken wäre, sah TN 2 „nur diesen Ausblick ‚Wer könnte ich sein?‘, aber nicht ‚Wie komm ich da hin?‘“ (00:47:27). Wünschenswert wäre ihrer Meinung nach, Handlungsalternativen oder -empfehlungen mit auf den Weg zu bekommen, um so „eine Möglichkeit zur Veränderung“ (ebd.) in Aussicht zu haben. Mit diesem Gedankengang initiierte TN 2 eine unvorhergesehene Diskussionsrunde über eine mögliche Implementation der *IBSR*-Methode in den Beratungsalltag der Schreibwerkstatt im Staufer Studienmodell.

Falls es dazu kommen sollte, *The Work of Byron Katie* in die aktuelle Reflexionspraxis zu integrieren, wäre den Diskussionsteilnehmerinnen eine Handlungsorientierung wichtig. Diese könnte sich beispielsweise darin äußern, dass ein entsprechendes Arbeitsblatt nicht nur eine Bearbeitung belastender Gedanken zu belastenden Schreibberatungssituationen vorsähe, sondern erweitert würde. TN 1 illustrierte diese mögliche Erweiterung mit exemplarischen Fragen, welche die Anwendung der Methode handlungsorientierter werden lassen könnten. So dürfte es Schreibberaterinnen und Schreibberatern helfen, über konkrete Konsequenzen nachzudenken („Was kann ich denn jetzt wirklich auch tun?“, 00:48:02) oder notwendige Kompetenzen auszubauen („Wo bekomme ich dann das Wissen her?“, ebd.). TN 1 mutmaßte, dass Reflexionen in dieser erweiterten Form „zielorientierter“ (ebd.) und die Ziele selbst wiederum „erreichbarer“ (ebd.) werden könnten. Auch TN 3 schwebte „so eine Kombination aus den Sachen“ (00:49:24) vor, worin deutlich wurde, dass eine Beschränkung der Reflexionsoptionen – gegebenenfalls auf ausschließlich die neue *IBSR*-Methode – mit Skepsis betrachtet wurde.

In diesem Kontext betonte TN 1 auch die Notwendigkeit, die Reflexionsmethode bezüglich unterschiedlicher Situationen auszuprobieren, „auch vielleicht dann doch mal bei anderen Sachen, weil das vielleicht einen Mehrwert hat“ (00:50:27).

The Work zu üben beziehungsweise regelrecht zu trainieren, um sich sowohl im Schreibberatungs- als auch im privaten Bereich mit ihr vertraut zu machen, leuchtete insbesondere TN 3 ein, die ein Funktionieren der Reflexionsmethode nur dann für möglich hielt, „wenn ich das wirklich gut übe und immer wieder mache“ (00:49:24) – „man muss es wirklich ganz, ganz viel üben, bis man's kann“ (ebd.).

Darüber hinaus tauschten sich die Diskussionsteilnehmerinnen auch über räumliche und zeitliche Bedingungen aus. So sprach TN 1 von der Notwendigkeit, zu Reflexionszwecken „einen Rückzugsort“ (00:44:04) einzurichten, und TN 3 stellte dahingehende Überlegungen an, ob das Reflektieren mit der *IBSR*-Methode zum „normalen Programm“ (00:40:56) eines Beratungsalltags dazugehören und somit eine Art obligatorische „Reflexionsrunde“ (ebd.) darstellen sollte. Hier brachte TN 2 den Einwand vor, dass ihr das Reflektieren mit *The Work* als „zeitaufwändig“ (00:44:34) erschien, sodass abzuwägen wäre, ob tatsächlich grundsätzlich jede Beratung einzeln zu reflektieren wäre oder doch nicht eher der Beratungstag insgesamt. An dieser Stelle wiederholte TN 3 ihre Überzeugung, dass stets ein wirklicher Reflexionsbedarf bestehen sollte; denkbar wäre, im hektischen Beratungsalltag zentrale (belastende) Gedanken aus einzelnen Schreibberatungsgesprächen zu notieren, um diese „mit ein bisschen Abstand und [...] in der Ruhe“ (00:45:03) überdenken zu können. Langfristig erstrebenswert könnte laut TN 3 „eine Automatisierung“ (00:50:54) sein, ein verinnerlichter Überprüfungsprozess, „dass man das dann schon automatisch anwendet, dieses Hinterfragen“ (ebd.).

Gruppendiskussionsphase 4: Schlussrunde

Um die Gruppendiskussion abzuschließen und gleichzeitig zusammenzufassen, wurden die Teilnehmerinnen von der Moderatorin gebeten, folgenden Satz zu vervollständigen: „Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode *The Work of Byron Katie* beziehungsweise *IBSR* ...“

TN 3 machte den Anfang und ergänzte: „eine Möglichkeit, fragengeleitet und dadurch gestützt zu reflektieren. Und durch die Art der Fragen vielleicht auch eigene Denkmuster [...] zu durchbrechen“ (01:02:57). Damit stellte sie einen Bezug her zu den erwarteten Chancen der *IBSR*-Methode, dass diese in ihrer Systematik dem Selbstbild von Schreibberaterinnen zuträglich sein könnte.

TN 1 vervollständigte daraufhin den Satz folgendermaßen: „ein [...] Zugewinn dahingehend, dass es zu einer wiederkehrenden Selbstreflexion von den Schreibberaterinnen kommt. Und [...] eine Chance für eine Stärkung des Selbstkonzepts der Schreibberaterinnen“ (01:03:20). Auch hierin konnte eine Parallele zu den erwarteten Chancen der *IBSR*-Methode wiedererkannt werden: sie könnte eine (neue) Reflexionspraxis etablieren und sich positiv auf das Selbstbild von Schreibberaterinnen auswirken.

TN 2 formulierte schließlich: „eine Methode, wo ich mein eigenes Denken hinterfrag oder [...] anzweifle, um [...] Schwierigkeiten aufzudecken, die ich vielleicht selber in das Beratungsgespräch reinbring. Und gleichzeitig stell ich mir bei der Methode aber noch die Frage, wie ich wieder rauskomm aus diesem Gedanken-spiel, nicht da drin hängen bleib“ (01:03:45). Mit diesem Statement setzte TN 2 der ersten Gruppendiskussion einen markanten Schlusspunkt und gleichzeitig einen Anknüpfungspunkt für die zweite Gruppendiskussion. Die andiskutierte erwartete Grenze der *IBSR*-Methode, in belastenden Gedanken zu belastenden Schreibberatungssituationen verhaftet zu bleiben, war beim Gespräch über die ersten Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit *The Work of Byron Katie* unbedingt wiederaufzugreifen.

Gruppendiskussionsphase 5: Ungesagtes/weitere Aspekte

Als die Diskussionsmoderatorin noch Gelegenheit dazu gab, Ungesagtes oder weitere Aspekte anzusprechen, subsumierte TN 3, dass „das jetzt sehr interessant, aber [...] auch wieder sehr viel, sehr anregend“ (01:05:04) war, weshalb die Inhalte erst noch nachwirken müssten.

5.5.2 Reflexion der IBSR-Intervention

Wie in Unterkapitel 5.4.2 zur Datenaufbereitung/-dokumentation erwähnt, wurde im Rahmen der drei *IBSR*-Interventionen kein Datenmaterial im engeren Sinne erzeugt, weshalb in diesem Kapitel der Datenauswertung auch keine Analyse erfolgt. Lediglich die eigene Rolle als Interventionsbegleiterin und die Gesamtkonstruktion des Gesprächsverlaufs werden an dieser Stelle reflektiert, bevor der Versuch unternommen wird, die von den Interventionsteilnehmerinnen thematisierten schwierigen Situationen nach Grieshammer et al. (2013) bekannten Problembereichen tutorieller Schreibberatung zuzuordnen.

Wenn *The Work* nicht allein praktiziert wird, sondern in einem Dialog mit jemand anderem, dann ist diese oder dieser andere lediglich Begleitperson mit dem Credo, der oder dem Begleiteten beim Überprüfungsprozess, also dem Hinterfragen und Umkehren, behilflich zu sein und sie oder ihn zu eigenen Erkenntnissen anzuleiten (vgl. Mitchell und Mitchell 2002, S. 64 f.). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, stimmte sich die Interventionsbegleiterin vor jedem der drei Gespräche dadurch ein, dass sie die vom Verband für *The Work of Byron Katie* veröffentlichten Prinzipien für Begleiterinnen und Begleiter verinnerlichte. Vor allem nahm sie sich einen angemessenen Einsatz ihrer eigenen Redeanteile und eine zurückhaltende Rolle als authentische Zuhörerin vor (vgl. vtw Verband für *The Work of Byron Katie* 2020a, Prinzipien 1 und 2). Im Vertrauen darauf, dass die drei Gesprächspartnerinnen ihre jeweils eigenen Antworten finden würden (vgl. ebd., Prinzip 3), ließ sie ihnen jeweils ausreichend Zeit, um diese auftauchen zu lassen, wie es auch die bereits in Unterkapitel 4.2.3 zur Selbstanwendung von *The Work* erwähnte Anleitung zur Methode nahelegt (vgl. Byron Katie International, Inc. 2020). Aufkommenden Impulsen, eigene Gedanken einzubringen oder Ideen zu äußern, gab sie, auch wenn dies als Schreibberatungskollegin teilweise sehr schwerfiel, nicht nach; nur bei der sprachlichen Ausgestaltung der Umkehrungen unterbreitete sie auf grammatikalischer Ebene Formulierungsvorschläge. Sie unterließ also, in die Arbeit ihrer Gesprächspartnerinnen einzugreifen, kam jedoch ihrer Pflicht nach, sie durch das Wiederholen der Glaubenssätze immer wieder zur konkreten Schreibberatungssituation zurückzuführen (vgl. vtw Verband für *The Work of Byron Katie* 2020a, Prinzipien 4 und 5), damit *The Work* nicht für ausschweifende Erzählungen verlassen wurde, sondern am roten Faden der Intervention festgehalten werden konnte (vgl. London 2008, S. 4). Insbesondere lenkte die Interventionsbegleiterin bei begründenden Argumentationen im Zusammenhang mit den *IBSR*-Fragen 1 beziehungsweise 2 ein und steuerte aufkommenden Verteidigungs- oder Rechtfertigungsansätzen der Interventionsteilnehmerinnen ebenso entgegen, wie wenn sie Schuld- oder Schamgefühlen und Selbstvorwürfen Ausdruck verliehen (vgl. van Rhijn et al. 2015, S. 5 und London 2008, S. 2). Als im Gespräch mit TN 3 an einer Stelle über Bilder aus der Vergangenheit und Zukunft Tränen flossen, stellte die Begleiterin ihr sogleich frei, ob weitergesprochen werden sollte oder nicht; TN 3 fuhr jedoch ohne jegliches Zögern mit ihrer Erzählung fort.

Während bisherige Studien zur *IBSR*-Methode insofern eine selektive Herangehensweise an die Intervention vorsahen, als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus all ihren niedergeschriebenen Überzeugungen bestimmte Hauptgedanken auswählten (vgl. Lev-ari et al. 2013, S. 488 und Schnaider-Levi et al. 2017, S. 77), wurden in der vorliegenden empirischen Arbeit keine Hauptgedanken ausgewählt. Stattdessen erfolgte eine dahingehende Selektion, dass jeweils nur die ersten vier Aussagen der Teilnehmerinnen in der gebotenen Ausführlichkeit hinterfragt und umgekehrt wurden, wohingegen die fünfte Aussage nur zur jeweiligen Teilnehmerin selbst und die sechste Aussage nur vom nie-wieder-erleben-Wollen zum dazu-bereit-Sein und sich-darauf-Freuen umgekehrt wurden.

In der mehrwöchigen Wartezeit zwischen der ersten Gruppendiskussion und der Zusendung der ausgefüllten Arbeitsblätter durch die Teilnehmerinnen stellte die Untersuchungsleiterin bewusst keine Vermutungen an, inwiefern die von den Schreibberaterinnen identifizierten Gedanken und Situationen wohl belastend sein mochten. Vor dem theoretisch erarbeiteten Hintergrund war jedoch naheliegend, dass es sich aufgrund des doch klar umrissenen Schreibberatungskontextes um (in irgendeiner Form) ähnliche Gedanken zu (in irgendeiner Form) ähnlichen Situationen handeln würde – oder, wie Byron Katie es einmal zusammenfasste: „Es sind stets nur Wiederholungen“ (Mitchell und Mitchell 2002, S. 65).

Erst, nachdem alle drei *IBSR*-Interventionsgespräche geführt waren, befasste sich die Untersuchungsleiterin mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den thematisierten Schreibberatungssituationen. Nach Grieshammer et al. (2013) existieren vier Problembereiche, welchen, so die Autorinnen, „schwierige Fälle“ (Grieshammer et al. 2013, S. 239) zugeordnet werden können:

Problembereich 1: unangemessene Erwartungen und Anliegen der Ratsuchenden

Problembereich 2: Überschreitung des Kompetenzbereichs der Schreibberatung

Problembereich 3: Schwierigkeiten mit der ratsuchenden Person selbst

Problembereich 4: Rollenkonflikte

(vgl. ebd.)

Beim Versuch, die einzelnen von den drei Schreibberaterinnen geschilderten Situationen diesen vier Problembereichen zuzuordnen, musste die Untersuchungsleiterin jedoch feststellen, dass dies nicht ohne Weiteres und vor allem nicht eindeutig möglich war:

So konnte die von TN 1 beschriebene Situation zunächst dem ersten Problembereich zugeordnet werden, da die Ratsuchende undefinierte und damit unangebrachte Erwartungen an die Schreibberaterin herantrug. Mit einer solch allumfassenden Erwartungshaltung wurde der Kompetenzbereich der Schreibberatung überschritten, sodass die Situation auch im zweiten Problembereich zu verorten war. Ohne ihre notwendige Einsicht wurde sodann der Umgang mit der Ratsuchenden als Person schwierig, womit der dritte Problembereich betreten wurde. Schließlich geriet die Schreibberaterin in einen Rollenkonflikt zwischen Profession und Emotion, sodass der vierte Problembereich ebenfalls tangiert war.

Ebenso vielschichtig verhielt es sich mit der von TN 2 geschilderten Situation. Die von der Ratsuchenden geäußerte Unzufriedenheit mit der Schreibberatung war auf ihre zu große Erwartungshaltung gegenüber der Schreibberaterin zurückzuführen (Problembereich 1): ihre Erwartungen überstiegen das, was in einer Schreibberatung geleistet werden konnte und sollte (Problembereich 2). Sich vor diesem Hintergrund von der Ratsuchenden als Schreibberaterin nicht anerkannt zu fühlen (Problembereich 3), löste einen Rollenkonflikt aus (Problembereich 4), der letztlich sogar dazu führte, dass die Ratsuchende nach einer anderen Schreibberaterin fragte.

Auch die von TN 3 dargestellte Situation konnte zunächst dem ersten Problembereich zugeteilt werden, weil die Ratsuchende mit zu großen Erwartungen an die Schreibberaterin herangetreten war. Da in dem Beratungsgespräch über das Schreiben hinausgehende Schwierigkeiten thematisiert wurden, war der Kompetenzbereich von TN 3 überschritten, was in den zweiten Problembereich fiel. Infolgedessen gestaltete sich die Interaktion mit der Ratsuchenden selbst schwierig, womit der dritte Problembereich betreten war. Schlussendlich durchlebte TN 3 einen Rollenkonflikt, wie vom vierten Problembereich bezeichnet, der einen angemessenen Umgang mit der Situation nicht möglich machte.

Die Zuordnung schwieriger Schreibberatungssituationen scheint demnach eine Herausforderung darzustellen, der an dieser Stelle weder weiter nachgegangen werden kann noch soll. Vielmehr wird das Augenmerk im Folgenden wieder auf das Datenmaterial ‚im engeren Sinne‘ gerichtet, indem die zweite Gruppendiskussion aus Phase 3 des Datenerhebungsprozesses einer Auswertung nach Interpretativer Phänomenologischer Analyse unterzogen wird.

5.5.3 Analyse der zweiten Gruppendiskussion

Die Erläuterungen zur Analyse der ersten Gruppendiskussion zu Beginn von Unterkapitel 5.5.1 behalten ihre Gültigkeit im Hinblick auf die Analyse der zweiten Gruppendiskussion, sie werden an dieser Stelle jedoch nicht nochmals explizit wiederholt. Es folgt vielmehr direkt die Darstellung der Auswertungsergebnisse.

Gruppendiskussionsphase 1: Bezugnahme auf den Informationsbrief

Die von der Diskussionsmoderatorin zum Einstieg gegebene Gelegenheit, sich zum erhaltenen Informationsbrief zu äußern, ergriff nur TN 1: sie fand ihn „gut dargestellt“ (00:00:47). Da der Informationsbrief aus gesundheitlichen Gründen erst relativ kurzfristig versandt werden konnte und die Diskussionsteilnehmerinnen sich inmitten der Prüfungsvorbereitungen des digitalen Sommersemesters 2020 befanden, waren keine darüber hinausgehenden Äußerungen zu erwarten.

Gruppendiskussionsphase 2: Blitzlichtrunde

Um sich einem Gespräch über die ersten Erfahrungen mit der *IBSR*-Methode anzunähern, initiierte die Diskussionsmoderatorin eine Blitzlichtrunde. Diese hatte zum Ziel, dass sich jede Diskussionsteilnehmerin dazu äußerte, wie sie die *IBSR*-Intervention und damit die erste Anwendung von *The Work of Byron Katie* auf den Schreibberatungskontext erlebt hatte. Interessanterweise ergänzte jede Teilnehmerin ihr einleitendes Statement zur Erstanwendung unaufgefordert um jeweils eine Idee dazu, was bei einer eventuellen Implementation der Reflexionsmethode in die aktuelle Reflexionspraxis der Schreibwerkstatt des Stauer Studienmodells zu beachten wäre.

TN 3 begann mit einem zunächst recht pauschalen „ich fand's gut“ (00:02:01), präziserte ihre Haltung jedoch sogleich, indem sie auf die Auswirkungen der *IBSR*-Methode einging: es sei „total interessant [...], was das mit einem macht“ (ebd.). Insbesondere das Umkehren ihrer niedergeschriebenen Aussagen empfand TN 3 als „sehr, sehr spannend“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund entstand bei ihr der Eindruck, dass *The Work* „in einem geschützten Rahmen“ (ebd.) stattfinden sollte, um die nötige Privatsphäre gewährleisten zu können, „weil es eben doch vielleicht auch was Aufwühlendes haben kann“ (ebd.).

TN 1 griff auf dieselben Attribute zurück: vor allem die Umkehrung sei „interessant“ (00:03:01) und „spannend“ (ebd.), weil sie eine neue Denkrichtung und ein besseres Verständnis der reflektierten Situation ermögliche. Gleichzeitig erlebte TN 1 *The Work* jedoch als „extrem aufwändig“ (ebd.), das Verfahren dauere „viel zu lange“ (ebd.), weshalb es in der erprobten Form im Beratungsalltag wohl nur sporadisch anzuwenden und eine reduzierte Variante zu bevorzugen wäre.

TN 2 schließlich assoziierte mit der *IBSR*-Intervention auf Anhieb weniger ‚Interessantes‘ oder ‚Spannendes‘, sondern fand die Arbeit mit den Fragen – aber insbesondere auch mit den Umkehrungen – in erster Linie „total schwierig“ (00:03:56), sodass es ihr unabdingbar schien, bei *The Work* begleitet und unterstützt zu werden. TN 2 schloss sich TN 3 insofern an, als auch sie die Reflexion als „wirklich sehr, sehr aufwühlend“ (ebd.) erlebt hatte, wobei ihre Beurteilung so weit ging, dass sie von der Reflexion letztlich belasteter war als von der reflektierten Schreibberatungssituation selbst. Dies wäre „kontraproduktiv“ (ebd.), weshalb sie eine Implementation der Reflexionsmethode nur dann befürworten könnte, „wenn’s auf emotionaler Ebene Probleme gibt“ (ebd.). Eine Bearbeitung stresserzeugender Gedanken im Nachgang an Beratungsgespräche, die beispielsweise lediglich methodische Schwierigkeiten zum Thema hatten, hielt sie dagegen für unangemessen.

Gruppendiskussionsphase 3: Leitfragen

Zu Beginn der Leitfragenphase wurden die Diskussionsteilnehmerinnen von der Diskussionsmoderatorin zunächst ganz allgemein gefragt, ob sie sich vor dem Hintergrund ihrer ersten Erfahrungen mit der *IBSR*-Methode in ihren Erwartungen an sie bestätigt sahen. Diese Einstiegsfrage war jedoch zu weit gefasst, weshalb sich der weitere Gesprächsverlauf an den von den Teilnehmerinnen erwarteten Chancen und Grenzen orientierte, die sich bei der Auswertung der ersten Gruppendiskussion ergeben hatten (siehe Abbildung 14 auf S. 127 sowie Gruppendiskussionsleitfaden II im Anhang XIV).

So fragte die Diskussionsmoderatorin die Diskussionsteilnehmerinnen, ob sie in der *IBSR*-Methode nach wie vor die Chance sahen, dass die Reflexionspraxis dadurch erweitert beziehungsweise ergänzt werden könnte.

Insbesondere TN 2 hatte in der ersten Gruppendiskussion die Hoffnung geäußert, durch *The Work* in eine Reflexionsroutine finden zu können, zeigte sich diesbezüglich in der zweiten Gruppendiskussion jedoch desillusioniert: die neue Reflexionsmethode hatte sie als „für den Alltag in Beratungen einfach zu aufwändig“ (00:07:49) kennengelernt. Sie hielt das Reflektieren belastender Schreibberatungssituationen mit der *IBSR*-Methode „nur in Spezialfällen“ (ebd.) für sinnvoll und spezifizierte: „wo’s wirklich an die Grenzen von einem Berater ging“ (ebd.). Mit dieser Einschätzung wurden die Überlegungen von TN 3 im Rahmen der ersten Gruppendiskussion zu einer eventuellen Implementation der Methode in den Beratungsalltag zumindest stark in Frage gestellt, wenn nicht gar hinfällig: *The Work* zu einem „normalen Programm“ (00:40:56, Gruppendiskussion I) und zu einer obligatorischen „Reflexionsrunde“ (ebd.) werden zu lassen, schien zwischenzeitlich weniger denkbar. TN 3 wiederholte in diesem Zusammenhang nochmals, dass die Reflexion „sehr aufwändig“ (00:08:21) und „sehr aufwühlend“ (ebd.) war und „deswegen eher nur als Ergänzung“ (ebd.) fungieren sollte „zu dem Repertoire, das man schon hat“ (ebd.). Ähnlich hatte sie sich in der ersten Gruppendiskussion geäußert, als Implementationsideen besprochen wurden: ihr schwebte vor, „so eine Kombination aus den Sachen“ (00:49:24, Gruppendiskussion I) zu entwickeln. TN 1 knüpfte in der zweiten Gruppendiskussion an diesen Gedankengang an: sie sah in der Reflexion mittels *The Work* eine „Methode, die unsere Reflexionspraxis auch einfach stärken kann“ (00:09:05) und „als Fortbildung praktisch“ (ebd.) wäre.

Insofern wurde deutlich, dass die *IBSR*-Methode als neue Reflexionspraxis von den Teilnehmerinnen gewürdigt wurde, jedoch lediglich als optionale Ergänzung bei einem entsprechenden Bedarf.

Unter Bezugnahme auf die genannte Grafik stellte die Diskussionsmoderatorin als nächste Frage in den Raum, ob die Diskussionsteilnehmerinnen in der Methode nach wie vor die Chance sahen, dass sie in ihrer Systematik die Reflexion belastender Schreibberatungssituationen unterstützen könnte, wie es in der ersten Gruppendiskussion vor allem TN 3 angemerkt hatte.

Diese äußerte sich auch in der zweiten Gruppendiskussion entsprechend positiv – sie hatte das systematische Vorgehen im Zuge der *IBSR*-Intervention als „Rahmen“ (00:10:36) erlebt, der „hilfreich“ (ebd.) war: „man schweift nicht allzu sehr

ab, sondern man ist da sehr fokussiert“ (ebd.), meinte TN 3, fügte jedoch hinzu, dass der systematische Reflexionsverlauf durchaus trainiert und begleitet werden sollte. TN 1 schloss sich dieser Meinung insofern an, als sie die Systematik von *The Work* vor allem bei der Erstanwendung für „wichtig“ (00:11:19) und „hilfreich“ (ebd.) hielt. Auch TN 2 bewertete das Reflektieren mit System als „hilfreich“ (00:11:50), fügte jedoch einschränkend hinzu, dass ihrer Ansicht nach „die Systematik zu kurz greift“ (ebd.) beziehungsweise „zu früh aufhört“ (ebd.). Hiermit nahm sie Bezug auf die von ihr in der ersten Gruppendiskussion geäußerte Befürchtung, dass Anwenderinnen und Anwender der *IBSR*-Methode gegebenenfalls in den reflektierten Gedanken(-schleifen) zu belastenden Schreibberatungssituationen hängen bleiben könnten. Ihre erste Erfahrung diesbezüglich brachte sie zu einem späteren Zeitpunkt in der Gruppendiskussion zur Sprache.

Zusammenfassend betonten die Diskussionsteilnehmerinnen, wie bedeutsam und unzureichend zugleich ihnen die Systematik der *IBSR*-Methode erschien.

Im Zusammenhang mit den erwarteten Chancen der *IBSR*-Methode stellte sich drittens und letztens noch die Frage, ob die Diskussionsteilnehmerinnen nach ihrer ersten Interventionserfahrung in *The Work* noch ein dem Selbstbild von Schreibberaterinnen zuträgliches Reflexionsverfahren sahen.

Allen voran hatte TN 1 in der ersten Gruppendiskussion diese Hoffnung artikuliert, dass sich das Selbstkonzept verbessern könnte, wenn belastende Gedanken zu belastenden Situationen einem Überprüfungsprozess unterzogen würden (vgl. 00:32:18). TN 2 zeigte sich hinsichtlich dieser Hoffnung enttäuscht: sie hätte „zum Schluss nur noch Fehler bei [sich] selber gesucht“ (00:13:36), ihre „Unsicherheit“ (ebd.) wäre gewachsen und sie hätte sich „in [ihrer] Schreibberaterkompetenz [...] schlechter gefühlt“ (ebd.). Dies wies darauf hin, dass das Hinterfragen und das Umkehren das Risiko von Selbstvorwürfen bergen, dem innerhalb einer *IBSR*-Anwendung zwar insbesondere seitens der Begleitperson begegnet werden kann; die Möglichkeit einer Defizitorientierung, wie sie TN 2 beschrieb, bleibt jedoch bestehen. Schließlich wurden in den Interventionsgesprächen mitunter problematische Verhaltensweisen von Ratsuchenden in Form von Aussagen benannt, welche dann zu sich selbst als Beratende umgekehrt wurden. Dass in diesem Kontext Gratwanderungen entstehen können zwischen dem von der Me-

thode intendierten bewussten Wahrnehmen alternativer Interpretationen der Situation und den beschriebenen Selbstvorwürfen, scheint nahezu unumgänglich zu sein. TN 2 zeigte sich trotz ihrer zunächst enttäuschten Hoffnung auf ein gestärktes Selbstkonzept weiterhin zugänglich für eine derart intensive Selbstreflexion: sich so zu hinterfragen, betrachtete sie zwar einerseits als „kritisch“ (ebd.), andererseits aber auch als „gewinnbringend“ (ebd.). TN 2 wirkte insofern zwar etwas erschüttert, zugleich jedoch durchaus gewillt, sich weiter an der tiefgreifenden Selbstreflexion mittels *The Work* versuchen zu wollen. Einen vergleichbaren Eindruck hinterließ auch TN 3, die abermals deutlich machte, dass die Erstanwendung der *IBSR*-Methode doch „recht aufwühlend“ (00:14:18) war: es „arbeitet wahnsinnig weiter in einem“ (ebd.) und eröffnet „einen anderen Blickwinkel“ (ebd.). Diesen Perspektivwechsel erlebte TN 3 als ebenso positiv wie die mit dem Reflexionsgespräch einhergehende stressreduzierende Wirkung (vgl. ebd.). TN 1 zeigte sich insgesamt weniger mitgenommen, empfand den Überprüfungsprozess als „gar nicht so aufwühlend“ (00:15:24) und hatte „danach nicht noch länger drüber nachgedacht“ (ebd.). Sie nahm jedoch durchaus auch wahr, dass ihr „Selbstbild halt doch so ein bisschen angegriffen“ (ebd.) wurde, was sie aber nicht so besorgte wie TN 2.

Zusammenfassend gestalteten sich die Auswirkungen der ersten Anwendung von *The Work* auf das Selbstbild der verschiedenen Teilnehmerinnen unterschiedlich nachhaltig und unterschiedlich stark. Was alle Teilnehmerinnen einte, war eine kurzfristig negative, aber längerfristig (zumindest vermutete) positivere Wirkung der *IBSR*-Methode auf ihr Selbstbild.

Nach diesem Austausch darüber, inwiefern sich die Interventionsteilnehmerinnen in ihren Erwartungen an die *IBSR*-Methode hinsichtlich ihrer Chancen bestätigt sahen, rückten ihre Erwartungen an die *IBSR*-Methode hinsichtlich ihrer Grenzen in den Fokus der zweiten Gruppendiskussion.

So fragte die Diskussionsmoderatorin die Diskussionsteilnehmerinnen zunächst, ob sie vor dem Hintergrund ihrer ersten Erfahrungen mit *The Work* in der Methode nach wie vor die Grenze sahen, dass ihre Anwendbarkeit von der jeweils zu reflektierenden Beratungssituation abhängig wäre. TN 2 hatte in der ersten Gruppendiskussion diesen Aspekt der Gegenstandsangemessenheit angeführt,

indem sie definitorische Fragen zum Wesen von Schreibberatungen aufgeworfen hatte (vgl. 00:51:24, Gruppendiskussion I). TN 1 wurde im Zuge der *IBSR*-Intervention bewusst, dass für sie die „Art des Gesprächs“ (00:19:37) und das „Medium des Gesprächs“ (ebd.) ausschlaggebend waren: nur ‚echte‘ Schreibberatungen (im Sinne von persönlichen, non-direktiven, prozessorientierten Beratungsgesprächen) schienen ihr mit der *IBSR*-Methode reflektierbar zu sein; bei Online-Beratungen, die zumeist aus direktiven Frage-Antwort-E-Mails bestehen, könnte die *IBSR*-Methode an ihre Grenzen stoßen. TN 1 betonte, dass „dieser komplette persönliche Bezug“ (ebd.) und „diese persönliche Ebene“ (ebd.) unverzichtbar wären, „um das so, auf die Art, zu reflektieren“ (ebd.). TN 3 bekräftigte dies insofern, als sie Bedenken äußerte, „ob sich der Aufwand lohnt für jede Situation“ (00:18:21). So, wie sie in der ersten Gruppendiskussion „eher so das einzelne Gespräch“ (00:45:03, Gruppendiskussion I) als reflexionswürdig, reflexionsfähig und für eine Reflexion lohnenswert erachtete, betrachtete sie auch in der zweiten Gruppendiskussion einen wirklichen Reflexionsbedarf als Voraussetzung oder Bedingung für eine Anwendung von *The Work*. Es sollte nicht zu einem blinden – wiederum unreflektierten – Durchexerzieren der *IBSR*-Methode nach jedem beliebigen Schreibberatungsgespräch kommen, so TN 3. TN 2 stimmte ihren Vorrednerinnen diesbezüglich zu.

Die Diskussionsteilnehmerinnen sahen somit die *IBSR*-Methode dort an ihre Grenzen stoßen, wo sie nicht auf Schreibberatungsgespräche im engeren/eigentlichen Sinne und nicht bei tatsächlich vorhandenem Reflexionsbedarf angewandt würde.

Im weiteren Gesprächsverlauf tauschten sich die Diskussionsteilnehmerinnen darüber aus, ob sie vor dem Hintergrund ihrer ersten Erfahrungen mit *The Work* in der Methode nach wie vor die Grenze sahen, dass ihre Anwendbarkeit von der jeweiligen Schreibberaterin abhängig und das Reflektieren damit Typsache wäre.

In der ersten Gruppendiskussion hatte TN 3 von der Notwendigkeit gesprochen, offen und bereit für eine Reflexion dieser Art zu sein (vgl. 00:42:37, Gruppendiskussion I). In der zweiten Gruppendiskussion präziserte sie diese Ansicht: nach einer ersten *IBSR*-Erprobung glaubte sie an eine Typabhängigkeit der Methode im Hinblick darauf, wie sehr der oder die Reflektierende von den Erkenntnissen

zu erreichen und betroffen wäre. Wie gut *The Work* funktionierte, hing vom individuellen Veränderungspotenzial und -willen ab: „inwieweit nehm ich was mit“ (00:21:32), „arbeitet das weiter in mir“ (ebd.), „wie tief geh ich in diese Reflexion rein“ (ebd.)? Mit diesen Fragen veranschaulichte TN 3 ihre Überzeugung, dass die *IBSR*-Methode durchaus Typsache wäre. TN 2 schloss sich dem an: es wäre „Typsache, wie man damit weiter dann umgeht“ (00:22:07). Exemplarisch berichtete sie davon, wie schwer es ihr bei der Erstanwendung gefallen war, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Sie schlussfolgerte, dass die Wirksamkeit von *The Work* nicht unwesentlich von der jeweiligen emotionalen Ausdrucksfähigkeit der anwendenden Person abhängig war – sofern dieser emotionale Zugang noch nicht gegeben sein sollte, sah TN 2 in der *IBSR*-Methode eine Gelegenheit, ihn zu finden. TN 1 schließlich betrachtete *The Work* dahingehend als Typsache, „dass es vielleicht auch nicht jeder alleine durchführen kann“ (00:22:48) – dass Selbstständigkeit also ein Kriterium wäre – und dass es auf Durchhaltevermögen ankäme: sie hätte allein „wahrscheinlich irgendwann aufgegeben“ (ebd.).

Die Haltungen der einzelnen Diskussionsteilnehmerinnen zum Aspekt der Typabhängigkeit der *IBSR*-Methode konnten wie folgt gebündelt werden: die Eigenschaft von *The Work* im Schreibberatungskontext könnte Typsache sein im Hinblick auf den individuellen Zugang, der zu der Reflexionsmethode gefunden werden kann, und im Hinblick auf den individuellen Umgang damit, was der Reflexionsprozess mit sich bringt.

Im weiteren Diskussionsverlauf nahm die Moderatorin Bezug auf die von den Teilnehmerinnen in der ersten Gruppendiskussion geäußerte Befürchtung, dass die *IBSR*-Methode zu einem Gefühl des Allein-Seins führen könnte. Markant war in diesem Zusammenhang ein Satz von TN 3 gewesen: „Ich und die Methode allein.“ (00:49:24, Gruppendiskussion I). Hier wurde spürbar, wie groß die Sorge davor war, allein zu sein mit all dem, was *The Work* mit sich bringen mochte.

TN 1 sah sich nicht dazu imstande, nach der ersten Erprobung von *The Work* diese Sorge entweder zu bestätigen oder aus dem Weg zu räumen: es wäre „nicht einschätzbar“ (00:26:51), da die Erstanwendung eben nicht allein, sondern in Begleitung erfolgt war. TN 2 differenzierte an dieser Stelle: trotz Begleitung hatte sie die Schreibberatungssituation nochmals allein durchlebt, die damit ver-

bundenen Gefühle nochmals allein empfunden und die getroffenen Aussagen allein reflektiert. Dadurch, dass die Begleiterin „keine aufbauende oder mitfühlende Rolle“ (00:27:28) innegehabt, sondern sich neutral und moderierend verhalten hatte, fühlte sich TN 2 sozusagen zusammen allein: sie hatte sich trotz Zwiesprache „eher alleine da durchgekämpft“ (ebd.). Bei allem Verständnis für die Prinzipien, welchen *IBSR*-Begleitpersonen Folge zu leisten haben, würde sich TN 2 im Rahmen einer gemeinsamen Reflexion mehr Fürsprache wünschen: „vielleicht hätte mir ein Zuspruch [...] einfach gut getan“ (ebd.). TN 3 versuchte, in der Zurückhaltung der Begleitperson dennoch einen Vorteil zu sehen: die „sehr moderierende Rolle“ (00:28:25) könnte für eine wahrhaft tiefe Selbstreflexion förderlich sein, wenn beispielsweise das auf-sich-gestellt-Sein (wiederum je nach Typ) dazu führte, dass die Initiative ergriffen würde, mit weiteren Personen in Austausch zu treten.

Zusammenfassend entwickelte sich das rein als Grenze wahrgenommene Alleinsein innerhalb der zweiten Gruppendiskussion zu einer Eigenschaft der *IBSR*-Methode mit einem nicht zu unterschätzenden Potenzial, Selbstreflexions- und Weiterentwicklungsprozesse zu bereichern – und wenn auch erst auf den zweiten Blick.

Zum Abschluss der Leitfragenrunde nahm die Diskussionsmoderatorin Bezug auf die von den Diskussionsteilnehmerinnen vor der *IBSR*-Intervention geäußerte Befürchtung, dass die Anwendung der Methode zu einem Gefühl des Verhaftet-Bleibens führen könnte.

Insbesondere TN 2 hatte dementsprechende Bedenken geäußert: „also, man kann da wirklich drin hängen bleiben“ (00:47:27, Gruppendiskussion I), was sich für sie bei der Erstanwendung auch bewahrheitete. So hatte sie „diese Gedanken im Kopf [...], die [sie] vorher hundertmal formuliert“ (00:32:08) hatte – ohne zu wissen, wie sie aus diesem Gedankenkarussell wieder aussteigen sollte. Zu einem früheren Zeitpunkt in der Gruppendiskussion hatte sie bereits angesprochen, dass ihr die Systematik der *IBSR*-Methode insofern unzulänglich erschien, als es ihr an möglichen Auswegen und Handlungsalternativen mangelte: „was ist mein nächster Schritt“ (ebd.), „was kann ich tun“ (ebd.)? Mit diesen Fragen sah sich TN 2 am Ende des Überprüfungsprozesses konfrontiert und blieb zurück

ohne die erhoffte „Möglichkeit der Veränderung“ (00:47:27, Gruppendiskussion I). Während sie in der ersten Gruppendiskussion noch die Strategie in Erwägung gezogen hatte, „diesen Gedanken zu löschen, zu sagen: ‚ich lass den nimmer zu‘“ (00:50:10, Gruppendiskussion I), entwickelte sie in der zweiten Gruppendiskussion die Idee, dass es „zum Beispiel eine zweite Phase gibt der Reflexion“ (00:34:30). Gemäß den handlungsorientierten Implementationsideen in der ersten Gruppendiskussion sehnte sich TN 2 offenkundig danach, die Reflexion von der emotionalen und kognitiven Ebene schließlich auf die behaviorale Ebene zu überführen, um – ganz konkret – als Schreibberaterin für künftige schwierige Beratungssituationen mit einem Verhaltensrepertoire gewappnet zu sein. TN 3 stimmte dahingehend zu, „dass man aus dem Gespräch rausgeht mit noch mehr Fragen an sich selber sozusagen“ (00:32:37), worin ein Hinweis auf die tendenzielle Unabschließbarkeit von *The Work* gesehen werden kann. Im Unterschied zu TN 2 äußerte TN 3 jedoch nicht in erster Linie den Wunsch nach Handlungsempfehlungen, sondern den nach einer Art Nachsorge, nach einem Gespräch über das Gespräch, um auf einer Meta-Ebene die Reflexion wiederum zu reflektieren, denn „was das mit einem macht, kann schon schwierig sein, ja“ (ebd.). Auch TN 1 vermisste am Ende des Reflexionsgesprächs irgendetwas: „es fühlt sich halt irgendwie am Ende der Methode nicht ganz beendet an“ (00:33:17), „ein Schluss [...] fehlt, um das abzurunden“ (ebd.). An dieser Stelle präzierte sie noch nicht, wie dieses fehlende Etwas aussehen könnte; erst am Ende der Gruppendiskussion kamen die Teilnehmerinnen über ihre aktualisierten Implementationsideen ins Gespräch.

Die von den Diskussionsteilnehmerinnen entwickelten Möglichkeiten, einem Verhaftet-Bleiben in der Reflexion mittels *The Work* entgegenzuwirken, ließen sich mit ‚Handlungsorientierung‘ und ‚Meta-Reflexion‘ verschlagworten.

Nachdem sich zu diesem Zeitpunkt der zweiten Gruppendiskussion alle Teilnehmerinnen zu all ihren in der ersten Gruppendiskussion angeklungenen Erwartungen an die *IBSR*-Methode und -Intervention geäußert hatten, konnte die zugehörige Abbildung 14 (siehe S. 127) entsprechend Abbildung 15 (siehe Folgeseite) aktualisiert werden: aus Erwartungen an Chancen und Grenzen von *The Work* im Schreibberatungskontext wurden Ersterfahrungen; prospektive Mutmaßungen bezüglich Chancen und Grenzen erhielten retrospektive Ergänzungen:

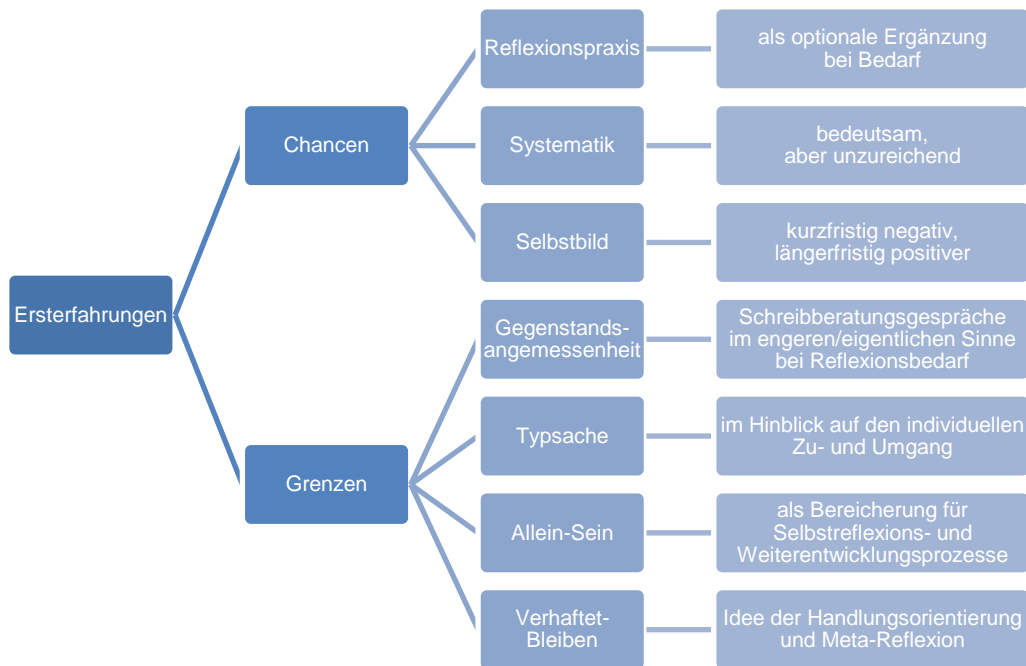


Abbildung 15: Die erfahrenen Chancen und Grenzen der IBSR-Methode gemäß Gruppendiskussion II (eigene Darst.)

Die am rechten Darstellungsrand hinzugefügten Textfelder subsumieren die Beiträge der Teilnehmerinnen in der Leitfragenrunde der zweiten Gruppendiskussion. An ihnen wird ersichtlich, dass die Schreibberaterinnen nach einer ersten Anwendung der *IBSR*-Methode auf Schreibberatungssituationen Einschränkungen und Korrekturen ihrer Erwartungshaltungen an *The Work* formulierten:

Die *IBSR*-Methode kann die Chance bieten,

- die Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Stauer Studienmodells zu erweitern, sofern sie als eine nicht obligatorische, sondern fakultative, optionale Ergänzung zu den aktuellen Reflexionspraktiken verstanden und nur bei tatsächlich bestehendem Reflexionsbedarf eingesetzt wird;
- in ihrer Systematik Reflexionen belastender Schreibberatungssituationen zu unterstützen, sofern die zweifelsohne bedeutsame Strukturiertheit des Überprüfungsprozesses nicht als fix gesetzte und damit absolute Vorgehensweise, sondern als bisweilen unzureichendes und damit ausbaufähiges Verfahren betrachtet wird;
- dem Selbstbild von Schreibberaterinnen zuträglich zu sein, sofern diese bereit sind, kurzfristig negative Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept anzunehmen, bevor sich längerfristig positivere Effekte einstellen können.

Die *IBSR*-Methode kann an die Grenze stoßen,

- dass ihre Anwendbarkeit von der jeweils zu reflektierenden Schreibberatungssituation abhängt und die Gegenstandsangemessenheit dann nicht mehr gegeben sein könnte, wenn es sich nicht um Schreibberatungsgespräche im engeren und eigentlichen Sinne handelt und/oder diese keiner ehrlichen Reflexion bedürfen;
- dass ihre Anwendbarkeit von der oder dem jeweils reflektierenden Schreibberatenden abhängt und diese Typsache sich darin zeigen könnte, dass der individuelle Zugang zu der Methode ebenso variiert wie der individuelle Umgang mit ihr und ihren Folgen;
- dass sie zu einem Gefühl des Allein-Seins führen könnte, bis die Schreibberatenden dies als Bereicherung für tiefe Selbstreflexions- und Weiterentwicklungsprozesse wahrnehmen (können);
- dass sie zu einem Gefühl des Verhaftet-Bleibens führen könnte, solange weder konkrete Anschlusshandlungen erfolgen noch nachsorgende Anschlusskommunikation stattfindet.

Gruppendiskussionsphase 4: Schlussrunde

Um die Gruppendiskussion abzuschließen und gleichzeitig zusammenzufassen, wurden die Teilnehmerinnen von der Moderatorin auch diesmal gebeten, den folgenden Satz zu vervollständigen: „Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode *The Work of Byron Katie* beziehungsweise *IBSR* ...“

TN 3 machte auch diesmal den Anfang und ergänzte: „eine Chance der vertieften Reflexion, die jedoch aufwändig ist, Zeit benötigt sowie weiteren Gesprächsbedarf mit sich bringt“ (00:38:59). So, wie TN 3 in der Schlussrunde der ersten Gruppendiskussion einen Bezug hergestellt hatte zu den erwarteten Chancen der *IBSR*-Methode (dass diese in ihrer Systematik dem Selbstbild von Schreibberaterinnen zuträglich sein könnte), äußerte sie sich auch in der Schlussrunde der zweiten Gruppendiskussion wertschätzend gegenüber den Chancen der *IBSR*-Methode (‚vertiefte Reflexion‘). Vor dem Hintergrund ihrer Ersterfahrung mit *The Work* wies TN 3 in ihrem abschließenden Statement jedoch auch auf die

diskutierten Grenzen hin (,aufwändig', ,benötigt Zeit'). Indem sie letztlich den ,weiteren Gesprächsbedarf' nochmals aufgriff, machte sie deutlich, eine Erweiterung und/oder Anpassung der Reflexionsmethode für sinnvoll zu halten. Hiermit veranlasste sie eine der Schlussrunde noch nachgelagerte Diskussionsphase, die weiter unten rekapituliert wird (siehe S. 149 f.).

TN 2 formulierte: „mich selbst und meine Gedanken in Beratungsgesprächen zu reflektieren und den Fokus darauf zu legen, zu reflektieren, woher diese kommen“ (00:39:40). Obwohl TN 2 im Rahmen der *IBSR*-Intervention am offensichtlichsten unter den Grenzen der Reflexionsmethode zu leiden hatte, war sie diejenige, die in ihrem Schluss-Statement ausschließlich Wertschätzung zum Ausdruck brachte: *The Work* stellte für sie eine Chance dar, sich selbst, ihre Gedanken und deren Ursprung vertieft zu reflektieren. In der Schlussrunde der ersten Gruppendiskussion hatte sie dieser wertschätzenden Haltung („eine Methode, wo ich mein eigenes Denken hinterfrag oder [...] anzweifle, um [...] Schwierigkeiten aufzudecken, die ich vielleicht selber in das Beratungsgespräch reinbring“, 01:03:45, Gruppendiskussion I) noch Bedenken hinzugefügt („[u]nd gleichzeitig stell ich mir bei der Methode aber noch die Frage, wie ich wieder rauskomm aus diesem Gedankenspiel, nicht da drin hängen bleib“, ebd.). Damit hatte TN 2 der ersten Gruppendiskussion einen markanten Schlusspunkt und gleichzeitig einen Anknüpfungspunkt für die zweite Gruppendiskussion gesetzt. Als ob das erneute Diskutieren über die Gefahr des Verhaftet-Bleibens für TN 2 ausreichend gewesen war, sprach sie diesen kritischen Aspekt in der Schlussrunde der zweiten Gruppendiskussion nicht mehr explizit an. Dies hinterließ bei der Diskussionsmoderatorin den Eindruck, dass die Furcht von TN 2 vor einem eventuell auftretenden Gefühl des Verhaftet-Bleibens schlussendlich nicht mehr so groß war, dass es ihre finale Haltung gegenüber der Reflexionsmethode im Wesentlichen prägte. TN 2 schien in gewisser Weise ihren Frieden damit gemacht zu haben; augenscheinlich blieben ihr die *IBSR*-Intervention und die *IBSR*-Methode an sich – trotz nicht zu leugnender Widrigkeiten – in guter Erinnerung.

TN 1 vervollständigte den Satz zunächst folgendermaßen: „dass Schreibberatungsgespräche [...] wirklich reflektiert werden nach einer systematischen Methode [...], was eine Chance ist, um [...] nachhaltig zu reflektieren“ (00:40:06). Insofern brachte auch TN 1 ihre Wertschätzung gegenüber der *IBSR*-Methode

zum Ausdruck, stellte sie ihrer Ansicht nach doch eine Möglichkeit der ‚wirklichen‘, echten Reflexion dar. TN 1 fügte jedoch unmittelbar hinzu: „allerdings ist die Methode [...] sehr aufwändig [...], sowohl zeitlich als [...] auch [...] von der emotionalen Involviertheit, was [...] mit noch weiteren Gesprächen kompensiert werden sollte“ (ebd.). Hierin war eine Parallelität zu TN 3 zu erkennen, die abschließend ebenfalls den Aufwand und die Notwendigkeit einer Erweiterung und/oder Anpassung der Reflexionsmethode angesprochen hatte. Das hoffnungsfrohe Statement von TN 1 in der Schlussrunde der ersten Gruppendiskussion, wonach sie in der *IBSR*-Methode einen „Zugewinn“ (01:03:20, Gruppendiskussion I) und „eine Chance für eine Stärkung des Selbstkonzepts der Schreibberaterinnen“ (ebd.) gesehen hatte, war in der Schlussrunde der zweiten Gruppendiskussion einer kritischeren Sichtweise auf die Reflexion von Schreibberatungssituationen mithilfe von *The Work* gewichen.

In Anbetracht der vielschichtigen Beiträge in der Schlussrunde kam es zu einer im Gegensatz zur ersten Gruppendiskussion recht umfangreichen fünften und letzten Gesprächsphase.

Gruppendiskussionsphase 5: Ungesagtes/weitere Aspekte

Als die Diskussionsmoderatorin noch Gelegenheit dazu gab, Ungesagtes oder weitere Aspekte anzusprechen, veranlasste TN 3, an die Implementationsideen anzuknüpfen, die in der ersten Gruppendiskussion entwickelt worden waren. Ihr war es ein Anliegen, nochmals zu betonen, dass ihrer Ansicht nach einer Integration der *IBSR*-Methode in die aktuelle Reflexionspraxis der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells nichts im Wege stünde. Von ihr Gebrauch zu machen, müsste jedoch auf Freiwilligkeit beruhen, und es sollte gewährleistet sein, die neue Reflexionsmöglichkeit in Begleitung üben und trainieren zu können. (vgl. 00:44:31)

TN 1 stimmte dem zu: wenn die *IBSR*-Methode künftig zur Reflexion von Schreibberatungsgesprächen zum Einsatz käme, dann sollte dies ihrer Meinung nach nur eine Nachbereitungsoption darstellen. Außerdem sah sie eine Notwendigkeit darin, die bereits an den Schreibberatungskontext angepassten Arbeitsblätter noch weiter zu modifizieren: sie bedürften einer Erweiterung um handlungsorientierte Impulse dahingehend, was im Nachgang an die Reflexion getan und/oder

wie entsprechendes (methodisches, strategisches und weiteres) Wissen auf beziehungsweise ausgebaut werden könnte. TN 1 gab in diesem Zusammenhang nochmals deutlich zu erkennen, dass die aktuellen Reflexionspraktiken in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells für ihr Dafürhalten unzulänglich wären und *The Work* eine Bereicherung verspräche: sie wäre

„die Chance [...], [...] mal richtig zu reflektieren, weil ansonsten reflektieren wir ja eigentlich ohne Methode und ohne Systematik, so ein bisschen, aber halt irgendwie auch nicht richtig, und dann bringt ja eigentlich eine Reflexion auch nichts“ (00:45:08).

TN 2 pflichtete ihren Vorrednerinnen insofern bei, als sie keine grundsätzlichen Einwände dagegen vorzubringen hatte, die *IBSR*-Methode zur Nachbereitung von Schreibberatungsgesprächen in das Reflexionsrepertoire der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells aufzunehmen. Sie wiederholte jedoch die diskutierten Chancen und Grenzen sowie die notwendige Freiwilligkeit dabei und legte das Augenmerk abschließend nochmals darauf, wie wichtig es wäre, „eine geeignete Form“ (00:46:04) zu finden. Aus ihren Erläuterungen wurde ersichtlich, dass für TN 2 insbesondere eine geeignete Sozialform von wesentlicher Bedeutung war, „zum Beispiel Tandems“ (ebd.) zu bilden, um nicht im Alleingang zu reflektieren. So, wie sie am Ende der ersten Gruppendiskussion einen Schluss- und Anknüpfungspunkt setzte, vermochte TN 2 auch am Ende der zweiten Gruppendiskussion komprimierende Schlussworte zu finden:

„Und das ist dieses: sie [die *IBSR*-Methode] hat ihre Vorteile, sie muss aber an die Praxis oder an dieses konkrete Beraten angepasst werden. Und wenn man das hinbekommt, [...] ja, dann hat das auf jeden Fall einen Mehrwert für die Schreibberater.“ (00:47:30)

Nachdem sich TN 3 zustimmend und TN 1 bejahend geäußert hatten, schloss die Moderatorin die letzte Diskussionsrunde.

Die beiden im zurückliegenden Kapitel 5.5 zur Datenauswertung entwickelten Abbildungen 14 und 15 stellen dar, welche Erwartungshaltungen an die *IBSR*-Methode und welche Ersterfahrungen mit ihr im Rahmen von zwei Gruppendiskussionen mit drei Schreibberaterinnen der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd anhand der Interpretativen Phänomenologischen Analyse ermittelt werden konnten. In einem abschließenden Kapitel 5.6 wird dieses Auswertungsergebnis diskutiert, indem Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierung aufgezeigt werden.

5.6 Ergebnisdiskussion: Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierung

Um eine Aussage darüber treffen zu können, inwiefern *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling eine geeignete Reflexionsmethode ist, sind die vorliegenden Analyseergebnisse auf ihre Generalisierbarkeit hin zu überprüfen. „Generalisiert werden kann aber nur innerhalb des jeweiligen Kontextes“ (Merkens 2012, S. 298), das heißt: es sind Schlussfolgerungen von der Schreibwerkstatt im Besonderen auf Schreibzentren im Allgemeinen und auf Peer-Counseling insgesamt erstrebenswert. Gleichzeitig gilt: „Studien mit einem sinnvoll begrenzten Anspruch auf Generalisierung sind nicht nur einfacher zu handhaben, sondern in der Regel auch aussagekräftiger“ (Flick 2012, S. 260). Daher folgen Aussagen, die vor dem Hintergrund der Einschätzungen der hiesigen Studienteilnehmerinnen getroffen werden, der folgenden inneren Logik:

„Ausgehend von den bei ausgebildeten und beratungserfahrenen Schreibberaterinnen ermittelten Haltungen zu *IBSR* als Reflexionsmethode, besteht die Möglichkeit, entsprechende Haltungen auch an weiteren Hochschulen, in weiteren Teams aus studentischen Tutorinnen und Tutoren vorzufinden, wenn dort *The Work of Byron Katie* ebenfalls als Reflexionstool nach Peer-to-Peer-Beratungen Anwendung findet.“

Generalisierungen in dieser Form erfolgen unter der Annahme, dass der analysierte Einzelfall als beispielhafter Typus zu betrachten ist und Schlüsse auf andere, aber vergleichbare Einzelfälle desselben Typus zulässt (vgl. Meuser 2011b, S. 141 f.). Es handelt sich um eine „Form der exemplarischen Verallgemeinerung. Das Exemplar wird dabei als typischer Stellvertreter einer Klasse oder Gattung, als Teil einer Einheit (Pars pro Toto) betrachtet, sodass Generalisierbarkeit über Fallbeispiele hinaus möglich wird“ (Lamnek 2010, S. 166). So steht das Sample aus Schreibberaterinnen des Staufer Studienmodells an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd exemplarisch für Peer-Counselors studentischer Beratungsstellen an Hochschulen: was für Peer-Counseling ‚hier‘ gilt (das heißt: welche Auffassung ‚hier‘ zur Anwendbarkeit und Anschlussfähigkeit der *IBSR*-Methode im Hinblick auf die Reflexion von Beratungen vertreten wird), kann auf Peer-Counseling ‚dort‘ verallgemeinert werden – „vor allem im Sinne von Existenzaussagen („Es gibt ...““ (ebd., S. 167). Aussagen dieser Art erlauben, „die zentralen Ergebnisse der eigenen Untersuchung in den Rahmen pädagogischer Praxis zu stellen“ (König und Bentler 2003, S. 94), um schließlich – in Kapitel 6 – Antworten auf die Forschungsfrage(n) formulieren zu können.

Existenzaussage 1: Die *IBSR*-Methode kann die aktuelle Reflexionspraxis in Peer-Counseling-Kontexten sinnvoll ergänzen. Als studentische Beraterin oder als studentischer Berater auf jederzeit zur Verfügung stehendes *IBSR*-Arbeitsmaterial zugreifen zu können, kann bereits vorhandene Reflexionsangebote erweitern. In Anlehnung an die Arbeitsblätter von *The Work of Byron Katie* eine belastende oder stresserzeugende Peer-to-Peer-Beratungssituation bei Bedarf aufzuarbeiten, kann eine Bereicherung im Beratungsalltag darstellen.

Existenzaussage 2: Die *IBSR*-Methode kann in ihrer Systematik das Reflektieren belastender oder stresserzeugender Beratungssituationen unterstützen. Während manch studentische Beraterin oder studentischer Berater den in Schritten strukturierten Überprüfungsprozess als ausreichende Rahmung erleben dürfte, könnten manch andere Peer-Counselors noch Mängel für einen gelingenden Ablauf erkennen, die mittels individueller Ergänzungen zu beseitigen wären.

Existenzaussage 3: Die *IBSR*-Methode kann dem Selbstbild von studentischen Beraterinnen und Beratern zuträglich zu sein. Insbesondere im Zuge des Umkehrens der Aussagen, die über die belastende oder stresserzeugende Beratungssituation getroffen wurden, kann es zwar zunächst zu Irritationen und als kurzfristig negativ wahrgenommene Auswirkungen auf das Selbstkonzept kommen. Aller Voraussicht nach stabilisiert sich das eigene Bild von sich als Peer-Tutorin oder Peer-Tutor jedoch längerfristig und kann sich zum Positiven entwickeln.

Existenzaussage 4: Die *IBSR*-Methode erfordert einen dem Gegenstand angemessenen Einsatz. Ob eine Anwendung den mit einer Beratungssituation verbundenen Stress zu reduzieren vermag und die Reflexion gelingt, hängt davon ab, dass die Peer-Tutorin oder der Peer-Tutor ein echtes Reflexionsbedürfnis empfindet. Welches Setting dabei mehr und welches weniger Reflexionsbedarf evoziert, ist jedoch zu individuell, um pauschale Aussagen treffen zu können.

Existenzaussage 5: Die *IBSR*-Methode macht es erforderlich, die Persönlichkeit der studentischen Beraterin oder des studentischen Beraters mit zu beachten. Ob eine Anwendung den mit einer Beratungssituation verbundenen Stress zu reduzieren vermag und die Reflexion gelingt, hängt davon ab, ob die Peer-Tutorin oder der Peer-Tutor einen Zugang zur Methode finden kann (und will), sich insofern auf *The Work* einlässt und mit ihr umzugehen weiß beziehungsweise lernt.

Existenzaussage 6: Die *IBSR*-Methode kann das Gefühl hervorrufen, mit der Reflexion der Beratungssituation und allem, was mit ihr einhergeht, allein zu sein. Es ist jedoch davon auszugehen, dass studentische Beraterinnen und Berater aufgrund ihrer Tätigkeit eine Sensibilität für das dialektische Verhältnis zwischen Allein-Sein und Austausch entwickelt haben: ihnen ist bewusst, dass in beidem, im Allein-Sein wie im Austausch, nicht nur Grenzen, sondern auch Chancen zu sehen sind. Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren ist zuzutrauen, nicht nur in Beratungen mit Studierenden, sondern auch im Rahmen nachbereitender Reflexionen eine Balance zwischen Allein-Sein und Austausch herstellen zu können, um in der Folge von bisweilen allein, bisweilen im Austausch stattfindenden, in jedem Fall tiefen Selbstreflexions- und Weiterentwicklungsprozessen zu profitieren.

Existenzaussage 7: Die *IBSR*-Methode kann das Gefühl hervorrufen, in der Reflexion der Beratungssituation und allem, was mit ihr einhergeht, verhaftet zu bleiben. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass studentische Beraterinnen und Berater im Allgemeinen die Handlungsorientierung und die Meta-Reflexion benötigen, die sich die Teilnehmerinnen der vorliegenden Studie wünschen würden. Vielmehr ist denkbar, dass Peer-Tutorinnen und Peer-Tutoren der originale Überprüfungsprozess von *The Work of Byron Katie* genügen dürfte, um belastende und/oder stressverursachende Beratungssituationen zu reflektieren. Es besteht jedenfalls kein Grund zur Annahme, dass es generell konkreter Anschlusshandlungen oder nachsorgender Anschlusskommunikation bedarf, um im Kontext von Peer-Counseling gewinnbringend mit der *IBSR*-Methode arbeiten zu können.

An den getroffenen Existenzaussagen lässt sich erkennen, dass die ermittelten Chancen eher zu verallgemeinern sind als die ermittelten Grenzen – ein Indiz dafür, dass eine Implementation in den Beratungsalltag eher gelingen als misslingen dürfte. Bezugnehmend auf die in Kapitel 4.3 vorgestellten bisherigen Forschungsarbeiten zu *The Work of Byron Katie* relativiert sich insofern die Skepsis gegenüber der Alltagstauglichkeit der Methode (siehe S. 63 zu Landau et al. 2016 und S. 71 zu Schnaider-Levi 2017). Sofern Peer-Counselors der *IBSR*-Methode gegenüber zugewandt sind (siehe S. 60 zu Nye 2011 und S. 61 zu Lev-ari et al. 2013), kann sie ihnen eine ‚Coping Strategie‘ und ein ‚Self-Care Tool‘ sein (siehe S. 68 zu France et al. 2019 sowie S. 78 zu Luff und Ledingham 2017), das gut in ‚Educational Settings‘ zu integrieren ist (siehe S. 75 zu Krispenz et al. 2019).

6. Fazit und Ausblick

Der erste theoretische Teil der vorliegenden Masterarbeit – Kapitel 3 zum Peer-Counseling in der Schreibwerkstatt des Stauer Studienmodells – stellte dar, wie (an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd) Studierende beim wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben begleitet werden: in non-direktiven, personenzentrierten Schreibberatungsgesprächen werden sie von ausgebildeten Tutorinnen und Tutoren unterstützt; Lernen findet auf Augenhöhe in einem kollaborativen Peer-Counseling-Format statt. Es wurde gezeigt, dass die aktuelle Nachbereitung von Schreibberatungsgesprächen mittels *The Work of Byron Katie* beziehungsweise der *IBSR*-Methode erweitert werden könnte.

Der zweite theoretische Teil der vorliegenden Masterarbeit – Kapitel 4 zu *The Work of Byron Katie: Die Methode der Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)* – stellte den in Byron Katies Biographie liegenden Ursprung des Selbstreflexions-tools vor und legte seine rational wie emotional und in Phasen ablaufende Funktionsweise dar. Die Ausführungen zu den für *The Work* charakteristischen Arbeitsblättern, Fragen und Umkehrungen verdeutlichten die eigenständige Anwendbarkeit der *IBSR*-Methode. In der Aufbereitung des aktuellen Forschungsstands zeigte sich einerseits die stressreduzierende Wirkung von *The Work* in vielfältigen Kontexten und andererseits das Forschungsdesiderat im Zusammenhang mit Reflexionen von Peer-to-Peer-Beratungen an Hochschulen.

Der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit – Kapitel 5 zu *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling: *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen – konkretisierte das Untersuchungsinteresse, der Übertragbarkeit von *The Work* auf Peer-Beratungsreflexionen nachzugehen, und differenzierte es in eine über- und drei untergeordnete Fragestellungen aus, deren Beantwortung im unmittelbaren Anschluss erfolgt. Forschungsmethodische Ausführungen illustrierten die qualitative Vorgehensweise: in einer Einzelfallstudie wurden zwei einer *IBSR*-Interventionsphase vor- und nachgelagerte Gruppendiskussionen geführt, die audioaufgezeichnet, inhaltlich-semantic transkribiert und mittels Interpretativer Phänomenologischer Analyse ausgewertet wurden. Nach (im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas detaillierten) Deskriptionen der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung konnte die vorliegende Masterarbeit zu folgenden Untersuchungsergebnissen gelangen:

Die erste untergeordnete Fragestellung, wie sich das Verhältnis zwischen den Erwartungshaltungen der tutoriellen Schreibberaterinnen an *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode einerseits und ihren Ersterfahrungen mit *IBSR* andererseits gestaltet, kann unter Bezugnahme auf die Abbildungen 14 und 15 beantwortet werden. Demnach wurden die Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Chancen der *IBSR*-Methode enttäuscht, während die Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Grenzen der *IBSR*-Methode bestätigt wurden. Im Verhältnis zu den Ersterfahrungen mit *The Work of Byron Katie* wurden die positiven Erwartungshaltungen (Hoffnungen) revidiert und die negativen Erwartungshaltungen (Befürchtungen) modifiziert. Dies war darauf zurückzuführen, wie die tutoriellen Schreibberaterinnen subjektiv *The Work of Byron Katie* als Reflexionsmethode in einer ersten *IBSR*-Intervention erlebt hatten, was der zweiten untergeordneten Fragestellung entspricht. Sie kann unter Bezugnahme auf die Blitzlichtrunde der zweiten Gruppendiskussion damit beantwortet werden, dass die Erstanwendungen im Einzelnen als positiv, aber aufwühlend, aufwändig und schwierig empfunden wurden. Im Austausch untereinander zeichnete sich eine dementsprechende intersubjektive Haltung gegenüber der Tauglichkeit von *The Work of Byron Katie* der *IBSR*-Methode im Hinblick auf die nachbereitende Reflexion tutorieller Schreibberatungen ab. Die dritte untergeordnete Fragestellung kann folglich unter Bezugnahme auf die Schlussrunde der zweiten Gruppendiskussion damit beantwortet werden, dass die Reflexionsmethode von den tutoriellen Schreibberaterinnen als positiv, zwar aufwühlend und aufwändig, aber nichtsdestoweniger intensiv, tiefgreifend und damit einsatztauglich eingeschätzt wurde.

Die übergeordnete Fragestellung danach, inwiefern sich *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)* für Tutorinnen und Tutoren als geeignete Methode erweist, um Schreibberatungen auf Peer-Ebene zu reflektieren, ist aus zwei Perspektiven zu beantworten. Im Rahmen der vorliegend durchgeführten Studie erwies sich *The Work of Byron Katie* insgesamt als geeignetes Reflexionstool, das einen Mehrwert für studentische Schreibberaterinnen und Schreibberater darstellen kann. Von tutoriellen Schreibberatungen im Besonderen abstrahiert und auf den Kontext von Peer-Counseling im Allgemeinen generalisiert, erwies sich *IBSR* als geeignete Reflexionsmethode, sofern sie als ergänzendes/erweiterndes/anzupassendes Gerüst für Selbstreflexionen bei Bedarf und Bereitschaft eingesetzt wird.

Mit diesen Erkenntnissen zur Übertragbarkeit von *The Work of Byron Katie* auf studentische Beratungskontexte an Hochschulen vermag die vorliegende Masterarbeit die Forschung zur *IBSR*-Methode um den relevanten Aspekt ihrer Anwendbarkeit und Anschlussfähigkeit als Reflexionstool im Bereich des Peer-Counselings zu ergänzen. Insofern leistet sie – im Rahmen ihrer Möglichkeiten als studentische Abschlussarbeit – einen wertvollen Beitrag zur „Erweiterung des Diskussions- und Deutungsrahmens sozialer Wirklichkeit“ (Matt 2012, S. 586). Den im Zusammenhang mit sozialen Wirklichkeiten stattfindenden Diskussions- und Deutungsprozessen wohnt dabei jedoch eine tendenzielle Unabschließbarkeit inne, die sich auch in der Zirkularität qualitativer Sozialforschung niederschlägt (vgl. Lamnek 2010, S. 174; siehe Abbildung 9, S. 85). Folglich scheint es erstrebenswert, sowohl bereits existierenden als auch bei Untersuchungen auftretenden Forschungsdesideraten weiterhin mit empirischen Studien zu begegnen. Die vorliegende Masterarbeit stellte eine Verbindung her zwischen dem Gegenstandsbereich *The Work of Byron Katie* einerseits und dem Gegenstandsbereich Peer-Counseling andererseits; sie näherte sich also einer bislang unerforschten, neuartigen Kombination an, um die Forschungslücke zu füllen, die zwischen *IBSR* als Reflexionsmethode und tutoriellen Schreibberatungen auszumachen war. Denkbar wäre, dem Muster aus einer vorausgehenden qualitativen Untersuchung und einer nachgelagerten quantitativen Untersuchung zu folgen und an dieser Stelle eine quantitative Anschlussstudie durchzuführen (vgl. Oswald 2003, S. 82 f.), schließlich gilt:

„themes emerge from the data which may inform future quantitative research directions by providing possible hypotheses and building blocks to expand the field of vision with respect to *IBSR*“ (Luff und Ledingham 2017, S. 473).

In den vorliegenden qualitativen Untersuchungsergebnissen könnten demnach Anknüpfungspunkte für quantitative Arbeiten gefunden werden, welche die Wirksamkeit von *IBSR* als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen zu erfassen suchen. In stets weiteren, quasi konzentrisch verlaufenden Kreisen aus quantitativen Anschlussstudien könnte auf methodisch vielfältige Weise – insbesondere in Form von (Selbst-)Einschätzungen – der nach wie vor zentralen Frage nachgegangen werden, inwiefern sich *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-Counseling als geeignet erweist.

7. Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Ralf (2003): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 492–502.
- Bohnsack, Ralf (2012): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 369–384.
- Bosse, Elke; Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (5), S. 41–62. Online verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765>, zuletzt geprüft am 02.05.2020.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Schlüsselkompetenzen, 8604), S. 257–282.
- Bruffee, Kenneth A. (2014): Peer Tutoring und das ‚Gespräch der Menschheit‘. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Schlüsselkompetenzen, 8604), S. 395–406.
- Byron Katie (2012): The Work. The Essence in her own words. Video. Online verfügbar unter <https://youtu.be/HluCvUJWMfM>, zuletzt geprüft am 06.07.2020.
- Byron Katie International, Inc. (2013): The Work of Byron Katie. Eine Einführung. Online verfügbar unter <https://thework.com/wp-content/uploads/2019/02/The-Work-of-Byron-Katie-Little-Book-German.pdf>, zuletzt geprüft am 13.05.2020.

- Byron Katie International, Inc. (2020): Wer wärst du ohne deine Geschichte? Was ist The Work? Online verfügbar unter <https://thework.com/sites/de/the-work/>, zuletzt geprüft am 19.03.2020.
- Chulalongkorn Business School, Chulalongkorn University (Hg.) (2017): Proceedings of the International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences. Bangkok, Thailand. Chulalongkorn University.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl-Günther. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Dreher, Michael; Dreher, Eva (1995): Gruppendiskussionsverfahren. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union (Grundlagen Psychologie), S. 186–188.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Epel, Naomi; Mitnik, Inbal; Lev-ari, Shahar (2018): Inquiry Based Well-Being. A Novel Third Wave Approach For Enhancing Well-Being and Quality of Life – Mini Review. In: Journal of Complementary Medicine & Alternative Healthcare 5 (1), S. 1–2.
- Farber, Ken (2005): The Inquiry of Byron Katie and Cognitive Restructuring. Online verfügbar unter <https://www.theworkinbusiness.nl/portfolio/the-inquiry-of-byron-katie-and-cognitive-restructuring/>, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Fatke, Reinhard (2003): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 56–68.

- Flick, Uwe (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 252–265.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 13–29.
- France, Nadine Ferris; Macdonald, Stephen H.-F.; Conroy, Ronan R.; Chiroro, Patrick; Ni Cheallaigh, Deirdre; Nyamucheta, Masimba et al. (2019): ‚We are the change‘ – An innovative community-based response to address self-stigma: A pilot study focusing on people living with HIV in Zimbabwe. In: PloS one 14 (2), S. 1–24.
- France, Nadine Ferris; Macdonald, Steve H.; Conroy, Ronan R.; Byrne, Elaine; Mallouris, Chris; Hodgson, Ian; Larkan, Fiona N. (2015): „An unspoken world of unspoken things“: a study identifying and exploring core beliefs underlying self-stigma among people living with HIV and AIDS in Ireland. In: Swiss medical weekly 145, w14113.
- Geigle, Martina; Labahn, Nadine (2013): Das Didaktische Zentrum der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen fördern. In: Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup (Hg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 151–162.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (GefSuS) (2016): Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen. Unter Mitarbeit von Christiane Henkel und Anika Limburg. Online verfügbar unter https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innen-ausbildg.pdf, zuletzt geprüft am 05.05.2020.

- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (GefSuS) (2018):
 Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Nürnberg. Online verfügbar
 unter https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf,
 zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Giesinger, Brigitte (z. T. o. J. / z. T. 2020): The Work of Byron Katie / IBSR –
 Forschung. Birsfelden. Online verfügbar unter <http://www.pendragon.ch/the-work/the-work-forschung/>,
 zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Girgensohn, Katrin (2014): Kollaboration und Autonomie. Wie Peer Tutor*innen
 die Schreibzentrumsarbeit fördern. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Senne-
 wald (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung.
 Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Schlüsselkompetenzen,
 8604), S. 377–391.
- Girgensohn, Katrin (2017): Von der Innovation zur Institution. Institutionalisie-
 rungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren.
 Bielefeld: wbv.
- Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben
 lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
 (WBG).
- Grieshammer, Ella (2018): Textentwürfe besprechen. Analysen aus der aka-
 demischen Schreibberatung. Bielefeld: wbv (Theorie und Praxis der Schreib-
 wissenschaft, 5).
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana
 (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von
 Schreibenden im Studium. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
 Verlag Hohengehren.
- Grieshammer, Ella; Peters, Nora (2014): Peer Tutoring. Antworten für
 Skeptiker. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben.
 Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto:
 Verlag Barbara Budrich (UTB Schlüsselkompetenzen, 8604), S. 437–444.

- Grützmaker, Judith; Willige, Janka (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Hannover. Online verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/21/2016-07-04_sqm-jahresbericht-2015.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2020.
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Forum Hochschule, 2017, 1).
- Hidalgo, Ricardo; Coumar, Anil: „The Work“ of Byron Katie. A New Psychotherapy? University of Washington. Seattle. Online verfügbar unter <http://www.padoin.com/thework/anil.pdf>, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Hitzler, Ronald (2011): Phänomenologie. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 133–135.
- Hitzler, Ronald; Eberle, Thomas S. (2012): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 109–118.
- Huber, Jasmine; France, Nadine Ferris; van Nguyen, Anh; Nguyen, Hoai Huong; Thi Hai Oanh, Khuat; Byrne, Elaine (2019): Exploring beliefs and experiences underlying self-stigma among sex workers in Hanoi, Vietnam. In: Culture, health & sexuality 21 (12), S. 1425–1438.

- Kissling, Walter (2006): Einleitung: Über einige aktuelle Rahmenbedingungen wissenschaftlichen Schreibens im Studium. In: Walter Kissling und Gudrun Perko (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck: Studienverlag Ges. m. b. H., S. 7–24.
- Knoblauch, Hubert (2011): Transkription. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 159–160.
- Köhler, Sina-Mareen; Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicolle (2016): Peergroups als Forschungsgegenstand. Einleitung. In: Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff (Hg.): Handbuch Peerforschung. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–33.
- König, Eckard; Bentler, Annette (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden. In: Barbara Friebertshäuser und Annette Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 88–96.
- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2012): Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie), S. 437–447.
- Krispenz, Ann (2019): Reduktion von Prüfungsangst durch das Hinterfragen angsterzeugender Kognitionen. Eine Untersuchung der Wirksamkeit der Inquiry-Based Stress-Reduction Methode. Inauguraldissertation. Universität Mannheim, Mannheim. Fakultät für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter https://www.edu.unibe.ch/unibe/portal/fak_humanwis/philhum_institute/inst_paed/content/e66/e507302/e877348/DissertationAnnKrispenzTheWorkger.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.2020.

- Krispenz, Ann; Dickhäuser, Oliver (2018): Effects of an Inquiry-Based Short Intervention on State Test Anxiety in Comparison to Alternative Coping Strategies. In: *Frontiers in psychology* 9 (9), S. 1–11.
- Krispenz, Ann; Dickhäuser, Oliver (2019): Reduction of Chronic Stress and Trait Anxiety by Inquiry of Cognitive Appraisals with the Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) Method. In: *Open Psychology* 1 (1), S. 185–199.
- Krispenz, Ann; Gort, Cassandra; Schültke, Leonie; Dickhäuser, Oliver (2019): How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. In: *Frontiers in psychology* 10 (10), S. 1–14.
- Kruse, Otto (2006): Das Schreiben und die Universität: Was blockiert die Institutionalisierung schreibpädagogischer Projekte? In: Walter Kissling und Gudrun Perko (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck: Studienverlag Ges. m. b. H., S. 25–34.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (Grundlagen Psychologie).
- Landau, Carla; Lev-ari, Shahar; Cohen-Mansfield, Jiska; Tillinger, Efrat; Geva, Ravit; Tarrasch, Ricardo et al. (2015): Randomized controlled trial of Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) technique for BRCA1/2 mutation carriers. In: *Psycho-oncology* 24 (6), S. 726–731.
- Landau, Carla; Mitnik, Inbal; Cohen-Mansfield, Jiska; Tillinger, Efrat; Friedman, Eitan; Lev-ari, Shahar (2016): Inquiry-based stress reduction (IBSR) meditation technique for BRCA1/2 mutation carriers. A qualitative study. In: *European Journal of Integrative Medicine* 8 (6), S. 958–964.
- Leufke, Ruth; Zilcha-Mano, Sigal; Feld, Adi; Lev-ari, Shahar (2013): Effects of “The Work” Meditation on Psychopathologic Symptoms: A Pilot Study. In: *Alternative and Complementary Therapies* 19 (3), S. 147–152.

- Lev-ari, Shahar; Zilcha-Mano, Sigal; Rivo, Larisa; Geva, Ravit; Ron, Ilan (2013): A prospective pilot clinical trial of “The work” meditation technique for survivors of breast cancer. In: *European Journal of Integrative Medicine* 5 (6), S. 487–494.
- Limburg, Anika (2016): Über die Bedeutung der Schreibdidaktik für die Hochschuldidaktik. In: Matthias Heiner, Britta Baumert, Sigrid Dany, Tobias Haertel, Matthia Quellmelz und Claudius Terkowsky (Hg.): Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 129), S. 121–130.
- London, Debra (2008): A Comparison of Cognitive Therapy and Inquiry Based Stress Reduction. *Right Brain Psychiatry*. Doylestown. Online verfügbar unter http://www.rightbrainpsychiatry.com/Inquiry_files/A%20Comparison%20of%20CT%20with%20IBSR%20.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Lüders, Christian (2011): Gütekriterien. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 80–82.
- Luff, Jacqueline; Ledingham, Marieke (2017): Exploring Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) as a Counselling Intervention. ICEPS_0319. In: Chulalongkorn Business School, Chulalongkorn University (Hg.): *Proceedings of the International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences*. Bangkok, Thailand. Chulalongkorn University, S. 468–483. Online verfügbar unter https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=sci_conference, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Matt, Eduard (2012): Darstellung qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 578–587.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

- Meißner, Sebastian; Roth, Sascha; Semper, Ina; Berkemeyer, Nils (2019): Praxisbox Kollegiale Fallberatung. Herausforderungen in der Schule gemeinsam bewältigen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, Hans (2003): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 97–106.
- Merkens, Hans (2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 286–299.
- Meuser, Michael (2011a): Interpretatives Paradigma. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 92–94.
- Meuser, Michael (2011b): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 140–142.
- Mitchell, Byron Kathleen; Mitchell, Stephen (2002): Lieben, was ist. Wie vier Fragen Ihr Leben verändern können. 13. Auflage. München: Arkana Verlag.
- Mitnik, Inbal; Lev-ari, Shahar (2015): The effects of „The Work“ meditation technique on psychological scales among a non-clinical sample. In: Harefuah (154), S. 16–20. Online verfügbar unter <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25796669>, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- North, Stephen M. (2014a): Neue Überlegungen zur Idee eines Schreibzentrums. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Schlüsselkompetenzen, 8604), S. 353–361.

- North, Stephen M. (2014b): Zur Idee eines Schreibzentrums. In: Stephanie Dreyfürst und Nadja Sennewald (Hg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Schlüsselkompetenzen, 8604), S. 339–351.
- Nye, Fabrice Ange (o. J.): Inquiry & Acceptance. A Stress-Reduction Application. Institute of Transpersonal Psychology. Palo Alto, California. Online verfügbar unter <http://life.net/Poster-Inquiry-and-Acceptance-Fabrice-Nye-PhD.pdf>, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Nye, Fabrice Ange (2011): The Work of Byron Katie. The Effect of Applying Principles of Inquiry on the Reduction of Perceived Stress. Dissertation, Palo Alto, California. Institute of Transpersonal Psychology. Online verfügbar unter http://www.pendragon.ch/TW-Forschung/Nye_Dissertation_The%20Work%20of%20Byron%20Katie_2011.pdf, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Oswald, Hans (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 71–87.
- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019a): Studium. Staufer Studienmodell. Didaktisches Zentrum. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell/didaktisches-zentrum>, zuletzt aktualisiert am 27.03.2020, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019b): Studium. Staufer Studienmodell. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell>, zuletzt aktualisiert am 20.04.2020, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019c): Studium. Staufer Studienmodell. Angebote für alle Studierenden. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell/angebote-fuer-alle-studierenden>, zuletzt aktualisiert am 10.01.2019, zuletzt geprüft am 03.05.2020.

- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019d): Studium. Staufer Studienmodell. Hochschulzertifikate. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell/hochschulzertifikate>, zuletzt aktualisiert am 16.10.2019, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019e): Studium. Staufer Studienmodell. Angebote für alle Studierenden. Lernwerkstätten und Beratungsangebote. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell/angebote-fuer-alle-studierenden/lernwerkstaetten>, zuletzt aktualisiert am 10.01.2019, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019f): Studium. Staufer Studienmodell. Angebote für alle Studierenden. Lernwerkstätten und Beratungsangebote. Schreibwerkstatt. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell/angebote-fuer-alle-studierenden/lernwerkstaetten/schreibwerkstatt>, zuletzt aktualisiert am 31.10.2019, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Rogers, Carl R. (2001): Die nicht-direktive Beratung. Aus dem Amerikanischen von Erika Nosbüsch. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH (Geist und Psyche).
- Rohr, Dirk; Ouden, Hendrik den; Rottlaender, Eva-Maria (2016): Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäffer, Burkhard (2011): Gruppendiskussion. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 75–80.
- Schanze, Anja; Gall, Isabell (2019): Erfolgreicher Start ins Lehramtsstudium durch Peer-Tutoring. Das Projekt TUD_MTC. In: jlb 3-2019 Peers (3), S. 82–88.

- Schnaider-Levi, Lia; Mitnik, Inbal; Zafrani, Keren; Goldman, Zehavit; Lev-ari, Shahar (2017): Inquiry-Based Stress Reduction Meditation Technique for Teacher Burnout. A Qualitative Study. In: *Mind, Brain, and Education* 11 (2), S. 75–84.
- Smernoff, Eric; Mitnik, Inbal; Kolodner, Ken; Lev-ari, Shahar (2015): The Effects of „The Work“ Meditation (Byron Katie) on Psychological Symptoms and Quality of Life – A Pilot Clinical Study. In: *Explore* 11 (1), S. 24–31.
- Smith, Jonathan A.; Osborn, Mike (2015): Interpretative Phenomenological Analysis. In: Jonathan A. Smith (Hg.): *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. London, England: SAGE Publications, S. 53–80. Online verfügbar unter http://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA_Smith_Osborne21632.pdf, zuletzt geprüft am 20.03.2020.
- Staufer Studienmodell (2019/2020): Schreibberatungsgespräch im Staufer Studienmodell. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule. Beratungsbogen.
- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie), S. 319–331.
- Tomkins, Leah; Eatough, Virginia (2010): Reflecting on the Use of IPA with Focus Groups: Pitfalls and Potentials. In: *Qualitative Research in Psychology* 7 (3), S. 244–262.
- van Rhijn, Marie-Odiel; Mitnik, Inbal; Lev-ari, Shahar (2015): Inquiry-Based Stress Reduction: Another approach for questioning stressful thoughts and improving psychological well-being. In: *KEI Journals Medical Research Archives* (4), S. 1–16.
- Vogl, Susanne (2019): Gruppendiskussion. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 695–700.

vtw Verband für The Work of Byron Katie (2020a): Forschung zu The Work of Byron Katie. Unter Mitarbeit von Daria Schymura. Online verfügbar unter <https://www.vtw-the-work.org/the-work/forschung>, zuletzt geprüft am 19.03.2020.

vtw Verband für The Work of Byron Katie (2020b): Über Byron Katie. Online verfügbar unter <https://www.vtw-the-work.org/the-work/ueber-byron-katie>, zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Willige, Janka (2015): Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hg. v. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Hannover. Online verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm_2014_jahresbericht.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2020.

Woisch, Andreas; Willige, Janka; Grützmacher, Judith (2014): Studienqualitätsmonitor 2013. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hg. v. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Hannover. Online verfügbar unter <http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm2013.pdf>, zuletzt geprüft am 02.05.2020.

Wolff, Stephan (2012): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 334–349.

8. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Angebote des Staufer Studienmodells S. 11
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019b): Studium. Staufer Studienmodell. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell>, zuletzt aktualisiert am 20.04.2020, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Abbildung 2: Angebote der Schreibwerkstatt..... S. 15
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019f): Studium. Staufer Studienmodell. Angebote für alle Studierenden. Lernwerkstätten und Beratungsangebote. Schreibwerkstatt. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell/angebote-fuer-alle-studierenden/lernwerkstaetten/schreibwerkstatt>, zuletzt aktualisiert am 31.10.2019, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Abbildung 3: Ziele der Schreibwerkstatt S. 16
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2019a): Studium. Staufer Studienmodell. Didaktisches Zentrum. Online verfügbar unter <http://www.ph-gmuend.de/studium/staufer-studienmodell/didaktisches-zentrum>, zuletzt aktualisiert am 27.03.2020, zuletzt geprüft am 03.05.2020.
- Abbildung 4: Studienablauf bei Nye 2011 S. 60
Giesinger, Brigitte (o. J.): The Work of Byron Katie / IBSR – Forschung. Birsfelden. Online verfügbar unter <http://www.pendragon.ch/the-work/the-work-forschung/>, zuletzt geprüft am 26.02.2020.
- Abbildung 5: Die qualitative Datenanalyse bei Landau et al. 2016..... S. 63
Landau, Carla; Mitnik, Inbal; Cohen-Mansfield, Jiska; Tillinger, Efrat; Friedman, Eitan; Lev-ari, Shahar (2016): Inquiry-based stress reduction (IBSR) meditation technique for BRCA1/2 mutation carriers. A qualitative study. In: European Journal of Integrative Medicine 8 (6), S. 960.
- Abbildung 6: Kombination der Worksheets S. 76
Krispenz, Ann; Gort, Cassandra; Schültke, Leonie; Dickhäuser, Oliver (2019): How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. In: Frontiers in psychology 10 (10), S. 5.

Abbildung 7: Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung	S. 84
Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (Grundlagen Psychologie), S. 106.	
Abbildung 8: Begriffsbildung in der qualitativen Sozialforschung	S. 84
Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (Grundlagen Psychologie), S. 115.	
Abbildung 9: Die qualitative Sozialforschungsstrategie	S. 85
Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (Grundlagen Psychologie), S. 174.	
Abbildung 10: Angewandte Phänomenologie nach Danner 1979	S. 108
Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (Grundlagen Psychologie), S. 49.	
Abbildung 11: 3 Phasen der Datenerhebung.....	S. 111
eigene Darstellung	
Abbildung 12: 3 Phasen der Datenerhebung – modifiziert	S. 112
eigene Darstellung	
Abbildung 13: Der vorbereitete Seminarraum H127g.....	S. 113
eigene Fotografie	
Abbildung 14: Die erwarteten Chancen und Grenzen der <i>IBSR</i> -Methode gemäß Gruppendiskussion I	S. 127
eigene Darstellung	
Abbildung 15: Die erfahrenen Chancen und Grenzen der <i>IBSR</i> -Methode gemäß Gruppendiskussion II	S. 146
eigene Darstellung	

9. Anhang

Anhang zu Kapitel 3

Anhang I₁₋₂ Beratungsbogen des Staufer Studienmodells.....S. 173 f.

Anhang zu Kapitel 4

Anhang II..... Weit verbreitete ÜberzeugungenS. 175

Anhang III..... Anleitung zu *The Work*.....S. 176

Anhang IV..... Arbeitsblatt ‚Urteile über deinen Nächsten‘S. 177

Anhang V₁₋₂..... Arbeitsblatt ‚Untersuche eine Überzeugung‘S. 178 f.

Anhang VI..... Kombination der Worksheets.....S. 180

Anhang VII..... Liste von Gefühlen.....S. 181

Anhang zu Kapitel 5

Anhang VIII₁₋₆..... Informationsbrief IS. 182 ff.

Anhang IX..... Gruppendiskussionsphasen.....S. 188

Anhang X₁₋₂..... Gruppendiskussionsleitfaden I.....S. 189 f.

Anhang XI₁₋₂..... Arbeitsmaterial für die *IBSR*-Intervention
(Identifizieren)S. 191 f.

Anhang XII₁₋₅..... Arbeitsmaterial für die *IBSR*-Intervention
(Hinterfragen/Umkehren)S. 193 ff.

Anhang XIII₁₋₅..... Informationsbrief IIS. 198 ff.

Anhang XIV₁₋₂..... Gruppendiskussionsleitfaden II.....S. 203 f.

Anhang XV Transkript der Gruppendiskussion IS. 205 ff.



Anhang XVI Dokumentation der InterventionsgesprächeS. 235 ff.

Anhang XVII Transkript der Gruppendiskussion IIS. 251 ff.

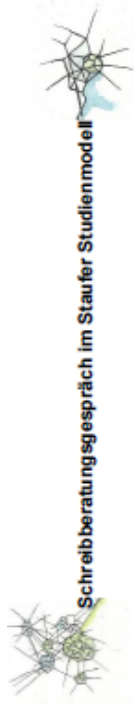
Anhang XVIII Mindmap zur Gruppendiskussion IS. 278

Anhang XIX Mindmap zur Gruppendiskussion IIS. 279

Anhang I1: Beratungsbogen des Stauer Studienmodells (Vorderseite)

 <p>Schreibberatungsgespräch im Stauer Studienmodell</p> 	Datum: <input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
Schreiber_in: Was wir leisten: <input checked="" type="checkbox"/> Wir führen ein persönliches Einzelberatungsgespräch in einem Umfang von maximal 45 Minuten . <input checked="" type="checkbox"/> Wir unterstützen Dich bei einem aktuellen Anliegen rund um das Thema wissenschaftliches Arbeiten/Schreiben. <input checked="" type="checkbox"/> Wir widmen uns Deiner konkreten Schreibaufgabe . <input checked="" type="checkbox"/> Wir formulieren gemeinsam eine Zielsetzung sowie realistische Arbeitsschritte. <input checked="" type="checkbox"/> Wir erarbeiten gemeinsam Handlungskonzepte und Strategien für Dein weiteres Schreibvorgehen. <input checked="" type="checkbox"/> Wir geben Dir kriterienbasierte Textrückmeldung zu maximal 3 Seiten Deines Schreibprojekts.	Studierende_r: erste Schreibberatung im SSM? <input type="checkbox"/> / Folgeberatung im SSM? <input type="checkbox"/> Studiengang: Studiensemester: Fach/Fächer: aktuelles Anliegen · Schreibaufgabe · Textsorte · Arbeitsphase: Beratungsbedarf: <input type="checkbox"/> Selbst- und Zeitmanagement <input type="checkbox"/> Themenfindung/-eingrenzung <input type="checkbox"/> Schreibschwierigkeiten <input type="checkbox"/> Textentwurf („Angst vorm leeren Blatt“) <input type="checkbox"/> Aufbau der Arbeit (Gliederung/Inhaltsverzeichnis) <input type="checkbox"/> Literaturrecherche / Literaturverwaltung / Literaturliste <input type="checkbox"/> Text strukturieren <input type="checkbox"/> Argumentation und roter Faden <input type="checkbox"/> zitieren und paraphrasieren <input type="checkbox"/> Literaturangaben (Quellenverzeichnis) <input type="checkbox"/> Text überarbeiten <input type="checkbox"/> Formatvorlagen/Layout <input type="checkbox"/> sprachlich-formale Überarbeitung (Stil, Grammatik, Orthografie)
Was wir <u>nicht</u> leisten: <input checked="" type="checkbox"/> Wir lesen keine kompletten Arbeiten und führen keine Lektoratstätigkeiten („Korrekturlesen“) durch. <input checked="" type="checkbox"/> Wir sind nicht verantwortlich für die inhaltliche Ausgestaltung und die fachliche Richtigkeit Deiner Arbeit. <input checked="" type="checkbox"/> Wir übernehmen keine Garantie für gute Noten , sondern leisten „Hilfe zur Selbsthilfe“.	

Anhang I2: Beratungsbogen des Staufer Studienmodells (Rückseite)



Protokoll der gemeinsamen Arbeit am studentischen Schreibprojekt

Beratungsdauer:

Problem gelöst?

weiterer Beratungsbedarf?

Anhang II: Weit verbreitete Überzeugungen (Hervorhebungen der Verfasserin)



Weit verbreitete Überzeugungen

- *Ich muss wissen, was ich tun soll.*
- *Ich weiß nicht, was ich tun soll.*
- *Ich weiß, was für andere am besten ist.*
- *Ich weiß, was für mich am besten ist.*
- *Etwas schreckliches wird passieren.*
- *Es ist möglich, einen Fehler zu machen.*
- *Die Leute sollten nicht lügen.*
- *Die Leute sollten mich respektieren.*
- *Ich kann beeinflussen, wie andere zu mir stehen.*
- *Ich spüre deine Energie.*
- *Ich brauche mehr Geld.*
- *Das Leben ist nicht fair.*
- *Eltern sollten ihre Kinder lieben.*
- *Kinder sollten ihre Eltern lieben.*
- *Ich muss eine Entscheidung treffen.*
- *Ich kann nichts richtig machen.*
- *Ich kann Leute enttäuschen.*
- *Ich will nicht dumm aussehen.*
- *Es gibt zu viel zu tun.*
- *Es ist nicht genug Zeit.*
- *Ich weiß, was du brauchst.*
- *Ich bin wertlos.*
- *Es ist meine Aufgabe, dich glücklich zu machen.*
- *Ich brauche einen Partner um glücklich zu sein.*
- *Es ist mein Fehler.*
- *Ich sollte anders sein.*
- *Ich habe meine Chance verpasst.*
- *Ich muss im Leben vorsichtig sein.*
- *Die Leute sollten mir zuhören.*
- *Ich bin nicht gut genug.*
- *Ich bin ein Versager.*
- *_____ interessiert sich nicht für mich.*
- *Ich muss es verstehen.*
- *Ich muss es richtig machen.*
- *Ich habe es falsch gemacht.*
- *Mit mir stimmt etwas nicht.*
- *Er/Sie hat mich abgewiesen.*
- *Er/Sie vertraut mir nicht.*
- *Es sollte keinen Krieg in der Welt geben.*
- *Frauen sollten nicht so emotional sein.*
- *Leute sollten Tiere nicht benutzen (medizinische Forschung, Lebensmittel, etc.).*
- *Die Welt ist kein sicherer Ort.*
- *Die Menschen zerstören die Umwelt.*
- *Die Leute urteilen über mich.*
- *Ich weiß, was sie denken.*
- *Sie sollten mir zustimmen.*
- *Ich muss hart arbeiten.*
- *Die Menschen sollten ihre Versprechen halten.*
- *Andere können mich verletzen.*
- *Geld wird mich glücklich machen.*
- *Ich bin zu dick (dünn).*
- *Ich muss die Kontrolle haben.*
- *Mein Körper sollte gesund sein.*
- *Man kann den Leuten nicht vertrauen.*
- *_____ hat mich betrogen.*
- *Das Leben hat einen Sinn.*
- *Ich muss wissen, welchen Sinn das Leben hat.*
- *Das Leben ist schwierig.*
- *Die Menschen sollten dankbar sein.*
- *Mein Chef sollte mich anerkennen.*
- *Ich gehöre nicht dazu.*
- *Die Leute sollten nicht ärgerlich sein.*
- *_____ hat es falsch gemacht.*
- *Ich habe Recht.*

Weitere Informationen, wie man The Work macht, findest du auf www.thework.com/deutsch

© 2011 Byron Katie International, Inc. Alle Rechte vorbehalten. www.thework.com/deutsch Rev. 03 Aug 2011

Anhang III: Anleitung zu *The Work*



Anleitung zu *The Work*

Willst du wirklich die Wahrheit wissen? Untersuche jede einzelne deiner Aussagen, indem du die vier untenstehenden Fragen und die Umkehrung verwendest. Verzichte auf jede Aussage, die mit „aber“, „weil“ oder „und“ beginnt. Gehe jeweils mit nur einer einzigen negativen Überzeugung durch den Untersuchungsprozess. Oft haben wir mehrere negative Überzeugungen über einen Menschen. Nimm stets nur ein Urteil pro Untersuchung. *The Work* ist Meditation. Es geht um Bewusstsein, und nicht um den Versuch, deinen Verstand zu verändern. Lass den Verstand die Fragen stellen und überlege. Gib dir Zeit, geh nach innen, und warte auf die Antworten, die tief aus deinem Inneren aufsteigen.

Die vier Fragen

1. Ist das wahr?
2. Kannst du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist?
3. Wie reagierst du, was passiert, wenn du diesen Gedanken glaubst?
4. Wer wärst du ohne den Gedanken?

Hier ist ein Beispiel dafür, wie die vier Fragen auf die folgende Aussage angewendet werden können: „Paul sollte mich verstehen.“

1. Ist das wahr? Ist das wahr, dass er dich verstehen sollte? Werde still. Warte auf die Antwort deines Herzens
2. Kannst du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist? Kannst du letztlich wissen, was er verstehen und was er nicht verstehen sollte? Kannst du wirklich wissen, was das beste Verständnis in seinem Interesse ist?
3. Wie reagierst du, was passiert, wenn du diesen Gedanken glaubst? Was geschieht, wenn du glaubst „Paul sollte mich verstehen“ und er tut es nicht? Empfindest du Wut, Stress oder Frustration? Wie behandelst du Paul? Würfst du ihm einen vernichtenden Blick zu? Versuchst du ihn in irgend einer Weise zu ändern? Wie fühlen sich diese Reaktionen in dir an? Wie behandelst du dich selbst? Bringt dir der Gedanke Stress oder Frieden? Werde still und lausche in dich hinein.
4. Wer wärst du ohne den Gedanken? Schliesse deine Augen. Stell dir vor, in Pauls Gegenwart zu sein. Nun stell dir vor, dass du Paul nur für einen Augenblick ohne den Gedanken ansiehst: „Ich will, dass er mich versteht.“ Was siehst du? Wie wäre dein Leben ohne diesen Gedanken?

Die Umkehrung

Als Nächstes, kehre deine Aussage um. Die Umkehrungen sind eine Möglichkeit, das Gegenteil von dem zu erfahren, was du für wahr hältst. Du kannst mehrere Umkehrungen finden.

Zum Beispiel wird „Paul sollte mich verstehen“ umgekehrt zu:

- Ich sollte mich verstehen.
- Ich sollte Paul verstehen.
- Paul sollte mich nicht verstehen.

Erlaube dir, die Umkehrungen voll und ganz zu erfahren. Finde für jede Umkehrung mindestens dreikonkrete, echte Beispiele aus deinem Leben, wie die Umkehrung wahr ist. Es geht hier nicht darum, dich selbst anzuklagen oder Schuldgefühle zu empfinden. Es geht darum, Möglichkeiten zu entdecken, die dir Frieden bringen.

Die Umkehrung der Nummer 6

Bei der Umkehrung der Aussage unter Nummer 6 gehen wir etwas anders vor:

„Ich will nie mehr einen Streit mit Paul erleben“ wird umgekehrt zu:

„Ich bin bereit, wieder einen Streit mit Paul zu erleben.“, und
„Ich freue mich darauf, wieder einen Streit mit Paul zu erleben.“

Bei der Nummer 6 geht es darum, alle Gedanken und Erfahrungen mit offenen Armen willkommen zu heißen, denn dabei wird offensichtlich, wo wir weiterhin mit der Wirklichkeit im Krieg sind. Wenn du bei einem Gedanken noch Widerstand spürst, ist deine Arbeit nicht getan. Wenn du dich ehrlich auf Erfahrungen freuen kannst, die un bequem waren, dann hast du im Leben nichts mehr zu fürchten—dann siehst du alles als ein Geschenk, das dir Selbsterkenntnis bringen kann.

Weitere Informationen, wie man *The Work* macht, findest du auf www.thework.com/deutsch

© 2012 Byron Katie International, Inc. Alle Rechte vorbehalten. www.thework.com/deutsch Rev. 26 Jan 2012

Anhang IV: Arbeitsblatt ‚Urteile über deinen Nächsten‘

Arbeitsblatt „Urteile über deinen Nächsten“

Denke an eine stressvolle Situation mit jemandem — zum Beispiel an einen Streit. Während du über diesen konkreten Moment und Ort meditierst und beginnst wahrzunehmen, wie sich das anfühlt, fülle die folgenden Felder aus. Verwende kurze, einfache Sätze.

1. In dieser Situation: Wer ärgert dich, verwirrt dich, verletzt dich, macht dich traurig oder enttäuscht dich — und warum?

Ich bin _____ auf/wegen _____, weil _____
Gefühl Name

Ich bin wütend auf Paul, weil er mich belogen hat.

- WOLLEN 2. In dieser Situation: Wie willst du, dass er/sie sich ändert? Was willst du, dass er/sie tut?

Ich will, dass _____
Name

Ich will, dass Paul sieht, dass er Unrecht hat. Ich will, dass er aufhört mich zu belügen.

- RATSOHLÄGE 3. In dieser Situation: Welchen Rat würdest du ihm/ihr anbieten? „Er/Sie sollte / sollte nicht...“

_____ sollte / sollte nicht _____
Name

Paul sollte mich mit seinem Verhalten nicht verängstigen. Er sollte einen tiefen Atemzug nehmen.

- BEDÜRFNISSE 4. Damit du in dieser Situation glücklich sein kannst: Was brauchst du, dass er/sie denkt, sagt, fühlt oder tut?

Ich brauche von _____, dass _____
Name

Ich brauche von Paul, dass er mich nicht unterbricht. Ich brauche von ihm, dass er mir wirklich zuhört.

- KLAGEN 5. Was denkst du über ihn/sie in dieser Situation? Erstelle eine Liste. (Es ist in Ordnung, kleinlich und beurteilend zu sein.)

_____ ist _____
Name

Paul ist ein Lügner, arrogant, laut, unehrlich und unbewusst.

6. Was ist es bezüglich dieser Person und dieser Situation, das du nie wieder erleben willst?

Ich will nie wieder _____

Ich will nie wieder erleben, dass Paul mich wieder belügt. Ich möchte nie wieder missachtet werden.

Jetzt untersuche jede deiner Aussagen mit den unten stehenden vier Fragen von The Work. Für die Aussage bei Frage Nr. 6 ersetze die Worte: *Ich will nie wieder...* mit *Ich bin bereit...* und *Ich freue mich darauf...*

Die vier Fragen

Beispiel: *Paul hat mich belogen.*

1. Ist das wahr? (Ja oder nein. Bei nein, gehe zur Frage 3.)
2. Kannst du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist? (Ja oder nein.)
3. Wie reagierst du, was passiert, wenn du diesen Gedanken glaubst?
4. Wer oder was wäret du ohne den Gedanken?

Kehre den Gedanken um

Ich habe mich belogen.

Ich habe Paul belogen.

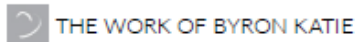
Paul hat mich nicht belogen.

Paul hat mir die Wahrheit gesagt.

Während du dir die Situation vorstellst, denke darüber nach wie jede Umkehrung wahr oder wahrer ist.



Anhang V1: Arbeitsblatt ‚Untersuche eine Überzeugung‘ (Vorderseite)



THE WORK OF BYRON KATIE

Arbeitsblatt: Untersuche eine Überzeugung

The Work – eine schriftliche Meditation

Trage in der „Glaubenssatz“- Leerzeile einen belastenden Glaubenssatz ein. Es könnte eine Aussage eines „Urteile über deinen Nächsten“-Arbeitsblattes sein, ein stressvoller Glaubenssatz über eine (lebende oder verstorbene) Person, der du noch nicht hundertprozentig vergeben hast, oder irgendein stressvoller Glaubenssatz. Erlaube dir, die konkrete Situation geistig zu überdenken. Untersuche diese Überzeugung dann schriftlich mit den folgenden Fragen und Umkehrungen. Während du die Fragen beantwortest schließe die Augen, sei still und erlebe mit, was auftaucht.

Glaubenssatz: _____

1. Ist das wahr? (Ja oder nein.
Bei nein gehe zu Frage 3.)

2. Kannst du mit absoluter
Sicherheit wissen, dass
das wahr ist? (Ja oder nein.)

3. Wie reagierst du, was
passiert, wenn du diesen
Gedanken glaubst?

Welche Gefühle tauchen auf,
wenn du diesen Gedanken
glaubst?

Welche Bilder aus der
Vergangenheit und der Zukunft
siehst du, wenn du diesen
Gedanken glaubst?

Wie behandelst du dich und
andere Menschen, wenn du
diesen Gedanken glaubst?

Anhang V2: Arbeitsblatt ‚Untersuche eine Überzeugung‘ (Rückseite)



THE WORK OF BYRON KATIE

Der Glaubenssatz, den du untersuchst: _____

4. Wer wärest du ohne den Gedanken?
Wer oder was bist du ohne den Gedanken?

Kehre den Gedanken um.
Beispiel einer Aussage:
Er hat mich verletzt.

Mögliche Umkehrungen:

Ich habe mich verletzt.
Ich habe ihn verletzt.
Er hat mich nicht verletzt.
Er hat mir geholfen.

Denke darüber nach, wie in dieser Situation jede der Umkehrungen für dich genauso wahr oder wahrer ist.

Weitere Informationen, wie man The Work anwendet, findest du auf thework.com/deutsch

Anhang VI: Kombination der Worksheets (Krispenz et al. 2019, S. 5)

Investigate each of your statements, using the following question	Format of answer
Q1: Is this thought true?	yes vs. no
Q2: Can you absolutely know that this thought is true?	yes vs. no
Q3: How do you react, what happens when you have this thought?	open
Does that thought bring peace or stress to your life?	open
What images do you see, past or future, as you think this thought?	open
What physical sensations arise having these thoughts and seeing these pictures?	open
What emotions arise when you have that thought?	open
Do any obsessions or addictions begin to appear when you have this thought (e.g., alcohol, drugs, shopping, food, and television)?	open
How do you treat others when you have this thought? How do you treat yourself when you have this thought?	open
Q4: Who would you be without the thought?	open
Turn the thought around. Example: My lecturer did not prepare me well enough for the exam.	
Possible turnarounds:	
(1) To the self. Example: I did not prepare me well enough for the exam.	open
(2) To the other. Example: I did not prepare my lecturer well enough for the exam.	open
(3) To the opposite. Example: My lecturer did prepare me well enough for the exam.	open
Then find at least three specific, genuine examples of how each turnaround is true for you in the situation.	open

Anhang VII: Liste von Gefühlen

Liste von Gefühlen



Frage 3: Wie reagierst du, was passiert, wenn du diesen Gedanken glaubst?

VERÄRGERT	DEPRIMIERT	VERWIRRT	HILFLOS	GLEICHGÜLTIG	ÄNGSTLICH	VERLETZT	TRAURIG	BEURTEILEND
irritiert wütend feindselig beleidigend ungehalten aufgebracht hasserfüllt zornig unangenehm angreifend aggressiv veräppelt frustriert kontrollierend nachtragend hitzköpfig bösaartig rasend kritisch niederträchtig gewalttätig sadistisch gemein gehässig aufgewühlt feindlich zurückge- wiesen wahninnig erzürnt	enttäuscht entnützt beschämt kräftlos herabgewürdigt schuldig unzufrieden sich elend führend jämmerlich selbstverachtend selbst hassend schmollend niedergeschlagen sich schrecklich führend hundsmiserabel verzwweifelt befremdet mies pessimistisch herunter- gekommen selbstkritisch sich selbst herab-würdigend bedrückt mürrisch verzagt mit hängenden Schultern schmerzerfüllt scheußlich	zweifeln ungewiss unentschlossen perplex verlegen zögernd desillusioniert argwöhnisch mit ungutem Gefühl verloren unsicher runeles gestresst unbehaglich vergleichend unehrlich überlegen verächtlich manipulativ wertend vorurteilsbehaftet herrschend herablassend fordernd bestürzt abgelenkt desorientiert aus dem Gleich- gewicht geraten rasend errottend unbehoften	unfähig allein gelähmt ermüdet nutzlos minderwertig verletzlich leer verstört mitleiderregend verdämmt überwältigt inkompetent unfähig gemacht keine Gefühle zulassend abgeschnitten gefangen schwach krank angeekelt zappelig voll Verlangen hungrig sich windend nervös zuckend zwanghaft	unsensibel abgestumpft reserviert lustlos gelangweilt geistig abwesend kalt leiblos kaltischmäuzig uninteressiert unempfänglich müde mechanisch langsam träge	furchtsam zu Tode verängstigt argwöhnisch alarmiert in Panikverängstigt besorgt erschrocken bedroht feige misstrauisch verklummt sich sorgend abwehrend vorsächlich beunruhigt mit sich selbst beschäftigt rigide phobisch intolerant zerrissen eingeschüchtert ausweichend abstoßend versteint unbeugsam gehemmt klammernd vurteilsbehaftet Platzangst entwickelnd	am Boden zerstört schikaniert benachteiligt schmerzerfüllt gequält verletzt beleidigt leidend schmerzend in der Opferrolle mit gebrochenem Herzen gemartert entsetzt ungerecht behandelt gedemütigt zurückgezogen verschruipft empört leidend distanziert angegriffen terrorisiert tyrannisiert gekränkt unterdrückt herabgesetzt	weinerlich sorgenvoll schmerzgeplagt decolat unglücklich einsam betäubt traurig bestürzt überempfindlich reumütig sauer sich selbst stratend unwürdig zerbrechlich getrennt aus heilerem Himmel getroffen weinend ächzend jammern künstlich falsch oberflächlich besitzergreifend klagend unverblümt	

© 2012 Byron Katie International, Inc. Alle Rechte vorbehalten. www.thework.com/deutsch Rev. 8 Jun 2012

Anhang VIII₁: Informationsbrief I

»Besondere Zeiten erfordern besondere Maßnahmen.«

Leider kann zum Beginn des Sommersemesters 2020 nicht – wie sonst üblich – ein Teamtreffen der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells stattfinden. Aus diesem Grund tritt an die Stelle eines Informationsmeetings vor Ort der vorliegende Informationsbrief.

Informationsbrief I zur Masterarbeit mit dem Titel

The Work of Byron Katie im Kontext von Peer-Counseling:
IBSR als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen
am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells
an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd

Erstbetreuerin: Frau Prof. Dr. Marita Kampshoff

Zweitbetreuerin: Frau Katja Schiefele, M. A.

Verfasserin: Frau Mona Spiegler, B. A.

Heidekrautweg 2

73527 Schwäbisch Gmünd

E-Mail-Adresse: mona.spiegler@stud.ph-gmuend.de

Matrikelnummer: 6112783

Studiengang: M. A. Bildungswissenschaften

Semester: Sommersemester 2020

(4. Fachsemester)

30.04.2020, *Mona Spiegler*

Datum, Unterschrift

Anhang VIII₂: Informationsbrief I

Anschreiben

Liebe Studienteilnehmerin¹,

am 30. März 2020 hatte ich Dir per E-Mail eine Anfrage zukommen lassen, ob Du Dir vorstellen könntest, am Forschungsteil meiner Masterarbeit beteiligt zu sein. Erfreulicherweise hast Du zugesagt, wofür ich mich zunächst ganz herzlich bei Dir bedanken möchte. Mit diesem Informationsbrief erhältst Du vorerst alle für Dich als Untersuchungsteilnehmerin relevanten Informationen zu meinem Forschungsprojekt. Im weiteren Studienverlauf wirst Du noch einen weiteren Informationsbrief dieser Art empfangen.

Wie ich es Dir bereits in meiner Anfrage per E-Mail skizziert hatte, setze ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit einer Reflexionsmethode auseinander und gehe der Forschungsfrage nach, inwiefern diese Reflexionsmethode geeignet ist, um Schreibberatungsgespräche zu reflektieren. Es erscheint mir unabdingbar, für eine gemeinsame Verständnisgrundlage darüber zu sorgen, wie in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells aktuell Beratungsgespräche reflektiert werden, wie die zu betrachtende andere Reflexionsmethode (theoretisch) funktioniert und wie ich beides (praktisch) in meiner Forschungsarbeit verknüpfen werde. Daher umfasst der vorliegende Informationsbrief die folgenden Inhalte:

Anschreiben.....	1
Zur aktuellen Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells	2
Theoretische Einführung in <i>The Work of Byron Katie</i> / die IBSR-Methode	3
Präsentation des vorliegenden Forschungsprojekts	4
Koordination der ersten Gruppendiskussion	5

Für Rückfragen zu den einzelnen Inhalten stehe ich Dir selbstverständlich jederzeit sehr gern zur Verfügung. Vielen Dank für Deine Lektüre und herzliche Grüße!

Mona

¹ Zur Wahrung Deiner Datenschutz- und Persönlichkeitsrechte spreche ich Dich im Rahmen meiner Forschung nicht mit Deinem Namen an. Ich hoffe, Du hast dafür Verständnis und schließt Dich in forschungsbezogenen Interaktionen mit den anderen Studienteilnehmerinnen dieser Form der anonymen Anrede – dem einfachen Du ohne Namensnennung – an.

Zur aktuellen Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells

Als Schreibberaterin ist Dir der Beratungsablauf in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells zwar geläufig; nichtsdestotrotz möchte ich an dieser Stelle in aller Kürze rekapitulieren, was ich im Rahmen meiner Masterarbeit ausführlicher darstelle: wie Schreibberatungsgespräche in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells bislang und aktuell reflektiert werden.

Wie Du in der Schreibberaterinnenausbildung gelernt hast, empfiehlt der Schreibdidaktiker Gerd Bräuer (2014), Schreibberatungsgespräche nicht nur vor-, sondern auch nachzubereiten. Dieser Empfehlung kommt das Team der Schreibwerkstatt im Staufer Studienmodell auf insbesondere zwei Weisen nach:

- 1) Jedes geführte Beratungsgespräch wird auf selbst entworfenen Vordrucken, den Beratungsbögen, protokolliert. Seit einer Umgestaltung besteht deren Kernstück aus einem großen Notizbereich, der eine weitestgehend freie, individuell gestaltbare Reflexion ermöglicht. Die ausgefüllten Beratungsbögen werden in einem für die ganze Schreibwerkstatt zugänglichen Ordner abgelegt, dienen also in erster Linie der Dokumentation und haben Protokoll-Charakter. Parallel zu dieser analogen Erfassung erfolgt für jedes geführte Beratungsgespräch auch ein digitaler Eintrag in einer Excel-Tabelle, die in einem für alle Tutor_innen des Staufer Studienmodells freigegebenen Dateiordner online, laufend und in Echtzeit aktualisiert werden kann.
- 2) Im Rahmen von Teamtreffen haben die Schreibberaterinnen die Gelegenheit, untereinander und gemeinsam mit der Werkstatteleiterin Beratungsgespräche zu reflektieren. Neben freien Inter- und Supervisionen besteht dabei auch die Möglichkeit kollegialer Fallberatungen mit vorgegebener Rollenverteilung und vorgegebenem Phasenablauf.

Vor diesem Hintergrund – dass die Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells aktuell sowohl allein als auch gemeinsam und sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgt – entstand meine Forschungsidee: eine andere, ebenso allein wie gemeinsam, schriftlich wie mündlich zu praktizierende Reflexionsmethode im Schreibberatungskontext auszuprobieren. Ihr Name lautet *The Work of Byron Katie* und wird auch als *IBSR-Methode* bezeichnet.

Theoretische Einführung in *The Work of Byron Katie* / die IBSR-Methode

Die von der US-Amerikanerin Byron Kathleen Mitchell (genannt Byron Katie) entwickelte Methode *The Work* kann kurz beschrieben werden als Gedankenüberprüfung. Sie besteht im Wesentlichen darin, in erster Linie belastende oder stresserzeugende Gedanken zu identifizieren (1), sie zu hinterfragen (2) und sie umzukehren (3). Eine Besonderheit dabei ist, dass *The Work* im Prinzip auf lediglich zwei Arbeitsblättern² aufbaut. In der wissenschaftlichen Literatur wird *The Work* häufig auch als *Inquiry-Based Stress Reduction* (kurz: *IBSR*)-Methode bezeichnet und funktioniert wie folgt:

- 1) In einem ersten Schritt begibt man sich in eine schriftliche Meditation. Je nach Arbeitsblatt vervollständigt man entweder sechs Aussagen zu einer stressvollen Situation oder man beleuchtet eine belastende Überzeugung.
⇒ Für mein Forschungsanliegen wird eine Kombination aus beiden Arbeitsblättern zum Einsatz kommen.
- 2) In einem zweiten Schritt werden die sechs getroffenen Aussagen bzw. die Überzeugung mit vier Untersuchungsfragen auf den Wahrheitsgehalt, die Auswirkungen und die Implikationen hin überprüft.
⇒ Diese Überprüfung wird im Rahmen meines Forschungsprojekts in einem gemeinsamen Gespräch zwischen Dir und mir stattfinden.
- 3) In einem dritten und letzten Schritt werden zu den sechs Aussagen bzw. der Überzeugung Umkehrungen gebildet (entweder ins Gegenteil, zum anderen oder zu sich selbst). Diese gewinnen dadurch an Bedeutung, dass man mindestens drei konkrete, echte Beispiele und damit Belege dafür findet, dass die Umkehrungen einen erkennbaren Wahrheitsgehalt haben.
⇒ Auch diese Umkehrungen werden wir im gemeinsamen Gespräch bilden.

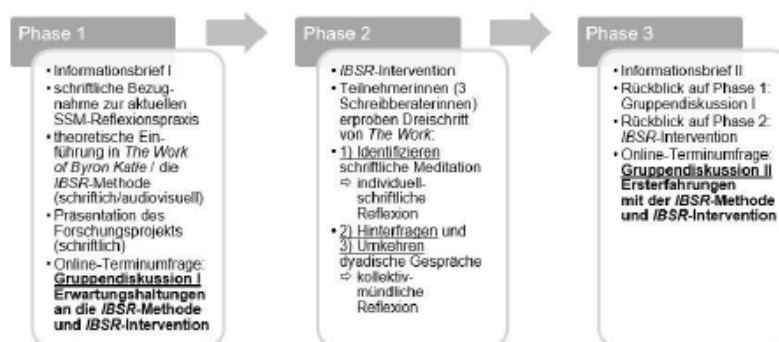
Neben dieser kurzen Darstellung der Funktionsweise von *The Work* beziehungsweise der *IBSR*-Methode meinerseits möchte ich Dich auf [ein knapp neunminütiges Video von Byron Katie persönlich](#) hinweisen. Hier spricht sie über die ‚Essenz‘ ihrer Methode in ihren eigenen Worten.

² Die beiden Arbeitsblätter sind online verfügbar: [Arbeitsblatt 1](#), [Arbeitsblatt 2](#).

Anhang VIII.5: Informationsbrief I

Präsentation des vorliegenden Forschungsprojekts

Wie aus den bisherigen Ausführungen bereits ersichtlich wurde, besteht mein Untersuchungsinteresse darin, der Anwendbarkeit und Anschlussfähigkeit von *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-to-Peer-Beratungen nachzugehen. Die übergeordnete Fragestellung lautet folglich, inwiefern sich *Inquiry-Based Stress Reduction* – die *IBSR*-Methode – für Tutor_innen als geeignetes Tool erweist, um Schreibberatungen zu reflektieren. Um entsprechende Erkenntnisse gewinnen zu können, gehe ich methodisch folgendermaßen vor:



Wie Du siehst, befinden wir uns aktuell in Phase 1. Ihr Höhepunkt wird sein, dass wir uns zu einer ersten Gruppendifkussion treffen (Näheres zur Koordination folgt auf Seite 5). In diesem Rahmen werden wir darüber sprechen, was Ihr vor dem Hintergrund an Informationen, die Ihr jetzt habt, von der Reflexionsmethode erwartet. Die Diskusion werde ich anhand eines groben Leitfadens moderieren.

In Phase 2 geht es darum, die Reflexionsmethode einmal zu erproben (*IBSR*-Intervention'). Dazu werde ich Dich bitten, ein von mir erstelltes Arbeitsblatt auszufüllen, bevor wir uns zu einem Gespräch darüber treffen. Genauere Infos lasse ich Dir zeitnah zukommen und halte Dich auf dem Laufenden.

Phase 3 schließlich ähnelt insofern Phase 1, als Du auch dann einen Infobrief erhalten wirst, in dem ich zunächst auf die bisherige Datenerhebung zurückblicken werde, bevor wir unsere zweite und letzte Gruppendifkussion angehen. Im Anschluss an Phase 3 wird Dein Beitrag zu meiner Forschungsarbeit geleistet sein und ich werde mich der Datenaufbereitung und -auswertung widmen.

Anhang VIII.6: Informationsbrief I

Koordination der ersten Gruppendiskussion

Bedauerlicherweise kann in den aktuellen Corona-Zeiten nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass wir uns – wie ursprünglich angedacht – alle persönlich zur ersten Gruppendiskussion treffen, um uns über Eure Erwartungshaltungen an die *IBSR*-Methode und ihre erste Anwendung (*IBSR*-Intervention) auszutauschen. Nichtsdestotrotz werde ich als Untersuchungsleiterin daran festhalten, vor Ort – im Seminarraum des Didaktischen Zentrums an der PH – anwesend zu sein. Ich stelle allen Studienteilnehmerinnen frei, sich mir diesbezüglich anzuschließen oder sich dagegen zu entscheiden. Sollten sich alle Studienteilnehmerinnen mir anschließen, befänden wir uns zu viert im Seminarraum und könnten damit ausreichend Abstand zueinander wahren. Sobald sich eine Studienteilnehmerin dagegen entscheidet, fände die Gruppendiskussion via Zoom-Meeting statt, welches ich vom Seminarraum aus leiten würde. So viel zur räumlichen Koordination. Ich freue mich auf Deine Rückmeldung hierzu.

Was die zeitliche Koordination anbelangt, habe ich eine [Online-Terminumfrage](#) erstellt. Bitte gib dort bis zum 7. Mai an, wann Du Dir eine Teilnahme an der Gruppendiskussion zeitlich einrichten könntest. Es ist davon auszugehen, dass die eigentliche Gruppendiskussion eine Länge von 30 Minuten nicht überschreiten wird; für Vor- und Nachbereitungen insgesamt maximal eine weitere halbe Stunde einzuplanen, erscheint mir realistisch. In Anlehnung an unsere gewohnten PH-Zeitblöcke besteht bei der Online-Terminumfrage die Möglichkeit, zwischen Zeitfenstern von jeweils zwei Stunden Dauer auszuwählen. Ich habe bei den Terminvorschlägen darauf geachtet, Deine Angaben – sofern vorhanden – zu berücksichtigen, die mir für dieses Sommersemester im Hinblick auf Deine Mitarbeit in der Schreibwerkstatt vorliegen. Ich danke Dir bereits an dieser Stelle für Deine Terminabstimmung.

Wie eingangs bereits erwähnt, stehe ich Dir für (Rück-)Fragen, Anmerkungen oder sonstigen Gesprächsbedarf selbstverständlich jederzeit sehr gern zur Verfügung. Bis wir wieder voneinander lesen oder hören, sende ich Dir

herzliche Grüße

Mona

Anhang IX: Gruppendiskussionsphasen

Gruppendiskussion I der Masterarbeit von Mona Spiegel 19. Mai 2020

Blitzlichtrunde

Meine ersten Gedanken zur Beschreibung der Methode
und/oder Byron Katies Video-Erläuterungen dazu?

Gruppendiskussion I der Masterarbeit von Mona Spiegel 19. Mai 2020

Erwartungen, die Methode selbst anzuwenden auf einen Gedanken, der mit der Tätigkeit als Schreibberaterin zu tun hat?
Hoffnungen, Schreibberatungsgespräche so zu reflektieren?
Befürchtungen, Schreibberatungsgespräche so zu reflektieren?
Überwiegen wohl Nutzen / Chancen / **Vorteile** oder
überwiegen wohl Kosten / Risiken / **Nachteile**,
wenn Gedanken zu Schreibberatungsgesprächen
auf diese Weise bearbeitet werden?

Gruppendiskussion I der Masterarbeit von Mona Spiegel 19. Mai 2020

Schlussrunde

„Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich
die Reflexionsmethode *The Work of Byron Katie* bzw. *IBSR* ...“

Anhang X₁: Gruppendiskussionsleitfaden I

Datenerhebung, Phase 1: Gruppendiskussion I

In der ersten Phase der Datenerhebung werden im Rahmen einer ersten Gruppendiskussion die Erwartungshaltungen der Studienteilnehmerinnen an die *IBSR*-Methode erhoben, bevor in Phase 2 eine erste Anwendung von *The Work of Byron Katie* auf Schreibberatungsgespräche erfolgt. Der vorliegende Leitfaden dient der Vorbereitung der Gruppendiskussion sowie ihrer Moderation.

Gruppendiskussionsleitfaden I zur Masterarbeit mit dem Titel

The Work of Byron Katie im Kontext von Peer-Counseling:
IBSR als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen
am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells
an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd

Erstbetreuerin: Frau Prof. Dr. Marita Kampshoff
Zweitbetreuerin: Frau Katja Schiefele, M. A.
Verfasserin: Frau Mona Spiegler, B. A.
Heidekrautweg 2
73527 Schwäbisch Gmünd
E-Mail-Adresse: mona.spiegler@stud.ph-gmuend.de
Matrikelnummer: 6112783
Studiengang: M. A. Bildungswissenschaften
Semester: Sommersemester 2020
(4. Fachsemester)

19.05.2020, *Mona Spiegler*

Datum, Unterschrift

Anhang X₂: Gruppendiskussionsleitfaden I

Gruppendiskussion I der Masterarbeit von Mona Spiegler		19. Mai 2020
fortlaufend zu beachten	Ablauf (vgl. Lamnek 2010, Mayring 2016, Schäffer 2011, Bohnsack 2003, Dreher und Dreher 1995)	
<ul style="list-style-type: none"> □ Gespräch am Leben halten: Strategien sind u. a. (Nach-)Fragen, Paraphrasieren, Rekapitulieren, Strukturieren, Kontrastieren □ Selbstläufigkeit → hat Vorrang vor immanenten Angeboten → haben Vorrang vor exmanenten Angeboten □ formal direktives Verhalten – inhaltlich non-direktives Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> □ kurze, gegenstandsrelevante Vorstellung der eigenen Person und der Forschungsarbeit (vgl. Deckblatt) □ kurze, gegenstandsrelevante Vorstellung der Teilnehmerinnen initiieren (Stauer Studienmodell-/Schreibwerkstatt-Bezug) □ Hinweis auf freiwillige Teilnahme, Anfertigung einer Audioaufzeichnung, Gewährleistung von Anonymität und Datenschutz □ Klärung der eigenen Rolle als Moderatorin: Fragen und Impulse mit Angebotscharakter, ansonsten Zurückhaltung 	
	<ul style="list-style-type: none"> □ Bezugnahme auf Infobrief → (inhaltliche) Fragen/Anmerkungen? □ Blitzlichtrunde: „Eure ersten Gedanken zur Beschreibung der Methode und/oder Byron Katies Video-Erläuterungen dazu?“ 	
	<p>„Vor dem Hintergrund Eurer aktuellen Kenntnis der Methode:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Was erwartet Ihr davon, diese Methode selbst anzuwenden – sie auszuprobieren mit einem Gedanken, der mit Eurer Tätigkeit als Schreibberaterinnen zu tun hat? □ Verbindet Ihr Hoffnungen mit dieser Methode, Schreibberatungsgespräche im Nachhinein zu reflektieren? Wenn ja: welche? □ Hegt Ihr Befürchtungen im Zusammenhang damit, Schreibberatungsgespräche so zu reflektieren? Wenn ja: welche? □ Habt Ihr zum jetzigen Zeitpunkt den Eindruck, dass der Nutzen / die Chancen / die Vorteile oder die Kosten / die Risiken / die Nachteile überwiegen, wenn Gedanken zu Schreibberatungsgesprächen auf diese Weise bearbeitet werden?“ 	
	<ul style="list-style-type: none"> □ Schlussrunde: „Bitte vervollständigt den folgenden Satz: Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode <i>The Work of Byron Katie</i> bzw. <i>IBSR</i> ...“ □ Raum und Zeit geben für bislang Ungesagtes/weitere Aspekte 	
	<ul style="list-style-type: none"> □ Ausblick geben auf Phase 2 der Datenerhebung → Hinweis: Informationen dazu folgen gesondert 	

Anhang XI₁: Arbeitsmaterial für die IBSR-Intervention (Identifizieren)

Denke an eine stressvolle Situation mit jemandem im Zusammenhang mit einer Schreibberatung – zum Beispiel an ein belastendes Beratungsgespräch. Während Du Dich gedanklich in diesen konkreten Moment, an diesen Ort begibst und beginnst, wahrzunehmen, wie sich das anfühlte, fülle die folgenden Felder aus. Verwende kurze, einfache Sätze.

(1) In dieser Situation: Wer ärgert Dich, verwirrt Dich, verletzt Dich, macht Dich traurig oder enttäuscht Dich – und warum?

Ich bin _____ auf/wegen _____, weil _____.

Beispiel: Ich bin wütend auf Paul, weil er mich belogen hat.

(2) In dieser Situation: Wie willst Du, dass er/sie sich ändert? Was willst Du, dass er/sie tut?

Ich will, dass _____.

Beispiel: Ich will, dass Paul sieht, dass er Unrecht hat. Ich will, dass er aufhört, mich zu belügen.

(3) In dieser Situation: Welchen Rat würdest Du ihm/ihr geben?

_____ sollte/sollte nicht _____.

Beispiel: Paul sollte mich mit seinem Verhalten nicht verängstigen. Er sollte einen tiefen Atemzug nehmen.

Anhang XI₂: Arbeitsmaterial für die IBSR-Intervention (Identifizieren)

(4) Damit Du in dieser Situation glücklich sein kannst: Was brauchst Du, dass er/sie denkt, sagt, fühlt oder tut?

Ich brauche von _____, dass _____
_____.

Beispiel: Ich brauche von Paul, dass er mich nicht unterbricht. Ich brauche von ihm, dass er mir wirklich zuhört.

(5) Was denkst Du über ihn/sie in dieser Situation? Erstelle eine Liste. (Es ist in Ordnung, kleinlich und beurteilend zu sein.)

_____ ist _____
_____.

Beispiel: Paul ist ein Lügner, arrogant, laut, unehrlich und unbewusst.

(6) Was ist es bezüglich dieser Person und dieser Situation, das Du nie wieder erleben willst?

Ich will nie wieder _____
_____.

Beispiel: Ich will nie wieder erleben, dass Paul mich wieder belügt. Ich möchte nie wieder missachtet werden.

Vielen Dank dafür, dass Du Schritt 1 von *The Work* gegangen bist und über eine belastende/stressvolle Beratungssituation nachgedacht sowie dieses Arbeitsblatt ausgefüllt hast. Bitte bringe es mit zu unserem Gespräch am _____, damit wir die Schritte 2 und 3 von *The Work* gemeinsam gehen können.

Anhang XII₁: Arbeitsmaterial für die IBSR-Intervention (Hinterfragen/Umkehren)

Zuerst darf ich Dich bitten, mir die Situation zu schildern, zu der Du das Arbeitsblatt ausgefüllt hast, und die sechs Aussagen vorzulesen. Dann können wir gemeinsam Deine Gedanken mithilfe von Fragen und Umkehrungen untersuchen.

(1) Ich bin _____ auf/wegen _____, weil _____.

1. Ist das wahr? (Ja oder Nein. Bei Nein direkt weiter mit Frage 3.)
2. Kannst Du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist? (Ja oder Nein.)
3. Wie reagierst Du, was passiert, wenn Du diesen Gedanken glaubst?
 - a) Bringt dieser Gedanke *Frieden* oder *Stress* in Dein Leben?
 - b) Welche *Bilder* aus der *Vergangenheit* und der *Zukunft* siehst Du?
Welche *körperlichen Empfindungen* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken denkst und Zeuge dieser Bilder wirst?
 - c) Welche *Gefühle* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken glaubst?
 - d) Beginnen sich *Zwänge* und *Süchte* zu zeigen, wenn Du den Gedanken glaubst?
 - e) Wie *behandelst* Du die Person in dieser Situation, wenn Du den Gedanken glaubst?
Wie *behandelst* Du andere Menschen und Dich selbst?
4. Wer (oder was) wärst Du ohne den Gedanken?

Kehre den Gedanken um: 1. zu Dir selbst *und/oder* 2. zum anderen *und/oder* 3. ins Gegenteil

Kannst Du mindestens drei konkrete, echte Beispiele finden, wie jede Umkehrung in dieser Situation für Dich genauso wahr oder sogar wahrer ist als der ursprüngliche Gedanke?

⇒ *überleitende Moderation zu Aussage (2): sinngemäß ‚vom Fühlen zum Wollen‘*

(2) Ich will, dass _____

1. Ist das wahr? (Ja oder Nein. Bei Nein direkt weiter mit Frage 3.)
2. Kannst Du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist? (Ja oder Nein.)
3. Wie reagierst Du, was passiert, wenn Du diesen Gedanken glaubst?
 - a) Bringt dieser Gedanke *Frieden oder Stress* in Dein Leben?
 - b) Welche *Bilder aus der Vergangenheit und der Zukunft* siehst Du?
Welche *körperlichen Empfindungen* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken denkst und Zeuge dieser Bilder wirst?
 - c) Welche *Gefühle* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken glaubst?
 - d) Beginnen sich *Zwänge und Süchte* zu zeigen, wenn Du den Gedanken glaubst?
 - e) Wie *behandelst* Du die Person in dieser Situation, wenn Du den Gedanken glaubst?
Wie *behandelst* Du andere Menschen und Dich selbst?
4. Wer (oder was) wärst Du ohne den Gedanken?
Kehre den Gedanken um:
 1. zu Dir selbst *und/oder* 2. zum anderen *und/oder* 3. ins GegenteilKannst Du mindestens drei konkrete, echte Beispiele finden, wie jede Umkehrung in dieser Situation für Dich genauso wahr oder sogar wahrer ist als der ursprüngliche Gedanke?

⇒ überleitende Moderation zu Aussage (3): *sinngemäß, vom Wollen zu Ratschlägen*

(3) _____ sollte/sollte nicht _____

1. Ist das wahr? (Ja oder Nein. Bei Nein direkt weiter mit Frage 3.)
2. Kannst Du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist? (Ja oder Nein.)
3. Wie reagierst Du, was passiert, wenn Du diesen Gedanken glaubst?
 - a) Bringt dieser Gedanke *Frieden oder Stress* in Dein Leben?
 - b) Welche *Bilder aus der Vergangenheit und der Zukunft* siehst Du?
Welche *körperlichen Empfindungen* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken denkst und Zeuge dieser Bilder wirst?
 - c) Welche *Gefühle* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken glaubst?
 - d) Beginnen sich *Zwänge und Süchte* zu zeigen, wenn Du den Gedanken glaubst?
 - e) Wie *behandelst* Du die Person in dieser Situation, wenn Du den Gedanken glaubst?
Wie *behandelst* Du andere Menschen und Dich selbst?
4. Wer (oder was) wärst Du ohne den Gedanken?
Kehre den Gedanken um:
 1. zu Dir selbst *und/oder* 2. zum anderen *und/oder* 3. ins GegenteilKannst Du mindestens drei konkrete, echte Beispiele finden, wie jede Umkehrung in dieser Situation für Dich genauso wahr oder sogar wahrer ist als der ursprüngliche Gedanke?

⇒ überleitende Moderation zu Aussage (4): *sinngemäß, von Ratschlägen zu Bedürfnissen*

Anhang XII₄: Arbeitsmaterial für die IBSR-Intervention (Hinterfragen/Umkehren)

(4) Ich brauche von _____, dass _____

1. Ist das wahr? (Ja oder Nein. Bei Nein direkt weiter mit Frage 3.)

2. Kannst Du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist? (Ja oder Nein.)

3. Wie reagierst Du, was passiert, wenn Du diesen Gedanken glaubst?

a) Bringt dieser Gedanke *Frieden* oder *Stress* in Dein Leben?

b) Welche *Bilder* aus der *Vergangenheit* und der *Zukunft* siehst Du?

Welche *körperlichen Empfindungen* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken denkst und Zeuge dieser Bilder wirst?

c) Welche *Gefühle* tauchen auf, wenn Du diesen Gedanken glaubst?

d) Beginnen sich *Zwänge* und *Süchte* zu zeigen, wenn Du den Gedanken glaubst?

e) Wie *behandelst* Du die Person in dieser Situation, wenn Du den Gedanken glaubst?

Wie *behandelst* Du andere Menschen und Dich selbst?

4. Wer (oder was) wärst Du ohne den Gedanken?

Kehre den Gedanken um:

1. zu Dir selbst *und/oder* 2. zum anderen *und/oder* 3. ins Gegenteil

Kannst Du mindestens drei konkrete, echte Beispiele finden, wie jede Umkehrung in dieser Situation für Dich genauso wahr oder sogar wahrer ist als der ursprüngliche Gedanke?

⇒ überleitende Moderation zu Aussage (5): *sinngemäß, von Bedürfnissen zu Klagen*

Anhang XII₅: Arbeitsmaterial für die IBSR-Intervention (Hinterfragen/Umkehren)

(5) _____ ist _____

Kehre den Gedanken um zu Dir selbst: „Ich bin ...“

Kannst Du mindestens drei konkrete, echte Beispiele finden, wie diese Umkehrung in dieser Situation für Dich genauso wahr oder sogar wahrer ist als der ursprüngliche Gedanke?

⇒ *überleitende Moderation zu Aussage (6): sinngemäß, von Klagen zu Perspektiven*

(6) Ich will nie wieder _____

Kehre den Gedanken um: aus „Ich will nie wieder ...“ wird „Ich bin bereit ...“ und „Ich freue mich darauf ...“

Kannst Du mindestens drei konkrete, echte Beispiele finden, wie diese Umkehrung(en) in dieser Situation für Dich genauso wahr oder sogar wahrer ist (sind) als der ursprüngliche Gedanke?

Vielen Dank dafür, dass Du mit mir die Schritte 2 und 3 von *The Work* gegangen bist.

Von meiner Seite aus könnten wir unser Gespräch an dieser Stelle beenden.

Ich würde Dich bald mit einem zweiten Infobrief über das weitere Vorgehen in Kenntnis setzen.

Anhang XIII₁: Informationsbrief II

»Besondere Zeiten erfordern besondere Maßnahmen.«

Leider kann auch zum Ende des Sommersemesters 2020 nicht – wie sonst üblich – ein Teamtreffen der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells stattfinden. Aus diesem Grund tritt an die Stelle eines Informationsmeetings vor Ort der vorliegende Informationsbrief.

Informationsbrief II zur Masterarbeit mit dem Titel

The Work of Byron Katie im Kontext von Peer-Counseling:
IBSR als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen
am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells
an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd

Erstbetreuerin: Frau Prof. Dr. Marita Kampshoff

Zweitbetreuerin: Frau Katja Schiefele, M. A.

Verfasserin: Frau Mona Spiegler, B. A.

Heidekrautweg 2

73527 Schwäbisch Gmünd

E-Mail-Adresse: mona.spiegler@stud.ph-gmuend.de

Matrikelnummer: 6112783

Studiengang: M. A. Bildungswissenschaften

Semester: Sommersemester 2020

(4. Fachsemester)

13.07.2020, *Mona Spiegler*

Datum, Unterschrift

Anhang XIII₂: Informationsbrief II

Anschreiben

Liebe Studienteilnehmerin¹,

wie ich Dir bereits mit dem ersten Informationsbrief vom 30. April 2020 sowie nach der ersten Gruppendiskussion am 19. Mai 2020 und im Anschluss an unser *IBSR*-Interventionsgespräch Ende Juni angekündigt hatte, erreicht Dich als Untersuchungsteilnehmerin hiermit ein zweiter Informationsbrief, der Dich über den aktuellen Sachstand meines Forschungsprojekts in Kenntnis setzt.

Der erste Informationsbrief hatte zunächst Bezug genommen auf die aktuelle Reflexionspraxis in der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells, bevor eine theoretische Einführung in die Reflexionsmethode *The Work of Byron Katie* – beziehungsweise *Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR)* – erfolgt war. Nach einer Präsentation des vorliegenden Forschungsprojekts schloss der erste Informationsbrief mit einer Koordination der ersten Gruppendiskussion. Um meinem Erkenntnisinteresse nun weiter nachgehen zu können, treffen wir uns – eine entsprechende Terminabstimmung erfolgte bereits – am 17. Juli 2020 um 9 Uhr online (via Zoom-Meeting) zu einer zweiten Gruppendiskussion. Zur Vorbereitung dieses Gesprächs über Eure Ersterfahrungen mit der *IBSR*-Methode und *IBSR*-Intervention umfasst der vorliegende Informationsbrief die folgenden Inhalte:

Anschreiben.....	1
Rückblick auf Datenerhebungsphase 1: Gruppendiskussion I	2
Rückblick auf Datenerhebungsphase 2: <i>IBSR</i> -Interventionen.....	3
Ausblick auf Datenerhebungsphase 3: Gruppendiskussion II	4

Für Rückfragen zu den einzelnen Inhalten stehe ich Dir selbstverständlich jederzeit sehr gern zur Verfügung. Vielen Dank für Deine Lektüre und herzliche Grüße!

Mona

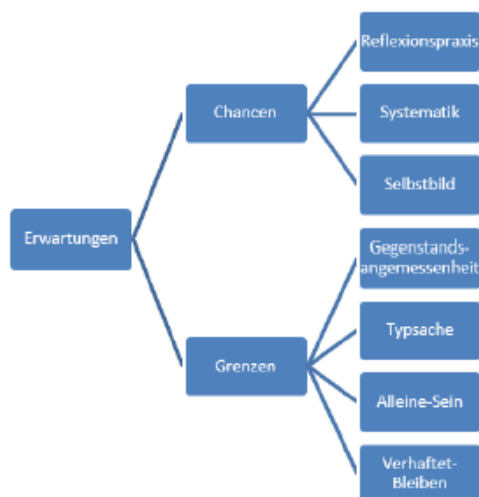
¹ Zur Wahrung Deiner Datenschutz- und Persönlichkeitsrechte spreche ich Dich im Rahmen meiner Forschung nicht mit Deinem Namen an. Ich hoffe, Du hast dafür Verständnis und schließt Dich in forschungsbezogenen Interaktionen mit den anderen Studienteilnehmerinnen dieser Form der anonymen Anrede – dem einfachen Du ohne Namensnennung – an.

Rückblick auf Datenerhebungsphase 1: Gruppendiskussion I

In der ersten Phase des Datenerhebungsprozesses haben wir uns zu einer ersten Gruppendiskussion getroffen. In diesem Rahmen habt Ihr darüber gesprochen, was Ihr vor dem Hintergrund an Informationen, die Ihr zum damaligen Zeitpunkt hattet, von der Reflexionsmethode *The Work of Byron Katie* erwartet. Die einstündige Diskussion über Eure Erwartungshaltungen an die *IBSR*-Methode und die *IBSR*-Intervention habe ich anhand eines groben Leitfadens moderiert. Zunächst habt Ihr in einer einleitenden Blitzlichtrunde Eure ersten Gedanken zu der Reflexionsmethode geäußert. Im anschließenden Leitfragenteil ging es um Eure Hoffnungen und Befürchtungen im Hinblick auf die Reflexionsmethode; Ihr habt Vor- und Nachteile gesammelt, Euch über Nutzen und Kosten ausgetauscht, Chancen und Risiken diskutiert. In einer zusammenfassenden Schlussrunde habt Ihr den Satz vervollständigt, was die neue Reflexionsmethode *The Work of Byron Katie* im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis für Euch bedeutet.

Nach der Datenaufbereitung mittels Transkription habe ich mich der Datenauswertung mittels Interpretativer Phänomenologischer Analyse gewidmet. Das zentrale Ergebnis dieser Analyse der ersten Gruppendiskussion zeigt die rechts unten abgebildete Grafik. Sie bündelt die von Euch erwarteten Chancen und Grenzen der *IBSR*-Methode zur Reflexion tutorieller Schreibberatungen.

Der Leitfaden zur zweiten Gruppendiskussion orientiert sich an dieser nebenstehenden Darstellung. Nach einer Blitzlichtrunde zu Euren Ersteerfahrungen mit der Reflexionsmethode werde ich den Leitfragenteil der Gruppendiskussion in Anlehnung an diese Abbildung moderieren, bevor ich Euch in einer Schlussrunde um ein abschließendes Statement bitten werde.



Rückblick auf Datenerhebungsphase 2: *IBSR*-Interventionen

In der zweiten Phase des Datenerhebungsprozesses ging es darum, die Reflexionsmethode einmal zu erproben. Im Rahmen einer sogenannten ‚*IBSR*-Intervention‘ hast Du dabei den Dreischritt der Methode wie folgt durchlaufen:

1. Identifizieren: Du hast ein Schreibberatungsgespräch, das für Dich mit Stress einherging, identifiziert. Mithilfe eines von mir an den Schreibberatungskontext angepassten Arbeitsblattes hast Du Dich in eine schriftliche Meditation über die belastende Beratungssituation begeben und Dich damit in einer individuell-schriftlichen Reflexionsphase befunden. Nachdem Du mir das Arbeitsblatt hastest elektronisch zukommen lassen, habe ich die von Dir im Einzelnen getroffenen Aussagen in eine Vorlage übertragen, die mir als Leitfaden für unser Einzelgespräch diente.
2. Hinterfragen: Im Rahmen dieses Einzelgesprächs hast Du die Aussagen auf Deinem Arbeitsblatt hinterfragt. Als Erstanwenderin wurdest Du dabei von mir begleitet, entweder bei einer persönlichen Begegnung oder am Telefon. Entsprechend den existierenden Richtlinien habe ich mich darauf beschränkt, Dir die vier für *The Work* charakteristischen Untersuchungsfragen nebst Unterfragen zu stellen und Übergänge zwischen Deinen Antworten zu moderieren.
3. Umkehren: Im Anschluss daran hast Du die Aussagen auf Deinem Arbeitsblatt umgekehrt. Dabei habe ich Dir bei der sprachlichen Formulierung der verschiedenen Umkehrungsvarianten geholfen und Dich auf der Suche nach Beispielen und Belegen unterstützt, um den Wahrheitsgehalt der umgekehrten Gedanken zu untermauern.

Die letzten beiden Schritte 2. und 3. stellten dabei in ihrer Anlage die Möglichkeit dar, kollektiv-(fern-)mündlich zu reflektieren.

Nachdem alle drei *IBSR*-Interventionsgespräche geführt waren, bemühte ich mich um eine Kategorisierung der von Euch thematisierten schwierigen Schreibberatungssituationen in vier Problembereiche nach Grieshammer et al. (2013). Dies gestaltete sich jedoch schwierig, da die Problembereiche nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, sodass die mit Euch bearbeiteten Beratungsgespräche nicht eindeutig und klar zugeordnet werden konnten.

Ausblick auf Datenerhebungsphase 3: Gruppendiskussion II

Um meinem Untersuchungsinteresse an der Anwendbarkeit und Anschlussfähigkeit von *The Work of Byron Katie* im Kontext von Peer-to-Peer-Beratungen abschließend nachzugehen, wird im Rahmen einer zweiten Gruppendiskussion ein Austausch über Eure Ersterfahrungen mit der *IBSR*-Methode und der *IBSR*-Intervention stattfinden. Entsprechend unserer bereits erfolgten Terminabstimmung ist hierfür am 17. Juli 2020 um 9 Uhr ein Online-Meeting via Zoom geplant.

Um direkt inhaltlich einsteigen zu können, werde ich zu Beginn der zweiten Gruppendiskussion auf eine erneute Vorstellungsrunde verzichten. Auch die nach wie vor gültigen Hinweise (auf Eure freiwillige Teilnahme, die Anfertigung einer Audioaufzeichnung sowie die Gewährleistung von Anonymität und Datenschutz) werde ich nicht nochmals wiederholen. Wie in der ersten Gruppendiskussion auch, wird meine Rolle die einer zurückhaltenden Moderatorin sein, die zwar Fragen stellt und Impulse gibt, diese haben jedoch jeweils nur Angebotscharakter.

Mit Abschluss der zweiten Gruppendiskussion wird Dein Beitrag zu meiner Forschungsarbeit geleistet sein. Bereits an dieser Stelle ein erneutes Dankeschön!

Nach der abschließenden Datenaufbereitung und -auswertung werde ich Dich letztlich über mein Forschungsergebnis in Kenntnis setzen, inwiefern sich *The Work of Byron Katie* / die *IBSR*-Methode für Tutorinnen und Tutoren als geeignetes Tool erwiesen hat, um Schreibberatungen zu reflektieren.

Wie eingangs bereits erwähnt, stehe ich Dir für (Rück-)Fragen, Anmerkungen oder sonstigen Gesprächsbedarf selbstverständlich jederzeit sehr gern zur Verfügung. Ansonsten sende ich Dir, bis wir wieder voneinander lesen oder hören,

herzliche Grüße

Mona

Anhang XIV₁: Gruppendiskussionsleitfaden II

Datenerhebung, Phase 3: Gruppendiskussion II

In der dritten Phase der Datenerhebung werden im Rahmen einer zweiten Gruppendiskussion die Ersterfahrungen der Studienteilnehmerinnen mit der *IBSR*-Methode erhoben, nachdem in Phase 2 eine erste Anwendung von *The Work of Byron Katie* auf Schreibberatungsgespräche erfolgte. Der vorliegende Leitfaden dient der Vorbereitung der Gruppendiskussion sowie ihrer Moderation.

Gruppendiskussionsleitfaden II

zur Masterarbeit mit dem Titel

The Work of Byron Katie im Kontext von Peer-Counseling:
IBSR als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen
am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells
an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd

Erstbetreuerin: Frau Prof. Dr. Marita Kampshoff

Zweitbetreuerin: Frau Katja Schiefele, M. A.

Verfasserin: Frau Mona Spiegler, B. A.

Heidekrautweg 2

73527 Schwäbisch Gmünd

E-Mail-Adresse: mona.spiegler@stud.ph-gmuend.de

Matrikelnummer: 6112783

Studiengang: M. A. Bildungswissenschaften

Semester: Sommersemester 2020

(4. Fachsemester)

13.07.2020, *Mona Spiegler*

Datum, Unterschrift

Anhang XIV₂: Gruppendiskussionsleitfaden II

Gruppendiskussionsleitfaden II zur Masterarbeit von Mona Spiegler		Stand: 13. Juli 2020
fortlaufend zu beachten	Ablauf (vgl. Lamnek 2010, Mayring 2016, Schäffer 2011, Bohnsack 2003, Dreher und Dreher 1995)	
<ul style="list-style-type: none"> □ Gespräch am Leben halten: Strategien sind u. a. (Nach-)Fragen, Paraphrasieren, Rekapitulieren, Strukturieren, Kontrastieren □ Selbstläufigkeit → hat Vorrang vor immanenten Angeboten → haben Vorrang vor exmanenten Angeboten □ formal direktives Verhalten – inhaltlich non-direktives Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> □ Bezugnahme auf Infobrief II → Fragen / Anmerkungen? 	
	<ul style="list-style-type: none"> □ Blitzlichtrunde: Wie war die erste Anwendung von <i>The Work of Byron Katie</i> bzw. der <i>IBSR</i>-Methode auf den Schreibberatungskontext? 	
	<p>Vor dem Hintergrund Eurer ersten Erfahrungen mit der Methode:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Seht Ihr Euch in Euren Erwartungen an die Methode bestätigt? □ Seht Ihr in der Methode nach wie vor die Chance, <ul style="list-style-type: none"> ▪ dass die Reflexionspraxis dadurch erweitert bzw. ergänzt werden könnte? ▪ dass sie in ihrer Systematik Reflexionen belastender Schreibberatungssituationen unterstützen könnte? ▪ dass sie dem Selbstbild von Schreibberaterinnen zuträglich sein könnte? □ Seht Ihr in der Methode nach wie vor die Grenze, <ul style="list-style-type: none"> ▪ dass ihre Anwendbarkeit von der jeweils zu reflektierenden Beratungssituation abhängt (Gegenstandsangemessenheit)? ▪ dass ihre Anwendbarkeit von der jeweiligen Schreibberaterin abhängt (Typsache)? ▪ dass sie zu einem Gefühl des Alleine-Seins mit der Reflexion (/ mit den Gedanken / mit den Situationen) führen könnte? ▪ dass sie zu einem Gefühl des Verhaftet-Bleibens an den Gedanken (/ in den Situationen / in der Reflexion) führen könnte? 	
	<ul style="list-style-type: none"> □ Schlussrunde: Bitte vervollständigt den folgenden Satz: „Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode <i>The Work of Byron Katie</i> bzw. <i>IBSR</i> ...“ 	
	<ul style="list-style-type: none"> □ Raum und Zeit geben für bislang Ungesagtes / weitere Aspekte 	

Anhang XV: Transkript der Gruppendiskussion I

Name der Audiodatei	STE-000.wav
Datum der Aufnahme	19. Mai 2020
Zeitraum der Aufnahme	16 – 18 Uhr c. t.
Ort der Aufnahme	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Didaktisches Zentrum, Seminarraum H127g
Dauer der Aufnahme	01:06:24

Transkriptionskopf in Anlehnung an Fuß, Susanne; Korbach, Ute (2019): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. 2. Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 124 f.

Von der Transkription des Datenmaterials der oben bezeichneten Audiodatei wird bis Minute 14:13 abgesehen, da in dieser Zeitspanne keine inhaltlich relevanten Aspekte thematisiert wurden, sondern die formalen und organisatorischen Punkte Gegenstand der Aufnahme waren, die in Unterkapitel 4.3.1 zur Datenerhebung beschrieben wurden (Audioaufzeichnung der Gruppendiskussion; Zeit- und Ortsangaben; Begrüßung; Vorstellung; forschungsmethodische Hinweise; Rollenklärung).

Zeit	Person	Transkript
00:14:14	M	<p>Und jetzt geht's eigentlich tatsächlich inhaltlich los. Und zwar, ähm, möchte ich nochmal Bezug nehmen auf den Infobrief und da fragen, ähm, ob Ihr grundsätzlich einfach zu dem Zeitpunkt, also zu dem Punkt, wie Ihr jetzt vom Infobrief her informiert seid, Anmerkungen loswerden wollt oder Fragen dazu habt oder einfach schon diesen Infobrief zum Gesprächsgegenstand machen möchtet.</p> <p>Also, bevor's jetzt wirklich hier mit einer Art direkten Frage losgeht, wär das eigentlich so das Erste, so die, ähm, Idee, etwas zum Infobrief loszuwerden, da wär jetzt quasi der Raum und die Möglichkeit dazu da, es zu kommentieren oder was zu fragen oder, ähm, irgendwas dazu loszuwerden. Vielleicht auch Dinge inhaltlich zu klären oder Ähnliches. Und da würd ich Euch jetzt echt auch noch kurz den Moment geben, ich trink dann auch einen Schluck und...</p>
00:15:20	TN 3	<p>Also, ich kann nur sagen, dass ich überrascht war über den Infobrief, wie ausführlich er schon war, damit hab ich gar nicht so gerechnet, muss ich ehrlich sagen. Ähm, deswegen hab ich mich da eigentlich schon mal ganz gut abgeholt gefühlt (lacht). Ähm, hat mich auch neugierig gemacht auf das, was wir hier so machen. Ähm, ja, also so viele Fragen hatte ich dann da gar nicht mehr dazu, außer dass ich dachte: ich bin gespannt, wenn's losgeht, was letztlich wirklich passiert vor Ort dann, also, wie das abläuft, ja. (...)</p>

00:15:58	M	<p>Dann vielen Dank für den Kommentar! Hab so den Eindruck, dass es sich vielleicht, was den Infobrief (Infobrief) betrifft, dann damit eigentlich vielleicht sogar schon erschöpft hat? (...)</p> <p>Und dann, ähm, können wir jetzt doch tatsächlich, ähm, Blatt 1 rumdrehen (lacht, Blätter rascheln). Also, das wär jetzt, ähm, im Normalfall hätt ich's vielleicht anders gemacht und Euch dann erst das Blatt hingelegt, aber wegen diesen ganzen Abstandsgeschichten und so sind's jetzt eigene Handlungen, die Ihr vollführt, also, ähm, Ihr seht jetzt das Blatt vor Euch, ich möchte mit einer Blitzlichtrunde starten. Eine Blitzlichtrunde bedeutet ja, dass quasi, ähm, jede sich äußert zu dem, was jetzt hier als Frage formuliert ist, ich hab's als Frage formuliert, nicht nur als Impuls, um's wirklich auch zu greifen: Was waren denn Eure ersten Gedanken, als in dem Infobrief beschrieben wurde, wie die Methode, wie diese Reflexionsmethode funktioniert? Oder was waren Eure Gedanken, als Ihr Euch die Erläuterungen in dem Video von Byron Katie persönlich angeschaut habt? (...) Was ging Euch durch den Kopf zu dieser Methode?</p>
00:17:23	TN 2	<p>Also, zur Methode direkt kam mir erst mal so die Frage: wie funktioniert das nachher im Beratungsgesprächskontext? Also, diesen Übertrag und auch, weil dieses Meditationsblatt noch nicht so bekannt ist, war das so ein Riesenfragezeichen: wie funktioniert das nachher? Und zu dem Video, ich bin in Englisch nicht so gut (lacht), aber das, was ich verstanden hab, hört sich so an, als würde man eigentlich seine eigenen Gedanken und sich selbst voll gut kennenlernen und versuchen, Fehler zu entdecken, was ich voll spannend fand, weil, ähm, im Beratungsgespräch ist man doch oft, kann man</p>

		sich nicht so von dem Sachlichen und dem Menschlichen trennen. Und das macht ja die Methode, wenn ich das richtig verstanden hab. Und das fand ich ganz spannend.
00:18:10	TN 1	Ja, also ich kann mich der Teilnehmerin 2 (TN 1 und TN 2 lachen) nur anschließen. Ähm, ich fand auch das Video sehr, ähm, ansprechend, weil ich dann wirklich, also auch das Beispiel von der Byron Katie (lacht) halt, ähm, sehr gut verstanden, also verstehen konnte, und, ähm, ich das halt auch einfach wichtig find, dass man sich wirklich mit sich selbst so sehr auseinandersetzt, dass man dann auch die eigenen Probleme selbst so angehen kann, und das find ich ganz interessant an der Methode. Und, ja, frag mich halt auch nur dann, wie das jetzt bei uns (lacht), ähm, ja, übertragen werden kann. Ja (lacht).
00:18:50	TN 3	Also, mir ging's auch so, dass ich dachte: okay, wie übertrag ich das jetzt auf die, auf unsere Beratungssituation? Aber vielleicht ist es gerade dieses Anleiten, jemanden anleiten, seine eigenen Gedanken auch zu hinterfragen und/oder in Frage zu stellen, so: ist das wirklich das, wie, ist die Situation gerade wirklich so, wie sie ist? Ähm, und, ähm, wenn ja: was kann ich halt dagegen tun? Ähm, wie kann ich's ändern, wie kann ich mein Problem, auch wenn ich's jetzt auf die Schreibberatung betreff, kann ich mein Schreibproblem da ändern, das vielleicht auch aus einem anderen Blickwinkel betrachten? Und, ähm, so, das war so der Gedanke, den ich da so hatte, aber mir ging's auch so, dass ich erst dachte: huh (lacht), so, weil sie ja auch diese Beziehungsebene, das als Beispiel nimmt, so, ne? Also, so das zwischenmenschliche Mann-Frau-Problem, das man vielleicht kennt, und dann dacht ich so: okay, wie übertrag ich das jetzt in so eine Schreibbersitersituation? An sich find ich aber das eine

		gute Reflexionsmethode, vor allen Dingen, weil sie auch sehr viele Beispiele nennt, auch wenn man negativ denkt, wie man dann auch das Gegenbeispiel trotzdem, auch noch im Negativen, wieder dann ins Positive umkehrt, wenn ich das mal so, ist ein bisschen kompliziert, aber eigentlich find ich's eine interessante, ja.
00:20:12	TN 2	Ja, das ist so ganz anders wie so, wie wir reflektieren. Also, ich find, wenn wir grad im Moment unsere Schreibberatung reflektieren, dann tun wir ‚Wie hab ich denn auf die Fragen geantwortet?‘ angucken, aber nicht ‚Wie hab ich als Person reagiert?‘ Und ich glaub, das kommt durch die Methode vielleicht eher so in den Fokus.
00:20:31	TN 3	Wie meinst Du das genau? Wenn Du da so ein Beispiel nennst?
00:20:34	TN 2	Also, im Moment ist das Reflektieren doch eher, äh, hab ich die Fragen zufriedenstellend, äh, gelöst? Ähm, und nicht, wie ging's mir da dabei? Bin ich mit Vorurteilen in das Gespräch reingegangen? Oder, ähm, ja, hab ich das so in die <u>Hand</u> genommen, das Beratungsgespräch, und alles gezeigt, oder hab ich versucht, das an den Fragenden zu übertragen, dass er <u>selber</u> Verantwortung übernimmt und ich ihm nur die, ja, Materialien an die Hand gebe, dass er selber zur Lösung kommt? Und so was hab <u>ich</u> zumindest nicht reflektiert bisher.
00:21:12	TN 3	Ja, wahrscheinlich eher selten (TN 2 und TN 3 lachen). Ja. (...)

00:21:22	M	Ihr habt jetzt alle eigentlich die Sache mit der Übertragbarkeit angesprochen, also dieses, ähm, es war eigentlich interessant in Euren Redebeiträgen grad eben, dass es, ähm, mit so einem, es war so eine Zugewandtheit, so ein Interesse, aber ziemlich rasch kam die Frage: hui, wie mach ich das denn dann? Oder wie wend ich das denn an?
00:21:49	TN 3	Ist es jetzt eher so, wie das auf uns aber auch gewirkt hat, die Methode an sich? Also, wenn ich das jetzt mal losgelöst von der Schreibberatung betrachte, wie ich das auch so auf mich anwende, oder?
00:22:00	M	Ja, also mit der, ähm, mit der allerersten Frage war jetzt tatsächlich so was ganz Offenes gemeint, also, ähm, vor allem <u>Ihr</u> hattet ja auch so das Thema angesprochen, es ging ja in dem Video eher so um, ähm, Beziehungsdinge oder Alltagsprobleme mal im weitesten Sinne, persönliche Beziehungen. Und, ähm, deswegen noch in dieser Blitzlichtrunde tatsächlich so dieses Offengehaltene, meine, ähm, meine ersten Gedanken, also <u>Eure</u> ersten Gedanken, die natürlich in alle möglichen Richtungen gehen können. Also, ähm, hätte ja jetzt, ähm, tatsächlich dann auch wirklich, ähm, in dem Themenbereich oder Themenfeld der privaten Beziehungen dann auch bleiben können. Und Ihr habt jetzt dann doch nach und nach die Schreibberatung direkt mit einfließen lassen. Und dementsprechend waren das wohl mit Eure ersten Gedanken?
00:22:58	TN 3	Ja, bei mir war davor schon auch noch, dass ich, als ich das erst nur zugehört hab, war das schon auch, dass ich, ähm, gemerkt hab, dass bei <u>mir</u> ein persönlicher Widerstand auch dagegen ist, gegen das, was sie sagt, weil ich halt oft, gerade auch jetzt vielleicht wieder, in so einer Situation im Studium

		bin, wo ich selber ja auch dasitze und denke, das ist jetzt so eine Situation, die ist total <u>doof</u> und die ist, ähm, also auch so negativ da rangeh, dass ich so blockiere. Und, ähm, als ich ihr dann so zugehört hab, dachte ich so: hä, wie soll ich das denn jetzt selber, also jetzt alleine, nur bei mir, ins Gegenteil umkehren? Und, ähm, ob das wirklich immer so einfach funktioniert, wie sie es darstellt. Das, also das war schon die erste Ebene, auf der ich war. Und da, dieses auf die Schreibberatung übertragen, das war dann eher so der zweite Schritt bei mir, der kam. Ja. (...)
00:23:57	M	Könnt Ihr Euch dem so anschließen? Also, so diese Reihenfolge Eurer Gedanken?
00:24:06	TN 1	Ähm, nee, weil ich hatte es tatsächlich, also als allererstes, nur auf der Beziehungsebene angehört und hab gedacht, ja, irgendwie hat sie Recht und es wär voll die gute Möglichkeit, um damit umzugehen, mit so Gedanken. Und, ähm, dass ich halt auf jeden Fall auch irgendwie jetzt in Zukunft versuchen werde, mich daran zu erinnern, war so ein kleiner Vorsatz dann von mir. Aber ich konnte, ich hab daran gar nicht gedacht, dass man so auch studentische Probleme angehen kann (alle lachen), da war mein Gedankengang dann schon wieder unterbrochen und dann ging's eigentlich direkt zur Schreibberatung über (TN 1 und TN 3 lachen), weil, also in der studentischen Angelegenheit weiß ich halt auch nicht, wie man, also wie ich das für mich anwenden könnte. Ich glaub, da ist einfach so, ja, eine Barriere da, die vielleicht auch gar nicht so gut zu durchbrechen ist, oder zu leicht, so leicht.
00:24:54	TN 3	Ich hab das halt in so einem Moment angeschaut, wo ich total frustriert mit meinen eigenen Aufgaben war. Und ich glaube, deswegen war das so das Erste, auf was ich angesprungen bin, weil diese Frage

		<p>‚Ist das wahr, was ich da gerade denke?‘, ähm, wenn ich in dem Moment gerade voll in diesem Tunnel bin, dass ich das Gefühl hab, ich <u>kann diese Sachen nicht</u>, ähm, da mich dann selber zu fragen: ‚Ist das überhaupt wirklich so? Ist das wirklich wahr, was ich da gerade denke?‘ – und da hab ich mich schon von ihr persönlich angesprochen gefühlt (lacht), so: okay, Moment, Stopp. Und, ähm, war aber trotzdem gleichzeitig auch so ein Hemmschuh, wo ich dachte, ich kann das nicht einfach <u>umschalten</u>, wie soll das funktionieren? So. (...)</p>
00:25:39	TN 2	<p>Genau, bei mir war’s genau andersrum, weil ich’s einfach – ich kannte die Methode vorher überhaupt nicht, hab noch nie davon gehört – und dann kam bei mir gleich das ‚Ja, das hat irgendwas mit Schreibberatung oder Beratungsgesprächen zu tun‘ und deswegen hab ich das auch erst mal so angeguckt, aber es kam dann schon diese Ebene noch, dass man sich auch selber hinterfragt, also, dass es für sich persönlich auch nicht unbedingt nur mit Beratung zu tun hat. Aber das war dann eher der zweite Schritt.</p>
00:26:07	TN 3	<p>Witzig, genau andersrum wie bei mir (TN 1, TN 2 und TN 3 lachen). Wahrscheinlich auch je nachdem, in welcher Situation man das anguckt (TN 2 wirft ein: wahrscheinlich) oder mit welchem Mindset. Wenn Du das natürlich anschaust, direkt so, okay, Du machst das jetzt im Hinblick auf diese Situation jetzt, dann ist das wahrscheinlich ein anderes Ding, als wenn ich denk: so, ich brauch jetzt was anderes (lacht), ich guck mir jetzt dieses Video an (alle lachen), so. Ja.</p>

00:26:36

M

Also, ganz unterschiedliche Zugänge, wie erste Gedanken aussehen. Vielen Dank für die Blitzlichtrunde, die ich, ähm, an der Stelle jetzt eigentlich so als abgeschlossen betrachten würde? (...)

Für den weiteren Verlauf hab ich mir, wie's bei Interviews auch üblich ist und bei Gruppendiskussionen auch üblich ist, Leitfragen überlegt, und die knüpfen wirklich schon ganz eng an das an, was teilweise gerade angesprochen wurde. Also, da waren ja jetzt schon irgendwo Zweifel zu hören oder Überlegungen, ähm, wie das wohl entweder im Privaten ist oder im Studium oder auch in der Schreibberatung selber. Und, ähm, ich war mir ja nicht ganz sicher, inwiefern wir die Zettel brauchen würden, aber ich fänd's vielleicht doch ganz gut, wenn wir jetzt Blatt 2 umdrehen würden (Blätter rascheln), um das als kleine Gedankenstütze sehen zu können. Es sieht im ersten Moment nach viel Text aus, aber ich hab's, ähm, versucht, ein bisschen hervorzuheben durch die fettgedruckten Begriffe. Ich glaub, dass es uns helfen könnte, jetzt im Gespräch unsere eigenen, oder dass Ihr Eure Beiträge sortieren könnt. Also es geht praktisch darum, ein bisschen zu kategorisieren, ähm, inwiefern hab ich neutrale Erwartungen an die Methode? Oder kann man ganz schnell eigentlich kategorisieren, dass es positive Erwartungen sind, also im Sinne von Hoffnungen an die Methode? Oder könnt Ihr schon sortieren, es sind negative Erwartungen, es sind Befürchtungen, die Ihr mit der Methode verbindet? Andere Begrifflichkeiten dafür wären vielleicht, welche Vorteile seht Ihr einerseits in der Methode? Welche Nachteile seht Ihr andererseits in der Methode? Und zwar würd's jetzt gezielter darum gehen, also dass wir uns ein bisschen lösen von dem Beispiel in dem Video, dass wir uns ein bisschen lösen von

		<p>privaten Schwierigkeiten, von Beziehungsschwierigkeiten, dass wir uns eigentlich auch ein Stück lösen von Studienschwierigkeiten und dass wir an der Stelle versuchen, in Schreibberatkategorien zu denken. Und zwar jetzt so, wie's auch im Großen und Ganzen angedacht ist, dass wir die Methode <u>nicht in</u> der Beratungssituation <u>selber</u> verwenden, sondern um <u>nach</u> einer Schreibberatung das Beratungsgespräch zu reflektieren.</p>
00:29:34	TN 3	<p>Und, darf ich kurz dazwischen? Und dabei uns <u>selber</u> in der Si(tuation) nochmal reflektieren, wie wir in der Beratungssituation waren? Oder die zu beratende Person oder wie ...?</p>
00:29:46	M	<p>Hm. (...) Also, ich muss tatsächlich jetzt kurz von meiner, ähm, äh, ja, zurückhaltenderen Rolle doch wieder etwas Abstand nehmen, weil ich das Gefühl hab, dass ich vielleicht dann an der Stelle noch das eine oder andere klären muss. Es war ja so gedacht, dass, ähm, die Methode wirklich, ähm, darauf angewendet werden soll, im Nachhinein an ein Schreibberatungsgespräch dieses Gespräch mit der Methode zu reflektieren. Also, über das Gespräch nachzudenken, das man mit einer Studentin oder mit einem Studenten hatte, und dazu einen Gedanken zu formulieren und <u>mit</u> diesem Gedanken die Methode durchzuspielen. (...) Das vielleicht jetzt so nochmal als, ähm, ja, wie nenn ich das? Instruktion, irgendwie so, meinerseits. Ich hoff, dass das in Ordnung geht, dass ich da nochmal kurz so erläuternde Worte gefunden hab. Ihr könnt gern jederzeit nochmal nachhaken, nachfragen, dann mach ich da doch nochmal einen Kommentar oder eine Anmerkung dazu. Aber das wär jetzt praktisch der Plan, ähm, den ich jetzt beabsichtigt hatte mit den Erwartungen, mit den Hoffnungen, mit den Befürchtungen, mit den Vorteilen und Nachteilen. Dass Ihr Euch quasi vorstellt, wenn wir die Methode</p>

		verwenden, um Schreibberatungsgespräche zu reflektieren, was glaub ich, wie wird das wohl? Was erwarte ich mir davon oder was versprech ich mir davon? Was hoffe ich? Was befürchte ich? Hab ich das Gefühl, das bringt uns Vorteile oder hab ich das Gefühl, es bringt uns oder mir Nachteile? (...)
00:32:18	TN 1	Also, irgendwie, ich versuch jetzt einfach mal das zu formulieren, was ich denk. Also, ich hab an die Methode an sich sehr positive Erwartungen, weil ich – vielleicht jetzt auch grade für neuere Schreibberaterinnen – also, irgendwie denk, dass die Gedanken oft eher in so eine Richtung gehen wie ‚ich konnte nicht helfen‘ oder ‚ich konnte da jetzt nicht richtig mein Wissen anwenden‘ oder halt, also, dass die Fehler irgendwie bei einem liegen. Und ich denk dann schon, wenn man da dieses Gedankenspiel dann so durchspielt mit den Fragen dieser Methode oder so diesen, ja, diesen Leitschritten der Methode, dass man dann irgendwie halt doch dazu gelangt, dass es doch eine positivere Erfahrung war, als man vielleicht erst mal denkt. Und ich denk, dass das, also vielleicht auch nicht nur für neuere Schreibberaterinnen, sondern auch für alle eigentlich, aber ich denk, dass das halt irgendwie das eigene Gefühl, was man so auf sich selbst hat, und auf das, was man kann, dass das Gefühl gestärkt werden kann. Und deswegen, also, hab ich eigentlich positive Erwartungen. Erst mal. Oder Hoffnungen (lacht).
00:33:34	TN 2	Ja, meine erste Erwartung war, einfach mal in eine Reflexionspraxis reinzukommen, weil, also, ich weiß, auch vom Studium und von allem, es ist wichtig, zu reflektieren, um sich selber zu verbessern und zu hinterfragen, aber oft kommt man im Alltag nicht rein in eine Reflexionspraxis, weil sie einem nicht liegt oder, ja, weil man keine wirkliche hat. Und das ist schon alleine eine Erwartung an die

		Methode, dass sie vielleicht die Möglichkeit gibt, dass endlich so eine Routine reinkommen kann. Irgendwie (TN 3 zustimmend). Ins Reflektieren.
00:34:08	TN 3	Ja, auch find ich, dass man nicht so ganz alleine mit den Gedanken ist, sondern Du hast so ein bisschen so eine Richtlinie (TN 2 zustimmend), wo Du ja auch immer wieder im Kreis gucken kannst (TN 2 bejahend) quasi und immer wieder Dich an diesen Fragen entlanghangeln kannst. Deswegen denk ich schon auch, dass es einen positiven Effekt haben kann. Und ich find halt grad die erste Frage von ihr ist schon sehr, ja, sie ist so simpel, aber sie kann so viel auslösen, weil, grade wie Du sagst, wenn man in einem Gespräch war und da oftmals vielleicht dann das nicht so lief, wie man sich's ursprünglich gedacht hatte, und man dann mit so einem negativen Gefühl vielleicht sein ganzes Können (lacht) als Schreibberaterin in Frage stellt (TN 2 zustimmend), dann ist halt so eine Frage schon sehr intensiv, dass man davon ausgehend das reflektiert irgendwie.
00:34:59	TN 1	Darf ich mal kurz irgendwie was, also, zur Methode jetzt von dem Gespräch noch fragen? Ähm, ich denk, das wird ja jetzt sehr an diesen Fragen aus dem Video ja auch sich entlanghangeln. Sollen wir die nochmal kurz irgendwie aufschreiben? Dass wir immer genau wissen, was gemeint ist, die Reihenfolge und so? Weil...
00:35:18	M	...wenn Euch das helfen würde?

00:35:21	TN 1	Ich weiß nicht, vielleicht bin ich auch heute einfach schon ein bisschen durcheinander (lacht), aber ich guck grad immer so, was ist die erste Frage?
00:35:23	TN 2	Kann ja jede geschwind auf ihren Zettel schreiben.
00:35:26	TN 1	Oder so, genau, dass wir die dann grade alle nochmal in einer Reihenfolge haben, dass wir nicht irgendwie über andere Sachen dann aus Versehen reden (alle lachen zustimmend).
00:35:37	M	Also, die erste Frage wäre: ‚Ist das wahr?‘ (TN 1, TN 2 und TN 3 schreiben). Die zweite Frage wäre: ‚Kannst Du mit absoluter Sicherheit wissen, dass das wahr ist?‘ (TN 1, TN 2 und TN 3 schreiben). Die dritte Frage differenziert sich arg aus, aber im Wesentlichen: ‚Was geschieht oder was passiert mit Dir, wenn Du diesen Gedanken glaubst?‘ (TN 1, TN 2 und TN 3 schreiben). Und die vierte Frage wäre dann noch: ‚Wer oder was wärst Du ohne den Gedanken?‘ (TN 1, TN 2 und TN 3 schreiben).
00:37:14	TN 1	(flüsternd) Danke!
00:37:15	M	Ich würd vielleicht an der Stelle dann nochmal kurz bündeln, wie ich Eure Aussagen bislang verstanden hatte. Es ging eigentlich bei Dir, Teilnehmerin 2, so um das, <u>überhaupt</u> mal ins Reflektieren zu können, äh, Reflektieren zu kommen, <u>überhaupt</u> mal eine Reflexionspraxis an die <u>Hand</u> zu bekommen? Und bei den anderen beiden Beiträgen ging’s schon um Struktur, Systematik der Methode, dieses ein Vorgehen an der Hand haben, etwas, an dem man sich mehr oder weniger entlanghangeln kann? Du hast es fast schon so kreisförmig dann (TN 3 bejahend) beschrieben gehabt? (...) Seht Ihr

		Eure Beiträge so in der Zusammenfassung, findet Ihr Euch da so wieder? Oder würdet Ihr's ergänzen und nochmal anders formulieren?
00:38:14	TN 3	<p>Ich find, na ja, es kommt noch dazu, dass ich finde, dass es zum einen Unsicherheiten vielleicht abbauen kann, in, in, also die ganze Reflexion in Schreibsituationen, und einen gleichzeitig auch stärken kann, wenn man sich da einfach durch diese Fragen bewusster wird: okay (lacht), was kann ich wirklich und ist das wirklich so? Weil ich mir da immer wieder Gedanken drüber mache, dann, ähm, und eben den Fokus auch wieder neu setze dadurch. Das, dabei helfen die Fragen, find ich, schon auch. Also, den Fokus einfach anders zu setzen. Und, wie sie das auch sagt, diese Turnarounds, von denen sie spricht, dass ich den Gedanken eben dann letztlich, wenn ich mir dessen <u>bewusst</u> bin, was da eigentlich los ist, dann das auch ins Gegenteil umkehren kann, und dann, <u>hoffentlich</u>, das wäre so meine Hoffnung da draus auch, gestärkt in eine neue Beratungssituation geh und die dann anders angeht und vielleicht nicht mit, ähm, so, wie's vielleicht manchmal ist, dann hetzt man von einer Beratung zur anderen und hat von der ersten vielleicht noch so ein negatives Gefühl.</p> <p>Und wenn ich mich dazwischen quasi, wenn ich mir die Zeit nehme, mit dieser Methode das zu reflektieren und anders den Fokus zu setzen, dass ich dann in der neuen Beratungssituation wieder mit neuem Blick irgendwie da rangeh. Das wär so ein bisschen schon meine Hoffnung dadurch, wie Du sagst, dass da überhaupt eine Reflexion stattfindet und dann auch noch so systematisch geleitet, das find ich schon sehr gut.</p>

00:39:44	M	Das knüpft, glaub ich, in gewisser Weise an das an, was Du ganz am Anfang gesagt hattest, ähm, vor allem auch bei Beratungsanfängerinnen und -anfängern, dass da eventuell eine Verlagerung stattfindet, weg von, ich würd's mal nennen: eigene Defizitorientierung, so nach dem Motto ‚ich hab falsch beraten‘ oder so was. Hab ich Dich insofern richtig verstanden, dass Du da in der Methode eine Möglichkeit siehst, eventuell dann die eigene Beratungsleistung vielleicht positiver einschätzen zu können?
00:40:21	TN 1	Ja, auf jeden Fall.
00:40:22	TN 2	Mir ist gerade nur der Gedanke gekommen: wir drei sind alle so von der Persönlichkeit eher die negativ-von-sich-selbst-Denker, aber es gibt ja auch bestimmt selbstbewusste Berater. Und selbstbewusste Berater, die vielleicht gar keine Probleme sehen, reflektieren vielleicht auch gar nicht? Und ob <u>die</u> mit der Methode zu..., also, hilft das denen wohl auch?
00:40:46	TN 3	Das ist eine gute Frage.
00:40:47	TN 2	Weil, äh, das ist ja, ja, auch eine Schwierigkeit, weil sie können ja nachher vielleicht gar nicht gut <u>sein</u> , nur weil sie selbstbewusst sind, ja.
00:40:56	TN 3	Aber da wär ja quasi, also wenn wir jetzt davon ausgehen würden, dass das jetzt eine Methode ist, die hier wirklich immer angewandt wird, sodass das quasi zu Deinem normalen Programm dazugehört, ich geh aus der Schreibberatung raus, ich mach jetzt meine Reflexionsrunde und nehm mir dafür,

		weiß ich nicht, wie viel Minuten Zeit, um das zu machen, dann bin ich ja mehr oder weniger in Anführungsstrichen ‚gezwungen‘, mich mit dieser Frage auseinanderzusetzen: okay, was, also ich überleg, wie’s vorher gesagt wurde, ich nehm mir einen Gedanken, den ich aus diesem Gespräch mitnehme, raus und hinterfrage den. Und wenn die Person dann wirklich sich hinsetzen muss und sich darüber Gedanken machen muss, <u>vielleicht</u> kann das ja auch zu einer neuen Erkenntnis führen (lacht) sozusagen, also (TN 2 bejahend), äh, ist natürlich, weiß man ja auch, das kommt wahrscheinlich auch nicht bei jedem an, aber, ähm, es ist auf jeden Fall, denk ich, eine Möglichkeit, dass jemand auch sagt: ‚ah, nee, Moment, das ist ja gar nicht so‘ oder halt auch: ‚es ist tatsächlich so‘. Kann natürlich auch sein (lacht). Weiß nicht.
00:41:59	TN 2	Ja, es ist halt immer die Schwierigkeit, wenn man das alleine, glaub ich, auch macht. Ich weiß nicht, ob’s irgendeine Phase gibt, die man einbauen könnte, dass man das mal auch zu zweit macht? Oder, ähm, dass man...
00:42:11	TN 3	...also, so, wie ich das Video verstanden hab, ist es ja schon, sie spricht da ja auch immer wieder von dieser Meditation, dass Du da mit Dir selber in der Ruhe bist und das durchgehst (TN 2 bejahend). Ähm, deswegen kann ich’s mir fast nicht vorstellen, also, wenn, dann wär das vielleicht eher so der zweite oder dritte Schritt, dass man dann eben über das, was man so...
00:42:28	TN 2	...ja, dass man zum Schluss sagt: ‚ich geh jetzt noch zu meiner Kollegin und erzähl ihr, das hab ich heut mitgenommen, erinner mich nochmal dran‘. Aber... (TN 3 bejahend) okay.

00:42:37	TN 3	Ich glaub aber, das ist wahrscheinlich tatsächlich so ein Risiko, das die, ähm, Methode auch birgt, dass die halt nicht bei jedem funktioniert, aber das wird man sicherlich bei anderen Methoden auch haben, dass, ich glaub, man braucht schon eine Offenheit dafür, man muss schon sich dem Ganzen ein bisschen öffnen können und sagen können: ‚okay, ich <u>möchte</u> jetzt auch reflektieren, also mich auch hinterfragen in dem Moment‘. Das ist ja das, wo ich vorhin auch schon mal meinte, dass die Methode vielleicht auch erst mal so ‚huch‘, weil man sich ja dann mit sich selber auch ein Stück weit beschäftigen muss, das kann halt auch nicht jeder. Das würd ich eher so zur Risikoseite zählen, ehrlich gesagt (lacht). (TN 2 mehrfach zwischendurch bejahend)
00:43:19	TN 2	Dass man das nicht an jeden überstülpen kann, die Methode.
00:43:22	TN 3	Ja, wahrscheinlich. (TN 2 bejahend) Und man muss es wahrscheinlich auch <u>üben</u> . Also, ich glaub nicht, dass das was ist, wo man jetzt heute vorstellen könnte und, ähm, ab sofort machen wir das alle perfekt, sondern ich glaub, das ist wirklich was, das man trainieren muss (TN 2 bestätigend), um vielleicht auch ein bisschen besser sich dann auch nachher, im Beratungsgespräch, ähm, zu, den Fokus richtig zu legen für sich. Also, weil ich kann, vielleicht war das dann nachher gar nicht das, was mich eigentlich aus der Situation so wirklich beschäftigt hat, vielleicht kommt das erst ein bisschen später, das weiß ich ja nicht so genau. Ja, nur so ein Gedanke, der mir grad kam (lacht).
00:44:04	TN 1	Es muss auch auf jeden Fall dann, also, wenn die Methode, also, integriert wird, hier, fest, muss es ja auch irgendwie Raum wirklich geben, damit man das dann auch in Ruhe machen kann, weil, ja, ich

		denk einfach, dass man, äh, Ruhe braucht und einen Rückzugsort und das dann auch zum Teil vielleicht hier manchmal schwierig ist, also, das muss man dann eigentlich auch mit einbeziehen, das wär dann, keine Ahnung, vielleicht auch schon ein Kostenfaktor, so?
00:44:34	TN 2	Ja, es ist auch zeitaufwändig (TN 1 und TN 3 bejahend). Und oft hat man dann kurz vor Schluss zum Ende der Arbeitszeit dann noch ein Beratungsgespräch und muss dann schnell in die Veranstaltung und danach ist es meistens schon wieder weg. Ähm, ja, das seh ich auch als Gefahr, aber ist ja auch die Frage: reicht es, wenn ich vielleicht den Tag oder meinen Beratungstag reflektiere? Ähm, um so den Kostenfaktor ein bisschen zu dämpfen?
00:45:03	TN 3	Ja, oder man würde halt, wie man's vielleicht auch noch, weil ich glaub schon, das ist eher so das einzelne Gespräch, dass es sich lohnt, ähm, da genauer hinzugucken. Und dann wär vielleicht, wenn quasi die Zeit, weil wir wissen ja auch, manchmal ist so viel los, dann kommt man da gar nicht dazu (TN 2 mehrfach bejahend) und, ähm, dass man dann vielleicht nur ein Blatt für sich hat, so ein Reflektionsblatt oder so, wo man den Gedanken, der da am <u>hervorstechendsten</u> ist aus dieser Beratung, den sich notiert, dass man ihn nicht vergisst (TN 2 bejahend). Vielleicht ist es auch gar nicht so schlecht, dann wirklich mit ein bisschen Abstand und dann in der Ruhe das, ähm, sich nochmal anzugucken, den Gedanken, der da <u>direkt im Moment</u> einem wichtig erschien. Kann ja auch ein Vorteil sein, wenn Zeit dazwischen liegt, und man dann nochmal reflektiert (TN 2 bejahend). (...)

		<p><u>Ich</u> hab mir nur die Frage gestellt (lacht) (unverständlich, TN 2 ermunternd/bestätigend): wenn ich mich reflektier und mich frage: ‚Was geschieht mit mir, wenn ich diesen Gedanken hab?‘ und ich denk da jetzt besonders, bleiben wir dabei, und ich denk besonders negativ (lacht) nach so einem Gespräch über eine Sache, ähm, wie schaff ich das dann, wirklich dann aber alleine rauszukommen und dann <u>nicht</u> eben beim Reflektieren mich da noch weiter, ähm, reinzuvergraben? Also, die Gefahr besteht vielleicht ja auch, ich weiß es nicht.</p>
00:46:37	TN 2	<p>Ähm, meinst Du, dass so ein Schritt fehlt wie ‚wie geh ich damit nächstes Mal um‘, oder?</p>
00:46:43	TN 3	<p>Wenn ich jetzt, wie Teilnehmerin 1 vorhin gemeint hat, nach einem Gespräch, ähm, den Gedanken hab: ‚okay, ich konnte der Person jetzt gar nicht weiterhelfen‘ und ich hinterfrag das und ich bleib aber da dabei und fühl mich deswegen ja irgendwie auch unzulänglich und klein. Wenn ich nur mit mir selber damit beschäftigt bin und das jetzt nicht zum Beispiel mit Dir im Austausch irgendwie versuch, einen anderen Fokus zu legen, das ist, das stell ich mir manchmal schon schwierig vor, dass ich da alleine einen anderen Fokus finde (TN 2 bejahend). Und da frag ich mich: hilft mir da, also, schaff ich das mit der Methode, dass ich da alleine rauskomme? (TN 2 bestätigend)</p>
00:47:27	TN 2	<p>Ja, stimmt, jetzt, wo Du’s sagst, kommt mir auch, also, man kann da wirklich drin hängen bleiben. (...) Weil auch die letzte Frage ‚Was wären Sie ohne diesen Gedanken?‘ gibt ja nur diesen Ausblick ‚Wer</p>

		könnte ich sein?', aber nicht ,Wie komm ich da hin?' (TN 3 bejahend). So dieses, ähm, ja, eine Möglichkeit zur Veränderung fehlt. Und oft ist das ja auch unser Problem, dass wir selber nicht wissen, wie kann man was ändern? Also, wisst Ihr, was ich grad mein? (TN 3 und TN 1 bejahend)
00:48:02	TN 1	Ja, ich denk, das wär halt was, wo man, ähm, über eine Erweiterung, also, wenn das jetzt aufm Blatt irgendwie dann am Ende abläuft, über eine Erweiterung ja auch nachdenken könnte, also dass man dann halt wirklich denkt: okay, was kann ich denn jetzt wirklich auch <u>tun</u> ? Ähm, vielleicht auch wirklich, dass ich da halt anfangs kein Wissen hatte, wo bekomme ich dann das Wissen her? Und sich das halt aber auch nochmal aufschreibt, weil's dann so ein bisschen zielorientierter auch ist oder erreichbarer ist. Und, ähm, ich wollt jetzt grad noch irgendwas sagen. Hab ich vergessen. Hm. Dass ich aber halt auch, also, gerade wenn man dann sich vielleicht auch in diesen Problemen irgendwie verfängt, ich denk, dass es zumindest bei uns im Team auf jeden Fall eine Stärke ist, dass wir, also bis jetzt immer, auch wirklich ein Team <u>waren</u> und eben auch einfach so immer im Austausch miteinander standen. Und dass man dann, wenn man vielleicht dann auch eine andere Perspektive gehört hat und die Methode davor schon irgendwie angewandt hat, aber die halt vielleicht einfach ins Leere lief, weil man halt einfach nicht rauskam und nicht zum Ende kam, dass es dann mit der <u>neuen</u> Perspektive einfach <u>nochmal</u> durchgeführt werden kann für sich selbst und <u>dann</u> vielleicht der Schritt zu, ja, der Turn-around kommt. (...) Oder was denkt Ihr?
00:49:24	TN 3	Ja, prinzipiell ja, also, so eine Kombination aus den Sachen. Aber wenn jetzt wirklich ich ja, so, wie sie das auch sagt, dass ich mit der Methode, wenn ich das wirklich gut übe und immer wieder mache,

		reicht mir diese Methode alleine, um die Dinge anders zu sehen und mich anders zu fühlen und das anders anzugehen. Ich und die Methode allein (TN 2 bejahend). Und ich weiß noch nicht so ganz, ob ich das glaube (lacht), ich bin da ein bisschen zögerlich (TN 2 bejahend). Also, ich find das gut, ich find auch die Fragen sehr gut, aber ich weiß nicht, ob man da jetzt, vielleicht ist das auch einfach typabhängig, oder man muss es wirklich ganz, ganz viel üben, bis man's kann.
00:50:10	TN 2	Ja, weil eine Möglichkeit wär ja einfach, diesen Gedanken zu löschen, zu sagen: ‚ich lass den nimmer zu‘. Und dann bist Du relativ schnell raus aus dem Problem. Aber ob das wirklich so funktioniert? Kann ich mir jetzt auch schwer vorstellen. (TN 3 bestätigend)
00:50:27	TN 1	Ist dann halt vielleicht auch die Frage, ob man, wenn man die Methode einführt, also den, ähm, also, weil ich weiß jetzt nicht, ob die Übungszeit jetzt nur anhand der Beratungen dann ausreicht? Oder ob man halt dann doch auch den Hinweis an die Schreibberaterinnen geben muss, ähm: ‚probiert das auch vielleicht dann doch mal bei anderen Sachen, weil das vielleicht einen Mehrwert hat auf Eure Schreibgesprächreflexion?‘
00:50:54	TN 3	Und vielleicht auch so eine Automatisierung dann passiert, oder dass man das dann schon automatisch anwendet, dieses Hinterfragen? (TN 1 bejahend) (...)
00:51:11	TN 2	Geht das zu weit, wenn wir jetzt auch noch Richtung Corona-Beratungssituation im Moment denken? Soll's eher um Live-Beratungsgespräche gehen?

00:51:21	M	Ihr seid frei, was Ihr ansprechen möchtet.
00:51:24	TN 2	Ja, weil das ist auch so was, also, ich hatte jetzt erst <u>eine</u> Beratung online. Und das war nur per Mailkontakt. Und ich war mir im Nachhinein echt unsicher, ob das so die richtige Möglichkeit jetzt war, weil an sich geb ich ja einfach nur Antworten auf Fragen, die sie hat. Und das ist eine ganz klare Handlungsanweisung, die sie tun soll. Und das ist ja immer nicht das Ziel, äh, von dem, was wir in Schreibberatungen tun. Und das zu reflektieren, wäre ja eigentlich auch sinnvoll, aber das ist halt grad die Methode unserer Schreibberatung, weil's die Situation so verlangt. Wisst Ihr, was ich grad mein? Was mein Problem ist? (lacht) Wahrscheinlich nicht. Also, ich <u>fänd's</u> wichtig, auch grad im Moment, die Beratungsgespräche zu reflektieren, aber ich <u>erachte</u> sie nicht wirklich als Beratungsgespräche, weil's eher eine Handlungsanweisung ist, die ich gebe. (TN 3 und TN 1 bejahend)
00:52:18	TN 1	Das denk ich auch. Ich denk, die Beratungsgespräche sind ja auch schon irgendwie direkt, also mit einer konkreten Erwartung jetzt dann mittlerweile von den Studenten halt verknüpft (TN 2 bejahend), dass die halt jetzt dann einfach wirklich sagen: ‚Ja, ich möcht jetzt nur wissen, wie geht ein Sekundärzitat?‘ (TN 2 bejahend) und dann ist es halt ein Satz. Und nicht wie: ‚ich komm jetzt hierher und ich frag einfach mal, ich weiß nicht, wie ich anfang‘ oder so. Das ist schon eine andere Situation.
00:52:39	TN 2	Genau. Und kann man das dann noch Beratung nennen, was wir grade tun? Das ist so ein bisschen mein Gedanke. (TN 3 bestätigend)

00:52:47	TN 1	Ich dachte, also, ich glaub, irgendwie so diese, zumindest diese konkreten Antwort-E-Mails sind in meinen Augen jetzt keine Beratung (TN 2 bejahend), sondern einfach wirklich nur eine Hilfestellung.
00:52:55	TN 2	Dienstleistung.
00:52:56	TN 1	Ja, oder eine Dienstleistung, genau. Also, ich denk, das ist keine Beratung, weil's ja auch nicht dieses, irgendwie, Hilfe zur Selbsthilfe (TN 2 bestätigend) irgendwie beinhaltet, sondern einfach nur: ‚Jo, Deine Aufgabe, mach!‘ (TN 3 lacht) eigentlich. Also, das kam jetzt vielleicht unprofessionell. (alle lachen)
00:53:11	TN 3	Ja, gut, aber da hat man dann wahrscheinlich auch nicht in der Regel danach das, ähm, das Gefühl, dass, also, dass Dich dieses Beratungsgespräch irgendwie noch <u>beschäftigt</u> , also (TN 1 bestätigend), das wäre ja wahrscheinlich schon eher so, dass ich aus einem Beratungsgespräch irgendwie (TN 2 bejahend), weil das eben, <u>wenn</u> das was Längeres ist (TN 2 bejahend). Und wenn das wirklich ein Gespräch ist, wo ich versuch, der Person auf einen Weg zu helfen oder so, <u>dann</u> würde ich wahrscheinlich eher die Methode anwenden, als wenn ich jetzt nur sag: ‚Du musst rechts oder links klicken!‘ Also, das ist ja dann...
00:53:42	TN 2	...also, es ist auch nicht für jedes Beratungsgespräch wahrscheinlich sinnvoll. Ich glaub, also, diese Methode anzuwenden.

00:53:50	TN 1	Ja, das kann auch durchaus im persönlichen Gespräch mal auftauchen, dass es wirklich nur eine konkrete Fragestellung ist (TN 2 bejahend), die halt hier bei uns halt immer mal wieder kommt, also, ich weiß jetzt, gut, wir sind ja nur bei Schreibberatungen, aber wenn jetzt die Schreibberatungen auch halt durchaus nur mal kurz eine Citavi-Frage beinhalten, dann denk ich, ist es auch nicht immer sinnvoll. Je nachdem (TN 2 bestätigend). Ja (lacht).
00:54:18	TN 3	Gut, theoretisch kannst Du auch <u>da</u> , ähm, hinterfragen, ähm, wie's Dir damit, also (TN 1 bejahend), ne? Wie war das jetzt für Dich, und dann davon ausgehend, äh, fragen, ist das wirklich so (TN 1 und TN 2 bejahend) und, also, <u>theoretisch</u> kannst Du's wahrscheinlich schon immer anwenden, aber die Frage ist, ob Du's immer <u>brauchst</u> auch (TN 1 bejahend). Ist das jetzt eine Methode, die ich wirklich immer, immer, immer, immer mache? Oder ist es wirklich auch so ein bisschen situationsbezogen? Ist es was, was ich, ähm (TN 2 bestätigend), ja, vielleicht grade nach einem aufwühlenderen Gespräch, gut, dann muss ich's aber trotzdem auch vorher eigentlich ja geübt haben regelmäßig.
00:54:55	TN 2	Ja, und die Gefahr besteht halt, dass, wenn Du kein aufwühlendes Gespräch hast, dass Du denkst, es ist alles gut und dabei <u>ist's</u> halt nicht gut.
00:55:02	TN 3	Dann kannst Du trotzdem die Frage anwenden.

00:55:03	TN 2	Ja, richtig, eben (TN 1 bestätigend). Deswegen ist es voll schwierig, zu sagen: ‚da mach ich jetzt ein Gespräch‘ oder nicht, aber andererseits ist’s (TN 1 lacht), äh, eine Reflexion, nicht ein Gespräch (TN 1 lacht).
00:55:15	TN 1	Vielleicht einfach doch <u>immer</u> machen (TN 2 bejahend). Und manchmal ist es dann halt vielleicht eine kurze Sache und dann (TN 3 bejahend) manchmal länger.
00:55:24	TN 3	Ja, vielleicht schon.
00:55:28	TN 1	Hm.
00:55:31	TN 3	Kann man das so festlegen? (flüsternd:) Wahrscheinlich nicht. (unv.) Also, ob die...
00:55:39	TN 2	Wir übertragen’s ja jetzt ja grad auch auf eine andere Situation, oder? Wie sie ursprünglich gedacht war? (TN 1 bejahend) Oder gibt’s die Methode wirklich schon explizit auf Beratungen? Oder ist das schon zu tief gefragt? (lacht)
00:55:55	M	Damit versuch ich ja tatsächlich so eine Art kleine Forschungslücke zu schließen (TN 2 bejahend). Also, ähm, eigentlich, ähm, gilt ja so die Regel, man soll eigentlich nicht so viel jetzt über das eigene Forschungsprojekt sagen, aber wenn die konkrete Frage kommt: bislang wurde es eben, das waren ja auch diese anfänglichen Kommentare, eher in Richtung zum Beispiel, ähm, medizinische Anliegen

verwendet, also, man hat, ähm, eine Krankheit, die einem belastende Gedanken verursacht, und arbeitet dann mit der Methode. Und so gibt's einfach so einzelne Felder, wo man schon weiß, die Methode wurde mal, ähm, angewandt und getestet. Und jetzt wär's im Prinzip, ähm, der Peer-Beratungskontext, wo man's anwenden würde (TN 2 bestätigend). Wenn ich vielleicht Deinen Beitrag bündeln würde, wär's vielleicht so was wie, irgendwie sind's definitorische Fragen, also, was, oder, ja, vielleicht fast schon philosophische Fragen. Ähm, wo fängt eine Beratung an? Wo hört eine Beratung auf? Was zählt alles unter das Stichwort Beratung? Und dann, ähm, im Hinblick auf diese Methode: was, welche Form von Beratung ist geeignet, um sie auf die Art und Weise zu reflektieren? (...) Wär's ein Gedanke, das vielleicht sogar dann in Phase 2 zu thematisieren? Also, in Phase 2 wollen wir ja dann tatsächlich auch mit der Methode mal umgehen. Vielleicht wär's ja eine Option, so einen Gedanken in Richtung Schreibberatung, wie Du ihn jetzt vorgebracht hattest, so einen definitorischen Gedanken, vielleicht auch zu bearbeiten mit der Methode? Weil, wenn's darum geht, einen eher belastenden oder stresserzeugenden Gedanken über ein Beratungsgespräch zu reflektieren, und das wäre so ein Gedanke, den Du im Moment hast oder der Dich im Moment beschäftigt, dann wär's ja eigentlich naheliegend, den mit der Methode zu beleuchten und sich das anzuschauen (TN 2 bejahend). Darf ich das an der Stelle so als Ausblick formulieren, wär das in Ordnung? (TN 2 bejahend)

(...)

		Wollen wir dann in Richtung Gesamtbündelung kommen? Also, ähm, das wär jetzt so die zweite Phase gewesen, in der jetzt über Erwartungen, Hoffnungen, Befürchtungen, Vorteile, Nachteile gesprochen wurde. Ich hätte ein Angebot, wie man das Ganze abschließend in einer Schlussrunde jetzt versuchen könnte, zu bündeln. Sollen wir das machen? Oder habt Ihr noch andere Dinge, die Ihr <u>jetzt</u> noch in dieser Erwartungsphase, Hoffnungs-/Befürchtungsphase ansprechen möchtet? (...)
00:59:21	TN 3	Hm, also ich hab soweit alles gesagt.
00:59:23	TN 1	Können wir gerne machen.
00:59:25	M	Dann drehen wir doch vielleicht Blatt 3 noch um (Blätter rascheln). Das wäre nämlich die Schlussrunde, die jetzt aus keiner Frage besteht, die es irgendwie zu beantworten gilt, sondern ich würd Euch gern bitten, einen <u>Satz</u> zu vervollständigen, und zwar den Satz, den Ihr da zitiert seht. Auf die Gefahr hin, dass sich Dinge wiederholen oder dass es Euch irgendwie jetzt, ähm, vielleicht so ein bisschen redundant vorkommt oder so, aber es soll ja dieser Bündelung dienen. Das wäre der Satz: ‚Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode <i>The Work of Byron Katie</i> beziehungsweise <i>IBSR</i> ^r und dann kommen drei Punkte. Da möcht ich Euch jetzt wirklich auch einen Moment geben.
01:00:38	TN 3	(flüsternd:) Darf ich hier draufschreiben?
01:00:40	M	(flüsternd:) Klar!

		(...) Ihr habt alle fleißig geschrieben? Mag Euch da jetzt ungern der Reihe nach aufrufen oder so. Also, wie Ihr, ganz, wie Ihr möchtet, wie Ihr Euch berufen fühlt, was zu sagen, kann die eine oder andere loslegen.
01:02:48	TN 3	Müssen wir den ersten Teil nochmal vorlesen, oder?
01:02:51	M	Ganz, wie Ihr möchtet (TN 3 lacht). Ganz, wie Ihr wollt. Ihr könnt's auch umformulieren. Ganz, wie's Euch beliebt.
01:02:57	TN 3	Dann würde ich einfach anfangen? Also, ähm, für mich bedeutet das eine Möglichkeit, fragengeleitet und dadurch gestützt zu reflektieren. Und durch die Art der Fragen vielleicht auch eigene Denkmuster, ähm, zu durchbrechen.
01:03:16	M	Vielen Dank!
01:03:20	TN 1	Ja, also, für mich bedeutet die Methode ein, äh, Zugewinn dahingehend, dass es zu einer wiederkehrenden Selbstreflexion von den Schreibberaterinnen kommt. Und, ähm, ich seh darin auch eine, ähm, eine Chance für eine Stärkung des Selbstkonzepts der Schreibberaterinnen.
01:03:43	M	Vielen Dank!

01:03:45	TN 2	Ja, ähm, für mich ist das eine Methode, wo ich mein eigenes Denken hinterfrag oder, ja, vielleicht auch ein bisschen anzweifle, um, ähm, Schwierigkeiten aufzudecken, die ich vielleicht selber in das Beratungsgespräch reinbring. Und gleichzeitig stell ich mir bei der Methode aber noch die Frage, wie ich wieder rauskomm aus diesem Gedankenspiel, nicht da drin hängen bleib.
01:04:17	M	Vielen Dank auch dafür! (...) Das hieß zwar jetzt Schlussrunde, aber Ihr habt trotzdem nochmal die Gelegenheit, Ungesagtes oder weitere Aspekte anzusprechen. Also, ich möchte Euch auf keinen Fall mit der Schlussrunde jetzt sozusagen das Wort, ähm, kappen oder abschneiden. Sondern, falls jetzt bislang Ungesagtes vorhanden wäre oder weitere Aspekte, dann würde jetzt noch die Gelegenheit dazu bestehen, das zu sagen. (...) Schulterzucken, Kopfschütteln (alle lachen). (...)
01:05:04	TN 3	Ich finde, das muss auch so ein bisschen wirken, halt (TN 1 und TN 2 bestätigend). Also, ich fand das jetzt sehr interessant, aber es ist auch wieder sehr viel, sehr anregend und dadurch, ähm, ja, wird das, glaub ich, auch noch ein bisschen nacharbeiten, so.
01:05:20	M	Darf's auch gern. Deswegen war's Phase 1 (alle lachen). Ich freu mich auf Phase 2 und 3, also, es geht weiter, ja. Bin Euch sehr dankbar, dass Ihr heute da wart, dass es so ein <u>langes</u> Gespräch war, so viel gesprochen wurde, und, war wirklich toll. Eigentlich hab ich jetzt auch schon meinen, äh, letzten Punkt erfüllt: ‚Ausblick geben auf Phase 2 der Datenerhebung, Hinweis: Informationen dazu folgen gesondert‘ (alle lachen).

		Genau, ich würd jetzt dann auch, nach und nach werden wir unsere Audioaufnahmegeräte ausschalten, ich werd das Diktiergerät ausmachen und dann, ähm, können wir noch so ein paar Schlussworte zueinander sagen und uns, ähm, darüber austauschen, wie's jetzt weitergeht. Vielen Dank.
01:06:11	TN 1	Okay.
01:06:12	TN 3	Okay. (Stühlerücken)

Von der Transkription der letzten neun Sekunden des Datenmaterials der oben bezeichneten Audiodatei wird abgesehen, da in dieser Zeitspanne keine inhaltlich relevanten Aspekte, sondern lediglich Privat-Organisatorisches Gegenstand der Aufnahme war.

Anhang XVI: Dokumentation der Interventionsgespräche

1. Interventionsgespräch am 25.06.2020 mit TN 2

Nach einer kurzen offiziellen Begrüßung wurde TN 2 gemäß der Gesprächsvorlage der Untersuchungsleiterin darum gebeten, die erinnerte Schreibberatungssituation zu schildern. TN 2 erzählte daraufhin von einem sehr unzufriedenstellenden Schreibberatungsgespräch, bei dem sich die Ratsuchende sowohl mit der Beratung als auch mit der Beraterin unzufrieden zeigte. Offenbar stimmte ihre Erwartungshaltung an den Besuch in einer Schreibwerkstatt nicht überein mit der dort praktizierten Grundhaltung der Hilfe zur Selbsthilfe.

Nachdem die Untersuchungsleiterin nach und nach die sechs Fragen gestellt und TN 2 ihre jeweiligen Antworten vorgelesen hatte, nahm die Untersuchungsleiterin Bezug auf Aussage 1 („Ich bin verärgert wegen K, weil sie mir das Gefühl vermittelte, ich weiß nicht, was ich tue und ich bin nicht gut genug.“). TN 2 verneinte die erste Frage danach, ob sie die Aussage für wahr hielt (dass K ihr das Gefühl vermittelte, nicht zu wissen, was sie tue, und nicht gut genug zu sein), ohne Zögern. Daher konnte direkt zur dritten Frage übergegangen werden und TN 2 schilderte das mit dem Gedanken einhergehende Gefühl der Unsicherheit. Es brachte sie dazu, in dieser Situation nur noch vage Aussagen treffen zu können, bis sie sich schließlich bei einer anderen Schreibberaterin Hilfe holte. Auf Nachfragen der Untersuchungsleiterin brachte der Gedanke TN 2 „definitiv“⁴ Stress in ihr Leben, samt Nervosität mit ihren typischen körperlichen Begleiterscheinungen wie schwitzigen Händen und Herzklopfen. In ihrem Verhalten schlugen sich die unangenehmen Empfindungen insofern nieder, als sie der Ratsuchenden „eher pampig“ auf deren Fragen antwortete und wider besseres eigenes Wissen deren Erwartungen erfüllte. Gleichzeitig machte sich das Gefühl breit, der Ratsuchenden trotzdem nicht gerecht werden zu können, woraufhin sich TN 2 zurückzog und den Austausch mit einer Vertrauensperson suchte.

⁴ Zitate im Anhang XVI stellen keine Zitate im engeren Sinne dar, weshalb Klammerbelege fehlen. Es handelt sich um wörtliche Übernahmen aus den mitgeschnittenen Audioaufnahmen.

Auf die Nachfrage der Untersuchungsleiterin, wie sie sich in dieser Situation selbst behandelt hatte, erkannte TN 2, das übernommen zu haben, was sie gefühlt von ihrem Gegenüber entgegengebracht bekam: den Eindruck von Inkompetenz, woraufhin sich Selbstvorwürfe breit machten, nicht beraten zu können und außerdem zu wenig dafür zu tun, um gut beraten zu können. Die Vorstellung, ohne diesen Gedanken zu sein, ließ TN 2 ein Gefühl der Offenheit gegenüber den Problemen der Ratsuchenden empfinden. Im Zuge dessen sah sie sich in dieser Situation die Grundsätze der Schreibberatung nochmals erläutern, ihre Ziele und Unterstützungsmöglichkeiten nochmals erklären und beschrieb ihren Umgang mit der Ratsuchenden als freundlicher und geprägt von Akzeptanz.

Die Aussage zu sich selbst umzukehren, gelang TN 2 nach einem kurzen Zögern: dass nicht die Ratsuchende, sondern sie sich selbst das Gefühl vermittelte, nichts zu wissen und nicht gut genug zu sein, war in der Situation für TN 2 insofern wahr, als ihr Gegenüber aktiv nach einer anderen Beraterin gefragt hatte, woraus sie schlussfolgerte: „jemand anderes macht das besser als ich, also kann ich's nicht“. Die Umkehrung zur anderen, dass TN 2 der Ratsuchenden das Gefühl vermittelte, nichts zu wissen und nicht gut genug zu sein, ließ TN 2 irritiert lachen: „okay“, „krass“, „so hab ich noch gar nicht gedacht“. Nach einem stutzigen „Hm“ stellte sie jedoch fest, dass diese Umkehrung für sie nichts mit der Wahrheit zu tun hatte. Sie konnte keine Beispiele oder Belege dafür finden, der Ratsuchenden in der Situation das Gefühl der Unzulänglichkeit vermittelt zu haben. Auf die Umkehrung ins Gegenteil, dass die Ratsuchende ihr dieses Gefühl in der Situation eben nicht vermittelt hatte, äußerte TN 2 ein zögerliches „Puh“, bevor sie verneinte, dass daran etwas wahr sein könnte.

Als die Untersuchungsleiterin auf Aussage 2 Bezug nahm („Ich will, dass sie meine Äußerungen versteht und diesen auch vertraut beziehungsweise ernstnimmt und nicht nach anderen Beraterinnen fragt.“), bejahte TN 2 die Fragen danach, ob das wahr wäre. Wie sie auf diesen Gedanken reagierte und was passierte, wenn sie ihn glaubte, beantwortete TN 2 nicht auf emotionaler, sondern auf Verhaltensebene: in dieser Situation führte der Gedanke dazu, dass sie bei der Ratsuchenden nachhakte, warum diese sie nicht verstand und was sie bräuchte, sie ihr aber nicht geben konnte. TN 2 sprach in diesem Zusammenhang

zwar von Stress, dieser äußerte sich jedoch „eher weniger“ in körperlichen Empfindungen oder Gefühlen, sondern mehr in einem Willen, eine entsprechende Veränderung einzuleiten. TN 2 erinnerte sich daran, sich herausgenommen zu haben aus der Situation, was zwar kurzfristig zu einer „Linderung“ führte, die Haltung sich selbst gegenüber jedoch nicht verbesserte („weil ich gescheitert bin“). Die Vorstellung, ohne den Gedanken zu sein, assoziierte TN 2 damit, „selbstbewusst“ zu sein und „frei, mich selber in den Hintergrund zu stellen und mein Gegenüber an erster Stelle zu sehen“. Ohne den Gedanken wäre sie mit sich im Reinen und könnte die positiv-wertschätzende Grundhaltung ‚ich bin okay, Du bist okay‘ einnehmen.

Auf die Umkehrung von Aussage 2 zu sich selbst reagierte TN 2 mit einem spontanen „Ja“: sie erkannte einen Wahrheitsgehalt in der kompletten Aussage, dass sie sich selbst Verständnis und Vertrauen in ihre Fähigkeiten als Schreibberaterin entgegenbringen wollte, sodass sie selbst nicht nach anderen Beraterinnen fragte. TN 2 betonte, sich diese Grundhaltung sich selbst gegenüber zu wünschen. Die Umkehrung zur Ratsuchenden, wonach TN 2 deren Äußerungen Verständnis und Vertrauen entgegenbringen wollte, erschloss sich ihr ebenfalls direkt. Denn es sei durchaus im Bereich des Möglichen gewesen, schlicht aneinander vorbeigeredet zu haben. Insofern erschien es TN 2 wahr, dass sie derlei Missverständnissen entgegenwirken wollte. In der Umkehrung ins Gegenteil, dass sie kein Verständnis und Vertrauen wollte, konnte TN 2 keinen Wahrheitsgehalt finden. Auch der Satzteil, dass gegebenenfalls doch nach anderen Schreibberaterinnen gefragt werden sollte, könnte für TN 2 nur dann wahr sein, wenn dies auf Eigeninitiative durch sie als Beraterin erfolgte; auf Initiative der Ratsuchenden eine andere Beraterin zu konsultieren, hinterließ bei TN 2 lediglich das Gefühl, alleine die Schreibberatung nicht bewerkstelligen zu können.

Auch Aussage 3 blieb für TN 2 wahr: „K sollte in die Kompetenzen jedes Schreibberaters vertrauen und sich auf mich einlassen.“ Von diesem Gedanken überzeugt zu sein, löste bei TN 2 eine Haltung aus, alles dafür tun zu wollen, dass die Ratsuchende sie als kompetent erlebte. Mit diesem Gedanken ging bei TN 2 der Wille einher, für die Ratsuchende ja gut genug zu sein, ihr die Kompetenz als Schreibberaterin zu beweisen und ihr zu vermitteln, dass sie Vertrauen in sie haben könnte. TN 2 interpretierte ihren Wunsch danach als Leistungsorientierung

ihrerseits, von der sie die Vorstellung, ohne den Gedanken zu sein, nach kurzem Überlegen befreite: dann wäre TN 2 „zufrieden“.

Dementsprechend gelang ihr die Umkehrung zu sich selbst. Nach einem gedehnten „Ja...“ und „Hm...“ lachte sie und erkannte: selbst in die Kompetenzen jedes Schreibberaters zu vertrauen, bedeutete auch Selbstvertrauen. Nur im letzteren Satzteil, sich auf sich einzulassen, vermochte sie keine konkrete Bedeutung wiederzufinden. Umso wahrer erschien ihr die Umkehrung zur anderen, dass sie sich als Schreibberaterin auf die Ratsuchende einlassen sollte. Darin sah TN 2 eine sinnvolle Neufokussierung – weg von sich selbst, hin zur anderen. So könnte die Verärgerung bei der Ratsuchenden wahrgenommen werden, ohne „gleich selbst verärgert“ zu sein. Die Umkehrung ins Gegenteil, dass die Ratsuchende nicht in die Kompetenzen jedes Schreibberaters vertrauen und sich nicht auf sie einlassen sollte, widerstrebte TN 2: darin konnte sie nichts Wahres erkennen.

Auch die Fragen nach der Wahrheit von Aussage 4 beantwortete TN 2 klar mit „Ja“: „Ich brauche von K, dass sie mir das Gefühl vermittelt, mir zu vertrauen; dass sie mir zuhört; dass sie meine Tipps annimmt.“ Insbesondere ihr Bedürfnis danach, dass die Ratsuchende ihr zuhörte, betonte TN 2 nachdrücklich. Im Hinblick auf ihr Bedürfnis danach, das Gefühl vermittelt zu bekommen, dass die Ratsuchende ihr vertraute und dass sie ihre Tipps annahm, relativierte TN 2 ihr klares Bejahen, schließlich „stecke [sie] da eigentlich nicht drin“. Auf die Frage, was das Glauben dieses Gedankens in und mit ihr machte, nahm TN 2 Bezug auf ihre Gefühle und Empfindungen im Zusammenhang mit den vorhergehenden Gedanken: „ähnlich wie bei den anderen“. Sie erläuterte ihre Unzufriedenheit, ihren Wunsch danach, akzeptiert zu werden, wie sie ist und sich gegebenenfalls durch gesteigerte Leistung die Akzeptanz und das Vertrauen zu „verdienen“. Sie spürte, wie eigenverantwortlich sie sich fühlte. Bei der Nachfrage, wie sie sich selbst dabei behandelte, erkannte sie, wie sehr sie ihren eigenen Wert durch andere definierte und nicht durch sich selbst. Bei der Vorstellung, ohne den Gedanken zu sein, stellte sich abermals Zufriedenheit ein; TN 2 verwendete erneut die Formulierung, dann im Reinen mit sich selbst sein zu können. Darüber hinaus imaginierte sie sich ohne diesen Gedanken als Schreibberaterin, die Abstand gewinnen und sich abgrenzen könnte, um dann die Ratsuchende wieder wirklich sehen zu können.

Die Umkehrung von Aussage 4 zu sich selbst löste bei TN 2 erneutes Lachen aus: sie bräuchte von sich selbst, sich das Gefühl von Vertrauen zu vermitteln – das war für TN 2 uneingeschränkt wahr. Auch die Umkehrung ins Gegenteil betrachtete TN 2 als wahr: sie glaubte nicht mehr daran, dass sie tatsächlich dieses Vertrauensgefühl vermittelt bekommen müsste. Auch von dem Bedürfnis, dass die Ratsuchende ihre Tipps annähme, konnte sich TN 2 ohne Zögern gedanklich befreien – schließlich erlebte sie sich als Schreibberaterin, die nur Angebote unterbreitete. Lediglich das Zuhören bildete für sie eine Ausnahme: sie konnte nichts Wahres darin erkennen, zu formulieren, dass sie es nicht bräuchte, dass die Ratsuchende ihr zuhörte. Insgesamt bewertete TN 2 die Umkehrung ihres Bedürfnisses als etwas, das „die Verantwortung rausnimmt“, sodass sich Freiwilligkeit und Unabhängigkeit in der Situation einstellen könnten.

Unter Bezugnahme auf Aussage 5 kehrte TN 2 ihre Urteile über die Ratsuchende („K ist eingefahren, überheblich und unzufrieden.“) zu sich selbst um und bestätigte, wie wahr es in dieser Situation war, dass sie selbst eingefahren, überheblich und unzufrieden war: ihre Unzufriedenheit wurde insofern deutlich, als die Umkehrungen zu den jeweiligen Gedanken Zufriedenheit auslösten; ihr Eingefahrensein erkannte TN 2 in ihrer Meinung über die Ratsuchende; ihre Überheblichkeit spiegelte sich darin wider, dass sie ihren Wert in dieser Situation so intensiv suchte und im Zuge dessen ein Gefälle entstand zwischen ihr als „Retterin“ und der Ratsuchenden als „kleine Hilfesuchende“.

Vor diesem Hintergrund widmete sie sich der Umkehrung von Aussage 6 („Ich will nie wieder das Gefühl haben, dass ich als Schreibberaterin nichts taue.“) und erkannte einen Wahrheitsgehalt darin, dass sie bereit dazu wäre, erneut das Gefühl zu haben, als Schreibberaterin nichts zu taugen – dies gäbe ihr die Chance und Perspektive, sich stets weiterentwickeln zu können. Sich jedoch geradezu darauf zu freuen, verneinte TN 2: das hätte nichts Wahres an sich, sie freute sich nicht auf das Gefühl, als Schreibberaterin nichts zu taugen.

Darin, (Rück-)Fragen zu stellen oder Anmerkungen loszuwerden, sah TN 2 am Ende des Telefonats keine Notwendigkeit, sodass sich die Untersuchungsleiterin abschließend bei ihr bedankte und sich von ihr verabschiedete.

2. Interventionsgespräch am 26.06.2020 mit TN 3

Nach einer kurzen offiziellen Begrüßung wurde TN 3 gemäß der Gesprächsvorlage der Untersuchungsleiterin darum gebeten, die erinnerte Schreibberatungssituation zu schildern. TN 3 erzählte daraufhin, wie sie einmal während der Öffnungszeit der Schreibwerkstatt als Beraterin allein war (was sie bereits in Anspannung versetzte), als eine Ratsuchende zu ihr kam, die gerade ihre Abschlussarbeit schrieb. Sie war wohl „schon sehr oft“ in der Schreibwerkstatt gewesen – auch bei anderen Schreibberaterinnen – und beanspruchte weitaus mehr als die übliche Zeit für eine Schreibberatung. Darüber hinaus thematisierte sie nicht nur ihr Schreiben, sondern vielmehr, wie es ihr ging, wie sie sich fühlte, dass sie überfordert war und mit gesundheitlichen Problemen zu kämpfen hatte. Dass es um derlei Dinge jenseits des eigentlichen Beratungsgegenstandes ging, verursachte TN 3 nach eigenen Angaben Stress: sie wusste nicht damit umzugehen und es überstieg ihre Kompetenz, fast schon „ein Therapiegespräch“ zu führen. Gleichzeitig wusste sie, dass sie neben dieser Beratung noch weitere To-Do's während ihrer Arbeitszeit zu erledigen hatte, wollte die Ratsuchende jedoch auch nicht allein oder gehen lassen. Nach dem Gespräch war TN 3 schließlich „fix und fertig“ und sehr aufgewühlt. Da sie in diesem Zeitraum selbst ihre Abschlussarbeit schrieb, gab es – zusätzlich zu der ohnehin schon belastenden Beratung – so viele Überschneidungen zwischen ihren Schwierigkeiten und denjenigen der Ratsuchenden, dass ihr die notwendige Abgrenzung nicht gelang: „die Sachen haben sich vermischt“. TN 3 resümierte: „Also, es war sehr schwierig“, die Situation war ihr „nachhaltig im Gedächtnis geblieben, ganz stark“.

Nachdem die Untersuchungsleiterin daraufhin nach und nach die sechs Fragen gestellt und TN 3 ihre jeweiligen Antworten vorgelesen hatte, wurde das gemeinsame Augenmerk auf Aussage 1 gerichtet: „Ich bin aufgewühlt und hilflos wegen der Studentin, weil es im Gespräch weniger um Schreibprobleme als um ihre sehr persönlichen, psychisch-gesundheitlichen Probleme aufgrund der Schreibarbeit geht.“ Für TN 3 war dieser Gedanke, dass es der Ratsuchenden in der Gesprächssituation weniger um Schreib- und mehr um persönliche Probleme ging, absolut wahr. Er machte sie unruhig und löste aus, dass sie das Beratungsgespräch in dieser Form gern gestoppt und zu einem tatsächlichen Schreibberatungsgespräch umgelenkt hätte. TN 3 empfand in dieser Situation zweifellos

Stress, der sich in einer körperlichen Anspannung und innerlichen Unruhe äußerte. Im Hinblick auf ihr Verhalten schätzte sie sich jedoch als professionell genug ein, ihr Gegenüber diese Empfindungen nicht spüren gelassen zu haben. Die Vorstellung, ohne den Gedanken zu sein, ging für TN 3 mit einer Entspannung einher: abgesehen von der Tatsache, dass nach wie vor gegolten hätte, dass ein Schreibberatungsgespräch seine Grenzen hat, hätte TN 3 eher annehmen können, worüber die Ratsuchende sprach, und sie hätte ihr ohne innere Anspannung aufzeigen können, an welchen Stellen sie sich bezüglich ihrer psychischen und gesundheitlichen Probleme Hilfe holen könnte.

Zur ersten Aussage die Umkehrung zu bilden, fand TN 3 „schwierig“ – wohl auch, weil sie direkt versuchte, von dem Umstand, dass es sich um ein Schreibberatungsgespräch handelte, zu abstrahieren. Sie erlebte die Idee, Gedanken umzukehren, offenbar als Aufforderung, der Situation und damit dem Beratungsgespräch unmittelbar einen neuen, anderen Charakter zu verleihen. Die Untersuchungsleiterin führte TN 3 deshalb zurück zu der ursprünglichen Intention, den Gedanken an dieser Stelle zunächst nur sprachlich umzukehren. Also formulierte TN 3 ihre Aussage dahingehend neu, dass sie sie verneinte: es ging im Gespräch durchaus auch um Schreibprobleme und nicht nur um persönliche/psychische/gesundheitliche Schwierigkeiten. Auf der Suche nach Beispielen und Belegen dafür, dass in dieser Umkehrung ein Wahrheitsgehalt zu erkennen war, stellte TN 3 fest, dass in der reflektierten Situation tatsächlich über Formulierungen in der Arbeit der Ratsuchenden gesprochen wurde.

Als die Untersuchungsleiterin auf Aussage 2 Bezug nahm („Ich will, dass sie mir ausschließlich Fragen zum Schreiben/Schreibprozess stellt.“), empfand TN 3 diesen Gedanken zunächst als wahr. Auf die Nachfrage, ob sie sich dessen absolut sicher sein könnte, antwortete sie unter Lachen: „Tatsächlich nein ... nein.“ Der Gedanke, ausschließlich Fragen zum Schreiben/Schreibprozess gestellt bekommen zu wollen, machte TN 3 unruhig und ungeduldig. Sie nahm wahr, dass dieser Wunsch auf ihre Erwartungshaltung zurückzuführen war: sie mochte bestenfalls nur Fragen gestellt bekommen, auf welche sie bereits Antworten „im Kopf“ parat hatte. TN 3 schilderte den dadurch entstandenen Stress, dass die Ratsuchende sie ganz im Gegenteil mit allerlei anderen Fragen konfrontierte, denen sie sich als Schreibberaterin nicht gewachsen und für die sie sich nicht zuständig fühlte.

In ihr kam ein Gefühl „wie auf dem Sprung“ auf, das ein Verhalten nach sich zog, welches sie als „nicht so offen“ bezeichnete: sie lenkte die Ratsuchende mehr in eine Richtung, als sie so wahrzunehmen, wie sie vor ihr saß. Als TN 3 sich vorstellte, ohne den Gedanken zu sein, ließ die von ihr zuvor beschriebene Erwartungshaltung nach: sie sah sich in dieser Situation ohne einen beschränkten Blick und als bessere ZuhörerIn, die ruhiger war und auf ihr Gegenüber wirklich eingehen konnte. TN 3 äußerte die Vermutung, dass sich diese Ruhe ohne den Gedanken auch auf die Ratsuchende übertragen könnte und damit ein besserer Fokus für beide in dieser Situation möglich wäre.

Als TN 3 die Umkehrung zu Aussage 2 bildete, war es die zur anderen: sie wollte, dass sie der Ratsuchenden ausschließlich Fragen zum Schreiben stellte. Darin erkannte TN 3 zwar nicht auf Anhieb einen Wahrheitsgehalt, sie sah in dem umgekehrten Gedanken jedoch den Vorteil, dass sie als Schreibberaterin auf diese Weise Kontrolle zurückerlangen und das Beratungsgespräch in den eigentlichen Schreibberatungs- und damit ihren Aufgabenbereich zurücklenken könnte. „Das wäre gut“, stellte TN 3 zufrieden fest. Die Umkehrung ins Gegenteil, dass sie also wollte, dass die Ratsuchende nicht ausschließlich Fragen zum Schreiben stellte, löste bei TN 3 ebenfalls Zustimmung aus: in Anbetracht dessen, wie sie sich als Schreibberaterin charakterisierte, entsprach es ihrem Wunsch, auch danach zu schauen, wie es der Ratsuchenden in der Situation als Person (und nicht nur als Schreibende) ging. Es wäre Teil ihrer „Beraterpersönlichkeit“, die Ratsuchende in ihrer schwierigen Situation mit ihren Sorgen nicht allein zu lassen. Nichtsdestotrotz stellte TN 3 fest, dass diese Maxime der personenzentrierten Beratung hier doch „aus dem Ruder gelaufen“ wäre.

Auch die ersten beiden Fragen nach der Wahrheit von Aussage 3 („Sie sollte sich nochmal mit den Aufgaben der Schreibberatung vertraut machen und nur Fragen zum Schreibprozess stellen.“) beantwortete TN 3 nur im ersten Fall mit „Ja“, dann lachte sie und verneinte, dass sie sich dessen absolut sicher wäre. Dem Gedanken zu glauben, ließ TN 3 „ein bisschen genervt“, „ärgerlich“, „verärgert“ und „ungeduldig“ werden. In dieser Stresssituation übertrugen sich diese Gefühle dann auch auf ihr Verhalten: sie war der Ratsuchenden gegenüber „negativer eingestellt“, begegnete ihr mit Unterstellungen und einer gewissen Voreingenommenheit, erlebte sich wenig flexibel und inkompetent, „unqualifiziert und klein und

nicht gesehen“. Rückblickend verhielt sich TN 3 nach eigenen Angaben „ein bisschen egoistisch“. Bei der Vorstellung, ohne den Gedanken zu sein, beschrieb sie sich als umso „freier“ und „nicht abwertend“. Es entstand für sie der Eindruck, dass sie dann wirklich in dem Moment sein und mit dem arbeiten könnte, was gegeben war, ohne dass „eine Schranke zugeht“. In der Situation ohne den Gedanken zu sein, assoziierte TN 3 entsprechend mit Offenheit.

Die Umkehrung von Aussage 3 von sich zur anderen sagte TN 3 auf Anhieb zu: dass sie als Schreibberaterin die Ratsuchende nochmal mit den Aufgaben der Schreibberatung vertraut machen sollte, war für TN 3 insofern wahr, als dieses Verhalten in dieser Situation bedeutete, ihre Kompetenz zurückzugewinnen. Indem sie der Ratsuchenden ihren Zuständigkeitsbereich nochmals verdeutlichte, gäbe sie ihr (und sich) die Gelegenheit, sich zu sammeln und zu fokussieren, um schließlich ihre Beratungsmöglichkeiten, -qualitäten und -stärken voll und ganz ausschöpfen zu können. Auch die Umkehrung zu sich selbst konnte TN 3 als wahr anerkennen: dass sie sich selbst nochmal mit den Aufgaben der Schreibberatung vertraut machen sollte, wäre sinnvoll, um „aus dem Effeff“ darüber Bescheid zu wissen, was zu den eigenen Zuständigkeiten gehört und was nicht. Dies könnte in der Situation der Ratsuchenden gegenüber direkt und damit besser kommuniziert werden, wodurch klare Rahmenbedingungen die Grenzen des Beratungsgesprächs absteckten. Schließlich betrachtete TN 3 auch die Umkehrung ins Gegenteil als wahr: die Ratsuchende sollte sich nicht nochmal mit den Aufgaben der Schreibberatung vertraut machen, denn sie könnte – wie erläutert – in der Situation von TN 3 persönlich entsprechend aufgeklärt werden.

Als die Untersuchungsleiterin auf Aussage 4 Bezug nahm, lachte TN 3 bereits bei den Fragen nach der Wahrheit. Nur im ersten Moment war für sie wahr, dass sie von der Studentin brauchte, dass diese sie als Schreibberaterin betrachtete und ihr Fragen stellte, die in ihren Aufgabenbereich fielen. Auf den zweiten Blick war ihr sogleich klar, sich diesbezüglich nicht absolut sicher sein zu können. Den Gedanken zu glauben, bewirkte bei TN 3, dass sie sich „sehr klein“ fühlte und „hilflos“, als hätte sie die Situation nicht in der Hand, gäbe in gewisser Weise etwas von ihrer „Macht“ ab und hätte nicht mehr die Kontrolle über das Gespräch. Abermals stellten sich Gefühle des Inkompetent- und Unqualifiziert-Seins ein. An dieser Stelle kamen bei TN 3 auch Bilder aus der Vergangenheit und Zukunft auf:

sie fühlte sich bereits in früheren Situationen – in ihrer Rolle und so, wie sie war – nicht gesehen. Auch beim Blick in ihre Zukunft als Lehrerin gab sie an, zu befürchten, kein Standing als Lehrkraft entwickeln zu können und in der Folge gegebenenfalls nicht ernst genommen zu werden. In Kombination mit dem Gedanken zu der Schreibberatungssituation lösten diese Bilder Traurigkeit, Zorn gegenüber sich selbst, erneute Hilflosigkeit sowie Angst und Unsicherheit aus. Diese Unsicherheit schlug sich dann auch in der Situation im Verhalten von TN 3 nieder: sie geriet aus der Ruhe, „das Gespräch lief aus dem Ruder“. Ob die Ratsuchende dies auch so erlebte, vermochte TN 3 nicht einzuschätzen; dafür sah sie umso klarer, wie ungerecht sie sich selbst doch behandelte, mit welchem geringem Selbstbewusstsein sie in dieser Situation agierte, wie sie sich in Frage stellte und sich selbst voller Strenge und Härte begegnete.

Die Umkehrung zu sich selbst, dass TN 3 von sich selbst brauchte, sich als Schreibberaterin wahrzunehmen, um so in ihrem Aufgabenbereich zu bleiben, empfand sie als wahr. Dies wäre wie ein „Zurückerkennen“ an ihre Fähigkeiten als Schreibberaterin, was ihr ermöglichte, zu ihrer eigentlichen, tatsächlichen Arbeit mit der Ratsuchenden zurückzukehren. Ebenso konnte sich TN 3 arrangieren mit der Umkehrung ins Gegenteil: sie brauchte es nicht, als Schreibberaterin wahrgenommen zu werden – sie sah sich von diesem Bedürfnis befreit. Es war, als würde eine Last von ihr genommen. Für TN 3 klang der umgekehrte Gedanke nach Selbstsicherheit und danach, die Bedingungen selbst stellen zu können.

Als die Untersuchungsleiterin unter Bezugnahme auf Aussage 5 („Die Studentin ist grenzüberschreitend, weil sie sich zu viel Raum nimmt, egoistisch, unselbstständig, unempathisch, unreflektiert, durcheinander, hilflos, in einer Opferrolle.“) TN 3 dazu ermunterte, die Umkehrung zu sich selbst zu formulieren, war diese ohne Zögern in der Lage, einen eigenen Egoismus darin zu erkennen, dass sie in der Situation „sehr viel“ mit sich beschäftigt war. Auch durcheinander und hilflos gewesen zu sein, konnte TN 3 insofern bestätigen, als sie das Gefühl des Aufgewühlt- und Hilflos-Seins selbst in ihrer ersten Aussage niedergeschrieben hatte. Den Begriff der Opferrolle relativierte sie zwar kurz, aber auch hierin befand sich für sie ein wahrer Kern, denn sich nicht auf die eigenen Stärken zu besinnen und sich nicht auf die Gesprächssituation zu konzentrieren, trieb sie tatsächlich

in eine Opferrolle. TN 3 kommentierte die Umkehrung zu Aussage 5 als etwas, das eine andere, positivere „Neuausrichtung“ nach sich ziehen könnte.

Schließlich formulierte TN 3 mit einem Lachen in der Stimme Aussage 6 neu: „Ich bin bereit, dass diese Person wieder so viel von meiner Zeit und Energie verschlingt und dabei mein Aufgabenbereich derart überschritten wird, dass ich mich unqualifiziert fühle.“ Sie artikuliert zwar, dass ihr der Gedanke so zunächst widerstrebt, aber sie spürte auch, dass er bewirkte, sich zu öffnen und Raum zu geben „dafür, dass etwas entstehen kann“. TN 3 fasste die Neuformulierung als Möglichkeit auf, ihr Gefühl, unqualifiziert zu sein, anzunehmen, um sich von dort aus weiterzuentwickeln und daran zu wachsen. Sie beschrieb die damit einhergehende Haltung als „viel offener“ – auch, um Fehler zu machen. Sich nicht länger davor zu fürchten, Energie und Zeit geraubt zu bekommen, sondern es als Gelegenheit zu betrachten, die Ratsuchende wirklich wahrzunehmen und nicht gleich „abzuschmettern“, was diese ihr entgegenbrachte, war für TN 3 schlüssig. Das neu aufkommende Gefühl, dann in dem Moment sein zu können, nichts abzuwehren und nicht „weiter zu hetzen“, sondern Ruhe zu verspüren, wertete sie positiv. Nichtsdestotrotz fiel ihr die Neuformulierung, sich geradezu darauf zu freuen, schwer. TN 3 lachte und versah den komplett umgekehrten Gedanken mit einem schwerfälligen „Puh“, bevor sie dennoch davon sprach, wie ihr bei diesen Worten bewusst wurde, dass diese Freude eine Freude darauf ist, Fehlendes zu lernen. Möglichkeiten der Weiterentwicklung auf diese Weise aufgezeigt zu bekommen, hätte zwar etwas Schmerzhaftes an sich, aber nicht stehen zu bleiben, sondern stets zu wachsen, betrachtete TN 3 als durch und durch positiv.

Nachdem sich die Untersuchungsleiterin für das Gespräch bedankt hatte, merkte TN 3 an, es als „sehr schön“ empfunden zu haben.

3. Interventionsgespräch am 29.06.2020 mit TN 1

Nach einer kurzen offiziellen Begrüßung wurde TN 1 gemäß der Gesprächsvorlage der Untersuchungsleiterin darum gebeten, die erinnerte Schreibberatungssituation zu schildern. TN 1 erzählte daraufhin, wie eine Studierende zu ihr in die Schreibberatung kam, ohne ein Beratungsanliegen benennen zu können und ohne zu wissen, was sie als Ratsuchende von TN 1 als Beraterin erwartete.

Nachdem TN 1 erfragt hatte, dass die Studierende an einer Hausarbeit schrieb, versuchte sie zwar, über weitere Fragen den genaueren Beratungsgegenstand zu ermitteln, dies gelang ihr jedoch nicht. Daraufhin wurde TN 1 „etwas gereizt“, weil sie die Vorgehensweise der Ratsuchenden weder verstehen konnte noch Verständnis dafür aufbringen wollte. Nach eigenen Angaben machte diese Schreibberatungssituation TN 1 „ein bisschen sauer“.

Die Untersuchungsleiterin las zunächst im Wechsel mit TN 1 die sechs Fragen und Antworten des Arbeitsblattes vor, um dann Aussage 1 näher zu betrachten („Ich bin etwas gereizt wegen der Studentin, weil sie kein konkretes Anliegen nennen kann, aber scheinbar von mir erwartet, alles zu lösen.“). Die erste Untersuchungsfrage nach der Validität beantwortete TN 1 noch mit einem „Ja“, wohingegen das Nachhaken, ob sie sich dessen absolut sicher sein könnte, zu einem „Nein“ führte. TN 1 setzte an dieser Stelle kurz zu nachvollziehbaren Begründungen an, auf welche die Untersuchungsleiterin jedoch nicht weiter einging, sondern nochmals erklärte, dass die Methode nur ein Bejahen oder Verneinen der Frage vorsieht. Den Gedanken zu glauben, ließ TN 1 sich verantwortlich fühlen für die Schreibberatungssituation selbst, die Schreibberatung an sich und das Schreiben der Ratsuchenden insgesamt. Deren Erwartungshaltung löste bei TN 1 ein Gefühl von Überforderung aus, wusste sie doch nicht, worum es ging, kannte die Person nicht und hatte den Eindruck, „zu sehr mit reingezogen“ zu werden. Dass sie für die Vorgehensweise der Ratsuchenden kein Verständnis hatte, äußerte sich zwar nicht in Form körperlicher Stressempfindungen, aber im Verhalten: so fiel es TN 1 zunehmend schwerer, die in Schreibberatungsgesprächen anzustrebende Grundhaltung ‚ich bin okay, Du bist okay‘ zu bewahren. Vor allem in ihrer Stimmlage schlug sich dies nieder, wohingegen sie sich selbst oder andere anwesende Personen in der Situation nicht merklich anders behandelte. Erst im Anschluss an das Beratungsgespräch verschaffte TN 1 ihrer mittlerweile größer gewordenen Wut Luft. Die Vorstellung, in der Situation ohne den Gedanken zu sein, war mit einem Gefühl der Neutralität verbunden: „Dann wäre ich nicht gereizt.“ TN 1 hätte die Ratsuchende in diesem Fall schlicht darum gebeten, ein anderes Mal wiederzukommen, sobald sie mehr im Zusammenhang mit ihrer Hausarbeit wüsste.

Vor diesem Hintergrund beschrieb TN 1, dass das Glauben des Gedankens in der Schreibberatungssituation einerseits durchaus half, Grenzen zu setzen, andererseits engten diese auch ein. Der Umstand, mit dem Gedanken in Wut zu geraten und weniger Achtung vor der Ratsuchenden zu haben, brachte TN 1 zu dem Urteil: „Eigentlich wär's besser ohne den Gedanken.“

Die Umkehrung des Gedankens, wonach sie als Schreibberaterin kein konkretes Anliegen nennen konnte, aber von der Ratsuchenden erwartete, alles zu lösen, leuchtete TN 1 auf Antrieb ein. Schließlich mangelte es ihr in dieser Situation an Klarheit, sodass sie umso größere Erwartungen an die Ratsuchende herantrug. Auch in der Umkehrung ins Gegenteil konnte TN 1 etwas Wahres erkennen: die Ratsuchende konnte insofern ein konkretes Anliegen nennen, als sie ihren Unterstützungsbedarf artikulieren konnte. Nach genauerem Überlegen erinnerte TN 1 außerdem, dass es der Ratsuchenden in der Schreibberatungssituation hauptsächlich um den wissenschaftlichen Stil in Hausarbeiten ging.

Aussage 2 („Ich will, dass sie sich klar darüber wird, was sie möchte und was sie dafür tun muss und wo ich sie dabei konkret unterstützen kann.“) war für TN 1 auch beim zweiten Nachfragen uneingeschränkt wahr. In dieser Situation Klarheit seitens der Ratsuchenden zu wollen, ließ TN 1 sich selbst als „fordernd“ beschreiben. Sie nahm wahr, wie sie sich dahingehend verkrampfte, dass die Erfüllung ihres Wunsches in dieser Situation das Einzige wäre, was funktionierte. Solange sie davon überzeugt war, dass dies die einzige Lösungsmöglichkeit wäre, stellte TN 1 fest, dass sich abermals ihre Wortwahl der Ratsuchenden gegenüber zum Negativen veränderte. Ohne den Gedanken, so der Eindruck von TN 1, könnten andere Vorgehensweisen und Lösungswege zugelassen werden: sie könnte mehr Unterstützung ihrerseits anbieten, der Ratsuchenden mehr Vorgaben machen oder ihr zumindest mehr Fragen stellen, kurzum: „sie ein bisschen rausnehmen“ und sich als Schreibberaterin „mehr einbringen“. In der Situation ohne den Gedanken zu sein, Klarheit von der Ratsuchenden zu wollen, fühlte sich für TN 1 insofern anders an, als sich ihre Rolle änderte: sie nähme einen aktiveren Part ein und wäre dadurch selbst geforderter oder sogar herausgefordert.

TN 1 stellte fest, dass die Situation ohne den Gedanken im Vergleich zur Situation mit dem Gedanken „ähnlich stressig, wenn nicht sogar stressiger“ wäre, würde die Verantwortung für sie als Schreibberaterin doch umso größer werden.

Dementsprechend konnte TN 1 nichts Wahres in der Umkehrung ins Gegenteil erkennen: nicht zu wollen, dass sich die Ratsuchende klar wird, brächte mehr Arbeit für sie als Schreibberaterin mit sich, was sie nicht befürworten konnte. Einen deutlichen Wahrheitsgehalt erkannte TN 1 hingegen in der Umkehrung zu sich selbst, dass sie sich klar werden und ihre Herangehensweisen konkretisieren wollte. In der Folge, so TN 1, könnte es dann zu einer wirklichen Zusammenarbeit zwischen ihr und der Ratsuchenden kommen.

Aussage 3 („Sie sollte sich ihre Aufgaben und Ziele aufschreiben und dann wieder zur Beratung kommen.“) war für TN 1 nur im ersten Moment wahr. Die Rückfrage, ob sie sich dessen absolut sicher sein könnte, verneinte sie unter Lachen. Dem Gedanken Glauben zu schenken, versetzte sie nicht in Stress, denn grundsätzlich stand sie hinter dem Ratschlag und hielt ihn für sinnvoll. Lediglich das Unverständnis darüber, dass die Ratsuchende diesen Vorschlag nicht umsetzte, verursachte negative Empfindungen bei TN 1. In der Folge verwandelte sich für sie der ursprünglich freundlich gemeinte Ratschlag in eine handfeste Aufforderung, was zu einem Gefälle zwischen ihr als Schreibberaterin und der Studierenden als Ratsuchenden führte. TN 1 räumte zwar ein, dass es sich grundsätzlich nicht unangenehm anfühlte, in der Position zu sein, Anweisungen geben zu können, aber da Schreibberatungen auf Augenhöhe stattfinden sollten und die anzustrebende ‚ich bin okay, Du bist okay‘-Haltung nahezu verinnerlicht wurde, kamen mit der Hierarchie auch unangenehme Gefühle bei TN 1 auf. Ihr wurde diesbezüglich bewusst, dass das wiederherzustellende Gleichgewicht zusätzliche Arbeit für sie bedeutete. Dies setzte sich fort, als TN 1 sich vorstellte, in der Situation ohne den Gedanken zu sein: die Ratsuchende müsste sodann nicht mehr in Vorleistung gehen, sondern TN 1 müsste als Schreibberaterin eine wesentlich aktivere Rolle spielen.

In der Umkehrung von Aussage 3 zu sich selbst erkannte TN 1 eine Wahrheit darin, dass sie sich ihre Aufgaben und Ziele aufschreiben und erst dann weiterberaten sollte, um sich selbst nochmals über die Leistungen und Grenzen der Schreibwerkstatt bewusst zu werden und diese der Ratsuchenden gegenüber angemessen kommunizieren zu können. Darüber hinaus formulierte TN 1 als Beispiel für den Wahrheitsgehalt dieser Umkehrung, dass sie sich als Schreibbe-

raterin das Ziel stecken sollte, in der positiven ‚ich bin okay, Du bist okay‘-Beratungshaltung zu verbleiben, Neutralität zu wahren und suboptimale Gesprächsverläufe weniger an sich heranzulassen. TN 1 äußerte vor dem Hintergrund der zu sich umgekehrten Aussage 3 eine bessere Gesprächsführung. Die Umkehrung zur Ratsuchenden konnte sie dagegen nicht belegen, denn als Beraterin der zu Beratenden ihre oder die eigenen Aufgaben und Ziele aufzuschreiben, wirkte auf TN 1 „bevormundend“. Auch die Umkehrung ins Gegenteil, dass die Ratsuchende sich eben nichts aufschreiben sollte, machte für TN 1 nur bedingt Sinn: zwar müsste die für sie passende Methode oder Form gewählt werden, aber inhaltlich machte dies für TN 1 keinen Unterschied – die ursprüngliche Aussage wurde von der Umkehrung in ihrem Wahrheitsgehalt nicht übertroffen.

Aussage 4 („Ich brauche von ihr, dass sie versteht, dass sie ihr Anliegen konkret benennen muss und ich das nicht für sie übernehmen kann.“) fühlte sich für TN 1 auch nach dem zweiten Nachfragen noch wahr an. Nichtsdestoweniger erkannte sie im Glauben an diesen Gedanken: „Da werd ich irgendwie abhängig von ihr, damit ich meinen Job weitermachen kann.“ TN 1 wurde sich dessen bewusst, wie sehr sie die Ratsuchende brauchte und wie negativ sich diese Bedürftigkeit anfühlte. Gleichzeitig analysierte TN 1, dass doch jedes Gespräch mit einer gewissen Abhängigkeit einherginge, ein zu großer Kontrollverlust jedoch unangenehme Empfindungen hervorrief. Ihr Verhalten in dieser Situation beschrieb TN 1 erneut als „bestimmter“ (auch wiederum in ihrer Wortwahl), womit sie sich alles andere als wohlfühlte: „Also, mir wär’s lieber, wenn’s leichter wär.“ Sich die Situation ohne den Gedanken vorzustellen, war TN 1 kaum möglich. Sie äußerte ihre Überzeugung, dass es keine Alternative zu diesem Gedanken gäbe – Schreibberatungen funktionierten nur unter bestimmten Voraussetzungen und dies wäre eine davon.

Entsprechend schwierig gestaltete sich das Bilden von Umkehrungen. Aussage 4 zu sich selbst umzukehren, war noch naheliegend: dass TN 1 von sich selbst bräuchte, zu verstehen, dass sie ihr Anliegen konkret benennen müsste, konnte sie damit untermauern, dass dies tatsächlich ihre Verpflichtung gegenüber der Ratsuchenden darstellte und nicht delegiert werden konnte. Bezüglich der Umkehrung ins Gegenteil konstatierte TN 1 jedoch augenblicklich: „Das kann nicht aufgehen.“ Denn im Zuge dessen veränderten sich die Rollen zu Ungunsten aller

Beteiligten. Auch, als die Untersuchungsleiterin nochmals auf die Einleitung zur vierten Aussage hinwies („Damit Du in dieser Situation glücklich sein kannst: [...]“), räumte TN 1 zwar ein, die Einsicht der Ratsuchenden vielleicht auf den ersten Blick nicht für ihr persönliches Glück zu brauchen (so könnte argumentiert werden, dass nur die Beratungssituation die Einsicht der Ratsuchenden erforderlich machte beziehungsweise diese einem gelingenden Beratungsgespräch dienlich wäre, und – obgleich dies sehr hart klang – es schließlich das Problem der Ratsuchenden darstellte, wenn sie nicht zur Einsicht bereit wäre). Dennoch definierte TN 1, die Einsicht der Ratsuchenden eben doch für ihr Glück zu brauchen, weil sie nur dann ihren Job richtig ausüben und eine gelungene Schreibberatung durchführen könnte. Andernfalls machten sich Gefühle der Enttäuschung und Traurigkeit bei ihr bemerkbar.

Als die Untersuchungsleiterin TN 1 dazu aufforderte, Aussage 5 („Die Studentin hat eine zu hohe Erwartungshaltung an mich und verliert daher ihre eigenen Aufgaben aus den Augen.“) zu sich selbst umzukehren, stellte diese auf differenzierte Weise Rückbezüge zum bisher Gesagten her: sie wäre sich durchaus ihrer eigenen Erwartungshaltung bewusst – sowohl der Ratsuchenden als auch sich selbst gegenüber – und hätte wahrgenommen, dass überdies die eigentlich anstehenden Aufgaben gelegentlich aus dem Blickfeld gerieten. Sie könnte jedoch nicht mit Beispielen belegen, dass es sich dabei um zu hohe Erwartungshaltungen handelte, vielmehr warf sie die Frage auf, ob es nicht schlicht angemessen hohe Erwartungshaltungen wären.

Die Umkehrungen zu Aussage 6 („Ich will nie wieder mit ihr in eine Beratung gehen, wenn ihr selbst nicht klar ist, was sie eigentlich will.“) quittierte TN 1 mit einem Lachen: sie wäre weder dazu bereit noch freute sie sich darauf, Schreibberatungsgespräche voller Unklarheiten zu führen. TN 1 betonte, dass „nichts Produktives herauskäme“, wenn sie und die Ratsuchende sich weiterhin im Kreis drehten.

Am Ende des Gesprächs gab die Untersuchungsleiterin noch Gelegenheit für Fragen und/oder Anmerkungen, die jedoch nicht in Anspruch genommen wurde.

Anhang XVII: Transkript der Gruppendiskussion II

Name der Audiodatei	audio_only.m4a
Datum der Aufnahme	17. Juli 2020
Zeitraum der Aufnahme	9 – 10 Uhr s. t.
Ort der Aufnahme	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Didaktisches Zentrum, Seminarraum H127g
Dauer der Aufnahme	00:48:25

Transkriptionskopf in Anlehnung an Fuß, Susanne; Karbach, Ute (2019): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. 2. Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 124 f.

Zeit	Person	Transkript
00:00:03	M	Okay. Ähm, ich hab, also, falls Ihr Euch wundert, warum ich immer runterguck, ich hab hier meinen Diskussionsleitfaden vor mir liegen und, ähm, würde eigentlich, ähm, zunächst gern Bezug nehmen auf den Infobrief. Ich hab den recht kurzfristig, ähm, geschickt / schicken müssen, das war, ähm, doof und das sollte eigentlich jetzt auch nur so ein offizielles Backup einfach sein, und würd Euch als erstes

		gern fragen: Habt Ihr irgendwelche Fragen oder Anmerkungen zu dem Infobrief? Also, wollt Ihr irgendwas loswerden zu diesem Rückblick, den ich da vorgenommen hab auf Phase 1 und 2, oder auf das, was wir heute vorhaben? Möchtet Ihr da an der Stelle irgendwas, ähm, dazu sagen?
00:00:46	TN 3	Hm. (überlegend)
00:00:47	TN 1	Ich fand's gut dargestellt.
00:00:49	TN 2	Ja.
00:00:51	M	Okay, gut, vielen Dank! Und dann hatte ich ja schon angekündigt, dass der Ablauf recht ähnlich wird wie letztes Mal. Wir machen eine kurze Blitzlichtrunde, dann machen wir eine Leitfragenrunde und dann machen wir eine Schlussrunde. Das heißt, bei der Blitzlichtrunde geht's ja darum, ähm, jede äußert sich quasi ganz kurz, so in einem Statement, zu dem, was ich frag, und zwar wär das diesmal die Frage, die daran anschließt, was ja in der Gruppendiskussion so Thema war, dieses ‚Hm, wie kann denn die Methode übertragen werden auf den Schreibberatungskontext?‘ Und jetzt haben wir sie ja quasi in den Gesprächen und mit den Arbeitsblättern einmal angewendet, deswegen wär jetzt so, ähm, die Frage an Euch: Wie war denn jetzt diese erste Anwendung von der Methode im Zusammenhang mit dem Schreibberatungskontext? Wie war für Euch die Anwendung von der <i>IBSR</i> -Methode auf ein Schreibberatungsgespräch? Wenn sich da vielleicht jede von Euch so in einem Satz oder in einem Statement dazu äußern könnte? (...)

00:02:01	TN 3	<p>Ähm, also, ich fang einfach an. Ich fand's <u>gut</u>. Ähm, ich fand's total interessant, äh, was das mit einem macht irgendwie, also, auch, das dann tatsächlich umzuwandeln, das fand ich sehr, sehr spannend. Und, ähm, also, ich kann's mir vorstellen, dass es funktioniert, aber ich bin auch der Meinung, es müsste dann in einem geschützten Rahmen sein, dieses Gespräch mit jemandem zu führen oder, ja, wenn man das eben mit jemand anders zusammen macht, dieses Gespräch, dieses Reflexionsgespräch, weil es eben doch vielleicht auch was Aufwühlendes haben kann und dann, ja, ist es vielleicht besser, wenn man das irgendwie nicht jetzt bei uns da jetzt zum Beispiel in dem öffentlichen Raum macht im Stauer Studienmodell, wo jeder halt so reinläuft. Ja.</p>
00:02:51	M	<p>Cool, vielen Dank für das erste Statement der Blitzlichtrunde! Dann, wenn die anderen sich gern noch äußern würden?</p>
00:03:01	TN 1	<p>Also, ich fand's auch interessant und, also, ich fand's spannend, wie man dann halt, gerade halt das dann auch versucht, so umzukehren und dann halt auf andere Gedanken ja auch kommt und dann den, also, den Ablauf irgendwie vielleicht auch besser verstehen konnte und sein eigenes Handeln und das Handeln der anderen Person. Aber ich fand's extrem aufwändig und, also, viel zu lange, als dass ich das bei <u>jedem</u> Schreibberatungsgespräch anwenden könnte, und halt aber auch nicht bei jedem <u>schwierigen</u> Schreibberatungsgespräch. Also, ich, ich glaub, da müsste man dann vielleicht irgendwie eine Methode entwickeln, die vielleicht auf der Methode beruht, aber kürzer ist. (lacht)</p>
00:03:51	M	<p>Okay, danke für Dein Statement! Und dann Teilnehmerin 2 vielleicht noch?</p>

00:03:56	TN 2	<p>Ja, mir, äh, geht's ähnlich wie den anderen zwei: ich fand's total schwierig, ähm, dieses Umkehren, also, da brauchte ich voll viel Anleitung und auch dieses zu-zweit-Machen. Und, ähm, ich glaub auch, dass das funktionieren <u>kann</u>, aber nicht in jedem Kontext bei der Schreibberatung, also, eher dann, wenn's auf emotionaler Ebene Probleme gibt zwischen Berater und Beratenden, aber jetzt nicht auf methodischem oder, äh, sonstigem Vorgehen. Und es ist wirklich sehr, sehr aufwühlend, find ich auch. Also, ich hab mir jetzt im Nachhinein viel mehr Gedanken über das, was passiert ist, gemacht, wie im Moment, und das fand ich dann eher wieder kontraproduktiv, weil mir selber ging's gar nicht so schlecht in der Situation, erst dann durch die Reflexion. (...)</p>
00:04:46	M	<p>Oha, okay, vielen Dank für das Statement, ja. (...) Wenn für Euch die Blitzlichtrunde so auch abgeschlossen wär und jetzt nicht, ähm, eine von Euch noch zusätzlich was loswerden wollen würde, würden wir eigentlich zum Leitfragenteil dann übergehen. (...) Alle nicken? Okay. Und, ähm, da würd ich dann – entweder, dass Ihr's direkt vorliegen habt oder Euch erinnert an diese eine Grafik aus meinem Infobrief – ähm, Bezug nehmen, da hatte ich das ja kurz so dargestellt mit dem, was ich eigentlich aus der Gruppendiskussion rausgearbeitet oder rausgelesen hatte, wo ich so aufgeschlüsselt hab: okay, Ihr habt Erwartungen geäußert, das waren auf der einen Seite Chancen der Methode, auf der anderen Seite Grenzen der Methode, und dann konnten die jeweils noch so ein bisschen untergliedert werden. Also, bei den Chancen, ähm, wurden mehr oder weniger drei Bereiche genannt und bei den Grenzen waren's dann so, äh, vier Bereiche. Und die, entsprechend dieser Grafik würde ich jetzt im Prinzip Euch, ähm, immer feiner eigentlich, äh, fragen, ähm, ob Ihr denn Eure Erwartungen</p>

		<p>an die Methode bestätigt seht. Also, das wär eigentlich so die erste, allgemeine Frage, die so ganz, ähm, grob, ähm, wo Ihr ganz grob drauf antworten könntet, ob Ihr im Großen und Ganzen die Erwartungen, die Ihr so an die Methode herangetragen habt, ähm, bestätigt seht, Euch darin bestätigt seht. Und, ähm, wir können dann eben noch feiner auf die einzelnen Chancen und Grenzen eingehen und da dann noch entsprechend genauer nachhaken oder nachfragen. Also, das so als Einstiegsfrage: Seht Ihr Euch, ähm, in Euren Erwartungen an die Methode bestätigt? (...) Falls es zu allgemein, ähm, ist, würd ich direkt feiner nachfragen? Ein bisschen genauer nachfragen?</p>
00:07:03	TN 2	<p>Ja, ich glaub, das ist besser, also, ich tu mir grad schwer, alle Punkte in einem Satz... (M mehrfach dazwischen bejahend, TN 3 und TN 1 ebenfalls bejahend)</p>
00:07:11	M	<p>Absolut, gern, dann machen wir da einfach den feineren Einstieg, dass wir vielleicht erst mal so auf die Chancen ein bisschen schauen und, ähm, uns denen mal kurz so zuwenden. Seht Ihr in der Methode denn nach wie vor die Chance, die Ihr geäußert habt, dass das Ganze so eine – vor allem, ähm, Teilnehmerin 2, war ja so Dein Aspekt – eine Reflexions<u>routine</u> bringt, eine Reflexions<u>praxis</u> einem an die Hand geben kann? Seht Ihr das, ähm, nach wie vor als Chance der Methode, dass wir dadurch unsere Reflexionspraxis erweitern oder ergänzen könnten? (...)</p>
00:07:49	TN 2	<p>Also, ich glaub, man kann mit der Methode schon die Reflexionspraxis erweitern, aber wie, äh, Teilnehmerin 1, glaub ich, war's (lacht), gesagt hat, ähm, es ist schon eine Nutzen- und, äh, Zeitaufwandsfrage. Und ich glaub, dass es für den Alltag in Beratungen einfach zu aufwändig ist, und dass</p>

		es nur in Spezialfällen, wo's wirklich an die Grenzen von einem Berater ging, rausgezogen werden kann aus der Schublade, aber nicht eine wöchentliche oder tägliche Praxis.
00:08:21	TN 3	Ja, also ich seh das ähnlich. Ich denk auch, was Regelmäßiges, sodass man das nach <u>jedem</u> Gespräch machen kann, dafür ist es zu aufwändig. Vielleicht wird's auch weniger aufwändig, wenn man's regelmäßig macht, das kann ich halt jetzt irgendwie schlecht einschätzen, ob das dann so routiniert wird, dass man eben auch schneller zu diesem Umdenken kommt und diesem Umwandeln. Aber, ähm, so, wie ich's jetzt kennen gelernt hab, glaub ich schon, dass es eben sehr aufwändig, sehr aufwühlend ist und deswegen eher nur als Ergänzung gehen würde zu dem Repertoire, das man schon hat. (...)
00:09:02	M	Vielen Dank! Teilnehmerin 1 noch eine Äußerung, oder? (lacht mit TN 1)
00:09:05	TN 1	Ja, ich kann mich, äh, der Teilnehmerin 2 und 3 nur anschließen. Also, ich denk, es ist schon eine, ähm, Methode, die unsere Reflexionspraxis auch einfach stärken kann, aber, ähm, ja, aber halt nicht ständig, sondern halt, dass, ich denk schon, das wär auch was, was man vielleicht mal in so einem Team vorstellen könnte, als Fortbildung praktisch, ähm, und dann eben, dass man das einfach irgendwo hier hat, die Fragen und so das Vorgehen, und halt auch mal den Raum stellen kann, aber nicht, ja, die ganze Zeit. (lacht)
00:09:45	M	Okay. Danke für das Feedback, was die Reflexionspraxis oder -routine betrifft. Vielleicht können wir uns so jetzt einfach an diesen einzelnen Punkten kurz entlangangeln, find das vielleicht ganz gut,

		<p>weil man einfach zu jedem Punkt ein Statement von Euch jeweils hat. Das zweite war nämlich so der Aspekt, ähm, das hattest vor allem Du, Teilnehmerin 3, angesprochen, so dieses Systematische an der Methode, dieses, im Prinzip, angeleitet-Werden, eine Richtlinie haben, an der man sich so entlanghangeln kann quasi. Seht Ihr in der Methode also nach wie vor die Chance, dass sie durch ihre Systematik, durch ihre Strukturiertheit Reflexionen von gerade belastenden Situationen unterstützen könnte? Also, seht Ihr das nach wie vor als Vorteil der Methode, jetzt, wo Ihr einmal diese Struktur und diese Systematik durchlaufen habt?</p>
00:10:36	TN 3	<p>Also, das seh ich schon nach wie vor so, dass es einfach, äh, eine Möglichkeit ist, weil's eben so einen Rahmen gibt, man schweift nicht allzu sehr ab, sondern man ist da sehr fokussiert, aber ich glaube eben, das Problem daran ist, dass es, ähm, eben Übung bedarf und da auch wirklich dran zu bleiben, also es braucht eigentlich immer jemand, der auch sich damit schon intensiv auseinandergesetzt hat und das gut anleiten kann. Und, ähm, die, die's dann regelmäßig machen, kommen da sicherlich rein, aber ich glaube, es braucht einfach dann Zeit. Aber die Systematik an sich find ich schon nach wie vor hilfreich, ja. (...)</p>
00:11:16	M	<p>Vielen Dank!</p>
00:11:19	TN 1	<p>Ja, so seh ich's eigentlich auch. Also, ich find halt auch, ähm, die Systematik ist halt auch wichtig für so eine Methode, wenn man damit jetzt sich ja auch noch nicht so gut auskennt und, ähm, die dann eben auch jetzt als Nicht-Profi, als Nicht-Byron-Katie, ähm, den anderen Schreibberatern vorstellen</p>

		möchte. Dann ist das halt einfach hilfreich, dass das so eine systematische Methode ist, die halt, ja, auch immer gleich irgendwie verläuft erst mal. (...)
00:11:48	M	Vielen Dank!
00:11:50	TN 2	Ja, ich glaub auch, dass diese Systematik, äh, hilfreich ist, wenn man das wie so eine Anleitung durchläuft und jeden Schritt einzeln durchgeht. Ich glaub nur, dass die Systematik zu kurz greift oder zu früh aufhört. Ich hätte gern noch so einen weiteren Schritt: ‚Wie geht’s jetzt danach weiter?‘ oder so. Also, mir hört das an einer Stelle auf, wo ich denk: gut, jetzt hab ich’s zwar reflektiert, aber was mach ich damit? Also, wenn, dann, also, ja, ich würd die Systematik, glaub ich, noch erweitern. (...)
00:12:21	M	Okay, interessant, das wird dann der Anknüpfungspunkt auch jetzt dann, bei den, ähm, Grenzen gleich sein, weil das ja auch so ein Aspekt war, den Du vor allem in der ersten Gruppendiskussion angesprochen hattest. Bleiben wir aber vielleicht noch einen Moment bei dieser letzten Chance, die ich herausgelesen hatte, was das Selbstbild oder das Selbstkonzept betrifft. Das war ja vor allem so Dein, ähm, Aspekt in der Gruppendiskussion (zu TN 1). Seht Ihr also in der Methode nach wie vor die Chance, dass sie dem Selbstbild von Schreibberaterinnen zuträglich sein könnte, also positiv sich auf das Selbstkonzept auswirken könnte? (...) Könntet Ihr Euch dazu noch äußern, ob Ihr das nach wie vor als Vorteil seht? (...) Weil das war ja so ein bisschen die Hoffnung, so dieses: es könnte das Selbstbild einfach positiv beeinflussen, man könnte dann vielleicht mit einer positiveren Haltung von

		sich als Schreibberaterin aus dieser Reflexion rausgehen. Seht Ihr Euch darin bestätigt? Hat sich diese Vermutung oder diese positive Erwartung an die Methode, ähm, bestätigt bei Eurer Erprobung?
00:13:36	TN 2	Ich weiß nicht, wie's bei Euch anderen zwei war, bei Eurem Gespräch, aber mir ging's eher so, dass ich zum Schluss nur noch Fehler bei mir selber gesucht hab. Und, ähm, in meiner Unsicherheit eher noch größer wurde, ähm, und dadurch eigentlich in meiner Schreibberaterkompetenz mich schlechter gefühlt hab wie zu Beginn. Und das seh ich so ein bisschen kritisch, aber andererseits war's auch gewinnbringend, sich mal wirklich selbst, sein Konzept so zu hinterfragen. Also, es ist nicht nur negativ. Es hilft ja auch, darüber, äh, nachzudenken. Und das hat's auf jeden Fall gebracht, dass ich über mein eigenes Selbstkonzept nachgedacht hab. (...)
00:14:18	TN 3	Ja, also, bei mir war das auch recht aufwühlend und, ähm, also auf der einen Seite ist es schon so, dass diese Umkehrung mir einen anderen Blickwinkel gezeigt hat und, ähm, ich dadurch auch Sachen als weniger stress-, ähm, jetzt hätt ich's beinahe Englisch gesagt, stressful empfunden hab, aber, ähm, auf der anderen Seite ist es eben so, wie Teilnehmerin 2, ähm, vorhin meinte, dass dann danach dieses, ähm, arbeitet wahnsinnig weiter in einem und da ist tatsächlich die Methode dann vielleicht ein bisschen zu abrupt aufgehört, ähm, weil es eben weiterarbeitet. Ich kann aber eben auch nicht einschätzen, wenn man das regelmäßig macht, inwieweit das dann jedes Mal so ist, dass das so aufwühlend ist, oder ob's tatsächlich dann einfach so ist: ah, okay, es ist einfach eine andere Denkweise. Also, das kann ich schlecht einschätzen, was die Routine da bringt. (...)

00:15:24	TN 1	<p>Ja, also, ich fand's tatsächlich irgendwie gar nicht so aufwühlend (lacht). Ähm, deswegen weiß ich's nicht so genau. Also, bei mir war halt auch irgendwie so eine Situation, die wir ja reflektiert haben, wo ich ja vor dem Gespräch den Fehler eher bei der Klientin gesehen hab und nicht direkt bei mir. Und durch das Umkehren war das dann halt doch eher so, dass mein Selbstbild halt doch so ein bisschen angegriffen wurde, ähm, aber ich hab dann nicht dann danach noch, ich hab danach nicht noch länger drüber nachgedacht, um ehrlich zu sein. Und die Frage wär halt, wenn die Situation anders gewesen wär und ich davor den Fehler bei mir gesehen hätte, wie das Umkehren das dann vielleicht gewirkt hätte, und ob das dann nicht das Selbstbild gestärkt hätte. Also, bei mir hat sich jetzt nichts verändert, muss ich sagen, also da ist meine Erwartung jetzt auch nicht erfüllt worden, was aber halt vielleicht an der Situation einfach liegt, die reflektiert wurde. Das kann ich jetzt nicht einschätzen. (lacht)</p>
00:16:23	M	<p>Das war ja bei Dir eh die besondere Situation, dass Du mehrere Arbeitsblätter ausgefüllt hattest, und eins wär ja sogar die Situation gewesen, dass Du eigentlich über Dich selber geschrieben hättest, und da hätten wir dann den Punkt gehabt, hätte es sich dann positiv umgekehrt? Das wär jetzt dann als Anschluss quasi interessant geworden, ja.</p>
00:16:42	TN 1	<p>Genau, ja, einfach so, also den Unterschied zu sehen, was da dann passiert wär.</p>
00:16:51	M	<p>Ja, genau, aber da wir da dann jetzt doch in der Situation waren, dass wir halt eins, ähm, besprochen haben, ähm, bleiben wir jetzt quasi bei der Haltung oder bei der Meinung.</p>

00:16:59	TN 1	Genau, dass ich einfach mal nichts geändert hat (lacht).
00:17:03	M	Ja. (...) Okay, ähm, ich würd eigentlich dann, weiter, ähm, durchgehen zu der Seite der Grenzen, das wären jetzt dann, ähm, vier Punkte, die wir so auf die Art und Weise durchsprechen würden. Und zwar hattet Ihr da als erstes, das war, ähm, vor allem Teilnehmerin 2, als Du das Thema, ähm, Corona-Beratungssituation angesprochen hattest in der Gruppendiskussion, wo's um definitorische Dinge ging, Schreibberatung ging, da wurde angesprochen, ähm, ob das Ganze nicht einfach wirklich gegenstandsangemessen ist oder beziehungsweise eine Gegenstandsangemessenheit gegeben sein muss. Das heißt, die Frage wär jetzt so die: Seht Ihr in der Methode nach wie vor eine Grenze, dass es davon abhängt, welche Beratungssituation betrachtet wird? Also, dass die Anwendbarkeit von der Methode davon abhängt, welche Beratungssituation denn reflektiert wird? Also, dass das Ganze, ähm, vor dem Hintergrund betrachtet werden muss, welcher Gegenstand denn hier jetzt gerade bearbeitet wird, ob Ihr das nach wie vor als Grenze der Methode bezeichnen würdet?
00:18:21	TN 3	Also, ich glaube, prinzipiell lässt sich diese Methode <u>schon</u> auf alles anwenden, aber die Frage ist, ob sich der Aufwand <u>lohnt</u> für jede Situation, das ist halt das andere. Also, ich denke, es wär dann tatsächlich, wenn's irgendwie was ist, was, ähm, einen, oder wo man selber das Gefühl hat, man braucht mehr Reflexion, ähm, dann fänd ich's angemessen, aber für <u>jede</u> Beratungssituation, ähm, find ich's dann doch ein bisschen zu viel. Ja. (...)

00:18:58	M	Das war ja auch so ein Aspekt, den Du, ähm, in der Gruppendiskussion angesprochen hattest, dass ein <u>Beratungsbedarf</u> einfach da sein sollte. Das war, ähm, der Begriff, den ich bei der Auswertung, ähm, dann bei Dir, der war, ähm, prägend, ähm, Deinerseits quasi, dass da ein <u>Bedarf</u> vorhanden sein sollte, ja.
00:19:17	TN 3	Ja, also, das seh ich auch nach wie vor so. Und da glaub ich schon, dass das eine Möglichkeit sein kann, aber vielleicht muss man da dann noch ein Stück weiter gehen, aber, äh, also nicht jede Beratungssituation.
00:19:31	M	Wie sehen das die anderen beiden? (...)
00:19:37	TN 1	Eigentlich genauso. Also, ich, ähm (...) seh da schon auch immer noch die Grenze, dass es halt irgendwo, ähm, schwierig ist, das jetzt, also, gerade auch, wenn ich jetzt so überleg, ich hab jetzt auch viele Mailberatungen oder so, und da könnt ich's mir zum Beispiel gar nicht vorstellen, weil einfach so dieser komplette persönliche Bezug schon mal fehlt zu der Person und ich das dann nicht auf die Art reflektieren könnte. Ähm, ich hab <u>ein</u> Zoom-Meeting mit dem Arbeitsblatt gemacht, das hat eigentlich geklappt, da war's dann für mich das Gleiche, weil's ja aber auch einfach, so wie jetzt, doch recht persönlich noch ist. Ähm, ja, aber ansonsten seh ich halt auch so die Grenzen wie Teilnehmerin 3, einmal bei der Art des Gesprächs und halt aber auch schon bei dem Medium des Gesprächs, also, über was das läuft, ähm, weil ich diese persönliche Ebene dann halt schon irgendwie brauch, um das so auf die Art zu reflektieren. (...)

00:20:38	TN 2	Ja, ich kann auch nur noch zustimmen, was die zwei anderen gesagt haben. (...)
00:20:46	M	Alles klar, vielen Dank! Das war so die eine Angelegenheit, dass es an Grenzen stößt, was die Situation betrifft, das zweite wär so als Grenze, ähm, gewesen, dass es davon abhängt, <u>wer</u> denn die Reflexion durchführt, also das war so der Punkt: das Ganze hängt einfach auch von der jeweiligen Schreibberaterin ab, also, so eine <u>Typsache</u> . Das war, glaub ich, auch, Teilnehmerin 3, Dein Begriff, dass es so <u>typabhängig</u> ist einfach. Ähm, deswegen wär jetzt wieder die Frage: Seht Ihr in der Methode nach wie vor die Grenze, dass die Anwendbarkeit von der jeweiligen Schreibberaterin abhängt? Dass es also eine Typsache ist, ob die Methode gut anwendbar und übertragbar ist auf Schreibberatung?
00:21:32	TN 3	Also, <u>ehrlich</u> gesagt, glaub ich, nachdem ich das jetzt durchgemacht hab, dass das <u>schon</u> mit jedem durchführbar ist. Die Frage ist nur, inwieweit das bei der <u>Person</u> dann was ändert. Also, das ist dann wieder Typsache, inwieweit nehm ich was mit, oder arbeitet das weiter in mir oder wie auch immer, wie tief geh ich in diese Reflexion rein – das ist, glaub ich, schon typabhängig. Aber prinzipiell, dieses Durchlaufen und Umkehren, das ist, glaub ich, tatsächlich mit jedem durchführbar. (...) Ja.
00:22:07	TN 2	Ja, ich würd auch sagen, dass es, ähm, jeder machen <u>kann</u> , weil's einfach dieses strukturierte Durchgehen ist, aber ich hab auch selber schon festgestellt, dass mir zum Beispiel Gefühle schwerer fallen auszudrücken, und dass ich da meine Schwierigkeiten persönlich hatte. Aber das hat nichts damit zu tun, ob ich die Methode durchführen kann oder nicht, sondern das kann mich ja auch mehr dafür

		sensibilisieren. Also, darin ist auch auf jeden Fall eine Chance zu sehen. Ja. Aber auch, so wie, äh, Teilnehmerin 3 sagt, es ist bestimmt Typsache, wie man damit weiter dann umgeht. (...)
00:22:46	M	Gut, vielen Dank! Teilnehmerin 1, oder?
00:22:48	TN 1	Kann mich nur anschließen. Ich denk aber auch, dass es, ähm, also dass es zwar jeder irgendwo durchführen kann, aber gerade so dieses Umkehren, also, ich glaub, ich hätt mir da ohne Deine Anleitung auch zum Teil einfach extrem schwer getan, das umzukehren. Und deswegen glaub ich trotzdem, dass es vielleicht auch nicht jeder <u>alleine</u> durchführen kann, weil ich glaub, wenn man da dann so alleine, wenn ich das jetzt alleine hätte machen müssen, hätte ich wahrscheinlich irgendwann aufgegeben und hätte einfach gedacht: ist jetzt einfach nichts für mich, ich kann damit nicht umgehen oder so, ich weiß nicht, wie das funktionieren soll, dass ich das so umkehr oder so. Aber, also, man braucht halt eine gute Anleitung.
00:23:29	TN 3	Aber ist das mit der Anleitung, also, das kann ich total nachvollziehen, mir ist das auch ein bisschen schwergefallen, aber vielleicht ist das tatsächlich was, was mit Routine, ähm, wenn Du das gewohnt bist, das zu machen, äh, einfacher wird, und wo Du das dann tatsächlich auch mal alleine machen kannst, aber ich glaube, grade am Anfang – deswegen diese Methode auch einführen, äh, jetzt, in unser Beratungsteam – stell ich mir schwierig vor, weil Du am Anfang wirklich jemanden brauchst, der Dich da anleitet, also, da stimme ich Dir auf jeden Fall zu. (...)

00:24:06

M

Danke für die Rückmeldungen untereinander. Habt Ihr noch irgendwelche Ergänzungen zu dem Punkt? Oder sollen wir einen Schritt weitergehen? (...) Weitergehen, genau? Ich glaub nämlich, dass jetzt auch tatsächlich noch die beiden interessantesten, ähm, Punkte kommen und, von der Zeit her, wenn ich so guck, ähm, haben wir ja noch ein paar Minuten auf jeden Fall, und würd mich freuen, wenn da, ähm, vielleicht noch so ein bisschen ein Fokus drauf gelegt werden könnte, so ein bisschen ein kleiner Austausch dann stattfinden, ähm, könnte. Das wär nämlich so das Thema, ähm, Alleine-Sein. Weil das war in der Gruppendiskussion ein Punkt, der immer wieder aufkam, der immer wieder, ähm, in verschiedenen Ausformulierungen wiederholt wurde. Da ging's drum, dass Ihr, ähm, eine Grenze in der Methode gesehen habt insofern, als es zu einem Gefühl des Alleine-Seins kommen könnte. Also, dass man sich alleine fühlt sowohl mit der Reflexion jetzt an sich als auch mit den, ähm, Gedanken, die man da so reflektiert, als auch mit den Schreibberatungssituationen, an die man zurückdenkt oder die man reflektiert. Da war ein ganz zentraler Satz von Dir, Teilnehmerin 3, in der ersten Gruppendiskussion, ähm, wo Du, ähm, auch nachdrücklich betont hattest, es ist so dieses ‚ich und die Methode allein‘. Das war so ein herausstechender Satz, weil das auch so, ähm, entsprechend betont war, es war so: ‚ich als Schreibberaterin und die Methode allein, so ist es ursprünglich gedacht‘ – und das hat, ähm, bei der Auswertung so ein Gefühl vermittelt von: ‚oh je, man könnte vielleicht, ähm, sich alleine fühlen in der Methode oder in der Situation der Reflexion‘. Seht Ihr das nach wie vor als Grenze oder als Problem oder als Risiko? (...) Oder hat sich das irgendwie relativiert und es war

		eher so eine, ähm, vorherige Befürchtung, so eine vorherige Sorge, so ,oh je, da fühlt man sich vielleicht dann alleine damit', und jetzt beim ersten Mal Erproben, ähm, hattet Ihr den Eindruck gar nicht mehr und es hat sich gar nicht mehr so nach Alleine-Sein angefühlt? (...)
00:26:51	TN 1	Weiß jetzt gar nicht so, ob ich das richtig einschätzen kann, weil ich ja nur bei dem Arbeitsblatt letztendlich alleine war und sonst ja Du dabei warst. Und deswegen weiß ich nicht, ob, wenn ich komplett alleine gewesen wär, ob ich mich dann alleine <u>geföhlt</u> hätte und halt auch alleine <u>gelassen</u> mit meinen Gedanken und mit meinen Geföhlen. Also, ich glaub, das ist jetzt, also, für mich gerade einfach nicht einschätzbar. Ich denk schon, dass, wenn man das alleine durchführt, dass es zu dem Gefühl kommen <u>kann</u> , aber ich hatte es jetzt nicht, weil ich halt nicht alleine war.
00:27:28	TN 2	Ja, ich hab jetzt grad noch überlegt, ähm, ich hab zwar das Gespräch mit Dir durchgeführt, aber Du hast die Situation ja nicht erlebt. Und, ähm, mir ging's so, dass ich mich in der Situation nicht mehr wohlföhlt hab, aber es konnte mir niemand anderes von außen sagen: ,ja, das war wirklich so', oder ,das war jetzt nur Dein Gefühl'. Also, ich musste schon <u>alleine</u> reflektieren und, ähm, mich <u>alleine</u> wieder hineinversetzen und konnte vielleicht dann irgendwann nur noch meine Fehler sehen. Und vielleicht hätte mir ein <u>Zuspruch</u> von der anderen Person einfach gut getan. Und in <u>dem</u> Sinn fand ich schon, dass das eher eine Methode ist, die man <u>alleine</u> macht, auch wenn Du moderierend dabei warst, das war ja eine sehr, ähm, ja, eine moderierende Rolle und keine aufbauende oder mitföhrende Rolle. Ja. Also, ich fand schon, dass man sich eher alleine da durchgekämpft hat.

00:28:25	TN 3	Also, mir gehen gerade verschiedene Sachen durch den Kopf, weil, ähm, also, das war ja jetzt eben eine sehr moderierende Rolle, ähm, das stimmt. Und, ähm, das ist halt die Frage, ob das in den sonstigen, ähm, Gesprächen auch so verlaufen würde. Ist das immer so gedacht, dass die, ähm, Person, die das mit Dir reflektiert quasi, die Situation, ob die da immer so neutral bleiben muss? Ist das so gedacht von der Methode?
00:28:54	M	Genau, also, das sind die offiziellen Regeln, wenn die Methode nicht alleine durchgeführt wird, sondern wenn man begleitet, dann gibt's offiziell vom Verband für diese Methode ein Regelblatt, also, ein Prinzipienblatt. Und an diese Prinzipien muss man sich halten. Und dazu gehört eben vollkommene Neutralität, weder Zuspruch noch Widerspruch. Genau.
00:29:15	TN 3	Ich mein, es macht schon auch Sinn, weil man dann vielleicht selber mehr in diese Reflexion reinght und, ähm, wenn ich jetzt da nicht direkt von Dir irgendwie eben Zuspruch bekomme oder einen Widerspruch oder so, dann arbeitet das ja in mir automatisch viel mehr, so, ne? Also macht das schon Sinn und das stimmt schon, dass vielleicht da das Gefühl aufkommen kann, auch wenn ich es alleine durchführen würde, genauso, dass, je nachdem, was es für eine Situation ist, ich mich doch schon alleine fühl mit dem, was es vielleicht <u>auslöst</u> . Aber, ähm, ich weiß nicht, ob das unbedingt eine Grenze sein muss. Also, ob da nicht dann die Initiative bei mir liegt, dass ich dann, wenn ich merke, oh, ich bin jetzt da an einem Punkt, damit komm ich nicht klar, dass dann halt meine Initiative gefragt ist, dass ich doch nochmal mit jemandem drüber spreche über diesen expliziten Punkt. Aber, da sind wir wieder bei der Typsache, ob ich das kann oder nicht. Also, ich find das ganz schwierig, das jetzt nach wie

		<p>vor, so wie ich's vielleicht am Anfang gesagt hab, ähm, bei unserem ersten Gespräch, find ich das schwierig, das jetzt nochmal so vereinfacht zu sagen. Das ist so situationsabhängig. Ja. Kann ich jetzt nicht mehr so klar sagen.</p>
00:30:39	M	<p>Nee, ich dank Euch für die, ähm, Statements, die ja sich wirklich nur auf diesen einen Versuch jetzt auch beziehen. Es geht ja wirklich drum, jetzt, ähm, vor dem Hintergrund, was Ihr jetzt eben <u>einmal</u> so versuchsweise durchlaufen habt, da einfach, ähm, eine Meinung zu äußern. Und von daher vielen Dank für den Punkt dann. Und, ähm, genauso würd ich jetzt mit dieser letzten Grenze noch, ähm, gern verfahren. Das war, ähm, auch ein ganz – meiner Meinung nach – bei der Auswertung wesentlicher Punkt, das war in gewisser Weise ein bisschen ähnlich, aber doch auch was anderes. Es war das Thema Verhaftet-Bleiben, also dass man durch die Methode vielleicht am Schluss, ähm, <u>hängen bleibt</u>. Teilnehmerin 2, das war so Dein Begriff, diese Gefahr, da drin <u>hängen</u> zu bleiben. Und auch die von Dir sich anschließende Frage ‚Wie komm ich da wieder raus?‘ Und deswegen wär jetzt so, ähm, die letzte Frage in dieser Leitfragenrunde an Euch: Seht Ihr in der Methode nach wie vor die Grenze, dass es zu einem Gefühl des Verhaftet-Bleibens führen könnte? Also, dass man an diesen Gedanken irgendwie hängen bleibt, dass man in der Situation irgendwie stecken bleibt, dass man vielleicht in der ganzen Reflexion irgendwie so gefangen bleibt und verhaftet bleibt? Ähm, oder hat sich das verändert in Eurer Einschätzung? Wie würdet Ihr den Punkt, dieses Verhaftet-Bleiben, mittlerweile einschätzen?</p>

00:32:08	TN 2	Also, bei mir hat sich wirklich, würd ich sagen, dass, ist das eingetroffen. Also, wie ich's vermutet habe, dass es halt aufhört, die Methode, und ich hab diese Gedanken im Kopf, ähm, die ich vorher hundertmal formuliert habe, und nicht weiß, wie ich da wieder rauskomm, was ist mein nächster Schritt? Ähm, was kann ich tun, um diese Kompetenz zu erleben? Also, ja. (...)
00:32:37	TN 3	Ja, ich denk auch, dass es schon eine Grenze darstellen <u>kann</u> , nicht zwingend <u>muss</u> , aber <u>kann</u> , dass man aus dem Gespräch rausgeht mit noch mehr Fragen an sich selber sozusagen (lacht). Ähm, und das ist dann eventuell schwierig, je nach Typ wieder und, ähm, je nach Situation, die man da versucht hat umzukehren, ähm, was das mit einem macht, kann schon schwierig sein, ja. Also, die Möglichkeit dieser Grenze besteht definitiv, denk ich auch, ja. (...)
00:33:17	TN 1	Ja, kann mich nur anschließen. Also, es fühlt sich halt irgendwie am Ende der Methode nicht ganz beendet an. Also, ich, aber das ist mir eigentlich jetzt erst aufgefallen, so richtig, als es Teilnehmerin 2 so angesprochen hat, dass es sich eigentlich für mich auch so angefühlt hat, dass irgendwie noch so ein Schluss halt fehlt, um das abzurunden. Und (...) ich hab mich jetzt dann trotzdem nicht wirklich verhaftet <u>geföhlt</u> , aber ich denk, dass es halt auf jeden Fall so sein kann.
00:33:50	M	Also, dass es die Grenze bleibt quasi. Du hast es zwar nicht so empfunden, aber Du betrachtest es...
00:33:55	TN 1	...denk ich, es wär eine Grenze, ja.

00:33:57	TN 3	Also, es ist schon so, dass es, bei mir war's auch so, dass ich jetzt nicht da noch, ähm, also dass sich nicht negative Gedanken in mir festgesetzt haben, sondern halt, dass es <u>weitergearbeitet</u> hat in mir und ich noch drüber nachgedacht habe. Und <u>da</u> dann nochmal mit jemandem drüber sprechen, über das, was da so weiterarbeitet, oder was man vielleicht auch entdeckt hat oder so, da, ähm, seh ich auch den Fehler der Methode sozusagen, dass es nicht abrundet und nicht zu einem richtigen Abschluss kommt.
00:34:30	TN 2	Ja, oder dass es, keine Ahnung, zum Beispiel eine zweite Phase gibt der Reflexion (TN 1 zustimmend), eine Woche später, wo man das nochmal aufgreift: ‚Wie ging's mir jetzt in der letzten Woche mit genau solchen Situationen?‘
00:34:43	TN 3	Ja. (...)
00:34:49	M	Okay. (...) Mag Euch nicht ausbremsen an der Stelle, aber, ähm, nachdem Ihr Euch alle dazu geäußert habt, ähm, dank ich Euch für Eure, ähm, Statements und würde die Grafik dann vielleicht auch wieder verlassen, wenn's für Euch okay wär? Das Thema Chancen und Grenzen? Außer, Ihr habt jetzt grad noch auf Anhieb was, wo Ihr sagen würdet: ah, nee, jetzt mag ich doch noch zu der einen oder anderen Grenze oder Chance was sagen? (...) Kopfschütteln. Ich denk, dann wär's angemessen, auch in so eine Schlussrunde überzugehen. Und jetzt wird's eigentlich, ähm, so, wie vergangenes Mal, da hab ich Euch ja einen Satz zum Vervollständigen mehr oder weniger hingelegt, und ich würd Euch tatsächlich bitten, diesen Satz heute wieder zu vervollständigen, weil's ja zwar derselbe

		Satzanfang ist, aber die Situation ist eine andere. Also, Ihr schaut nicht mehr so perspektivisch, ähm, an die Methode hin, so ‚Wie könnte das sein?‘, sondern Ihr schaut ja jetzt quasi in gewisser Weise zurück. Und deswegen, ähm, würd ich Euch an der Stelle nochmal bitten, den folgenden Satz zu vervollständigen: ‚Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis (Diktatpausen und -wiederholungen) bedeutet für mich die Reflexionsmethode <i>The Work of Byron Katie</i> bzw. <i>IBSR</i> ...‘ und dann kommen drei Punkte. (...) (Teilnehmerinnen schreiben)
00:38:31	TN 3	Müssen wir gleich den ersten Teil des Satzes auch nochmal vorlesen oder nur unseren Teil?
00:38:37	M	Ganz, wie Du magst. (lacht)
00:38:41	TN 3	Nur, falls ich den ersten Teil falsch aufgeschrieben hab. (allgemeines Lachen)
00:38:46	M	Dann korrigier ich Dich schon, keine Sorge.
00:38:48	TN 3	Alles klar.
00:38:51	M	Mag denn jemand starten? Hat jemand Interesse, die Schlussrunde zu eröffnen?
00:38:59	TN 3	Also, ich kann’s machen. Ähm... (unverständlich zu TN 2; TN 2 beschwichtigend: „Passt, ja.“) ...oh, ähm, oh, ähm (lacht). Im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode <i>The Work of Byron Katie</i> beziehungsweise <i>IBSR</i> , ähm, eine Chance der vertieften Reflexion, die jedoch aufwändig ist, Zeit benötigt sowie weiteren Gesprächsbedarf mit sich bringt.

00:39:32	M	Wunderbar, vielen Dank!
00:39:40	TN 2	Okay, dann mach ich weiter. Ähm, im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode <i>The Work of Byron Katie</i> , mich selbst und meine Gedanken in Beratungsgesprächen zu reflektieren und den Fokus darauf zu legen, zu reflektieren, woher diese kommen, genau.
00:40:01	M	Wunderbar, vielen Dank für das Schluss-Statement!
00:40:06	TN 1	Ähm, im Vergleich zur aktuellen Reflexionspraxis bedeutet für mich die Reflexionsmethode <i>The Work of Byron Katie</i> beziehungsweise <i>IBSR</i> , dass Schreibberatungsgespräche im Staufer Studienmodell wirklich reflektiert werden nach einer systematischen Methode, ähm, was eine Chance ist, um (...) doof, dass ich's im Kopf mach (lacht; M beschwichtigend: „Alles gut.“), was eine Chance ist, um eben nachhaltig zu reflektieren, ähm, allerdings ist die Methode eben sehr aufwändig, ähm, sowohl zeitlich als eben auch, ähm, doch auch von der emotionalen Involviertheit, was eben mit noch weiteren Gesprächen kompensiert werden sollte.
00:41:00	M	Super, vielen Dank für die drei Schluss-Statements! Ich denk, heute bewegen wir uns auch in einem zeitlich angemesseneren Rahmen für Euch alle und auch für mich dann fürs Transkribieren und Auswerten. Ähm, ich betrachte dann auch die Schlussrunde eigentlich als abgeschlossen, außer, jemand von Euch widerspricht? (...)

00:41:20	TN 2	Nö.
00:41:22	M	Ich möcht abschließend noch Raum und Zeit geben für bislang Ungesagtes oder weitere Aspekte, also einfach für irgendwelche total unsortierten, ähm, Kommentare, Anmerkungen, Fragen, die noch da sind, irgendwas, was Ihr noch loswerden wollt oder sagen möchtet.
00:41:42	TN 3	Müssen wir weiterhin die Teilnehmerzahlen nennen? (lacht) Oder bin ich davon jetzt ...
00:41:48	M	... bisher läuft noch die Aufnahme, wir könnten auch die Aufnahme dann, ähm, stoppen und dann könnten wir noch, ähm, jenseits dieser offiziellen Geschichte kurz ein paar Takte sprechen. Sollen wir das so machen?
00:42:00	TN 3	Ich weiß nicht, ob Du, also für Dich ist jetzt quasi das, was Du für Deine Arbeit brauchst, soweit fertig, oder?
00:42:07	M	Eigentlich ja. Also, das wär so mein letzter Punkt, dieses: wollt Ihr noch zu der Gruppendiskussion II jetzt was sagen, oder, ähm, oder nicht? Ähm, also dann wär die Gruppendiskussion beendet und irgendwie so das ganze Offizielle wär beendet und wenn dann noch irgendein anderer Gesprächsbedarf wär, dann würd ich den vielleicht nicht auf die Audioaufnahme draufpacken.
00:42:31	TN 3	Also, ich wollt nur nochmal sagen, ich, dass es, weil ich nicht weiß, ob das klar rüberkam, dass es eben schon eine gute Methode ist und, ähm, ich da auch wirklich eine Chance drin seh, aber sie eben,

		diese Grenzen mit sich bringt und ihre Tücken hat sozusagen. Also, ich würd sie jetzt nicht komplett ausschließen wollen, aber man muss sich der Schwierigkeiten bewusst sein und dafür auch Raum geben. Und das wollt ich nochmal sagen. Genau. Das war mir noch wichtig.
00:43:01	M	Aber das, ähm, löst jetzt bei mir dann doch nochmal kurz eine letzte Nachfrage, ähm, aus, dieses, ähm, weil ich so den Eindruck hatte, Du möchtest da in gewisser Weise so, ähm, ja, wie Deine Bewertung so ein bisschen nochmal sortieren oder nochmal was dazu, ähm, sagen quasi. Ähm, ich war bei der Erstellung von dem Leitfaden auch so versucht zu fragen, ähm, ja, ob ich nicht ganz am Ende irgendwie Euch frag, so: ‚Implementation in die Reflexion im Staufer Studienmodell – ja oder nein?‘ Also, das war für mich auch eine Idee, ähm, das einfach so ganz klar irgendwie Euch vor den Latz zu knallen und zu sagen, so, und wenn, ähm, Ihr jetzt im Büro steht (lacht) und vor diesem Schrank steht, ähm, so nach dem Motto: ‚Möchtet Ihr da jetzt eigentlich eine Schublade haben, wo man sich die Arbeitsblätter rausziehen kann und wo man dann damit arbeiten kann – ja oder nein?‘ Also, wir könnten das gern jetzt noch in diesen, ähm, letzten Bereich packen, dass wir das einfach jetzt noch als weiteren Aspekt einfach, ein-, ähm, -fügen, dass irgendwie jede von Euch vielleicht jetzt doch so, ähm, ja, so hü oder hott irgendwie sagt, also so dieses, ähm: ‚Implementation als Reflexionspraxis – ja? Oder Implementation als Reflexionspraxis – nein? Das können wir gern noch machen, weil, vielleicht, Teilnehmerin 3, würde das für Dich das dann auch vereinfachen irgendwie, Deine Haltung oder Meinung nochmal zu verdeutlichen.

00:44:31	TN 3	Also, so ganz klar kann ich das eben nicht sagen. Aber, ähm, ich tendiere schon eher dazu, die Möglichkeit zu geben. Also, die Möglichkeit zu geben, diese Reflexionsmethode zu kennen, und die Möglichkeit, sie anzuwenden, aber vielleicht nicht als Muss für jeden und, ähm, eben auch dieses Angeleitete, dass ich nicht damit allein bleibe. Das fänd ich wichtig bei dieser Methode, wenn man sie gibt als Möglichkeit, ja. (...)
00:45:08	TN 1	Ja, also ich seh's auf jeden Fall auch so. Ich würd's an sich implementieren, allerdings auch nicht als <u>Muss</u> , sondern ich würd's halt mal bei so einem Teamtreffen, was ja vielleicht wieder stattfinden kann irgendwann mal ganztägig, ähm, einfach mal vorstellen, auch vielleicht Deine Arbeitsblätter, ähm, dafür dann noch extra konzipieren vielleicht auch, ähm, dass man halt auf jeden Fall auch was <u>hat</u> , wo dann einfach in einem Ordner einfach auch, ähm, daliegt und bereitsteht. Und, ähm, genau, also, ich find das schon mit den Arbeitsblättern, ich find, die sollten hier auf jeden Fall schon irgendwo zu finden sein, damit man halt die Chance hat, das mal richtig zu reflektieren, weil ansonsten reflektieren wir ja eigentlich ohne Methode und ohne Systematik, so ein bisschen, aber halt irgendwie auch nicht richtig und dann bringt ja eigentlich eine Reflexion auch nichts.
00:46:04	TN 2	Ja, ich glaub, wenn man eine geeignete Form findet, um das, äh, ja, darzustellen, keine Ahnung, zum Beispiel Tandems zu machen, die sich regelmäßig zum Beispiel, äh, sagen: ‚Hast Du ein Anliegen? Wir könnten uns mal zusammen hinsetzen und das reflektieren.‘ – kann ich mir das sehr, sehr gut vorstellen, aber, ähm, ja, wie die anderen sagen, es darf nicht, äh, ein <u>Muss</u> sein, es muss situationsabhängig sein, ähm, es ist Typsache, wie man damit umgeht, aber ausprobieren sollte es, find ich,

		jeder mal, um einfach das Gefühl zu bekommen, ob's einem was bringt oder nicht. Und deswegen wär so eine allgemeine Einführung mit vielleicht einer, ja, praktischen Übung schon, dass man das vielleicht ausprobiert, auf jeden Fall sinnvoll. Ja.
00:46:49	M	Kann ich da dann Eure letzten, ähm, Aussagen vielleicht auch noch so bündeln, ähm, dass es wie so eine, ähm, Adaptation irgendwie braucht? Also, dass man so eine, ähm, es war ja irgendwie jetzt wie so ein ‚Ja, aber ...‘ und wenn ich das so ganz grob zusammenfassen würde, wär's vielleicht irgendwie so ein ‚Ja, aber keine Übernahme eins zu eins, sondern eine weitere Anpassung‘ – sei's, was das Arbeitsblatt betrifft, sei's, was den, ähm, äh, die Zusammenarbeit mit anderen betrifft, ähm, also überhaupt, dass einfach die Methode nicht eins zu eins übernommen werden sollte, sondern, wenn, dann weiterverarbeitet quasi.
00:47:30	TN 2	Ja, ich glaub, das sind so meine Worte, die ich ganz am Anfang hatte, äh, als wir uns das erste Mal getroffen haben (unverständlich), dass ich's mir <u>nicht</u> vorstellen kann in der Praxis. Und das ist dieses: sie hat ihre Vorteile, sie muss aber an die Praxis oder an dieses konkrete Beraten angepasst werden. Und wenn man das hinbekommt, ähm, ja, dann hat das auf jeden Fall einen Mehrwert für die Schreiberberater.
00:47:55	TN 3	Ja. Kann ich so zustimmen. (TN 1 bejahend)

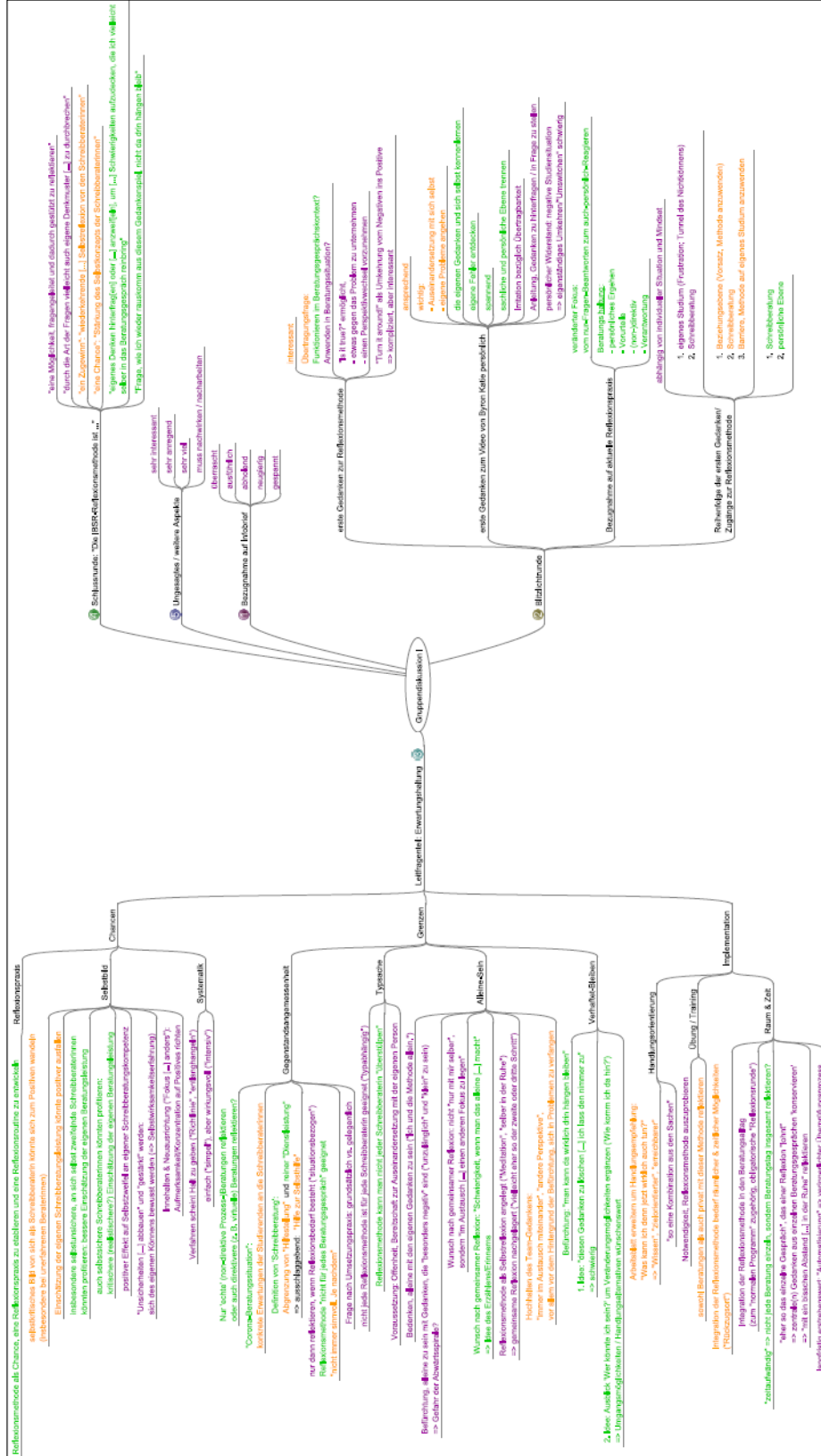
00:48:01

M

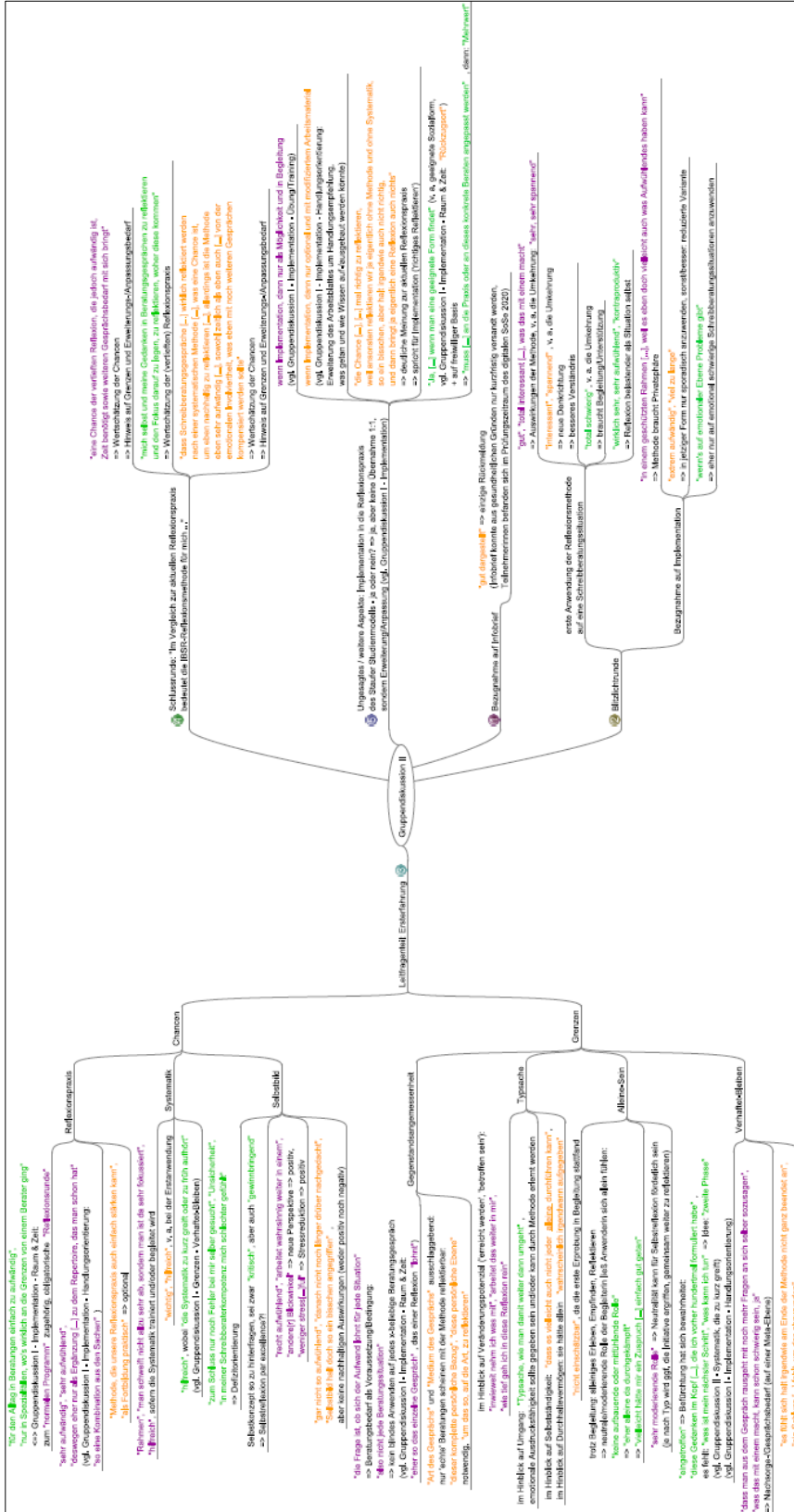
Genau, also, dadurch, dass ich Euch da jetzt gerade auch alle nicken seh, wenn wir so darüber sprechen, könnte ich mir vorstellen, dass das so unser Schlusspunkt von der zweiten Gruppendiskussion eigentlich sein könnte, oder? (alle Teilnehmerinnen zustimmend)

Okay, dann bedank ich mich ganz herzlich, dass Ihr da wart und, ähm, ja, ich meld mich einfach überhaupt nochmal bei Euch, mach jetzt auf jeden Fall die Audioaufnahme auch aus.

Anhang XVIII: Mindmap zur Gruppendiskussion I



Anhang XIX: Mindmap zur Gruppendiskussion II



Eidesstattliche Erklärung zur Eigenständigkeit der Arbeit und zur Einhaltung des Datenschutzes

Name, Vorname:	Spiegler, Mona
Matrikelnummer:	██████████
Studiengang:	M. A. Bildungswissenschaften
Semester:	Sommersemester 2020 (4. Fachsemester)
1. Prüferin:	Frau Prof. Dr. Marita Kampshoff
2. Prüferin:	Frau Katja Schiefele, M. A.

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel:

The Work of Byron Katie im Kontext von Peer-Counseling:
IBSR als Reflexionsmethode nach tutoriellen Schreibberatungen
am Beispiel der Schreibwerkstatt des Staufer Studienmodells
an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen. Ebenfalls erkläre ich, dass ich noch keine Bachelor- oder Masterthesis in der gleichen oder einer vergleichbaren Studienrichtung endgültig nicht bestanden habe oder mich in einem laufenden Prüfungsverfahren befinde. Die Versicherung gilt auch für beigefügte Zeichnungen, Skizzen oder graphische Darstellungen. Dem ausgedruckten Text habe ich einen Datenträger mit der digitalisierten Version der Arbeit beigefügt.

Durch meine Unterschrift bestätige ich, dass die Datenschutzverordnung (EU-DSGVO) vom 27.04.2016 – insbesondere bei personenbezogenen Daten – in der vorliegenden Arbeit eingehalten wurde.

Schwäbisch Gmünd, den 20.09.2020

Ort und Datum

Unterschrift